

Ablak a világra
tanulmánykötet

Ablak a világra
tanulmánykötet

Pécsi Tudományegyetem BTK NTI
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislócki Henrik Szakkollégium

Pécs, 2014.

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem BTK NTI
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislócki Henrik Szakkollégium
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Felelős kiadó: Orsós Anna tanszékvezető
Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor
Szerkesztő: Híves-Varga Aranka, Schäffer János
Szakmai lektor: Híves Tamás
Nyelvi lektor: Trendl Fanni, Gergye Eszter

Borítóterv: Bolkoprint Kft.
Készült a Bolkoprint Kft. nyomdájában, 7623 Pécs, Rét u. 47.
Nyomdavezető: Szabó Péter
Megjelent 175 példányban

ISBN: 978-963-642-643-9
ISSN: 1586-6262

Tartalomjegyzék

Előszó	7
Forray R. Katalin: <i>A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban</i>	11
Fanni Trendl: <i>The Student College Being Launched by The Phare</i>	37
Gergye Eszter: <i>Cigány nyelvek ismerete, megítélése és presztízse a Pécsi Szieberth Róbert Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény diákjai körében</i>	47
Orsós Melinda – Pápai Boglárka: <i>Múltkutatás az Ormánságban. Jegyzetek egy kutatás margójára</i>	63
Oláh Regina: <i>A cigány/roma nők szűrővizsgálatokkal kapcsolatos ismeretének és attitűdjének vizsgálata</i>	77
Oláh Anita: <i>Hátrányos helyzetű településrészeket. Családokat támogató programok eredményessége a pécsi György telep példáján</i>	85
Híves – Varga Aranka: <i>Inklúzió = „Social fun”</i>	95

Előszó

A Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislöcki Henrik Szakkollégiumhoz kötődő oktatók és hallgatók írásait tartalmazó kötetet tartja kezében az olvasó. A szakkollégium fontos feladatának tartja a hallgatók tudományos életbe való bekapcsolódását, így a kötet hallgatói tanulmányai az „első szárnypróbálgatások” részeként is értelmezhetők. Az első publikációk ily módon való támogatása a Romológia Tanszék és a szakkollégium évtizedes hagyománya. Első hallgatóink, akik mára kutatóként, oktatóként dolgoznak az ország különböző területein, a 2000-es évek első felében tanszéki és szakkollégiumi keretek között jelentették meg korai munkáikat, legyen szó a szakkollégium folyóiratáról vagy tudományos könyvsorozatunk (*Gypsy Studies*) hallgatói tanulmányairól (*Gypsy Studies Student*). Ennek a támogató akaratnak újabb példája ez a kötet is, melyben az oktatói-kutatói írások keretezik a szakkollégiumi hallgatók első kutatási dokumentumait.

A közlemények sorát a romológia szakot és tanszéket Pécsen megalapító Forray R. Katalin tanulmánya nyitja (*A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban*). A szakkollégistákkal készített interjúk elemzése többek között a hallgatói motivációkra kérdez rá. A következő tanulmány az előzőhöz hasonlóan szintén a szakkollégiumot választotta tematikus centrumának. Trendl Fanni angol nyelvű írása alapidokumentumok elemzésével kísérli meg bemutatni az immár nagymúltú szakkollégium különleges dinamikáját, beágyazottságát az egyetemi és makrorendszerekbe.

A szakkollégium hallgatóinak kutatásai módszertani és tematikus szempontból is szerteágazók. A hallgatók írásai reményeink szerint jól reprezentálják a szakkollégium keretei között folyó intenzív kutatómunkát és tudományos dialógust. Az első kutatások sajátjaként érdemes gondolnunk arra, hogy ezek a munkák inkább leíró, mintsem elemző tanulmányok, ahol a kezdő kutatók számára a tudományos írás,

a kutatási módszertan legalább annyira tétellel bír, olykor a szerzőkre nehezedő feladat, mint a kutatás témája.

Pápai Boglárka Orsós Melindával közösen írt beszámolót *Múltkutatás az Ormánságban* címmel. Az írás összefoglalja a Heindl Péter vezetésével 2005 óta tartó múltkutató programot, mely a magyarmecskai általános iskolások aktív közreműködésével zajlik, s elsősorban az egykori magyarmecskai zsidó közösség és a környező településeken élő más közösségek – köztük a gilvánfai beás cigányok és a magyarteleki uradalmi cselédek – történetét kísérli meg feltárni. Gergye Eszter írása (*Cigány nyelvek ismerete, megítélése és presztízse a pécsi Szieberth Róbert Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény diákjai körében*) egy oktatási intézményben végzett empirikus kutatás eredményeit rögzíti, melynek kapcsán – konkrét példára is építve – felhívja a figyelmet a cigány nyelvek presztízset támogató tanítási-tanulási környezet fontosságára. Buzás Géza és Rostás József tanulmánya *A magyarországi romák halott-búcsúztatási, virrasztási és temetkezési szokásairól, különös tekintettel az alföldi oláh-cigány hagyományokra* címet viseli. A szerzőpáros – elsősorban a nagykovácsi – oláh cigány közösségben szerzett tapasztalatait, valamint az adatközlők elbeszéléseiből kirajzolódó fő motívumokat gyűjtötte össze. Oláh Regina *A cigány/roma nők szűrővizsgálatokkal kapcsolatos ismeretének és attitűdjének vizsgálata* című írása a szerző Baranya és Nógrád megyében végzett kérdőíves kutatásának eredményeiről számol be, egyúttal rámutat arra, hogy milyen kiemelt szempontok érvényesülésére szükséges figyelniük az egészségfejlesztés területén dolgozó szakembereknek. Oláh Anita a *Hátrányos helyzetű településrészeket - családokat támogató programok eredményessége a pécsi György telep példáján* címmel számol be egy pécsi szegregált lakóterületen zajló projekt eddigi tapasztalatairól.

A kötetet a szakkollégium vezető tanárának, Varga Arankának tanulmánya (*Inklúzió = "Social fun"*) zárja, mely egyszerre valóságos és metaforikus kerete is a szakkollégium elbeszélhető múltjának és átélhető jelenének – hiszen, ne feledjük, a nyitó tanulmányt a pécsi romológia alapító professzora jegyzi. Varga Aranka írása a szakkollégiumra mint

inkluzív támogató közegre tekint, és a Wlilocki Henrik Szakkollégium példáján mutatja be, miként erősítheti a társadalmi befogadás folyamatát egy, a felsőoktatás területén működő közösség.

Úgy tűnik, jelen kötet létrejötté ennek a támogató közösségnek a meglétét jelzi.

Pécs, 2014. június 3.

Andl Helga

A diploma felé Cigány diákok a felsőoktatásban

Bevezetés

Az alábbiakban a PTE Romológia Tanszék által alapított Wliskoeki Henrik Szakkollégium cigány, roma hallgatóinak szociológiai hátterét, motivációit fogom áttekinteni a velük készült interjúk alapján. A vizsgálat nem lehet teljes körű, hiszen a cigány, roma hallgatók felsőoktatásban való részvételére irányuló kutatás most van folyamatban. Itt most azokról a hallgatókról lesz szó, akik családjuk szélesebb körétől elegendő figyelmet és támogatást kaptak ehhez a tanulási úthoz. Úgy vélem azonban, hogy már ma is kiemelhetők olyan összefüggések, amelyek segítenek az összefüggések megértésében. A konkrét kérdés előtt azonban a cigányság oktatásának, továbbtanulásának hátterét és szociológiai, oktatáspolitikai összefüggéseit tekintem át röviden.

A cigányság tudományos „felfedezése” az 1970-es években történt meg az oktatáspolitikában. A tudományos életben a 19. század elejétől már találkozunk ezzel a népcsoporttal – a leghíresebb hivatkozást Liszt Ferencnél olvashatjuk, akit a cigányzenészek művészete ragadott meg. A múlt század második felétől tudományosan egyrészt szociografikus beszámolókból, másrészt a kibontakozó és megismételt népszámlálásokban, illetve ezek háttéranyagaiban találkozunk velük. A 19. század második felétől a néprajz művelőinek volt tárgya az az ismeretlen kultúra, amelyet hordoztak (Erdős, 1989; Crowe, 1993).

Ezek a néprajzi kutatások azonban nehezen találtak utat az oktatásügyhöz. Sokkal nagyobb hatást gyakoroltak a szociológiai vizsgálatok, amelyek legalább fél évszázadon át, mondhatni napjainkig lényegében

meghatározzák a cigányságról való gondolkodást. A hátrányos helyzet – amelynek az oktatáspolitikával való kapcsolata máig egyik forró pont a vitákban és a fejlesztésekben – feltárása és hangsúlyozása a cigányságról való gondolkodásunk alapvető eleme. Anélkül, hogy ezt a gondolkodást megkérdőjelezném, rá kell mutatnom arra, hogy ez a megközelítés csak egyike a lehetőségeknek. Kétségtelen, hogy a cigány, roma népesség egésze szociológiai szempontból igen sok szempontból súlyos hátrányban van a többséggel szemben, ennek kimondása, bemutatása ma már közismert. Ezért érdemes figyelmünket egy másik szempont felé fordítani, azokra, akik kiemelkednek ebből a hátrányos helyzetből. A cigánysággal kapcsolatos szakirodalom – külföldi és persze a magyar is – többsége mindig újra a társadalmon kívüliséget, az ebből eredő problémákat tárja fel. Pedig hogyha ilyen az általános élethelyzet, akkor a változtatásnak többféle módja lehet. A rendszeres tanulásba, képzésbe és továbbképzésbe való bekapcsolódás – ilyen programok vannak ma már nálunk is - elengedhetetlen. De tényleg vezet az is, ha egy népcsoportról csupán mint olyan problémahalmazról gondolkodunk, amelynek segítségünkre van szüksége. Ha elfelejtjük, hogy ennek a csoportnak a tagjai önerőből is képesek előrejutásra. Az önerő természetesen nem a légüres térben való mozgást jelenti, hanem a közösségi kapcsolatok olyan hálózatát, amely támogatást is biztosít az ezt igénylőnek (ld. ezzel kapcsolatban: Kozma, 2003).

