

**TK Gyerekesély**  
**Műhelytanulmányok**  
**2023/1**

**A roma lányok iskolai  
lemorzsolódásának okai a  
hátrányos helyzetű térségekben**

**Elek Zsuzsanna Réka**

**TK**

**Budapest**

**2023**

Készült az EFOP-1.4.1-15 program keretében

Írta: Elek Zsuzsanna Réka  
TK Gyerekesély-kutató Csoport

Kiadja a Társadalomtudományi Kutatóközpont  
1097 Budapest, Tóth Kálmán utca 4.

<https://gyerekesely.tk.hu/>

ISSN 2064-910X

## Bevezetés

Az Európai Unió országai között Magyarországon mind a tinédzserkori fertilitási ráta, mind a korai iskolaelhagyók aránya a legmagasabbak között – negyedik, illetve harmadik helyen – van ([http 1](#), [http 2](#)). Hagyományosan a tinédzserkori gyermekvállalást a középiskola elvégzésének egyik legfontosabb akadályának tartják, ugyanakkor mindkettő nagyon komplex, strukturális adottságoztól és helyi kontextustól is függő társadalmi jelenség, és a kettő közötti kapcsolat nem egyértelmű. Számos tanulmány vizsgálja a két jelenség következményeit is, ugyanakkor mivel mindkettő sokkal jellemzőbb a hátrányosabb szocioökonómiai helyzetű fiatalok körében, ezért a hátrányos helyzet egyszerre oka és következménye is lehet a lemorzsolódásnak és a tinédzserkori gyermekvállalásnak. Ebben az értelemben nem maga a lemorzsolódás és gyermekvállalás a hátrányos következmények oka, ugyanakkor a depriváció átörökítődéssel járhat.

Az európai országokban a 16-24 éves roma fiatalok körében jóval magasabb a korai iskolaelhagyók, és a nem tanuló, nem dolgozók aránya, mint a nem roma fiatalok között (FRA 2016, 2020). Magyarországon a 18-24 éves roma fiatalok kétharmada korai iskolaelhagyó, szemben a nem roma diákok 9%-ával, és a nem tanuló, nem dolgozó roma fiatalok aránya közel 40% a nem romák körében mért 9%-hoz képest (KSH 2018).

Követéses vizsgálatunk a leghátrányosabb helyzetű járásokban vizsgálja a tinédzserkori gyermekvállalás és iskolai lemorzsolódás kapcsolatát. Az iskolai lemorzsolódás egy hosszú folyamat eredménye, mely jellemzően a középiskolában következik be (Fehérvári 2015), ezért a ballagás előtt álló 8. osztályos diákokat jövőterveikről kérdeztük az iskolai pályafutás, munkavállalás és családalapítás tekintetében, valamint osztályfőnökeikkel és iskolaigazgatókkal készítettünk interjúkat. A tinédzserkori gyermekvállalás és iskolai lemorzsolódás kapcsolatát a korosztályi adottságok miatt ezért mélyebben a következő adatfelvétel során vizsgáljuk, 4 évvel az első adatfelvételt követően.

Jelen tanulmány tehát az első adatfelvétel eredményeit mutatja be: a hátrányos helyzetű iskolába járó 8. osztályos fiatalok jövőterveit és a tanulással, szakmaszerzéssel kapcsolatos attitűdjét vizsgálja a diákok és tanáraik szemszögéből – közvetetten vizsgálva az iskolai lemorzsolódás és tinédzserkori gyermekvállalás kérdéseit. Ezen témák közül is kiemelkedik a fiatalok – főleg lányok esetében – a továbbtanulási döntésének mechanizmusa, ami pályaválasztási kényszerként vagy rossz döntésként szintén hozzájárulhat az iskolai lemorzsolódás folyamatához (Paksi és tsai 2020).

## 1. A kutatás háttéréről

A panelvizsgálat első adatfelvétele 2019-ben készült Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Hajdú-Bihar megye 6 településének 7 általános iskolájában, az adott iskola 8. évfolyamán minden, így összesen 10 osztály bevonásával. A ballagás előtt álló diákok a kutatás idejére már értesültek a

középiskolai felvételi eredményeikről. A kérdőíves felmérésben a 8. osztályba járó fiúk és lányok vettek részt – a 145 fős célcsoportból hiányzások miatt 123 fő. A kérdőívet a diákok töltötték ki, de osztályoktól függően szükség esetén a kérdezőbiztosok fel is olvasták a kérdéseket, ezzel segítve azok számára a kitöltést, akiknek az olvasással, szövegértéssel nehézségeik voltak. A kérdőív eredményei nem reprezentatívak és a minta nem nagy, célja háttérinformációk szerzése volt azokról a diákokról, akikkel interjúkat készítettünk, és akiket a panelvizsgálat 4 év múlva követni fog. A kérdőívek mellett interjúkat készítettünk a kutatásban résztvevő osztályokba járó lányokkal (59 db interjú) és az iskolák igazgatóival, osztályfőnökeivel és középiskolai igazgatókkal (13 db interjú).

A 7 iskola közül 1 egyházi fenntartású, 2 ugyanannak a városnak különböző iskolája, a többi 5 iskola pedig 1600 és 2500 fő közötti lakosságszámú községben található. A települések és iskolák kiválasztására az Integrált térségi gyermekprogram helyi szakembereivel folytatott beszélgetések alapján került sor, olyan kutatási helyszíneket keresve, amik az iskolai lemorzsolódásban és tinédzserkori gyermekvállalásban érintettek. A kiválasztott települések között olyanok is vannak, amelyek a helyi szakemberek szerint a környékbeli településekhez képest nincsenek rossz helyzetben, a környéken van munkalehetőség, területükön a szegregátum 1-1 utca. Középiskolai képzési lehetőségek egyedül a városban vannak.

Az osztályokba járó diákok körülbelül fele volt lány és kétharmaduk olyan családban él, ahol hárman vagy többen (58%) vannak testvérek a családban. Egy iskola kivételével az Oktatási Hivatal (KIR) adatai alapján az iskolák diákjainak több mint kétharmada hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű diák volt, nehéz ugyanakkor meghatározni a roma tanulók arányát. Arra a nyitott kérdésre, hogy “Mi a nemzetiséged?”, 56 diák írt magyart és csak 47 romát és 12 mindkettőt, magyart és romát/cigányt – így csak a diákok fele vallotta magát romának. Elképzelhető ugyanakkor, hogy a fiatalok számára nem volt egyértelmű, hogy több nemzetiséget írhatnak, és ezért alacsonyabb a valóságnál az önbevalláson alapuló roma arány. A feltételezés azért merül fel, mert az iskolaigazgatók, osztályfőnökök és helyi szakemberek 80-90% fölé tették az osztályokban a roma diákok arányát – a relatíve jobb helyzetben lévő községek esetében is a helyi iskolába leginkább a szegregátumok roma származású diákjai járnak.

2019-es Országos Kompetenciamérés (OKM) 8. osztályos adatai szerint az iskolák egy része korábbi eredményeikhez képest javuló/stagnáló tendenciát mutatnak, ugyanakkor többségükben a matematika és szövegértési átlageredmények még így is szignifikánsan rosszabbak az országos és községi, közepes községi általános iskolák 8. osztályosainak eredményeinél – egyedül 2 iskola esetében fordul elő szignifikánsan jobb matematika eredmény a községi általános iskolákhoz képest. Ugyanezen 2 iskolában egyedül matematikából alacsonyabb az alapszint és minimumszint alatt teljesítők aránya a megfelelő képzési típus/településtípus iskoláinak diákjainál (egyik esetében ugyanakkor 97%-os az alapszint alatt teljesítők aránya szövegértésből). A többi 5 iskolában a 8. osztályos diákok túlnyomó többsége matematikából nem éri el az alapszintet (77-91%) és nagy arányban a minimum szintet (28-73%) és

nagyarányú szövegértésből is az alapszintet (50-89%), és a minimum szintet (17-59%) el nem érők aránya). Ami még jelentősebb, hogy ebben az 5 iskolában ezek az arányok a megfelelő képzési típus/településtípus iskoláinak diákjainál is sokkal rosszabbak.

## 2. Szakirodalmi háttér

Számos kutatás vizsgálja a hátrányos helyzetű, köztük roma fiatalok iskolai eredményeit, oktatási körülményeit és lemorzsolódását, de kevesebb kutatás kérdezi őket jövőterveikről. Jövőterveiről kérdezte magukat a fiatalokat 20 évvel korábbi kutatását megismételve H. Sas (2001) 800 általános iskolai 8. osztályos és középiskolai 11. osztályos bevonásával. „Egy napom tíz év múlva” című fogalmazásukban a fiatalok sokkal inkább munkával, mintsem családdal kapcsolatos terveikről írtak. A kutatás egyik fő tanulsága, hogy a jövőtervek tekintetében nem volt különbség a nemek között, a fiúk és lányok nagyon hasonló életcélokat tűztek ki. Az értelmiségi gyerekek közel 90%-a tervezett maga is értelmiségi pályát, de az „iparral rendelkező” apák gyermekeinek 80%-a és a munkás apák gyermekeinek fele is egyetemi végzettséget tervezett.

Roma és nem roma gyerekeket és szüleiket a gyerekek jövőterveiről kérdező kutatások (Szalai 2008, Messing et al 2010, Feischmidt és tsai 2010) azt mutatják, hogy 8. osztályos korban a hátrányos szociökönómiai helyzetű, roma gyerekek jövőterveire jelentős hatással van családjaik és környezetük társadalmi, gazdasági helyzete, a szegénység, a munkanélküliség és a bizonytalan munkaerőpiaci helyzet és a roma kisebbséghez való tartozás negatív tapasztalatai. 8. osztályos korukra a roma fiataloknak már számos saját vagy közvetett, az önképbe, így a jövőtervekbe beépülő negatív tapasztalata van a romákkal szembeni előítéletekről, megkülönböztetésről, diszkriminációról, legyen szó az iskolában tanárok általi rosszabb osztályozásról, bánásmódról, kortárs kapcsolatokban megélt vagy látott kiközösítésről, verbális vagy ritka esetben fizikai bántásról, hétköznapi vagy munkaerő-piaci előítéletekről, diszkriminációról. Saját tapasztalataik mellett a szüleik tapasztalatai és roma identitása is viszonyítási alappá válik számukra (Neményi 2007).