Amikor egy népcsoport hátrányos helyzetéről gondolkodunk, nem indulhatunk ki abból, hogy minden egyes tagja egyforma helyzetben van, egyformán van kirekesztve a társadalom szerencsésebb tagjai közül. Vannak családok, amelyek személyes erőfeszítéssel felemelkedtek, gyermekeiket tudatosan nevelik olyan magatartásokra, amelyek segítik őket a szüleiknél kedvezőbb társadalmi pozíciók elfoglalására. Ezeket az erőfeszítéseket többé-kevésbé támogathatja egy politika, de a felemelkedés munkáját mégis nekik kell elvégezniük. A környezet – a személyekkel, az intézményekkel, a munkahelyekkel, az iskolával, az utazással és így tovább – állandó kommunikációban van az egyes emberekkel, hatásuk, befolyásuk alakítja magatartásunkat (Forray, 2013).

Hátrányként nem szokták hangsúlyozni, pedig akként is értelmezhető, hogy a cigányság jelentős hányada a közelmúltban még nem volt magyar anyanyelvű. A szülők egymás között gyakran valamelyik cigány nyelvet beszélték – például, hogy a gyerekek ne értsék meg, amikor olyan témáról volt szó –, a gyerekekkel viszont már nem, nem adták át a nyelvet, nem egyszer attól a törekvéstől vezetve, hogy így könnyebb lesz a társadalmi beilleszkedés számukra (Orsós, 2012). A gyerekek sokat megértenek-megértettek belőle, de nyelv már nem volt a sajátjuk. Azonban nyelv hiányában is lehetséges az etnikai azonosságtudat fennmaradása, különösen, ha a szűkebb közösség számon tartja a körükbe tartozókat. A tágabb társadalmi környezet számára sok esetben csak a negatívumok a megjegyzendőek, olyan jellegzetességek, amelyektől jobb megszabadulni, mint ápolni ezeket. Ezért az általánosságban negatívan megítélt etnikai csoporthoz tartozni: rendszerint nem egyszerű élethelyzet (Forray – Kozma, 2010). Különösen nem akkor, ha az ember olyan közösségbe lép át, ahol az ő eredeti közösségébe tartozni ritkaságnak számít, ahol rácsodálkoznak, netán gúnyolják. Hogyan reagálhat erre az „idegen” közösségre az ember? Elmenekül? Eltagadja származását, családját? Bizonyítani akar? És hogyan áll helyt? Ám arra is gondolhatunk, hogy ma már nem nagy ritkaság egy középiskolában, ha egy roma, cigány fiú vagy lány az egyetemre kerül, értelmiséginek készül, tehát a beilleszkedés nem olyan nagy erőfeszítést igénylő tevékenység. Ezek a dilemmák élesen fogalmazódnak meg még ma is az érintettek számára.

Induljunk ki abból, hogy a felnövekvő roma gyerek, mint mindenki más, szép lassan megismeri önmagát, környezetét. Megtanulja, kire számíthat, ha baj van, ki segít, és ki akadályozza. Ha úgy akar feljebb kerülni, hogy igyekszik megszakítani minden kapcsolatot a szélesen értelmezett családjával, esetleg a nevét is megváltoztatja, talán könnyebben beilleszkedhet, ám olyan sokat veszít, hogy nem biztosan éri meg. Talán nehezebb, de az a jobb megoldás, ha az ember ilyen helyzetekben nem szakít korábbi önmagával – ezzel együtt közösségével. Olyan dilemma ez, amely elé különösen akkor kerül a fiatal ember, amikor új, idegen környezetbe kerül – adott esetben egyetemre -, ahol sokaknak mindkét

megoldás elérhetőnek látszik. A romológia szak, a roma szakkollégium ezt a megoldást kizárja, ezért aki ide felvételre jelentkezik, elveszti a döntés szabadságát.

A cigányság iskolázásának kérdése

Magyarországon a cigányság iskolázásának feladata a hetvenes években fogalmazódott meg először határozottan. (Első civil szervezete, amely az életlehetőségek javítását tűzte ki célul, a forradalom során alapult meg, sorsa a forradalom hasonló intézményeihez hasonlóan, felszámolással végződött.) A hatvanas évek végének párthatározatai már foglalkoztak ezzel a kérdéssel, a kor neves kutatói kerestek megoldásokat az iskolázás javítására. (Közülük néhány: Ferge, 1973; Gászó – Pataki – Várhegyi, 1972; Kozma, 1975.) A hatvanas évek feléledő szociológiai kutatásai eredményeként hangsúlyosan mutattak rá a szegények nagy tömegeinek az iskolázásból való kimaradására, és sürgették a beavatkozást a kedvezőtlen folyamatok módosítására.

A hetvenes évek óta a szociológiai, politológiai kutatásoknak folyamatosan témája a cigányság helyzete. A rendszerváltásig inkább az akkori ellenzék tagjai, illetve a hozzájuk tartozó szakemberek tematizálták a problémákat (vö. összefoglalóan: Kemény, 1996). A rendszerváltás után, a kisebbségi törvény megalkotása során a cigányok már új civil szervezetekkel képviselték magukat. Ennek eredménye lett, hogy nyelvük – előbb csak a romani, később a beás is – hivatalos kisebbségi nyelvvé vált, s elkezdődhetett az önkormányzati szervezetek, a kisebbségi oktatás megszervezése is.

A cigányságra irányuló nemzetközi figyelem is hosszú múltra tekint vissza: a Gypsy Lore Society Londonban a 19. század második felében keletkezett, tudományos lapja, az 1888-ban alapított *Journal of the Gypsy Lore Society* máig működik, szerzői között megalapítása óta szerepeltek magyar szakemberek is. Ahogyan e fórumok fő profilja mutatja, külföldön – akár Magyarországon – a cigányság elsősorban

a néprajz érdeklődését keltette fel. Csak az elmúlt évszázad hetvenes-nyolcvanas éveiben szaporodtak azok az állásfoglalások, beszámolók, összefoglaló kötetek, amelyek az európai cigányság helyzetével foglalkoznak – nem a néprajz eszközeivel és tudományos célkitűzéseivel, hanem szakpolitikai, nem utolsó sorban oktatáspolitikai céllal. 1984-ben fogadta el az Európai Bizottság azt a határozatot, amelynek értelmében felmérést kellett készíteni az európai cigányság oktatásának helyzetéről (a kutatás vezetője Jean-Pierre Liégeois volt, aki több kötetben tette közzé az empirikus vizsgálat eredményeit, vö. magyarul, 2002).

Bár a ma hivatalosnak számító megnevezésüket – „roma” – a Roma Világkongresszus 1971-es ülésén fogadták el, csak a legutóbbi években vált az Európai Unióban is használt népnévvé (<http://newint.org/blog/2013/10/28/roma-minority-prejudice/>). Ezzel a közös névvel említik a legkülönbözőbb elnevezésű cigány csoportokat, amelyek nyelvükben, kultúrában is igen eltérők lehetnek. Az Európai Bizottság az alábbi közösségeket azonosítja a „roma” népnévvél:

- a roma közösségek hátrányos helyzetű, koncentrált városi, elővárosi körzetekben élnek, más etnikai kisebbségi, és hátrányos helyzetű csoportok közelében;
- a roma közösségek hátrányos helyzetű falusi vagy városi térségekben, vagy szegregált falusi térségekben élnek, a települések többségi lakosságától izolálva,
- mobil roma közösségek, amelyeknek az adott országban vagy más európai országban van állampolgárságuk
- mobil vagy letelepedett roma közösségek, amelyek egy harmadik ország állampolgárai, menekültek, hontalanok vagy menedékkérők.

Érdemes figyelni a kategóriákra, különösen abból a szempontból, hogy mely csoportokat céloz meg a beavatkozás: nem általában beszél romákról, cigányokról, hanem e népesség speciális csoportjairól van szó, akik szegregátumokban élnek, hátrányos helyzetű falusi vagy városzéli közösségekben. Eszerint tehát általában csupán extrém kedvezőtlen szociális helyzetű alcsoportjai szorulnak segítségre. Ezt a különbségté-

telt nem szokás hangsúlyozni, és nehéz is lenne a gyakorlatban, politikai cselekvés során megvalósítani.

Az Európai Unió Tanácsának magyar elnöksége egyik fontos politikai eredménye volt az európai romapolitikával kapcsolatos állásfoglalás kimunkálása (www.eu2011.hu/hu/az-europai-romapolitika-kialakitasa). Az állásfoglalás megfogalmazza, hogy „Magyarország azt szeretné, ha a romák életkörülményeinek javítása a szegénység elleni küzdelemmel összekapcsolva jelenne meg az európai politikában, amelynek kiemelt figyelmet kell fordítania a gyermekszegénység csökkentésére.” Mint látjuk, a magyar elnökség is a fenti célt fogalmazta meg.

A hivatalos állásfoglalások szerint a támogatásban részesítendő romák szegények, iskolázatlanok, állampolgárságuk bizonytalan, a települések peremén élnek, vagy mobilak, azaz rendszeresen költözködnek. Ezek közül az ismérvek közül a magyarországi cigányság bizonyos, valószínűleg jelentős hányada néhány fontos kritériumnak megfelel, tehát Magyarország joggal lépett fel a program egyik kezdeményezőjeként.

De hogyan illeszthetők e sorba a felsőoktatásban tanuló diákok? Ne hagyjuk figyelmen kívül, hogy a Pécsi Tudományegyetem szakkollégiumán kívül az ország szinte valamennyi felsőoktatási központjában szerveződött roma szakkollégium, amelyek – hasonlóan a pécsihez – előre egyeztetett és jóváhagyott program alapján támogatják a programban résztvevő cigány hallgatókat jelentős, európai forrásból származó pénzügyi segítséggel. Mint minden központi program, ez sem értelmezhető pontosan a fenti definíció szerint. Legfontosabb eleme, hogy a roma, cigány diákok tanulását támogatni kell – másodlagos, hogy a támogatottak konkrét anyagi létfeltételei éppen milyenek, annyira nyomorúságosak-e, mint az idézett szabályokból kitűnik, vagy kevésbé szegényesek. Fontos, hogy a jelenkorinál magasabb számban jussanak diplomához a cigányság köréből származó fiatalok. Ahogyan erre korábbi elemzéseimben utaltam (vö. Forray, 2013), az ösztöndíj, a külön foglalkozás, külön-programok motiváló és erősítő eszközök. Nem föltétlenül azok számára fontosak, akik már benne vannak a tanulás folyamatában. Sokkal inkább a következők generációnak jelentenek fontos üzenetet, akik

még az általános iskolát végzik, akik éppen azon gondolkodnak, mit tegyenek az általános iskola befejezése után.

Bár az utóbbi mondatokból úgy tűnik, kiskamaszok, nagyon fiatalok egyéni döntéseiről van szó. Természetesen a döntést a család, még tágabban a közösség hozza, még ha formailag nem is közös felelősségről van szó. A tanulás-továbbtanulás formailag egyéni feladat – a dicséretet, a szidást, az osztályzatokat egy ember kapja közvetlenül -, ám az egyéni teljesítményt a tágabban értelmezett környezet erősen befolyásolja. Személyhez kötött, egyéni döntés a továbbtanulás – akár az érettségiig, akár tovább -, a de a döntést a környezet készíti elő, hagyja jóvá. Ebben az értelemben az egyéni teljesítmények is kötődnek ahhoz a közösséghez, amelyben a fiatal nevelkedett, tanult, a döntés előkészítéséig jutott. Mivel ezekben az esetekben cigány roma fiatalokról van szó, a küldő közösségnek különösen nagy a jelentősége (Forray – Hegedűs, 2003).

Milyen életpályákat tett lehetővé és erősített meg az a közösségi hátlózat, amelyben a kiválasztott életutak megvalósultak? Néhány olyan életutat vizsgálok meg ebből a szempontból, amelyeket sikeresnek nevezhetünk, hiszen azok a fiatalok, akikről szó van, egyetemre járnak, sikerük esetében széles utak nyílnak meg számukra az önmegvalósításra. Az áttekintés és az elemzés korántsem teljes körű: egy nemrég megkezdett, folyamatban lévő kutatásról van szó. A kutatás során azt vizsgáljuk, milyen közösségi hatások következtében történik meg az a döntés, hogy a fiatalember a felsőoktatásban tanul, értelmiségivé kíván válni - olyan családból lépve ki, amelyben ez a döntés egyedi, a generációk során első ízben történik. Különösen hozzájárul e döntés sajátosságához, hogy cigány, roma családban történik, amely társadalmi rétegben a diplomaszerezés ma is ritkaságnak számít.

Életutak a felsőoktatásban

Felületesen vizsgálva a társadalmi hátteret, az tűnhet fel, hogy az egyetemre jutottak nagyjából ugyanabból a társadalmi rétegből indultak,

mint a diákok többsége: a középső, főként az alsó középrétegekből. A szakmunkásvégzettség – befejező vizsgával vagy anélkül – jellegzetes apai iskolázottság, az anyáknál is hasonló végzettségek a gyakoriak. Ez az egyszerűsített besorolás összehasonlíthatóvá teszi ezeket az egyetemistákat a szokásos szociológiai kutatások csoportosításával, azonban ilyen módon figyelmen kívül marad egy lényeges momentum. Mind az apa, mind az anya úgy érzi, több tanulásra lett volna képes ő is, ha a családi körülményei megengedik. Ez úgy értelmezhető, mint a sok évtizeddel ezelőtti munkás- és parasztcsaládok egykori reagálása: a gyermekkori és ifjúkori akadályokat a szülők még nem tudták leküzdeni, gyermekeikben szeretnék megvalósítani egykori álmaikat.

Figyelemre méltó, hogy a nagycsaládban ritkán van magasabb végzettségű rokon: általában hasonló vagy alacsonyabb iskolázottság a jellemző. Ez azt a következtetést teszi lehetővé, hogy ezek a fiatalok az elsők, akik a széles családi körből ilyen magas iskolázottsághoz jutottak. Ez azzal jár, hogy nagy figyelem irányul rájuk, példájuk modell lehet a fiatalabbak számára. Ezt jól mutatja, hogy bár az idősebbek közül – testvérek, unokatestvérek, egyéb rokonok – nincsen magasabban iskolázott ember, a kisebbek (testvérek, unokatestvérek) között már van középiskolába, gimnáziumba járó: jó tanuló, aki egyetemen akar majd tanulni. A sok személyt magában foglaló nagycsalád - amelynek tagjai nem feltétlenül élnek közös háztartásban, de a kapcsolatok élők és dinamikusak -, számára modell a sikeresen középiskolába járó, majd egyetemen továbbtanuló fiatal. Olyan „környezeti” elem egy családtag magasabb és sikeres iskolázása, amely az egyik legfontosabbá válhat a továbbtanulási döntés előtt állók számára. Ezért hangsúlyozni kell, hogy a tradicionális vagy ahhoz közeli családban élő fiatalok példája messzire sugárzik, és dinamizálni képes a vártnál sokkal nagyobb létszámú családot.

Az egyházi középiskolák nagymintás vizsgálata során PUSZTAI (2011) arra az eredményre jutott, hogy a hátrányból induló gyerekek tanulmányi sikerességének lényeges összetevője a széles, támogató kapcsolatrendszer. Úgy gondolom, itt is erről az összetevőről van szó.

A kérdezettek már kisiskolás koruktól elkötelezettnek érezték magukat a tanulás iránt.

„Amikor hazajöttem az óvodából, elkezdtem játszani azt, hogy én vagyok az óvó bácsi. Amikor bekerültem az iskolába, nekem egy tábla kellett, emlékszem, apu csinált nekem egy fatáblát, akkor én voltam a tanár bácsi. Énnekem ez volt a napi programom. Hazamentem az iskolából, elővettem például matematikából a napi feladatot, akkor képzeltem a gyereket ültettem le, és magyaráztam nekik a dolgokat”
(Z. joghallgató)

A fenti idézet tartalma természetesen nem gyakori magatartás, de jól mutatja a tanulás iránti elkötelezettséget is. Azt is jelzi, hogy ennek fenntartásához közösségi, családi támogatásra is van szükség.

A község – amely kisebbségi önkormányzatának vezetője volt az apa – önkormányzatának már gimnazista kora óta képviselője az idézett fiatalember, egyetlen cigány a képviselők között. Elit gimnáziumban végzett, több nyelven beszél – anyanyelvét, a beást most tanulja -, külföldön is járt egyetemre. Családjában nincsen magas képzettségű, testvérei szakmunkásképzőt végeztek, szülei az ő példája nyomán kezdtek szakmai képzettség szerzésébe belefogni. Terve az, hogy – miként az egyik baráti körébe tartozó roma fiatalember – az egyetem elvégzése után az Európai Unió valamelyik szervezetében fog dolgozni.

Itt három elemre érdemes figyelni. Az egyik az, hogy ebben a családban sincsen magasabb végzettségű ember, a kérdezett az úttörő ebből a szempontból. A másik az, hogy a szülők aktív és választott politizálók voltak, tekintélyes emberek a környezet számára. A harmadik pedig, hogy van – ha nem is családban, de a szűkebb ismeretségi körben – olyan cigány ember, aki sikeres tanulmányi útja egyik pontján kívánatosan magas, tanulás útján elért pozícióba került.