Ezek a kutatások (Szalai 2008, Messing és tsai 2010) azt mutatták, hogy a magánszféra, vagyis a párkapcsolat, gyermekvállalás és család tekintetében a roma és nem roma fiatalok jövőtervei az értékek és formák tekintetében is megegyeznek – szemben a roma fiatalokkal szembeni általános feltételezésekkel. Általánosan elképzelt együttélési formává vált az élettársi kapcsolat és a fiatalok a párkapcsolatokban stabil, megértő, érzelmi biztonságot nyújtó társra (ahogy H.Sas 2001 kutatásában is) és egyenrangú kapcsolatra vágnak – ennek fontosságát különösen a lányok, romák és nem romák egyaránt hangsúlyozták (Szalai 2008). Feltehetőleg főleg korukból fakadóan a 8. osztályos fiatalok egy jelentős részének még nincs világos elképzelése gyermekvállalási terveiről, ugyanakkor a válaszolók túlnyomó többsége egyértelműen nukleáris családban szeretne élni, maximum két gyermekkel és ebben a roma lányok sem kivételek – a roma fiúk egy kis részénél jelenik meg a több gyermekes nagyobb család vágya a tervekben (Szalai 2008, Messing et al 2010).

Míg párkapcsolatokban közös igény az érzelmi tartalom, a kölcsönös megbecsülés és az anyagi biztonság megteremtése és fenntartása, addig a gyermekvállalásban az anyagi biztonságra épülő, figyelemmel, odaforduló gondoskodással teli, minőségi nevelés a cél. 8. osztályosok „Húsz év múlva...” fogalmazásaiban „...általános meggyőződés, hogy a korai családalapítás elhibázott lépés; előbb kinek-kinek önmagát kell megépítenie, aztán jön a biztos és tisztességes megélhetés, a lakás megteremtésének szakasza, ezt követi a végleges partner megtalálása, s csak mindezek után érkezik el a szülővé válás ideje. A sorrend nem borítható, mert akkor bizonytalanná válik a két legfőbb cél: a párkapcsolat érzelmi és munkamegosztásbeli stabilitása, illetve az a materiális háttér, ami a leendő gyermekek felnevelésének elsőrangú feltétele... Az általános ragaszkodás a menetrendhez azt is jelenti, hogy a családalapítás, a gyermekszülés vágyott ideje jócskán kitolódik. Társadalmi helyzetűtől, lakóhelytől és etnikai hovatartozástól függetlenül, lányok és fiúk között egyaránt általánosnak látszik a meggyőződés...: a túl korai elköteleződés megtörheti a karriert, bizonytalanságot vihet a kapcsolatba és feltétlenül káros következményekkel járhat a születendő gyermekekre nézve.” (Szalai 2008: 38.)

Szalai (2008) szétcsúsztott történelmi idő képével jellemzi a 8. osztályos roma és nem roma fiatalok „Húsz év múlva...” témájú, jövőképekről szóló fogalmazásaiban talált különbségeket a foglalkozások jellege, a választások indoklása és az elképzelt települési és lakásviszonyok szempontjából. Míg a továbbtanulási szándék alapvető a roma fiataloknál is, körükben inkább a '70-es évekre emlékeztető gyors szakmaszerzés a cél, mint a biztos megélhetés, a szegénységből való kitörés, a család támogatásának, a megbecsült pozíciónak, a beilleszkedésnek záloga. A nem roma fiatalok ezzel szemben, jóval nagyobb arányban jelentkeznek gimnáziumba (hasonló teljesítménnyel is), és sokkal inkább modern, kreatív munkát szeretnének, jóval nagyobb arányban szeretnének önálló vállalkozást. A roma fiúk nagy része hagyományos kétféle munkát képzel el magának (például mint asztalos, kőműves, lakatos), a roma lányok nagy része pedig a szolgáltatási szektorban látta magát fizikai munkát végző bolti eladóként, fodrászként és kozmetikusként.

A roma és nem roma fiatalok közötti középiskolai lemorzsolódási esélykülönbségek a kisgyerekkori és általános iskolás kori lemaradásokra vezethetők vissza (Hajdú és társai 2014). Az általános iskola végén mért készség- és tudásszintje közötti különbség hátterében a családok tartós szegénységére visszavezethető otthoni nevelési környezet, valamint a magyar iskolarendszer egyenlőtlensége áll (Kertesi – Kézdi 2016). „... [a]z, hogy az általános iskolás roma tanulók nagy része nehezen tanítható osztályokba koncentrálódik, kétharmad részben lakóhelyi hátrányaik és szegénységük miatt van, egyharmad részben pedig az etnikai szegregáció miatt.” (Kertesi – Kézdi 2016: 11.)

Miközben a roma diákok hátrányaiban nagy szerepe van az egyenlőtlen iskolarendszernek és strukturális tényezőknek, kutatások alapján tanárok szerint a diákok sikertelensége mögött a családi háttér visszahúzó hatása áll, amit többnyire szociális, kulturális, kisebb részt genetikai sajátosságokkal magyaráznak. A tanárok diákokkal kapcsolatos attitűdjének fontossága Bordács (2001) kutatásában a tanárok túlnyomó többsége szerint a roma diákok iskolai sikertelenségében jelentős szerepe van a

szociális hátrányuknak, kisebb részben kulturális eltéréseknek és a hátrányos megkülönböztetésnek, a megkérdezettek negyede szerint genetikai sajátosságok (is) magyarázzák lemorzsolódásukat.

Havas és tsai (2001) kutatásában az általános iskolák igazgatói a cigány gyerekek családjában legsúlyosabb problémának a szülők igénytelenségét, a munkanélküliséget és a szegénységet, a szülői ambíció hiányát és felelőtlenségüket tartották. Túlnyomó többségük látta úgy, hogy a cigány gyerekek családjában legfőbb problémát a körülmények (munkanélküliség és szegénység, iskolázatlanság, lakáskörülmények) és a cigány szülők negatív morális tulajdonságai (alkoholizmus, szülők felelőtlensége, igénytelensége és ambícióhiánya) jelenti. Hasonlóan, az iskolaigazgatók első helyen a cigány gyerekek legsúlyosabb oktatási problémájának is a szülők érdektelenségét (gyerekeik nem kellő ösztönzését) tartották, ezt követték csak a pedagógiai módszerek hiányosságai és a gyermekek ingerszegény környezete. Az igazgatók háromnegyede a családban látta a gyermekek oktatási problémáinak gyökereit és negyedük szerint a gyerekek hibáztathatóak érte.

Fehérvári (2008) kutatásában a szakiskolai (mai nevén szakközépiskolai) igazgatók szerint iskolájukban legnagyobb gondot a tanulók passzivitása, érdeklődésének hiánya, az általános iskolából hozott gyenge felkészültségük, a sok hiányzás, gyenge képességeik, a pénzhány, a tanulók hátrányos családi háttere, magatartásuk és a szülőkkel való együttműködés hiánya jelenti. Az igazgatók a gyakori bukások és lemorzsolódás legjelentősebb okának is jellemzően a tanulók gyenge tanulási motivációjának tulajdonították. Ezt követte a sok hiányzás, a tanulók gyenge felkészültsége és képességei, rossz szociális háttérük és magatartási problémák (említették ugyanakkor a nem sikeres pályaválasztást és főleg lányok esetében a gyermekvállalást is), de jellemzően nem tartják ebben jelentősnek az iskola, tanárok szerepét. Az igazgatók szerint a szakiskolába egyre rosszabb felkészültségű és szociális háttérű diákok jelentkeznek, tehát a problémák gyökere alapvetően nem a középiskolában keresendő. Ezek alapján az igazgatók egy csoportja elhárítja a középiskolától a lemorzsolódás visszaszorításának lehetőségét. Egy másik csoportjuk törvényi változásokban és (a szülőket hibáztatva) a szülők hozzáállásának változásában, a szülők érdekeltségének hiányában látná leginkább a megoldást. Az igazgatók harmadik csoportja változásokat tenne: mivel elsősorban a diákok rossz felkészültségében és szociális háttérében látják a problémát, így a lemaradt tanulók fejlesztésében és mentorálásában, valamint a szülőkkel való együttműködés javításában látnák leginkább a megoldást.

Feischmidt és tsai (2010) kutatásában is jellemzően a családi háttér jelenik meg mint a tanárok percepciói szerint a gyermekek motiválhatatlanságának fő oka. A tanárok szerint a szülők körében tapasztalt érdektelenség, és a gyermekekkel szemben támasztott alacsony elvárások a gyermekek motivációhiányához vezetnek és a konstruktív tanár-szülő kapcsolat akadályai. A családra hárított felelősség és a szülői érdektelenség hangsúlyozása még úgy is domináns a tanárok körében, ha közben elismerik, hogy a roma családoknak rossz tapasztalatai vannak a tanulás hasznáról a munkaerőpiaci diszkrimináció és egyenlőtlen lehetőségek miatt.

A Sági (2016) által vizsgált, hátrányos helyzetű, nagy többségben roma gyerekeket tanító iskolákban a tanárok, iskolaigazgatók nem, vagy kevésbé tartották együttműködőnek a jellemzően szegény, alacsony iskolázottságú szülőket és folyamatos küzdelemnek élték meg a családi háttér visszahúzó hatásának ellensúlyozását, különösen hosszú hétvégék, iskolai szünetek után.

Kende (2013) tanulmányában szintén számos sztereotípiáról, egyedi esetek általánosításáról, gyakran visszatérő motívumokról és ellentmondásról számolt be a tanárok részéről. Bemutatja azt az egymásnak ellentmondó két narratívát, miszerint egyrészt a tanárok büszkéek arra, hogy a hátrányos helyzetű, roma tanulókkal is sikeresen elboldogulnak, másrészt a diákok iskolai sikertelenségét a család társadalmi helyzetére, körülményekre, kisebb részben genetikai adottságokra, és a sokszor kulturális fundamentalizmusra hárítják, nem érzik saját felelősségüknek.