Ebben az esetben nem a szülők vagy a rokonok iskolázottsága, hanem a magasabb iskolázottság nélkül elért tekintélyes pozíciója képezi a hátteret. Ebből nem az következett, hogy a gyermekük számára

is elgondolható volt az iskolai végzettség nélküli érvényesülés, hanem a szülők belátása, hogy támogatni kell gyermekük tanulását. Továbbá van egy olyan modell a belátható, „majdnem rokoni” körben, hogy egy cigány fiatalember saját erejéből fontos és magas pozícióba kerülhet – csak tanulni és tudni kell.

A tágabb család hatását is érdemes hangsúlyozni. Iskolázott ember nem volt ebben családban, de a műveltség iránt elkötelezett ember igen.

„Nekem abban mutatkozott meg, hogy a papám művelt, hogy imádta az újságot, imádta a beszívott tudást. Szeretett olyan dolgokról vitázni velem, amiről nem hinném, hogy például arról a testvéremmel tudna vitázni. Ő nem az iskolában szerezte ezt, hanem saját erőből. És azt veszem észre, hogy egyre inkább hasonlítok a papámra, mert én is mindenhol szeretem beszívni a tudást, mert az fontos. Én ebből élek majd, és ma már szerintem az az ember érvényesülhet majd, aki egy kicsit tud. Az emberek nagyon gyarlóak, és mindent elhisznek. És ha az ember nincs tisztában a dolgokkal, akkor nagyon könnyen eshet abba a hibába, amibe nagyon sokan beleesnek.” (Z. joghallgató)

A déd- és nagyszülők, illetve a nemzedékükhöz tartozó rokonok hasonló, modell-értékű magatartásával nem egyszer találkozunk a mások elbeszélésében is. Az egyik kérdezett például azzal magyarázta dédnagyanyjának művelődés iránti elkötelezettségét, hogy az illető zsidó származású volt. Véleményem szerint inkább arról van szó, hogy ezeknek az idősebb cigány, roma embereknek gyermek- és ifjúkorukban az iskolázásra nem nyílt lehetőségük. Az iskolán kívüli műveltség megszerzését azonban fontosnak tartották. Nyitott, értelmes emberekről van szó, akik idősebb korukban igyekeznek pótolni, amit ifjabbban nem tudtak elérni. Ha visszafelé számolunk, akkor a dédszülők a múlt század negyvenes éveiben születtek, a nagyszülők az ötvenes-hatvanas években, a szocializmus éveiben születtek és nőttek fel. Akkor, amikor belpolitikai és oktatáspolitikai cél volt a hátrányos helyzetűek iskoláztatása. Ennek a célnak a megvalósítása nem igazán sikerült, annyi talán igen, hogy so-

kak számára kezdett kinyílni a világ. A következő nemzedékek más úton próbáltak beilleszkedni és előre jutni. Úgy tűnik, ezekben az esetekben most jött el az idő a korábbi nemzedékek vágyának realizálására.

Az etnikai hovatartozás vállalása

A legtöbb kérdezett hallgató számára gyermekkorától világos volt etnikai hovatartozása, ismerték a rokonságot, kapcsolatban voltak velük. Nyilván nem mindegyikjükkel volt felhőtlen ez a kapcsolat, hiszen voltak olyan emberek is, akik példája a gyerekek számára nem volt követendő. Van azonban olyan helyzet is, amikor a család nem akarja vállalni az etnikai hovatartozást. Ha ilyen családba születik és ilyen családban neveltetik valaki, annak sajátos, az előbbiektől eltérő problémákkal kell megküzdenie. Alapjában véve nem ismeretlen ez a probléma senki számára sem: ki ne ábrándozott volna arról, hogy kiderül egyszer, híres vagy nagyon gazdag emberek gyermeke, s csak tévedésből került jelenlegi családjába?

A romológia szak választása azonban elkötelezettséget, az etnikai hovatartozás nyilvánosság előtti elvállalását jelenti. Azért csak „gyakran”, mert akik nem tartoznak ebbe az etnikai csoportba, azok más motívumok alapján választanak – ennek is megvannak a maguk történetei, azonban most itt ezzel nem foglalkozom. Kevésbé problematikus a helyzet azok számára, akik például a Gandhi Gimnáziumban szereztek érettségit, mivel az ő esetükben a döntést még gyermekkorukban kellett meghozni, s ennek joga a szülőké volt, amit ők az előnyök és hátrányok mérlegelésével hoztak meg. A távolabbról érkezők viszont a választással saját elkötelezettségük számára kerestek megfelelő keretet. Egyszerűbb volt a helyzet, amíg az ún. Bologna-folyamat előtt szakkpárban lehetett választani, az utóbbi években viszont második szakként, később lehet felvenni a romológiát. A szakkollégiumban való részvétel azonban nem feltételezi a szak választását.

Az ország keleti feléből érkezett lány olyan családban nevelkedett, amelynek – kívülről nézve – nem volt rokoni kapcsolata a cigányság-

gal. Szülei egész nap dolgoztak – édesanyja egy bölcsödében, édesapja buszvezetőként – ezért nyáron a kislány a nagyanyjára volt bízva, aki egy nevelőotthonban dolgozott. Itt került közel a neveltek nagy többségét kitevő cigány gyerekekhez, később cigány családokhoz. Lassanként ébredt tudatára annak, amit szülei titkoltak, hogy félig ő is ehhez a csoporthoz tartozik. Talán nem szokatlan, hogy egy kiskamasz eltökélten veti magát bele családi múltjának tanulmányozásába, ő ezt tette: minél több ismeretet akart szerezni a cigányság kultúrájáról, problémáiról. Szakirodalmat olvasott és romani nyelvet oktató kurzuson is részt vett.

„Észrevettem, hogy a mama sokszor megszólalt cigány nyelven, azt mondta nekem, hogy a gyerekektől tanulta. De amikor ott voltam az intézetben, a gyerekek abszolút nem szólaltak meg cigány nyelven. Elnézve a rokonaimat, külső jegyek alapján, most már - hogy egyetemre jártam, itt tanultam - feltűntek a jegyek. Észrevettem, hogy otthon nálunk is így volt, ezt is így csináltuk, ezzel foglalkoznak, az unokatestvéremék vezetőneve ugyanaz, a keresztnévük Barbara, Roland. Engem folyamatosan próbáltak ettől az egésztől óvni. Megtudták, hogy romológiára jelentkezem, meg gimnáziumban már elkezdtem tanulni a cigány nyelvet, már sírtak, hogy ők nem akarják. Mikor megkérdeztem tőle, hogy cigányok vagyunk-e, akkor mondta, hogy maradjál csendben, nehogy meghallják!” (E. bölcsészhallgató).

A fenti interjúrészlet pontosan írja le, mit jelent cigánynak lenni egy középvárosban, hogy a beilleszkedés szempontjából helyesebb eltagadni nemcsak a származást – ehhez nincsen feltétlenül köze az ember környezetének -, hanem azokat az ismereteket, tudásokat is, amit ebből hasznosnak lehet ítélni. Ebben az esetben a gyökerek keresése – ezt jól ismerjük az amerikai feketék irodalmából – a társadalmilag nem kívánatos ősök vállalását, a velük való szembenézést jelenti. Ez a folyamat azonban önmagunk jobb megismerését és ennek alapján a személyes sors önálló formálását eredményezheti. Nehéz feladat, ahogy látjuk a

fenti mondatokban is. Ám láthatjuk az eredményt, csinos, a kiegyensúlyozott fiatal lányt, aki pontosan elgondolta további karrierjét.

Vajon az elmúlt években változott-e a helyzet ebből a szempontból? Talán valamelyest változott, és ehhez hozzájárul a romológia szak és a szakkollégium is. Azonban ma is hallhatunk olyan egyetemistáról, aki társai szerint ebbe az etnikai csoportba tartozik, ám ezt a nyilvánosság előtt nem vállalja.

Nehéz helyzetből

A szakkollégisták többsége olyan nagycsaládból származik, ahol diplomás ember, de még érettségizett sincsen a rokonságban, ám egy tehetséges és szorgalmas fiú vagy lány számára a sikeres érettségi és az azt követő felsőoktatási továbbtanulás örömdetes és természetes lépésnek számít, nem egyszer a szülők, nagyszülők, dédszülők vagy fontos távolabbi rokonok álmát váltja valóra. (Külön fejezetben lesz arról szó, hogy ilyen esetekben különösen nagy szerepe van egy-egy, a diákot támogató tanárnak.)

Ha valaki szélsőségesen rossz körülmények között nevelődik, abból ritkán lesz sikeres gimnazista, majd egyetemista (vö. Forray, 2004). A tanulás és a feljebb jutás iránti rendkívüli elkötelezettség és szerencse is kell ahhoz, hogy eljusson odáig. Az a fiatalember, akiről most szó lesz, ebbe a csoportba tartozik.

A volt bányász, évek óta többnyire alkalmi munkát végző apa, a csak néhány osztályt végzett, munkanélküli, beteges anyja akkor kezdett el komolyabban alkoholizálni, amikor a család végre jobb lakáskörülmények közé került. Ám maga a lakás olyan környezetben volt, ahol a szomszédok minden mozdítható pénzüket itálra költötték. A két kisfiúra, különösen a nagyobbra, aki maga is alig lépett be a kamaszkorba, váratlan és súlyos teherként nehezedett ez a helyzet. A városszéli iskola egyik tanára ajánlotta a bukducsoló kicsinek a Faág civil szervezetet, ahová bátyja vitte el, hozta vissza. Ez a véletlen adta meg neki is azt

a segítséget, amellyel jó eredményt ért el általános iskolában, amellyel színvonalas gimnáziumba jutott, és amely máig segíti - illetve amelynek segítségét mai egyetemistaként más rászorulóknak visszaadni szeretné.