Rayman (2015) kutatásában 3 féle stílust különített el a pedagógusok roma és hátrányos helyzetű tanulókról való gondolkodásban az alapján, hogy a pedagógusok szerint mi a probléma forrása és kinek tulajdonítják azt. Tipológiájukban a probléma azonosításából következnek a hozzájuk kapcsolódó attitűdök és a feltételezett felelősről, megoldási lehetőségekről való gondolkodás. Az 'előítéletes' gondolkodásra jellemző az áldozat okolása a fennálló helyzetért, a sztereotípiák és burkolt előítéletes megnyilvánulások, így a legitimnek tekintett helyzet megoldását is magától a célcsoporttól, a probléma okozójától várják. Az empátikus, de problémakerülő (hárító) gondolkodási stílus a célcsoportot mások által generalizált áldozati szerepben, önmagát pedig távolról figyelő, empátikus, de cselekvőképtelen szerepben látja. Ezáltal a problémát és egyben a felelősségvállalást is külső tényezőkre és személyekre hárítja. A harmadik csoportra realiztikus felelősségtudat jellemző: *"...egy olyan nézőpont övezi, amelyben a pedagógusok felismerik és kihangsúlyozzák saját cselekvőképességük fontosságát, és továbbá azt is, hogy melyek azok a fennálló problémák, amelyek megoldása saját és egyben a célcsoport kompetenciáján kívül esik. Mindez egy olyan realiztikus küldetéstudat meglétére enged következtetni, amelyben a pedagógusok felelősséget vállalnak az általuk befolyásolható területeken. Mindemellet a valóság talaján maradvá rávilágítanak azokra a nehézségekre is, amelyek alapvetően hatnak a célcsoport hátrányaira, és amelyek felszámolására sem a célcsoport, sem pedig a pedagógus nem elegendő. Ebben a gondolkodásmódban az előítéletesség nem érzékelhető, hiszen az említett, célcsoportához köthető problémák nem azt sugallják, hogy ők felelősek helyzetükért, hanem azt, hogy az adott szituáción való túllépéshez segítségre van szükségük."* (Rayman 2015: 37-38.) Arra azonban a szerző is felhívja a figyelmet, hogy a klaszterelemzés három tipológiája a valóságban sokkal árnyaltabb, egyéni szinten differenciáltabb gondolkodást jelent.

A roma diákok és szüleik az általános iskola végén tudatában vannak annak is, hogy a középiskolai végzettség nem feltétlenül jelent jobb munkalehetőségeket, és a romákkal szembeni diszkrimináció a munkahelytalálásnak is akadálya lehet. (Feischmidt et al 2010). Valójában a szakközépiskolát (szakmát) végzetek közel fele segéd- és betanított munkásként dolgozik és a szakmával gépkezelőként, összeszerelőként vagy egyszerű munkakörben dolgozók bérelőnye elenyésző az általános iskolát végzetekhez képest (Köllő 2016). Fehérvári (2015) szerint a korai iskolaelhagyás esélyét növelő



tényezők: az alacsonyan iskolázott szülők, a nagycsalád, a roma származás, az iskolai kudarcok, a hiányzás, az alacsony tanulói motiváció, az alacsony pedagógiai hozzáadott értékű iskolák, iskolák szempontjai szerinti pályaorientáció és a pályaválasztási kényszer is. A kényszerválasztás kifejezetten gyakori az érettségi nélküli szakmát tanuló diákok között (Fehérvári 2008, Mártonfi 2008), és Mártonfi (2008) szerint a több képzési „lehetőség” a fiúk számára növeli a kényszerpályára kerülésük valószínűségét. Fehérvári (2008) kutatásában a szakközépiskolai igazgatók gondolták azt, hogy többnyire azok a diákok választják - inkább kényszerből, mint szabad választásból - a szakiskolát, akiket máshova nem vennének fel. Szerintük a tanulók és szülők fő szempontjai, hogy divatszakmát (főleg szolgáltató szektorban), fizikai munkát nem igénylő szakmát és a lehető legrövidebb idő alatt, a legkisebb ráfordítást igénylő szakmát válasszanak. Megjelenik továbbá, hogy szerintük a diákok sokszor nincsenek tisztában azzal, hogy választott szakmájuk a gyakorlatban mit takar, és ezzel már csak a középiskolában szembesülnek.

### **3. A kutatás tapasztalatai**

Mivel a korábban ismertettek alapján feltételezhetjük, hogy a roma diákok aránya jóval nagyobb volt a mintában, mint a kérdőívek szerint, ezért külön megjelölés nélkül a tanulmányban az eredményeinket a leghátrányosabb helyzetű járások szegregált, alacsony oktatási színvonalú iskolába járó, hátrányos helyzetű és többségében roma diákokra vonatkoztatjuk. Kutatásunkban célzottan nem kérdeztünk rá a roma fiatalok származásukkal kapcsolatos megéléseikre, tapasztalataikra a kérdőívben és az interjúkban, ezért a tanulmányban sem erre fókuszálunk.

#### **3.1. Nyolcadik osztályos lányok az általános iskolás időszakról és a diákok tanulmányi eredményességéről**

Az interjúkészítés időpontja feltehetőleg hatással volt a ballagáshoz nagyon közel álló lányok iskolához fűződő kapcsolatára; a meginterjúvolt lányok többsége a 8. osztály végén kifejezetten pozitívan tekintett vissza az időszakra, az osztályra, a tanárokkal és osztálytársakkal való kapcsolatra. Sokan beszéltek a 8. osztály végére összekovácsolódott osztályukról és arról, hogy hiányozni fog nekik az általános iskolás időszak. A lányok többsége szerette tanárait, és segítőkésznek, támogatóknak találták őket – jó és közepes tanulók egyaránt.

A meginterjúvolt lányok a tanulmányi sikeresség felelősségét széles körben és szinte teljes mértékben internalizálják, ezáltal a rossz tanulmányi eredmények kudarcát a diákokra, így adott esetben önmagukra hárítják. A rossz tanulmányi eredményeket a lányok végső soron jellemzően a következőkkel magyarázzák: érdeklődés, megfelelő hozzáállás, szorgalom, akaraterő és figyelem hiánya, illetve lustaság, más tevékenységekkel időtöltés és rossz magatartás. A diákok szerint a szülők ösztönzik gyermekeiket a

tanulásra és iskolába járásra. Ez leginkább a tanulásra való felszólításban nyilvánul meg, annak hangsúlyozásában, hogy nekik a sajátjuknál jobb lehetőségeik, könnyebb és jobb életük legyen.

Többségük úgy érezte, hogy ha az iskolában valaki tanulni akar, akkor az ehhez minden feltételt biztosít, annak ellenére, hogy az interjúkban fontos intézményi akadályozó tényezők jelentek meg (akár más kontextusban). Visszatérő elem volt, hogy egyes osztályokban vagy tanárokkal fegyelmezési problémák miatt jelentősen akadályozott a tanítás, 8. osztályban már nincs korrepetálási lehetőség (egy osztályfőnök korrepetálta csoportosan osztályát, illetve egy lányt készítettek fel felvételire külön). A képességbeli különbségek jelentősége sem jelent meg az interjúkban és elvéve találkoztunk olyan megjegyzéssel, hogy a családi háttér is befolyásolhatja a tanulmányi sikereket, az iskola nem jól felszerelt, nincs kísérletezés az órákon.

Jellemzően nem fogalmaztak meg a lányok maguktól a tanárok részéről roma származásuk miatti rosszabb bánásmódot, csak egy-egy esetben. Egy lány szerint azonban a tanárok egy része „*ellenszenves*”, „*fajgyűlölő*”. Egy másik lány pedig az iskoláján belüli, osztályok közötti szelekcióra hívta fel a figyelmet azzal, hogy az adott iskola két 8. osztálya között jelentős különbség van a tanárok diákokhoz való viszonyulásában; míg egyik osztály diákjaival támogatóak, a másik osztály diákjaival pont az ellenkezője („*Velük kivételeznek. Rólunk azt mondják, hogy milyen állatok vagyunk, meg minek járunk iskolába.*” – egy 8. osztályos lány). A tanári interjúk visszaigazolták ezt a szelekciót azáltal, hogy a „jobb családok” gyermekeit valóban a zenei osztályba rakják, a „rosszabbakét” a másikba – a szinte teljesen szegregált iskolában etnikai hovatartozástól függetlenül.

### **3.2. A fiatalok jövőtervei és a tanulással, szakmaszerzéssel kapcsolatos attitűdjük**

Három kívánság lehetősége esetén nem volt jelentős különbség fiúk és lányok, valamint a magukat roma és nem roma nemzetiségűnek vallók között: a leggyakrabban anyagi jóléttel, tanulmányok elvégzésével és elhelyezkedéssel, érzelmi jóléttel (vágyak teljesülésével, boldogsággal), család egészségével, jogosítvány szerzésével és saját autó vásárlásával kapcsolatos kívánságokat írtak a fiatalok. A tanulmányok elvégzése és a tervezett szakmákban történő elhelyezkedés kívánsága mellett önmagában a munka, ezen belül a bejelentett, tartós, (jól fizető) – „normális” – munkahely vágya is külön hangsúlyt kapott: „*rendes munkám legyen*”, „*rendszeres állásom legyen*”, „*jó munka, ahol jól keresek*”, „*legyen egy jó munkahelyem*”, „*legyen normális munkahelyem*” (idézetek a kérdőív nyitott kérdésére adott válaszokból). Kisebb arányban szerepel a kívánságok között a családalapítás és a hírnév. A kérdőívben válaszoló diákok több mint felének hosszú távú tervei vannak, több mint negyedük rövidtávon tervez és csak hetedük gondolta úgy, hogy a mának él. A lányokkal készített interjúk során bizonytalan, részleges és határozott jövőtervekkel egyaránt találkoztunk.

A korábbi kutatásokhoz hasonlóan a lányok többsége időzítés szempontjából a többségi társadalom hagyományos életútjával tervez, ahol az iskola elvégzése az elsődleges cél, ezt követi a munkavállalás, a megélhetés feltételeinek megteremtése, majd csak ezután a családalapítás,

gyermekvállalás. A 14-16 éves lányok jövőterveinek egy része azonban nem tűnik reálisnak. A következő idézetek a hagyományos és nem valószínű életútervekre mutat példát:

*"Hogy letegyem az érettségít és bírjak nyitni egy saját kozmetikus szalont, olyan 22 éves koromra. Szeretnék családot is, de azt nem tudom mikor."*

*"Elmegyek és leteszem ezt az iskolát, ez az első célom. Utána elmegyek dolgozni, és amint tudok, feljebbi szintre kerülök a munkahelyemen. Aztán vennék házat, meg meglegyen a jogsim tanulás közben, ez a lényeg. 17-18 évesen már szeretném a jogsit, 20 éves koromra befejezni az iskolát és 22 évesen már lenne egy házam."*

Annak ellenére, hogy a fiatalok többsége három- vagy többgyerekes családban nőtt fel, a válaszolók közel háromegyede nukleáris családban gondolkozik két gyermekkel. Nem minden diák tudta, hogy szeretne-e gyermeket, de a kérdőív szerint a fiúk 90, a lányok 83%-a biztosan szeretett volna. A válaszoló fiúk között azonban háromszor akkora a 3-4 gyermekre vágyók aránya, mint a lányok között. A lányok többsége nem hagyományos nemi szerepekben gondolkozik abból a szempontból, hogy a párjuktól való függés elkerülése és saját megelégedésük miatt akkor is dolgozna, ha párjuk azt nem támogatná.