„Hát hogy nagyon sok mentor van az életben. Rengeteg. Ami mondjuk valamilyen szempontból rossz is, merthogy nem voltam soha magamra utalva. És járok most pszichológushoz, amit a WHSz-en keresztül tudtam elérni. Nála ismertem fel, hogy nekem mennyi mentorom van. És hogy ennek van hátránya is. Mert nem ismerem meg magamat, nem ismerem meg a korlátaimat, meg hogy így nagyon sok segítséget kapok, és igazából nem fogok tudni kiteljesedni. És úgy fogom élni az életemet, hogy mindig lesznek ott valakik, akik segítenek Ha ők nem lennének ...! És a Faág is nagyon sokat segített, a Faág volt az a közeg, akik így húztak magukkal. Akik megadták a célokat. Köszönöm nekik.” (B. 20 éves bölcsész).

Az elit gimnáziumban, amelynek tanulója lett, szintén megállta a helyét, nem utolsó sorban a civil szervezetben kapott tanulmányi támogatásnak köszönhetően. Különösen szembeötlő, hogy más megkérdezett hallgató a korábbi középiskolai éve alatt nem érzékelt különösen éles társadalmi különbségeket:

„Nagyon látszott rajtuk, hogy más világ. Az volt például náluk a legnagyobb probléma, hogy milyen ruhát vegyenek fel, nekem az, hogy fogok-e reggel kenyeret enni, mit fogok reggel enni. Szóval nagyon nagy távolságok Akárhová bekerültem, ahol túlnyomó részt nem cigányok voltak, ott mindig én voltam az a cigány, akit díszcigánynak hívtak. Hogy te nem olyan vagy, mint a többiek, ezt mindig kiemelték, amikor a cigánysággal kapcsolatban volt valami mondanivalójuk.” (B. 22 éves bölcsész)

Úgy vélem, hogy ebben az esetben a ténylegesen jelentős társadalmi eltérésekről van szó. Ez nem a cigány-nem cigány, roma-nem roma népcsoport közötti eltérést jelenti, hanem ennél jelentősen többet, a középső társa-

dalmi rétegeknek a számukra lényegében ismeretlen, legfeljebb távolról látott leszakadó társadalmi csoport megítélését, amelynek tagjai középiskolában soha nem tűnnek fel, sőt ezek a társadalmi csoportok az előző iskolai fokozatokban sem kerülnek közel egymáshoz (Varga, 2012).

A tanulás, illetve a tanulásban elért jó eredmények mindig fontosak voltak számára - legalábbis a civil támogató csoport megismerése után -, és életterveit is ezekhez igazította. Előbb csak jó eredményeket akart elérni a középiskolában, érettségit szerezni, aztán angol nyelvből vizsgázni. Aztán egyetemre kerülni. Felismerte, hogy egyetlen eszköze van arra, hogy a szülei sorsából kitörjön, az a tanulás.

A hatalmas társadalmi távolság, amely a kisgyermek, majd a serdülő otthoni világa és a megfogalmazott célhoz vezető út között van, nehezen küzdhető le. Az iskolai tanároknak, nem utolsó sorban a civil támogatóknak köszönhető, hogy a görcsösen elérni akart célkitűzés a sikerrel kecsegtet.

A tanárokról

Meglehetősen gyakori, hogy az általános és középiskolákban dolgozó tanárokról sommásan elítélő megállapításokat hallunk, ilyen olvasunk – különösen elfogultságukról, előítéleteikről. Azonban aligha lepődhetünk meg, hogy ösztöndíjas diákjaink életében tanítóik, tanáraik kiemelkedően fontos, támogató szerepet játszottak. Ráadásul nemigen tudunk elképzelni olyan helyzetet, amikor a szülők alacsonyan iskoláztak, a gyerek sikeres iskolai évek után egyetemre jut - és a tanárok nem segítettek.

A megkérdezettek valamennyien jártak óvodába. Néhányan közülük ma, a diplomához közeledve is, elmennek egykori óvodájukhoz, és rácsodálkoznak Piri nénire, Zsuzsi nénire: alig változtak azóta, hogy ő volt óvodás.

Az interjúban az egykori tanárokról csak véletlenszerűen esett szó, akkor, ha a kérdezett fontosnak tartotta említésüket. Általában az iskolai közérzettel kapcsolatban beszéltek tanárokról, egy-egy esetben

akkor, amikor a lényeges döntéshez járult valaki személy szerint hozzá. Így például a Gandhiban érettségizetteknek az osztályfőnökük “szólt, hogy keresnek”, az iskolaválasztásra rá is beszélte az illetőket, de ennek nem, hanem a szülői döntésnek volt jelentősége. A jól tanuló lányt vagy fiút általában kedvelték és támogatták a tanárok.

„Szerettek akkor elég sokan. Én voltam a suliban, az általánosban a tisztaságfelelős. Valahogy engem a tanárok mindig szerettek, a gimiben is. Ez a gyűrű, ez is onnan van, a gimiből, mert én voltam az év diákja a tanárok szerint, mert diák-önkormányzati képviselő voltam. Nem én voltam az elnök, de a jegyeim alapján nekem adták meg. Soha nem volt gondom, nem volt olyan, hogy csak egy valakire néztem fel, szerettem a tanárokat” (I. 24 éves lány, bölcsészhallgató)

Egy másik megjegyzés nem a tanárokra, hanem az iskolatársakra vonatkozik.

„Én nem szeretem, ha valami igazságtalan, vagy nem úgy működik, ahogy én szeretném, és akkor annak mindig hangot adok. Hogy engem nem kedveltek a gimiben, vagy itt az egyetemen, az nem azért volt, mert cigány vagyok, ilyen miatt én nem éreztem kiközösítést. De azért igen, hogy nagy szám van!” (I. 24 éves lány, bölcsészhallgató)

Különösen fontos volt a tanári közreműködés a továbbtanulás útjának kiválasztásánál.

„Amikor töltöttük ki a lapot, mondták a tanárok, hogy a gimibe töltsük ki elsőre, mert az a nagyobb, és akkor utána írjuk a szakközepet. Kellott, hogy segítsenek, mert én sem tudtam, anya sem tudta. A tamási Béri Balogh Ádám Gimnáziumba mentem. Akkor anyáék mondták, hogy ők nem akarják, hogy én szakács vagy ilyesmi legyek, mindenféleképpen tanuljak tovább. Mikor már bekerültem a gimibe, akkor már nekem is megtetszett ez az egész. Nekem mindig tetszett, ahogy bejött a tanár,

ahogy előadta, kikérdezte. Néhány tanárt tényleg nagyon szerettem, és vagy a földrajz, vagy a pszichológia volt a kedvencem. Ilyeneken gondolkoztam. Akkor sajnos úgy alakult otthon a helyzet, hogy apu elvesztette a munkahelyét, jöttek a gondok.” (J. 24 éves)

Ezek a fiatalok kisgyermekkoruk óta jól teljesítettek az iskolában. A tanárokat általában nem kell felmentenünk az előítéletesség gyanúja alól, azonban a mai egyetemisták helyzete az iskolai pályafutásuk alatt speciális volt. Valamennyien igen jó tanulók voltak, szorgalmas, lelkes, pontosan teljesítő tanulók. Etnikumuk ismerete arra készítette tanáraikat, hogy velük különösen törődjenek, hiszen egy jól tanuló, ambiciózus cigány gyerek büszkeség az osztály, az iskola számára is. Az egyik interjúpartner – elkötelezetten szorgalmas fiú – különösen pontosan mondja el iskolai helyzetét.

„A tanárokkal voltak olyan problémáim, hogy többet vártak el tőlem mindig. Mindig noszogattak, hogy igen, te képes vagy erre. Mindig azt várták, hogy akkor én menjek, ha volt egy verseny, akkor nekem mennem kellett. Én ezen mindig fennakadtam, és mondtam nekik, hogy nem megyek, és akkor észrevettem, hogy haragszanak. Nem tudom, én két hónap után felkerültem a haladó franciából, miközben nulla tudással mentem oda. Azt gondolom, hogy azért is, mert én roma vagyok, tehát, hogy még jobban odafigyeltek rám ezért. Hát persze, egy cigány gyerek, aki annyira szuper, csúcs, még egy jó pont az iskolának! Amikor megyek vissza, a mai napig is tárt karokkal várnak. Azért, mert szeretnek. Lehet, hogy azért szeretnek, mert tehetséges roma gyerekről van szó. Lehet, hogy azért szeretnek.” (Z. 20 éves)

A szakkollégiumról

A szakkollégium már bő évtizedes múltra tekint vissza. Tevékenységének intenzitása ez idő alatt erősen hullámzott, összefüggésben azzal, volt-e, és

milyen volt a finanszírozás. Kezdetben a PHARE-forrás finanszírozta a programokat, majd éveken át eseti civil munkákat tudott csak szervezni. Két éve kapott ismét jelentős forrást, amelyből a programok egész sorát valósítja meg. A programok bemutatása és elemzése nem ennek a tanulmány-nak a feladata, itt az elkészült interjúk alapján csak arra térünk ki röviden, milyen fogadtatásuk van, melyiket értékelik leginkább, melyiket kevésbé.