A kérdőívek és lányokkal készített interjúk nem vetítik előre a középiskola elvégzése előtti gyermekvállalást. A 8. osztályos lányok többsége nem csak nem szeretne 2-nél több gyermeket, de határozottan el is utasítják a nagyon korai gyermekvállalást, amit a jövőbeli tanulmányi, munkaerőpiaci, megélhetési lehetőségek szűkülésével, a szabadabb fiatalkor feladásával és a túl korai párkapcsolati elköteleződéssel esetlegesen járó kiszolgáltatottsággal magyaráznak. A diákok 60%-a ugyanakkor nem tudta elképzelni, hány éves lesz első gyermeke megszületésekor. Nagyon kevesen (heten) képzeltek úgy, hogy 20 éves koruk előtt szülővé váljanak (szinte csak lányok), és egy diák sem gondolta, hogy 18 éves kora előtt válna szülővé. A válaszoló lányok kétharmada is 20 éves kor fölött szeretne gyermeket, harmaduk pedig 24 éves kor fölött (fiúknál ez a válaszolók több mint felére jellemző).

*"Én mindenképp szeretnék dolgozni. Nagyon sokat láttam olyat, itt X településen is, hogy tovább tanultak, aztán egyből terhesek lettek és itthon vannak semmi pénz nélkül. Nem akarok én ilyen lenni. Ezek a lányok nem tudják mi lesz velük, csak mennek a saját fejük után. Ők nem gondolkoznak, van olyan is, hogy a pasi elmegy dolgozni, és utána elmegy mással. Van olyan, hogy lekötik egész életüket egy palival aztán meg veszekednek, hogy ki csalt meg kit."*

A kérdőíves adatok nem igazolják, hogy a fiatalok többsége a tankötelezettség végével a tanulmányai abbahagyására készülne, a lányokkal készített interjú azonban nagyarányú iskolai lemorzsolódást vetít előre. A meginterjúvált lányok többsége szerint a diákok nagy részét nem érdekli a tanulás, és ha lecsökkentenék a tankötelezettségi korhatárt 14 évre, akkor sokan nem tanulnának tovább. A tanulással kapcsolatos attitűd kérdőívben és interjúkban szereplő ellentmondása mögött több tényező is állhat. Egyrészt, elképzelhető, hogy a lányok, az osztályban látott hozzáállás miatt könnyen

általánosítottak annak kapcsán, hogy a fiatalok egy jelentős része nem tanulna tovább, ha nem lenne muszáj. Másrészt elképzelhető, hogy a diákok a kérdőívben azokat a válaszokat adták, amiről azt gondolták, hogy elvárják tőlük. Végül az is lehet, hogy általánosságban egyetértenek a tanulás és iskola elvégzésének hasznával annak ellenére, hogy saját környezetük tapasztalatai, és a maguk előtt látott jövőbeli korlátozott lehetőségeik nem feltétlenül ezt támasztják alá, és a lányok által észlelt attitűd már ennek az ellentmondásnak a következménye. Ennek fényében fenntartással kezelhetőek a kérdőívre adott válaszok, miszerint a diákok nagyjából egyetértettek azzal, hogy manapság mindenkinek tanulnia kell, különben nem lehet boldogulni az életben (amihez hasonlókat a lányok is megfogalmaztak az interjúkban).

A lányokkal készített interjúkban többnyire a könnyebb elhelyezkedéssel indokolták a diákok a tanulás és szakmaszerzés fontosságát, sokan azt is látják ugyanakkor (családtagjaik és ismerőseik tapasztalatai alapján), hogy a környéken a legegyszerűbben tanulható szakmákkal – ahová a lányok jelentős többsége felvételt nyert – nem vagy alig lehet elhelyezkedni. Nem tértek ki ugyanakkor ennek okaira, így az interjúkból nem derült ki, ezt mennyiben tartják a munkaerőpiac általános jelenségének és mennyiben a romákkal szembeni diszkrimináció következményeinek. A lányok 70, a fiúk 90%-a gondolta, hogy könnyen találnak munkát azzal a szakmával/képesítéssel, amire felvételt nyertek. Az interjúk azt mutatják, hogy a diákok nem szeretnék közmunkát végezni sem a végzett munka jellege, sem a megélhetési lehetőségek miatt – szeretnék maguknak és a családjuknak jobb körülményeket biztosítani. Már az interjúkban megjelenik, hogy lányok közül többen helyben, valamilyen gyárban terveznek elhelyezkedni, sokan nagyobb városokba terveznek költözni, illetve a lányok egy kisebb csoportja gondolkozik külföldi munkavállalásban. A szakma megszerzésének vélt haszna és a reális elhelyezkedési lehetőségek közötti ellentmondást mutatja az alábbi idézet:

*„Nincs megélhetés, ha nincs szakma. De nem mindegyikkel lehet elhelyezkedni, bolti eladóval, vagy a sok pincérrel sem tudnak itt mit kezdeni X településen, meg a cukrászokkal sem.”*

### **3.3. A pályaválasztási kényszer mechanizmusa a hátrányos helyzetű 8. osztályos lányok szemszögéből**

Bár a kérdőívek alapján a diákok többnyire az őket érdeklő képzésekre nyerne felvételt, a lányokkal készített interjúk kirajzolják azokat a döntéshozatali mechanizmusokat, amelyek esetükben többségében kényszerválasztáshoz vezetnek. A kérdőív alapján a diákok 90%-a azért választotta az adott szakmát, mert érdeklő és a diákok túlnyomó részét felvették arra a képzésre, ahova első helyen jelentkeztek, ugyanakkor míg ez fiúk között szinte 100%, addig a lányok között csak 80%. Az interjúk azonban jól mutatják azt is, hogy a jelentkezés sorrendje általában már egy előzetes mérlegelés eredménye: a diákok túlnyomórészt eleve oda jelentkeznek, ahová a rendelkezésükre álló információik alapján esélyük van felvételt nyerni, és nem oda, ahová a legszívesebben mennének.

A lányok esetében a kevesebb választási lehetőség következtében különösen igaz, hogy a fiatalok érdeklődése alig találkozik az oktatási kínálattal, ráadásul az eleve korlátozott számú szóba jöhető

lehetőséget bizonyos tényezők (és ezek kombinációi) tovább szűkítik, így végül valójában csak pár képzés között történik a választás.<sup>1</sup> A kutatásban részt vevő lányok által választott képzések azt mutatják, hogy számukra eleve kevés szóba kerülő választási lehetőség van a környéken. Az öt, 2500 fő alatti településen egyáltalán nincs középszintű oktatás, a diákok a környék legnagyobb településének, ritka esetben településeinek iskolái és képzései közül választanak. A kérdőívek és interjúk során felmerülő gimnáziumi osztályok mellett szintén érettségihez kötött a fodrász, kozmetikus, logisztika, vegyipari technikus, katonai-rendészeti szakma és óvónő. Érettségi nélküli szakma a bolti eladó, pék, szakács, pincér, fogadós, ápoló, kisgyermekgondozó, szociális asszisztens és női szabó. A lányok jelentős részét a fodrász és kozmetikus szakma érdekelné igazán, ami azonban érettségihez van kötve, így a kutatásba bevont osztályok tanulói közül csak a legjobbak számára elérhető választási lehetőség – ahogy a gimnázium és az egyéb, érettségihez kötött szakmák. A többiek az érettségi nélkül megszerezhető néhány szakma és az ezeket indító néhány iskola közül választhatnak.

Egy látszólag egyszerű választás mögött általában összetett mechanizmus áll; a számos, beazonosított meghatározó tényező között azonban nem jelent meg a jövőbeli elhelyezkedés lehetőségének szempontja, amiből arra lehet következtetni, hogy a továbbtanulási döntés nem a munkaerőpiaci elhelyezkedést szolgálja, hanem a diákok egy jelentős részénél sokkal inkább egy kényszerű, valójában nem előremutató lépés. Az eleve szűk kínálatból választást az interjúk alapján az alábbi tényezők befolyásolják: a diák érdeklődése, tanulmányi eredménye, a szak/iskola elvégzésének feltételezett nehézsége, a szülők, tanárok és ismerősök véleménye, ismerősök tapasztalatai az adott iskolában és képzésen, az iskola hírneve (jó és rossz szempontból egyaránt), a távolság (a diákok és szülők viszonyulása a bejáráshoz és kollégiumhoz), a barátokkal közös iskolába/képzésre járás vagy épp ismerősök elkerülése, a párkapcsolatok (az egy helyre járás vágya vagy annak pont elkerülése), valamilyen pályaorientációs program és ritka esetben egészségügyi állapot. A következő idézetek néhány ilyen befolyásoló tényezőt, és ezek kölcsönhatását illusztrálják a döntéshozatali mechanizmus során.

*“Hát beírtam a bolti eladót, azt mindenki szerette volna, hogy az legyek, de oda nem vettek fel, mert túl sokan jelentkeztek, meg a cukrászt is egyrészt akartam, meg apu mondta, hogy azt jelöljem be, mert amellet dolgozhatok, meg itthon is süthetek. Oda felvettek, így cukrász-pék leszek.”*

*„Engem az X-be vettek fel szakácsnak, de anya mondta, hogy bolti eladónak menjek, de mondtam, hogy azt nem akarom. És átjelentkezem az Y-ba. Azt nem jelöltem be, de így is átvesznek. Azért odamegyek, mert tesóm ott szociális gondozó és nagyon jó az az iskola. A szüleim is akarták a női szabót. Nekem túl sok a*

---

<sup>1</sup> A lányok ötöde nem tudta/nem válaszolt arra, hogy a képzésével milyen végzettséget szerez. A fiúk közül legtöbben az informatikus valamilyen formáját (9 tanuló), a kőműves (5), a rendőr (5), hegesztő (4), autószerelő (3) és karosszéria lakatos (3) szakmákat írták, 1-2 tanuló írt eladó, fodrász, hentes, pincér, pék/cukrász, villanyszerelő, központi fűtés, víz- és gázszerelő, gépi forgácsoló, mezőgazdasági gépész, logisztikus és ács szakmát. Lányok közül legtöbben (10 diák) a cukrász vagy pék-cukrász, pincér (9), közigazdász (4), vendéglátó és fogadó (4), szakma nélküli érettségit adó tagozatos osztályt (3), bolti eladó (3) végzettséget írták. 1-2 lány írt ápoló, fodrász, titkárnő/szolgálati ügyintéző, katona, vegyész, vegyi áru eladó és kereskedő, csecsemő és gyermekápoló, óvónő, szakács, szabó végzettséget.

*Z-ben az ismerős, meg a mostani barátom is ott van és nem akarok tudni róla, meg beleszólni azokba a dolgokba, amiket ő ott csinál.”*

Az interjúk azt mutatják, hogy a képzés megválasztásánál a jobban tanuló lányoknak sem feltétlenül van több valódi választási lehetősége: (részben) más tényezők hatására, mint a rosszabb tanulóknál, de a szóba jöhető képzések köre végül az ő esetükben is néhány lehetőségre szűkül. Az interjúk megerősítik azt a szakirodalomból ismert jelenséget, hogy a diákok a középiskolai képzés kiválasztásánál sokszor elsősorban iskolát választanak, gyakran legalább annyira egy másik iskola kizárásával, mint az adott iskola és képzéseinek valódi választásával - és ebben nincs különbség a jobb és rosszabb tanulók között. Interjúink tapasztalata, hogy ezekben az iskolákban a legjobb tanuló lányok többsége is egy jelentősen beszűkülő kínálatból választ. A kutatásba bevont osztályok jó tanuló lányai általában nem elég jó tanulók ahhoz, hogy a legjobb gimnáziumokba, vagy azoknak a legnépszerűbb osztályába bekerüljenek. Ugyanakkor esetükben általában a tanárok és a szülők nem támogatják az érettségi nélküli szakmák vagy a gimnáziumoknál rosszabb hírű középiskolák választását, ahol egyébként tanulhatnák a leginkább vágyott fodrász vagy kozmetikus szakmát, amivel valóban szívesen helyezkednének el.

Szintén főleg a jó tanuló lányok valódi érdeklődésen alapuló választási lehetőségeit korlátozza leginkább a nagyobb távolság. A meginterjúvott lányok és szüleik elvétve tartották a kollégiumot jó opciónak: idegenkedtek, tartottak a kollégiumi léttől, illetve ellenérvként merült fel a szülők kontrolvesztéstől való félelme, hogy a lányuk pont ott kallódna el nagyobb eséllyel. A távolabbi (körülbelül egy órára lévő) iskolába mindennapi bejárást pedig általában a diákok tartották túl hosszúnak és fárasztónak. Így végül gyakran olyan, valójában nem vágyott gimnáziumi képzések között történik a jobb tanulók számára is egy kényszerválasztás, mint a logisztika, informatika, katonai vagy rendvédelmi szak, és testnevelés osztály. A következő idézet megjeleníti a jó tanuló lányok esetében lejátszódó tipikus szelekciós mechanizmust, ahol a leginkább preferált képzés választását megghiúsítja a szülők iskolai preferenciája, valamint a kollégiumhoz, távolabbi bejáráshoz való hozzáállás.

*„Az én szüleim nem is akartak máshová [más iskolába] engedni. Nekem csak az volt a baj, hogy itt nincsenek szakmák, amik engem érdekelnének. Csak nagyon kemény szakok vannak az informatikán kívül, ezért muszáj volt azt választanom. Például van a katonai szak, a testnevelés, és ezekben nem vagyok annyira jó. Meg van emelt biológia. Itt helyben nem vetődött fel másik iskola, csak X településen a kozmetikus iskola, inkább oda szerettem volna menni, csak az nem lett volna jó nekem, mert nem tudtam volna a kollégiumban maradni. Nem szeretem azt, hogy ott kell aludni ilyen helyen. Hazajárni meg nagyon fárasztó lenne, azt nem bírnám.”*

Az interjúban résztvevő lányok nagyon eltérő tapasztalatokról számoltak be az iskola és tanárok pályaorientációs gyakorlatáról és segítségéről, de adott osztályon belül is voltak ellentmondások, ami azt mutatta, hogy az iskolához/tanárokhöz való hozzáállás is jelentősen befolyásolta a diákok percepcióját a programokról vagy segítségről. Ezek alapján volt olyan iskola, ahol a tanárok nem vettek részt a

pályaválasztásban, akár nem segítettek a jelentkezési lap kitöltésében sem. Volt, ahol a képzések kódjainak megtalálásával segítettek a jelentkezési lap kitöltésében, és ahol az osztályfőnökök a diákokkal beszélgettek, személyre szabottan segítettek. Volt, ahol a szülők, tanárok és diákok közösen megbeszélték a jelentkezést, és volt, ahol az igazgató is részt vett ezek átbeszélésén. Negatív véleményt olyan esetben fogalmaztak meg a diákok, ahol a tanárok egyáltalán nem segítettek és nem mondtak véleményt, illetve 1-2 esetben, ahol az osztályfőnök nem a diák akarata szerint töltötte ki a jelentkezési lapot. Volt olyan iskola, ahol volt közös pályaaorientációs tesztírás, ahol középiskolák igazgatói tartottak bemutatót, pályaválasztási tanácsadó beszélt a képzésekről és kereseti lehetőségekről. Egy iskolában néhány alkalommal 2 roma férfit is hívtak előadást tartani a diákoknak a továbbtanulásról. Voltak általános iskolák, akik maguk vitték távolabbi helyekre nyílt napra a diákokat. Ezenkívül voltak diákok, akik pályaválasztási kiállításon vettek részt. Eltérő volt ezek szerepe a továbbtanulási döntéshozatalban: volt diák, akire nem volt hatással, de olyan is, aki a pályaaorientációs alkalmon ismerte meg a választott szakmát, vagy annak hatására választotta az adott képzést.

### **3.4. Tanári percepciók a fiatalok jövőjéről és a fiatalok tanuláshoz való hozzáállásáról**

A diákok jövőtervei, tanulási elképzelései és azok tanári percepciói között jelentősek az eltérések: a tanárok a diákok kisebb-nagyobb része esetében az iskolai lemorzsolódást vetítik előre és a korábbi kutatásokhoz hasonlóan a pedagógusok elsősorban egyéni és családi tényezőkben látják a lemorzsolódás legfontosabb okait. Gyakoriak voltak ugyanakkor a tanárok részéről az általánosító megjegyzések is, annak ellenére, hogy a részletekre rákérdezve a tapasztalatok sokszor néhány tanulóra vagy a diákok, családok kisebb részére voltak igazak. Szerintük a lemorzsolódó diákok motiválatlanok, a tanulás számukra nem érték, nincsenek jövőterveik, vagy azok nem a tanulással kapcsolatosak. Továbbá a diákokból hiányzik a kitartás, kudarckerülők és általános kamaszkori sajátosságként említik a közösségi médiától való függést, az iskolából való kimaradást, valamint a kortárs közösség visszahúzó hatását, miszerint a tehetséges és jó tanuló diákok inkább visszafogják magukat, minthogy kitűnjenek a társaik közül. Az egyik legnagyobb problémának már az általános iskolában is a hiányzások – még ha igazoltak is – nagy számát látják, és nagyfokú hiányzást vetítenek előre a középiskolára is. Az alábbi idézetek ezek közül néhányra mutatnak példát:

*“Akiket Z városba vettek föl, ott meg a bejárással lesz a probléma. Tehát nem fognak beutazni ezért Z-be, max egy hétig, két hétig... Nem hiszem, hogy a pénz, inkább a lustaság. Ők nem bírnak, ha 8-ra Z-be kell érni, akkor 6-kor föl kéne, hogy kelljen. Most akárhogy számolom, egy 40 perc az út busszal, sőt keveset mondtam, egy óra az út akkor busszal Z városba körülbelül. Mondom, 6 órakor föl kell kelni. Nemhogy 6 órakor, 10 órakor nem kelnek föl, délelőtt 10 órakor.”*

*„Elmennek, a nagy többség emiatt, hogy mert muszáj, aztán van, akinek azért vannak terveik, hogy azért szeretném én azt a fodrászt elvégezni, meg majd akkor nyitok boltot, meg fodrászkodok. Aztán valahol ott a középiskolában fárad el az az akarás. Tehát a kitartás az nem nagyon jellemző.”*

*„Akkor már rájönnek a kamaszkor dolgai, és egyenes ágon következik az, hogy kimarad. Lányoknál ez többségében egy fiúval való megismerkedés. A fiúknál meg egyszerűen elkallódnak.”*

Korábbi kutatásokhoz hasonlóan a pedagógusok alapvetően a családi háttér visszahúzó hatását okolják a diákok helyzetéért, valamint iskolához, tanuláshoz, tinédzszerkori gyermekvállaláshoz, továbbtanuláshoz, jövőtervekhez való hozzáállásáért – még akkor is, ha többségében elismerik azokat a múltbeli makro- és helyi szintű társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci változásokat és jellemzőket, amik a hátrányos helyzetű és roma családok életét és munkaerőpiaci kirekesztettségét a mai napig jelentősen, rendszerszinten meghatározzák. A családok visszahúzó hatása mögött a tanárok egy része a rendszerváltást követően kialakuló változásokat, a többgenerációs szegénységet, a romák munkaerőpiaci kirekesztettségét és a szülők alacsony iskolázottságát látják. Több interjúban megjelenik a szegénység fizikai és a pszichére, viselkedésre gyakorolt hatása mint nehezítő tényező a családok és a diákok körében, ami beszűkülést, stresszes állapotot eredményez.