Nem okozott meglepetést, hogy a kérdezettek a havi ösztöndíjat értékelik leginkább. Ez derült ki VARGA (2014: 33) kérdőíves kutatásából is, amely a szakkollégium valamennyi tagjára kiterjedt. Ezen nincsen okunk meglepődni, hiszen a hallgatók többsége kedvezőtlen anyagi körülmények között élő családokból kerül ki, otthonról csak nagy áldozatokkal járó és kevés pénzügyi támogatást kapnak. A havi 30 ezer forint körüli összeg hatalmas summa, de még nagyobb, ha hozzászámoljuk az egyetemről kapott ösztöndíjakat is. Ebből a bevételből már telik arra is, hogy egyesek a családjukat, mások középiskolába járó testvéreiket támogassák, rendszeresen besegítsenek a hétvégi nagy bevásárlásokba. (Előfordult, hogy az egyik ösztöndíjas, a legutóbb bemutatott fiú családja kevesellte az ösztöndíjából nekik adott támogatást, s ez a családdal való csaknem végleges szakításhoz vezetett.)

A programok másik nagyra értékelt eleme a nyelvtanulás. A hallgatók jelentős része eddigi iskolai pályafutása során nem tudott angol nyelvből legalább középfokú nyelvvizsgát szerezni, így most nyílik lehetősége ennek pótlására. A cigány nyelvek is népszerűek, mert még azok sem beszélnek – sem a romanit, sem a beást – kielégítően, vagy egyáltalán nem, akik családjában a nyelvet még beszélnek az idősebbek. A nyelvoktatás különösen annak számára kiemelkedően fontos, aki – egyetlen ilyen hallgató van a kérdezettek között – csak romológia szakra jelentkezett, és nyert felvételt. Itt nem kötelező a világnyelvek valamelyikéből szerzett nyelvvizsga. Azonban ha más szakot is felvesz – már pedig a diplomához kötelező –, akkor már szüksége van erre.

„A bátyám is benne van ebben a programban, és ő mondta, hogy jelentkeztek én is a szakkollégiumba. Jelentkeztem és felvettek. Nekem is

nagyon tetszik, meg hasznos, és nekem sok segítséget ad. Anyagi támogatás, nyelvi kurzus, és ezek a hétvégék sem rosszak. Szerettem, de annyira most már nem tetszik.” (K. 21 éves, joghallgató)

A közösség, a megismerkedés egyetemi társakkal az ösztöndíj után a legnagyobb örömmel fogadott lehetőség a hivatkozott elemzés szerint. Interjúpartnereink is nagyra értékelik, hogy itt módjuk van megismerkedni egymással, jó és érdekes beszélgetéseket folytatni. Többen nagyon hasznosnak ítélték a tanulásmódszertant, mert tudatosította a választott eljárást, segítette az okosabb és hasznosabb tanulást - különösen olyan hallgatók értékelték ezt a segítséget, akik úgy érzik, a szakjukon sok anyagot gyakorlatilag szó szerint kell megismerni.

A programok más részeit inkább ambivalensen fogadják. Van, aki a meghívott előadót – egy közéletből ismert cigány embert – kifogásolta annak egyházi kötődése miatt. Másnak a csoportos beszélgetések ellen volt kifogása, mivel a témától függetlenül előbb-utóbb a cigányság magyarországi helyzetére terelődik a beszélgetés. Bár a felelős szervezők törekednek a változatosságra, a hónapok során a hallgatók egyre inkább egyhangúnak érzik a programokat.

„Nagyon jól elvagyunk, a társaság mindig jó, csak ahogy bemegyünk, az nem jó. A kezdeteknél minden új volt, mindent mi terveztünk. De mostanra már talán egy kicsit unalmasak. Ha egy kritikát kell megfogalmaznom ezzel kapcsolatban, talán azt érezzük, hogy kevés az olyan dolog, amiről mi döntünk. Kevés az olyan dolog, amit például mi is szeretnénk. Hanem van egy dolog, amit elmondanak, és akkor az úgy van. De ebben nem kérnek ki a véleményünket. És ezt nemcsak én mondom. Csomóan érzik azt, hogy nem olyan jó. Magunkat azért jól elszórakoztatjuk, van egy kis mag, akikkel próbáljuk felvidítani egymást. De amikor a programban vagyunk, akkor ilyen nyögvenyelős. Nem érezzük a magunkénak.” (B. 22 éves bölcsész)

Igényes egyetemistáknak megfelelő rendszeres programot kialakítani nem könnyű, bármennyire is törekednek a szervezők erre. Ám az álta-

lánosságokon túl az egyik megkérdezett olyan programról fogalmazott meg kritikát, amelyet a szervezők különös igényességgel formáltak ki.

“Volt egy antirasszista tábor Sellyén. Egy négy-ötnapos, A. F. vezette. Az azért nem tetszett, mert elvonultunk egy csendes kis faluba. Szóval ott felvonultunk, és láttam az embereken, hogy csodálkoznak, és félelemmel néznek. Igazából az utcán mentünk végig, és akkor így nézegettek. Mi harminc-negyvenen voltunk. Kiabáltunk, kitaláltak ilyen sablon szövegeket, hogy: Emberek vagyunk? Igen! Cigányok vagyunk? Igen! A tanároknak nagyon tetszett.” (K. 20 éves joghallgató)

A fenti idézet nézetem szerint rávilágít a szakkollégium és az egész támogatási rendszer egyik kényes pontjára. Arra ugyanis, helyes-e az etnikai alapú támogatási rendszer bevezetése. Maga az idézett esemény hangsúlyosan mutatja be a program lényegét: a nem csoportba tartozók előtt is világossá kell tenni azt, hogy “ÉN”, “MI” a cigány, roma etnikumba tartozom, tartozunk. A manifesztáció egy eldugott kis településen, nem a megyeszékhelyen, az egyetem székhelyén szerveződött, ám ez legfeljebb a szervezők óvatosságát bizonyítja. A résztvevő diákok számára idegen és inkább taszító volt az akció annak ellenére, hogy egyikük sem tagadja etnicitását. Itt azonban az is kifejeződött, hogy az etnikai hovatartozásra büszkének kell lenni, nemcsak vállalni, hanem hirdetni is kell. Azért érezték zavarónak, mert a családi hovatartozás nem idegenekre tartozó közügy. Ugyanakkor azt is be kell látni, hogy ezek a diákok közpénzből – közös pénzünkből – kapnak támogatást, és pedig semmi másért, mint etnicitásukért. Mondhatnánk, hogy felsőfokú tanulmányaikért – de más etnikai csoportba tartozó diákok ilyen támogatásban nem részesülnek. Lehet az a véleményünk – mint lényegében e program szervezőié –, hogy ha elfogadják a támogatást, akkor vállalniuk kell etnicitásukat a nyilvánosság előtt is. (Más kérdés, hogy a példában szereplő elfogadási módot hogyan minősítjük.) A korábbi szakkollégiumi programban, de a jelenlegiben is volt, illetve van rá példa, hogy “közismerten” cigány, roma etnikumú diákok nem kap-

csolódnak be, mert zavarónak érzik azt a kivételezett helyzetet, hogy ők származásukért külön támogatásban részesülnek. Ez olyan dilemma, amit feloldani nem igazán lehet, hanem csak vállalni lehet az egyik vagy a másik megoldást. (Az USA, amelynek a feketéket támogató egyetemi felvételi programja sok éven át működött, a közelmúltban volt kénytelen szembenézni azzal, hogy perben támadja meg a nem preferált fehér diák.) A szakkollégium barátságos megoldás: a diákok formailag nem az etnicitásukért kapják az ösztöndíjat, hanem a programokon való aktív részvételért. Éppen csak e munka elnyeréséért kell származásukat bizonyítaniuk. Van, akinek ez is túlságosan nagy ár.

Kilátások, perspektívák

A fentiekben már utaltunk jövőképekre, tervekre, s ezeknek a szakkollégiummal való összefüggésére. A megkérdezett diákok alapján határozott jövőképpel készülnek a diploma utáni életükre. Tudják, miben erősek, mivel szeretnének, és mivel nem szeretnének foglalkozni. Már az interjúk első áttekintése után is kitűnik, hogy az eddig megkérdezettek egyaránt élni szeretnének egyetemi tanulmányaik során szerzett tudásukból és „cigányságukból”. Ez utóbbi megállapítás talán barátság-talannak tetszik, azonban magától értetődőnek kell tekintenünk, hogy olyan fiatalokról van szó, akik jelentős támogatást kaptak és kapnak etnikai hovatartozásuk – és persze erőfeszítéseik - alapján. A támogatás részint pénzbeli, részint nem közvetlenül anyagi természetű. (Akik korábban a Romaversitas programjában vettek részt, hasonló támogatásban részesültek, hiszen a szakkollégium gondolata és első megvalósítása ehhez kötődik.) A pénzbeli támogatás a havi ösztöndíj, amely az egyetemi, tanulmányi ösztöndíjat egészíti ki. Mivel a diákok között vannak olyanok, akiknek a családja komoly anyagi gondokkal küzd, a pénz egy részét néhányan a család vagy családtagok támogatására fordítják.