*„Nem éppen motiváltak. Tehát a tanulás az nem erény. Tehát nem az első helyen található az életükben. Az az igazság, hogy a környezet sem motiválja őket arra, hamar felnőnek, hamar felnőtté válnak. De azt tudni kell, hogy egy hátrányos helyzetű osztály. Nagyon sok benne az olyan gyerek, aki szegény származású, tehát nem a középréteg, hanem inkább a szegényebb. Öltözetükön nem lehet látni, de anyagilag nincsenek úgy eleresztve, hogy éppenséggel tudjanak ezzel foglalkozni. Mindig a mindennapi étellel foglalkoznak. Tehát túlélnek az egyik napot a másik után. Nagyon sok problémájuk van, és akkor ez begyűrűzik ide az iskolába is. Úgyhogy sajnos az, hogy tanulni, az nem érték. De hát mi szeretnénk, ösztönözzük őket, teljes mértékben támogatjuk mindenben, amiben lehet, a tehetségeket, akikben pici tehetség van, de otthonról ez nem érték.”*

*„Úgyhogy inkább azoknál a családoknál, ahol az iskolai végzettség nem megfelelő, ott jelentkezik ez, hogy nem kitartók, meg inkább visszamaradnak... Tehát nem azt látom, hogy az ösztönöznék, hogy lásd, lányom, fiam, itt vagyok és énnekem nincsen ilyen végzettségem, meg milyen szegényen élünk. Csak a szegénység. Meg az is, hogy halmozottan hátrányosak, akkor betegség is megjelenik, az is. Mind a kettő.”*

*„Ezek az anyagi nehézségek ez náluk... Én szerintem kiegyensúlyozottság a tanulásban nagyon fontos, és a mélyszegénység sajnos egy ilyen zaklatott, aggódós, feszült, pszichés állapotba hozza őket. És ettől van az a robbanékonyságuk, a magatartásproblémák. Tehát, ha nem lenne ez, talán akkor a mélyszegénység miatt vannak a tanulási problémák, sok minden, mert nyugtalanok, hogy most akkor hogy fogom beadni a pénzt, mit eszek, mi lesz holnap... Szóval ez a nehézsége neki.”*



Egyszerre van jelen a tanárok esetében a strukturális hátrányok és ezek következményeinek megértése, és a szülők hibáztatása főleg olyan esetekben, amikor negatív morális tulajdonságokat: lustaságot, következetlenséget, motivációhiányt vagy az együttműködés hiányát társítják hozzájuk. Általános és középiskolában egyaránt panaszkodtak a tanárok arra, hogy kevesen járnak szülői értekezletre és nehezen érhetőek el, érdektelenek vagy tehetetlenek a gyermekük tanulmányait illetően, gyakran pedig partnerré is válnak a fiatalok lemorzsolódásához vezető úton, például a hiányzásaik igazolásában.

*„Szerintem bele vannak törődve a saját kis sorsukba. Ott a falu általában ugye a legnagyobb jellemző, hogy az X település vonzáskörzetéből tevődik össze ez a diáksereg. Elvannak a közmunkával, a gyerek azt a példát látja, hogy nem kell felkelni reggel, eljönni az iskolába, mert apám is döglik otthon, anyám is döglik otthon 10-11 óráig, azt mégis megélnék... Nem tudom, hogy mi lehetne ennek a jó megoldása, de egyszerűen nem látnak egy követendő példát a gyerekek, és így nem is tesznek érte.”*

*„Talán onnan fognám meg, hogy a szülőértekezleteknek az alullátogatottsága. Tehát ezt most már évek óta az év végi, meg félévi beszámolómban, tehát mérjük, hogy a szülői értekezleteken hányan jelennek meg. Mondjuk, elhangzanak néha kollégáimtól, hogy ó, már az óvodában is csak 30%-ban voltunk, tehát, ha ott kezdődik, itt meg már valahogy a szülő azt érzi, hogy nagyobb a gyerekem, én már úgyse tudok neki segíteni tanulásban. Mert elképzelhető, hogy azokat a műszaki tárgyakat, amiket itt mi tanítunk, tehát egy alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülő tényleg nem tudna neki segíteni, de sokszor, hogy el sem jön szülői értekezletre, és nem tudjuk vele beszélni a problémát, ezt én nagyon nehéznek és fajsúlyosnak érzem abban, hogy nehéz a szülővel kapcsolatot felvenni, nem tudunk vele zöldre vergődni.”*

Magától a tanárok egy része kevésbé reflektált azokra a munkaerő-piaci sajátosságokra, amelyek jelentősen meghatározhatják a fiataloknak és családjaiknak a tanulás értékéhez, az iskola elvégzésének hasznához való hozzáállását, miközben a fiatalok többsége számára iskolai végzettség nélkül is elérhetőek – ha nem is kívánatos, de a szintén nem szívesen tanult és bizonytalan kimenetelű szakmákhoz képest – nem rosszul fizető munkalehetőségek. A települések pedig különböztek munkaerő-piaci lehetőségek szempontjából. Volt olyan település, ahol kiterjedt közmunka mellett a tanárok szerint ez a foglalkoztatás sem elrettentő a fiatalok számára, így más lehetőségek hiánya mellett a közmunka lehetősége sem ellenőztönzője a lemorzsolódásnak. A települések többségének környékén vagy messzebb általában vannak olyan fizikai - gyakran nem bejelentett, napi, heti kifizetésű, alkalmi - munkák, amelyek mellett nem motiváltak a fiatalok a középiskola befejezésére, mert a korábbiakhoz képest jobban el tudnak helyezkedni az elsődleges munkaerőpiacon: gyárakban, üzemekben, mezőgazdasági munkákban és fiúk esetében különösen az építőiparban. A fiatalok tudják, és a tanárok is elismerik, hogy ezekkel az egyébként nem könnyű, gyakran kedvezőtlen feltételű, akár alkalmanként nem fizető munkákkal legalább annyit, vagy többet is keresnek (az építőiparban akár jóval többet), mint a környezetükben ismert szakmát végzetek, illetve iskolázott tanáraik, szociális munkások, egészségügyben dolgozók.

Bár a tanárok többnyire különösebb reflexió nélkül hangsúlyozzák a szakmaszerzés fontosságát, valójában igazán jó lehetőséget a „jó szakemberek” elhelyezkedési és fizetési esélyeiben látnak, jellemzően azonban nem helyben, hanem nagyobb városokban, nagyobb cégeknél és külföldön. Ezeket is valójában többnyire fiúk által választott szakmákban. Nem említettek ezek sorában többnyire lányok által választott szakmákat és többnyire csak rákérdezve jelent meg az az általános tapasztalat, hogy sokan szakmát végeztek sem tudnak elhelyezkedni a környéken. Végül csak egy tanár interjújában jelent meg a romákat érintő, általános munkahelyi diszkrimináció, ami feltehetőleg nem ritka jelenség. Ezt mutatja be az interjúrészlet, ami inkább kivétel, mint általános tanári megnyilvánulás:

*„Részben azért, mert azok a szülők is, akik végeztek és megvan a 8 általánosuk és még van szakiskolájuk is, itt főleg a nőknek nincs munkájuk. Mindig el szoktam mondani, amikor ilyen beszélgetésekre sor kerül, hogy volt én nekem egy ragyogó diákom, egy tündéri, jó fejű kis csaj. Nem bírtam rábeszélni, hogy leérettségizzen, de elment szakmunkásképző intézetbe, és lett belőle bolti eladó. Egy tiszta, bűbájos, kedves kislány, és sehol nem kapott állást. Az egyik boltvezetőt ismertem, és mondtam, hogy miért nem veszitek fel ezt a... Azt mondta, mert cigány kezéből nem veszik el a kenyeret. Nem veszem fel, el fog menni a vevőm. Látom, hogy tiszta, látom, hogy helyes, mosolygós, de nem veszik el a kenyeret a kezéből. És ez egyébként, ez tény.*

A pedagógusok szerint a szegény szociális háttér mellett leginkább a romáknak tulajdonított kulturális sajátosságok állnak a lemorzsolódással veszélyeztetett roma gyerekek problémái mögött. Visszatérő eleme az interjúknak, hogy a tanárok megítélése szerint a roma szülők rendszertelen munkavállalóként, felelőtlen beosztással a mának élnek és sokszor nehéz velük az együttműködés. Szintén több tanári interjúban kulturális sajátosként jelent meg, hogy a roma családokban a kamasz gyereket a szülők felnőttként kezelik: túl engedékenyek, vagy ha próbálnak, sem bírnak rájuk hatni.

*„Mi az oka? Hát, család. A családi státuszok. Az, hogy ki, milyen funkciót tölt be a családban? Hogyan épül föl a családnak a hierarchiája, ott milyen tartalom van, a szülőknek mi a fogalma arról, hogy mi a szülői feladat, hogy azt hogyan tudják ezt. Ez a legnagyobb probléma, tehát az a cigány családi hierarchia, szokásrend, ami még jellemző volt 2-3 generációval korábban, azt az élet eltörölte. Azt a külső körülmények eltörölték, az megszűnt, felbomlott, és nincs helyette más. Mert egy csomó dolog megmaradt, alapvető dolgok. Tehát az, hogy nem tervezünk a holnapra, nincs jövőkép, a mának élünk, ami van, azt ma kell felélni, megélni, mert nem tudjuk, mit hoz a holnap, és ebből nem léptek kis. Tehát ezt látom, hogy ez nem változik. Még akkor sem, hogyha közben lett munkahely, nem munkanélküliek és több jövedelem van. Azt szétszórják, de még mindig nincs meg a tervezés, nincs a jövőkép.”*

*„Hát erre nagyon nehéz válaszolni, mert munkahely van bőven, tehát kínálat az mindenféle tekintetben van. És talán az, hogy ők nem nagyon szeretik azt a nagyfokú rendszerességet, hogy most keljek fel minden nap, menjek dolgozni 6-tól 2-ig, és akkor utána vissza stb. stb. Sokat alakultak. Tehát az elmúlt 5 évben azt látom, hogy nagyon sokat változtak, de még mindig van egy réteg – és ez nem nagy százalék, tehát 5-10% megint a 8. osztályosok, meg egyáltalán a felső tagozatos szinten –, akinek a szülei ilyen változó életmódot folytatnak. Tehát, hogy itt dolgoznak, ott dolgoznak, tehát itt-ott-amott dolgozgatnak, de nem kitartóan. Mondjuk, ez*

*szerintem az ő kultúrájukból következik, hogy ők azért a rendszerességre nehezen kényszeríthetőek rá.”*

*„Cigány családokban nincsen kamaszkor. Ott a gyerekből rögtön felnőtt lesz. Úgyhogy ott őt felnőttként is kezelik. Fiúkat is, lányokat is... A kamaszkorban a szülők nem is tiltanak már nekik semmit. Sokszor önféjűek.”*

Míg a fiatalok terveit többnyire hagyományos életútra épültek és jövőterveikben nem találtunk lényeges nemi különbségeket, sem etnikai keretezésű eltéréseket, addig a pedagógusok a tanulók jövőjét illetően határozott nemi különbségeket és etnokulturális meghatározottságot vetítenek előre: fiúk esetében a korai munkába állást, lányok esetében a tradicionális nemi szerepeket és korai gyerekvállalást. Ezt szemlélteti a következő két interjú:

*“Hát, olyan nagyon nagy terveket nem szövögetnek. Most végül is nekünk a tanulóinknak majdnem a 100%-a cigány származású, ezt azért tudni kell. A lányoknak meg van írva a sorsuk, a cigány lányoknak. Tehát ők ilyenkor csinosak, elmennek jó esetben még középiskolába, ott 2-3 évet még kibírják, aztán bepisznak, megszülik az első gyereket, meg a következőket, és akkor ő nekik az kész. És ezzel végeztek.”*

*“A nagy többségnek az a logikája, hogy még tanköteles vagyok, és jelentkeznem kell. Fiúknak már az jár az eszükbe, hogy mikor leszek már 16 éves, és akkor mehessek vasbetont szerelni, hivatalosan. Akkor se hivatalosan fog menni. Tehát az, hogy pénzt keresni, és akkor tudjak venni jó farmert, meg cipőt, meg telót. A fiúknál ez. A lányoknál meg a család.”*

Az általános iskolás pedagógusok tehát a lemorzsolódás háttérében egyéni és családi, szociális, kulturális tényezőknek sokkal nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint az iskolának, az iskolarendszernek és saját szerepüknek – melyet leginkább korlátozottsággal, és tehetetlenséggel jellemeznek. Látják ugyanakkor az egyre szegregáltabb iskolák mögött, hogy a jobb helyzetben lévő roma szülők ugyanúgy elviszik jobb iskolákba a gyermekeiket, mint a település nem romái, így a szelekciós mechanizmus miatt az osztályokban kisebbségben vannak azok a szülők, akik valóban motiválják gyermekeiket a tanulásra, továbbtanulásra és nekik segíteni is tudnak. Az általános iskolai pedagógusok a fiatalok számára nehézségként említik még a középiskola személytelenebb környezetét, ami a családiasabb általános iskolához képest nagy váltás a fiataloknak, mert már nem kapnak akkora személyes figyelmet. Eközben a középiskolás tanárok a hozzájuk érkező diákok nagyon alacsony alapkészség- és tudásszintje és a szakmai tananyag, a szakvizsga nehézsége közti szakadéokban látják a lemorzsolódás egyik fő okát, az alapok fejlesztésére azonban nagyon korlátozott módon látnak lehetőséget középiskolában.

A tanárok úgy érzik, az adott keretek között a tőlük telhetőt megteszik a diákjaikért, de tehetetlennek érzik magukat a családi háttér visszahúzó hatásának ellensúlyozására, aminek egyrészt fő oka saját leterheltségük, másrészt gyakran nem érzik felelősségüknek és kompetenciájuknak a családi

háttérrel való foglalkozást. Az osztályfőnökök és iskolaigazgatók interjúiban rendszeresen visszatérő elem a gyerekek szociális helyzetéből fakadó nehézségek kezelése mellett a tanárok túlterheltsége, a pedagógusok fluktuációja és megtartásuk nehézsége, a hiányzók és betöltetlen státuszok miatti helyettesítések magas száma, pedagógiai asszisztens hiánya, csoportbontási lehetőségek hiánya miatt a differenciált oktatás ellehetetlenülése, a pályázatok folytonosságának hiánya, tárgyi feltételek hiánya. Az interjúkból az látszik, hogy a tantestületi összetartásnak nagy szerepe lehet abban, hogy a tanárok könnyebben viseljék terheiket, illetve a családokkal való együttműködést segítheti, hogy a régóta az adott iskolában tanító pedagógusok a családok több generációját tanították.

*„Tehát az, hogy mi a gyerekeken keresztül kapcsolatban vagyunk a szülőkkel, ez egy természetes dolog. Ott tesszük a dolgunkat. És ez amennyire működik, működik. De nem tartom ezt életszerűnek, hogy a szülők nevelését az iskolára bízjuk. Nem. Ez más kompetencia. Mert mi megtanultuk, ismerjük a gyerekekkel való foglalkozást, de nekünk nem tanította senki a felnőttel való foglalkozást. Hogy ezt az iskola segítségével lehetne-e megoldani? Lehet. Hogy felhasználva az iskolát. De ehhez olyan kiképzett szakemberek kellenének, akik ezzel tudnak foglalkozni. Hogy ezeket oda lehetne adni az iskolában, és lehetne itt szervezni a szülőknek is, de nem az itteniekkel.”*

### **3.5. Tanári percepciók középiskolai jelentkezésről és pályaaorientációról**

A megkérdezett általános iskolás igazgatók és osztályfőnökök jellemzően nem problematizálták a fiatalok, főleg lányok esetében a pályaválasztási kényszert – az iskolaválasztás problémáira rendszerszinten nem reflektáltak, hanem a kérdéskört a szülők és gyerekek rossz választásaként tematizálták. Nem érezték szűknek a roma fiatalok számára továbbtanulási irányként szóba jöhető lehetőségek körét, és az opciókról többnyire úgy beszéltek, mint potenciálisan érdekes, többé-kevésbé ígéretes lehetőségek. A tanárok olvasatában tehát az iskola a munkaerőpiaci sikeresség záloga, miközben nem reflektálnak ennek korlátozott igazságára a helyi viszonyok között. A diákok azonban igen, a lányokkal készített interjúkban kifejezetten megjelent, hogy a körükben legnagyobb eséllyel hozzáférhető szakmákkal valójában a legnehezebb elhelyezkedni. Közös viszont a tanárok és diákok értelmezésében, hogy egyikük sem tekint az iskolára úgy, mint amelynek a „hozádék” a tudás.

Az iskolaválasztás kérdése számukra így nem válik el a korábban bemutatott percepciós logikától, így ezt a témát is a korábbi keretben értelmezik, miszerint a fiatalok és a szüleik többnyire motiválatlanok, nincs jövőképük, számukra a tanulás nem érték, a család meghatározó szerepe többnyire megdönthetetlen – ezáltal a pályaaorientáció terén is korlátozottan érzélik lehetőségeiket és felelősségüket. A továbbtanulás területén is megjelenik, hogy az érintett szereplők a hathatósabb segítség lehetőségét alapvetően másoknak tulajdonítják és nem érzik sajátjuknak.

A szakgimnáziumi tanárok teljes körűnek érzik a pályaeorientációs szolgáltatásaikat: a honlapon elérhető tanterveket, a szakmákba interaktívan betekintést nyújtó nyíltnapokat, szakmák éjszakáján és börzén való részvételt, általános iskolai előadásokat, szülői értekezleten való részvételt, az ezeken bemutatott munkaerőpiaci tükröket, pályalehetőségeket. Ugyanakkor a szakképzés középiskolái egyre inkább maradékelven fogadják a diákokat: mivel a jobb tanulmányi eredményű diákok más, a jobb hírű, nívósabbnak gondolt iskolákba mennek, ezért a gyenge tanulmányi eredményű diákok kerülnek a sokszor színvonalas szakképzésbe, mely szakmai elvárásainak azonban sokszor nem tudnak megfelelni. A középiskolás tanárok úgy látják, hogy a diákok és pedagógusaik sokszor nincsenek tisztában azzal, hogy az adott képzésen mit és milyen szinten tanítanak – tanárok esetében akár azért, mert nagyon más szakterületen tanítanak. Így a diákok csak a képzés alatt a 9., 10. osztályban jönnek rá valójában, miről szól (és milyen nehéz) az adott képzés és mivel jár az adott munka – miközben ennek előzetes tisztázása a középiskola feladata is lehetne. Ilyen például az egészségügyis, ápolói szak, amiben főleg a lányok érintettek. Továbbá a tanárok meglátása szerint azért nem jelentkezik 14-15 éves fiatalok a szociális asszisztensi képzésre ebben a korban, mert a diákok fejében az él, hogy ezzel a végzettséggel csak időseket lehet ápolni.

Az általános iskolai interjúkban megjelenik, hogy a fiatalok tanulmányi eredményei számos lehetőséghez nem megfelelőek, mégis nagyobb hangsúlyt kap véleményükben, hogy a fiatalok és szüleik nem elég tájékozottak és a tanárok nem tudják eléggé befolyásolni a pályaválasztási döntéseket, ezért értelmezésükben rossz döntések születnek. A tanárok szerint a rossz döntéseknek mindkét iránya jellemző: egyfelől gyakran a tehetségesebb diákok rosszabb opciót választanak a lehetségesnél és/vagy családjuk korlátozza őket, másfelől a diákok vagy családjuk ismerethiányuk és irreális elképzeléseik miatt olyat választanak, amiben a tanárok eleve kudarcot látnak. Ugyanakkor a tanárok úgy érzik, a diákok a középiskolás pályaeorientációs alkalmakból sok mindent nem értenek, és az ezeken hallottak utólagos magyarázatra szorulnak általuk, miközben ők valóban nem látnak bele a középiskolák működésébe, tananyagába. Ahogy az általános iskolás pedagógusok nem érzik feladatuknak, hogy a szakképzés tananyagának mélyére lássanak, a középiskolai tanárok nem látnak lehetőséget a felvett diákok egy jelentős része esetében a diákok tanulmányi, alapkészségbeli szintje és a középiskolai képzés és a szakvizsga szintje közötti szakadék orvoslására és nem érzik felelősségüknek.

Bár Hajdú és társai (2014) szerint a távolság nem lehet magyarázata a roma fiatalok iskolai lemorzsolódásának az elérhető közelségű középiskolák miatt, a tanári interjúk alapján két módon is szerepet játszik. A tanárok szerint a roma diákok és szülők idegenkednek a kollégiumtól és a külön éleéstől, másrészt érdektelenségként, motiválatlanságként és lustaságként keretezik a középiskolai lemorzsolódás szempontjából szerintük fontos bejárás problémáját is, mivel a korán kelés miatti késést és hiányzást már az általános iskolában is problémának látják. Szkeptikusak azzal szemben, hogy a diákok még korábban felkelnek a középiskolában, ráadásul a legkisebb településekről ritkán járnak a buszok; szinte nem éri meg a következő buszra felszállni annak, aki a reggeli buszt lekési.