Minden közvélemény-kutatás, körkérdés a napilapok hírei szerint hosszú ideje a magyarországi lakosság pesszimizmusát emeli ki. En-

nek alapján joggal számíthatnánk arra, hogy ezek a cigány fiatalok is borúsan látják jövőjüket. Azonban az eddig kérdezettek nemcsak pozitívak, hanem nagyon konstruktívak is. Valamennyiüknek van többé-kevésbé határozott elképzelésük a jövőről, amint erről a korábbiakban is szó volt. Ebben a jövőképben szerepel az eredeti etnicitás vállalása, az egyetemen és a korábban tanultak okos alkalmazása. (Igaz, az eddig készült interjúk többsége a végzés közelében álló hallgatókkal készült, ezért természetes, hogy nekik már komoly terveik vannak jövőjükkel kapcsolatban.)

Többen tervezik továbbtanulásukat a doktorképzésben, amihez jó alapot kínál a helyi doktoriskola romológia programjával: A szakkollégium programja ehhez alapot is biztosít, hiszen a kutatás iránt érdeklődők máris kapnak olyan feladatot – és hozzá segítséget -, amely megalapozhat akár kutatói pályafutást is. Ám ha nem ebbe az irányba fordulnak, tudományosan is megalapozott fejlesztői pályafutást tesz lehetővé.

Mások azon a konkrét szakterületen maradnának, amelyet tanulnak, jogi vagy egészségügyi pályán. Azonban e területeken is magasabbra vágnak, Európai Unió szakértők vagy éppen egészségügyi fejlesztők szeretnének lenni. A tanárképzés is egyike a tervezett foglalkozásoknak.

Általánosságban az eddigiek nyomán olyan következtetés vonható le, hogy a kérdezettek az egyetemi diploma birtokában tervezett pályafutása szinkronban van, de inkább magasabb szintet képvisel, mint a pályakezdő diplomások többsége által célul kitűzött életpálya. Ez természetesnek tekinthető. A szakkollégisták olyan társadalmi réteg képviselői, ahol még ma is a többségnél ritkábban fordul elő a magas iskolai végzettség. Társadalmi környezetük – iskoláik, rokonságuk, széles kapcsolatrendszerük – számára olyan modellnek számítanak, akik pályafutását sokan figyelik aggódva-reménykedve. Nem szabad azt várni tőlük, ami nem egyszer (mi is megtettük) megfogalmazódott: eredeti környezetükben, vagy még annál is hátrányosabb helyzetű térségekben dolgozzanak segítséget adva és példát mutatva. Mint bemutattam, többségük nem a cigányság legrosszabb helyzetű csoportjaiból származik, eredeti környezetük sem a legnyomorúságosabb helyzetű or-

szágrészekben, településekben van. Társadalmi, családi környezetük, rokonságuk – amellyel többé-kevésé szoros kapcsolatot ápolnak -, azaz egy viszonylag széles csoport több tagja már a társadalmi felemelkedés lépcsőjén áll. A személyes példák hatása tehát messzire kisugárzik, hiszen ezekben a közösségekben gyakran ők az elsők, akik a diploma felé vezető út lépéseit megtették. Ez felelősség is, lehetőség is számukra és az őket követni kívánók számára is.

Összefoglalás

A tanulmányban a kutatás első szakaszáról számoltam be, amely a Wliskoeki Henrik Szakkollégium tagjaival készített interjúkon alapszik. Ezek a fiatalok az ország több tájáról származnak, az ország szinte egész területéről. Közös vonásuk, hogy a cigányság különböző csoportjait képviselik. Jól érzékelhető, hogy többségük nem a leginkább hátrányos helyzetű családokból származik, azaz a szülők vagy nagyszülők már megtették az első határozott lépéseket a társadalmi előrelépés felé. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen a sikeres érettségi és a felvételi vizsga - még ha egyes esetekben könnyítéseket is ad - a tanulmányi eredményesség komoly szűrőjét jelenti. Vannak közöttük, akik számára etnikai hovatartozásuk és annak vállalása magától értetődőnek számít, van azonban olyan is, aki a szakkollégium programjainak hatására vállalja etnicitását - ami egyébként a szakkollégiumi támogatás egyik fontos funkciója. Azt is hangsúlyozni törekedtem, hogy egyedi esetnek számít, hogy valaki a társadalom legalsó rétegeiből származik: számára a továbbtanulás (még a középiskolai is) csak jelentős mértékű külön támogatással, súlyos egyéni ráfordítással valósulhat meg.

Megállapíthatjuk, hogy többségük családjá és tágabb közössége már megtette az első, legfontosabb lépéseket az értelmiségivé válás felé. Eredményeiket – csakúgy, mint gondjaikat, problémáikat – sokan kísérik figyelemmel. Ha sikeresek lesznek, mögöttük ott állnak majd a közösségek új, tehetséges tagjai, készen arra, hogy a mintát kövessék.

Irodalom:

- CROWE, D. M. (1994): A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia. NY, St. Martin'Griffin.
- ERDŐS Kamill (1989): Cigánytanulmányok. Békéscsaba.
- FERGE Zsuzsa (1973): Társadalmunk rétegződése. Közgazdasági és Jogi Kiadó (2. kiadás), Budapest.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet - Mandátum Kiadó, Budapest.
- FORRAY R. Katalin (2004): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 11, 3: 312-328.
- FORRAY R. Katalin (2013): Az idő fogságától szabadon. ÚMK, Budapest.
- FORRAY R. Katalin - KOZMA Tamás (2010) Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitikai dilemmái. *Képzés és Gyakorlat*, 2: 3-23.
- GAZSÓ Ferenc – PATAKI Ferenc – VÁRHEGYI György (1972): Diákéletmód Budapesten. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KEMÉNY István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1: 115-127.
- KOZMA Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (2003): Vermeulen, Perlmann: Immigrants, Schooling and Social Mobility. *International Sociology*, 18:4. 730-733.
- LIÉGEOIS, J-P. (2002): Kisebbségek és oktatás - cigányok az iskolában. Pont Kiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. PTE BTK Oktatáskutató Központ, Virágmandula Kft, Pécs.
- PUSZTAI Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Új Mandátum, Budapest.
- VARGA Aranka (2012): Gyermekvédelem és iskola. PTE BTK Oktatáskutató Központ, Virágmandula Kft, Pécs.
- VARGA Aranka (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 5: 28-34.
- <http://newint.org/blog/2013/10/28/roma-minority-prejudice/> [2014. május 10.]

www.eu2011.hu/hu/az-europai-romapolitika-kialakitasa [2014. május 10.]
www.archive.org/details/journalofgypsyl03gypsuoft [2014. május 15.]



Mit jelent számodra részt venni egy tudományos kutatásban?

Ignác Judit: *Azt gondolom, hogy ez egy nagyon jó lehetőség, mert tapasztalatot szerezhetek a szakdolgozatomhoz, interjúkészítéshez, kérdőívezéshez, és megtanít arra is, hogy hogyan álljak ki nyilvánosság elé.*

Bogdán Angéla: *Nekem sokat segített a tanulmányaimban, a szakdolgozatomban. Mélyült a tudásom, és szakmailag sokat fejlődtem.*

Végh Zoli: *Új dolgok megismerését.*

Laboda Lilla: *A szakdolgozatom megírása sokkal könnyebb lesz ezáltal.*

Fanni Trendl

The Student College Being Launched by The Phare

This study is the first station of an exploratory research. There are plenty of questions among some current students and enquiring people around the establishment of the Henrik Wlislöcki Student College, which has been working since 2002. As the ten years old establishment did not imprint into public awareness, we consider important to explore the history of the student college in the frames of the currently ongoing project of the TÁMOP 411D grant construction and to confirm it with the analysis of the original documents. First of all, we are going to do the analysis and processing of documents submitted for the Phare grant, which facilitated the foundation of the Student College, and the analysis of documents which were born during the project.

The Henrik Wlislöcki Student College celebrated the 10th anniversary of its existence last year. It launched eleven years ago in the frames of a project entitled 'The establishment of an institution for regional talent development and a student college for Roma students for the development of labor market competitive position'. The project was supported by the HU-99.04-01. numbered Phare-programme of the European Union. The programme named 'Social integration support of highly disadvantaged, primarily Roma youngsters' was announced in the year of 1999 by the Phare programme office of the Ministry of Education in Hungary. The programme consisting of three basic pillars is built on prevention, correction and talent development. (Prospectus: There was the opportunity to apply for various fields in the programme. The Faculty of Humanities of the University of Pécs made its grant programme out to a subproject named 'Elaboration of secondary school talent development, higher vocational education, respectively the elaboration, development and realization of preparation and supporting programmes of

higher educational studies'. The institution which elaborated the project was the Department of Romology and its head was Katalin Forray R. The organization claimed 148.475 €, from which it won 131.720 €. At the time it meant about 33,5 million Hungarian forints.