Ahogy a diákinterjúkból is kiderül, az általános iskolákban nem egységes az iskolaválasztásban nyújtott segítség a tanárok részéről, valamint a pályorientációs programokon való részvétel. Van olyan iskola, ahol a tanárok a pályorientációt részben egy nem hivatalos, folyamatos tevékenységnek fogják fel azáltal, hogy a diákokkal más órákon is, mintegy spontán beszélnek a továbbtanulási lehetőségről. Az interjúkban található pályorientációs elemek: tanmenet szerinti pályorientáció osztályfőnöki órán, az iskolaválasztás átbeszélése a diákokkal, szülőkkel (van, ahol iskolaigazgatóval együtt), pályorientációs programokon részvétel (nyíltnapok, pályaválasztási kiállítás), érdeklődés alapján osztályokba és szülői értekezletre iskolák meghívása. Találkoztunk azzal is, hogy az iskola munkahely-látogatásokat szervezett a pályorientációra szánható egy napon – ezek az üzemkiválasztások azonban eleve feltételezik, hogy legfeljebb szakmunkás lesz a gyerekekből.

*„Na most mióta az iskoláknak van lehetőségük, hogy egy napot szakmailag is rááldozzanak arra, hogy a gyerekeket elvigyék, mi például ebben az évben elvittük ide a környező üzemekbe a gyerekeket, tehát egy ilyen buszos sétával megszerveztük, hogy ezek a gyerekek mindenféle üzembe, ami létezik itt, tehát volt olyan, hogy cukrászüzem, autógépgyár, autójavítóüzem, gumijavítóüzem, akkor kisebb varroda, szociális intézmény, nézzenek szét, hogy hol szeretnének dolgozni, vagy mi az, ami esetleg nekik tetszik. Szerintem ennek volt a legnagyobb befolyásoló tényezője, mert ez nagyon jól láttatta velük azt, hogy esetleg milyen munkát végezhetnek, és akkor választani tudtak valójában a feladatok között.”*

Összességében, a tanárok többnyire tehetetlennek érzik magukat akkor, amikor a családi háttérrel visszahúzódnak, nem együttműködőnek látják. Ugyanakkor, ahogy Kende (2013) és Rayna (2015) írásában is megjelenik, a gyermekek problémáit a családi háttérben gyökerezőnek gondoló tanárok nem érzik saját felelősségüknek és kompetenciájuknak a szülőkkel való átfogóbb foglalkozást. Rayman (2015) tipológiája szerint kutatásunkban a tanárookra leginkább az 'előítéletes' és 'empatikus, de problémakerülő (hárító)' gondolkodási stílus, illetve ezek keveréke volt jellemző. Előbbi a családok és diákok (sokszor sztereotip) attitűdjében, viselkedésében, etnokulturális jellemzőiben látja az iskolai lemorzsolódás fő okait, így tőlük várna a változást is. Utóbbi a rendszerváltást követő társadalmi, gazdasági változásokban, az ennek következtében kialakuló mélyszegénységben látja a problémák okait, így a megoldást is kívülről várja. A két típus keveredik, a kialakult helyzet változatlanságának felelősségét többnyire a családok felelősségének tartják a tanárok, nem érzik saját felelősségüknek és kompetenciájuknak.

A pedagógusok többsége ennek ellenére sok erőfeszítést tesz a gyerekek általános iskolában tartására és motiválására. Az interjúkban ennek olyan elemei jelentek meg, mint a korrepetálás (egy osztályfőnök részéről), felvételre készítés, pályázatokban való részvétel (szülői kapcsolattartás erősítésére, iskolai lemorzsolódás ellen, elutazós programok szervezésére), versenyekre készítés, sportprogramok, múzeumi programok látogatása, szexuális egészség program civil szervezeten keresztül, csoportbontások külső (pl. zeneiskolai) segítséggel. A tanároknak a fiatalok jövőterveit segítő mindennapi munkájának túlnyomó része az interjúhelyzetben láthatatlan marad, de az interjúkból lehet azért következtetni elkötelezettségük mélységére, gyerekekkel való kapcsolatára. Többen (akár igazgatóként)

sokat tudnak a gyerekekről, látszik, hogy folyamatos a kommunikáció közöttük, aminek célja a diákok és tanulmányaik erősítése és jövőterveik realizálásának segítése.

## 4. Összefoglalás

A tanulmány fókuszában - a korai iskolaelhagyás néhány, a panelvizsgálatban hangsúlyosan megjelenő tényezője mellett - a pályaválasztási kényszer problémája áll, ami maga is az iskolai lemorzsolódás esélyét növelő tényező. A kutatásban résztvevő diákok életkorából adódóan, a tinédzserkori gyermekvállalás és iskolai lemorzsolódás okairól, valamint a két jelenség kapcsolatáról a követéses vizsgálat második adatfelvétele tud majd képet adni.

Míg a hátrányos helyzetű, többségében roma tanulók jövőterveikben hagyományos életutat szeretnének és terveznek, addig a tanárok a diákokat továbbra is céltalannak, motiválatlannak látják; percepcióikban nagy mértékben előre vetítik az iskolai lemorzsolódást. A tanárok a diákok helyzetéért, iskolához és továbbtanuláshoz való hozzáállásáért, lemorzsolódásáért és tinédzserkori gyermekvállalásáért a családok visszahúzó hatását okolják, ami mögött részben a szegénységet, részben etnikulturális sajátosságokat látnak meghatározónak. Bár a tanárok sok szempontból látják a hátrányos helyzetű és roma családok helyzetét meghatározó strukturális okokat, mégsem tűnt úgy azonban, hogy mindezek felülírnák általános véleményüket: a rendszerszintű problémák helyett a tanárok továbbra is gyakran a családok és diákok jellembeli hiányosságait, valamint etnikulturális sajátosságokat látnak a legmeghatározóbbnak – etnicizálva és individualizálva a fiatalok és családjaik rendszerre adott választát. Összességében, a strukturális korlátokon és kényszereken túl, amelyek az összes romát érik, a vélt normatív-kulturális kényszerek is hatással vannak a roma lányok és fiúk továbbtanulására, amelyek a lányok esetében a hagyományos családcentrikus beállítódásukra vonatkoznak, és amelyek gyakran mozdulatlanak tűnnek a tanárok szemében.

Bemutattuk továbbá, hogy hátrányos helyzetű roma diákok, és főleg lányok érdeklődése nem találkozik az oktatási kínálattal: választásaik többnyire kényszerválasztások – a jó és nem jó tanuló lányok esetében egyaránt. Ismertettük továbbá, hogy milyen tényezők és mechanizmusok mentén szűkül a „választás” végül néhány opció közötti döntésre a lányok esetében. Ugyanakkor a tanárok részéről alig jelent meg a fiatalok kényszerválasztására és a bizonytalan vagy kilátástalan elhelyezkedési lehetőségeire való reflexió, továbbra is a kedvező munkaerőpiaci elhelyezkedés zálogának látják a szakmaszerzést, ami nem felel meg a pályaválasztás előtt álló fiatalok és családjaik tapasztalatának.

Az iskolák gyakorlata a pályaválasztás befolyásolával hatással van a roma tanulók jövőjére, így percepcióik a roma tanulók – gyakran nem létezőnek gondolt – jövőképéről rejtett kirekesztő mechanizmusokat eredményezhet, annak ellenére, hogy a tanárok gyakran erőn felül, távolról sem ideális,

hanem nehéz, kimerítő körülmények ellenére próbálnak a diákoknak segíteni. A tanárok tehetetlennek érzik magukat a család visszahúzó hatásával szemben, és nem érzik felelőségüknek és kompetenciájuknak a családi háttér ellensúlyozását. A továbbtanulás és iskolaválasztás kérdésköre ugyanebbe a keretbe ágyazódik be, ami a pályorientáció esetében is látványos, ahol az általános iskola a középiskolára hárítja inkább a felelősséget és fordítva, miközben a gyakorlatban megvalósuló hagyományos programok 8. osztályban nem tudnak a fiataloknak érdemi segítséget nyújtani. A pályorientációnak sokkal inkább egy személyre szabott, széleskörű és folyamat jellegű, a 8. osztályt jóval megelőző gyakorlattá kellene válnia, ami érzékeny a fiatalok vágyaira és személyiségére, a munkaerőpiaci lehetőségekre és változásokra és figyelembe veszi a helyi sajátosságokat.

## Hivatkozásjegyzék

- Bordács, M. 2001. 'A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében.' Új Pedagógiai Szemle, No. 2, pp. 70-89.
- Delaney, J.M. – Devereux, P. J. (2021): Gender and Educational Achievement: Stylized Facts and Causal Evidence. IZA Discussion Paper Series No. 14074 <https://docs.iza.org/dp14074.pdf>
- Fehérvári A. (2008): Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai. In: Fehérvári A. (2008) (szerk.): Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány (3) pp. 31-47.
- Feischmidt, M., Messing V., Neményi M. (2010): Ethnic Differences in Education in Hungary: Community Study. Center for Policy Studies, CEU. EDUMIGROM Working Papers
- FRA (2016): Second European Union minorities and discrimination survey: Roma: selected findings. European Union Agency for Fundamental Rights, Publications Office.
- FRA (2020): Roma and Travellers in six countries: Roma and Travellers survey. European Union Agency for Fundamental Rights, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/30472>
- Hajdu, T., Kertesi, G. & Kézdi G. (2014). Roma fiatalok a középiskolában – Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2014/7.
- Havas G. – Kemény I. – Liskó I. (2001): Cigány gyerekek az általános iskolákban. István (2001): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktató Kutató Intézet, Budapest.
- H. Sas, J. (2001): „Egy napom 10 év múlva”. Educatio 2002/3



Kende, Á. (2013): normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. in: Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon, esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, 2013/2, 70

Kertesi G., Kézdi G. (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2016/3

KSH (2018): Munkaerőpiaci-helyzetkép, 2014-2018.

Köllő, János (2016) Munkaerőhiány és szakképzés: Szakmunkásképzés. In: Munkaerőpiaci tükrök, 2016. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, pp. 132-140.

Messing V., Neményi M., Szalai J. (2010): 'Ethnic Differences in Education in Hungary: Survey Report' EDUMIGROM Survey Studies, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies. [www.edumigrom.eu](http://www.edumigrom.eu)

Neményi M. (2007): ...igen, vannak cigányok. Esély 2007/4.

Paksi és tsai (2020): A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. Iskolakultúra, 30. évfolyam, 2020/8. szám. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.62

Rayman, J. (2015): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. Autonómia és Felelősség, 5(2), 33–46.

Sági, M. (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerkszi Mariann (2016) (Szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Szalai, J. (2008): Széttartó jövőképek, In: Esély 2008/2.

## Internetes források

<https://1.data.worldbank.org/indicator/SP.ADO.TFRT?locations=EU>

[https://2.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://2.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)