The description of the project¹

Goals

The basic aim of the project was the support of Roma/Gypsy youngsters from the starting point of their studies at higher education until the entry to the labour market. They drew this up in three different subgoals: the search of Roma students entering or already studying at higher education, community building; establishing and operating a student college; the support of graduates at the labour market or doctoral trainings. The aims were intended to be achieved by a community area widely-spread at the university, in the frames of a student college. This community area is suitable for the collaboration of ambitious students with a high level of professional performance. Besides, it supplies the opportunity of autonomous management to students for independent activities and community building. The Department of Romology with the help of the establishment of the student college drew the aim of the education of professionally versatile Roma intellectuals with marketable skills. The circle of students intended to be involved was widened to the whole University of Pécs, to all of the ten faculties and their Gypsy/Roma youngsters. The project managers intended to achieve the assumed goals by the building and operation of a tutorial system. The basic task of the tutorial system is supporting students during their studies and practising tutorial responsibility. To build relationship between new students and their tutors they were invited to

¹ The description is made according to the documents of the grant and project available in the Student College.

a *summer camp*. In addition to community building, there were communication development trainings with radical individual and group techniques, strengthening identity and learning Gypsy/Roma cultural skills. As an instrument for preparation to intellectual integration the participants took the responsibility to edit a journal and organize some mini conferences in the frames of the Student College. These tasks were fulfilled from the second semester of the project by tutors and students. Besides, college students and tutors were given a scholarship. Not only rewarding and direct financial support was the goal of this project, but the preparation of legislation, which may allow the students and tutors of similar student colleges to get governmental normative fee.

The Main Applicant

The Department of Romology has been operating at the Faculty of Humanities of the University of Pécs from 1998/1999 (Csánicz – Cserti, 1998: 94). At the time it used to be the part of the linguistic seminar, later in 2001 it started to work as an independent department. The romology major was accredited first in the country at the University of Pécs in 2000. The teachers working around the department decided to develop an environment where highly disadvantaged, primarily Roma/Gypsy students can find some support. The Department considered itself as the one who must find these students, involve them into scientific life and help them get their degrees.

Where they recruited the student college students from?

According to the Situation Analysis chapter of the application material it is known that the authors of the material suppose that there is a fairly high percentage of Roma/Gypsy students at the University of Pécs because of the specific territorial character. There were serious initiations

about the effective education of Roma/Gypsy students, pupils at the time in the Southern Trans-Danubian region: Gandhi Foundational High School, Collegium Martineum. The Gypsy Intellectual Thinker Club (GITC) operated already half a year, which aimed to search those Roma/Gypsy youngsters who were planning to reach an intellectual career and to organize different forums. Owing to these projects at the beginning of 2000s there were relatively lot of Roma/Gypsy youngsters at the university of the region according to the estimation of the Department. In addition to educational projects, there were further organizations in Pécs and its surrounding which collaborated with the Department of Romology using common sources. With the following organizations we made a mutual consortium in the Phare programme grant – Khetanipe, an Association for the Unity of Romas, Zsutipe Cultural and Sport Association, the Local Gypsy Government of the city of Pécs. According to the documents of the application material the students were reached and involved with the 'snowball' method, that means through personal relations.

Contributing Partners

The Employment Centre of Baranya County appeared as an executor in the application material. The particular organizations got various roles during the execution. The Gypsy Minority Local Government of Pécs got a significant role regarding the execution of the cultural events of the project, career orientation and building necessary relations for employment. The Employment Centre of Baranya County was given a larger role concerning the preparation of student college students for future employment. During the preparation the abovementioned centre had the task of the development of labour market skills, the improvement of career plans and drawing a labour market forecast. The Khetanipe, an Association for the Unity of Romas assumed the nationwide and regional embeddig of the project, the connection of students

with civic life and organizations. The Zsutipe Cultural and Sport Association assumed the organization of sport and recreational events for students. Around ten years ago it was as important at EU grants and application materials as it is today to collaborate with the surrounding environment. It is especially important in this case, since the project was intended to be executed within the walls of the University of Pécs. In the information booklet of HU-99.04.01. numbered Phare-programme there are available application material analyses of denied applications. One of their typical mistakes is the superficial character of the collaborations with the given consortium partners. Nevertheless we can contend that the application material submitted by the Department clearly and accurately explained the responsibilities of the mentioned particular contributors and the expectations towards them as well stated by the main applicant.

Expectable results

We can meet a numerically measurable data at only one place in the application material. According to this the authors of the application material counted 20 students in a group and 6-7 tutors to them. Regarding the effects on the groups, we meet the following sentences: 'We require from those who complete the programme of the student college to be active parts of their local communities, to give personal support and service to people at the cases of human rights, education, labour market and conflict management etc. by the use of learnt skills and relations.' As a further result we expect the integration of the Student College to international networks, the appearance at conferences, the foundation of such a legal condition system for the mother institution (Department) that later can support the integration and existence of highly disadvantaged students of the College. In the further parts of the application material the detailed budget, the CVs of the executors of the project and their declarations are available.

The Early Operation of the Henrik Wislocki Student College

The detailed presentation of the tutorial system

A tutor is such a higher grader (at least third grader) student who takes part in the romology specialization, respectively in the work of the major. Each of the student college students were cared by a tutor, but a tutor had maximum three students. The tutorial aptitude of the applicants was measured by the leader team of the Student College, just as they managed the preparation of the chosen tutors. Regarding the criteria of the choice the academic achievement of the tutors had to be above 3,5 ; they had to be preferably Roma/Gypsy students and they had to learn the same major as their supported student. (Bíró, 2012: 14) The duties of tutors included basically the exploration of their student's major, collecting its requirements, the exploration of personal and academic problems of the particular student, exam preparation and the accomplishment of the requirements. Besides, they had the basic tasks of introducing students into the life of the university and dormitory, assisting at administrative cases regarding their academic studies, and following these particular processes. After the creation of the base, they were liable to map other academic needs of the students (language learning, tutoring/coaching), recognizing their special skills and talents, and assistance at emerging them. To perform these duties well, there had to be a personal relationship between tutors and students. Summer camps and compulsory personal meetings provided a basis for these relationships. These meetings and discussions were provided an environment at the Department in a student college room. Later this room was equipped with computers, tables, chairs to give an opportunity to students to use the internet and to type theses. Among tutors there was a 'chief tutor', whose liabilities included a weekly meeting with the other tutors for the evaluation of previous activities. They were the one who evaluated the semi-annual reports of tutors, protocols, the one who tutors could turn to, as long

as they needed help or a piece of advice. Tutors got a mandate for one semester, which could be extended after a positive semi-annual evaluation. (Bíró, 2012: 13)

After the recruitment procedure of the autumn semester in 2001, 33 students, 14 tutors and 1 chief tutor started their work. (Bíró, 2012: 14) Among those students who got the scholarship there were 16 people from the Faculty of Humanities – romology-, Russian-, German-, English-, Italian-, social politics-, social worker-, ethnography-, sociology majors; 5 people from the Pollack Mihály Faculty of Engineering and Information Technology – electrical and computer engineer, architectural engineer, engineering information technologist, urban planner; 4 people from the Faculty of Law – lawyer, legal assistant; 3 people from the Faculty of Sciences - biologist, mathematician, computer sciences; and 1 person from the Faculty of Health Care, 1 from the Medical School and 1 from the Faculty of Adult Education and Human Resources Development. The significant part of tutors came from the Faculty of Humanities (9 people): ethnography-, romology-, sociology-, Hungarian-, Aesthetics-, social politics majors two-two people from the Pollack Mihály Faculty of Engineering and Information Technology and the Faculty of Adult Education and Human Resources Development, one person from the Faculty of Sciences. After the establishment of the tutorial system and recruitment of students they set up the institutional scheme of the student college. At the first general assembly the students, tutors and the professional leader of the grant – Cserti Csapó Tibor – together elaborated a system of rules, which included all liabilities and rights of each participant. The leader teacher of the student college was elected at the same assembly. Henceforward the leadership of the student college was done by Zoltán Beck. According to Bíró's description at the time started the real student college life. Initially the function of the student college was the following: the presentation and application of new results of sociological thinking; acquiring the characteristics of academic writing; organizing lectures and mini conferences; providing language learn-

ing opportunities; launching courses in the topics of Roma culture, history, communities and advocacy; publishing of periodicals; providing computing infrastructure to students. (Bíró, 2012: 16)

The Edification of Reports

Both students and tutors prepared reports in each semester about the accomplished activities, duties. A summary was prepared each semester, which included results, suggestions and problems. Based on this I would like to highlight some of them. What a tutor does is: giving pieces of advice regarding teachers and subjects, building relationships, assistance at preparation for lectures and writing a publication, academic assistance at entrance procedure to a second major, guidance at writing an application material/grant. The most typical problems were: the tutor and the student 'found each other' too late, the low professionalism of the tutor in specific topics, the additional engagements of the tutors and patronized students. In tutorial reports we can read constructive suggestions regarding the tutorial system and the student college lots of times. Almost each of these constructive tutors belonged to another student college at another faculty so that they could share their previous experience and practises with the Henrik Wlislöcki College. One of these ideas was the preparation of the Academic Students' Conference; the other was the invitation of leaders of other student colleges, sharing experience, organizing graders' evenings with the aim of building relations, involving students to researches. On the documents elaborated for the project we can see the date of November in 2002, according to which the project lasted hardly one and a half year. After the expiry of the financial background unifying the involved students into the frames of the student college became harder and harder. As a result, the year after 2002 was the period of survival, when student college activities and organizing community programmes in a classical sense came to the fore. (Bíró, 2012: 18)

Summary

The aim of the study intended to present the exact documentation of the establishment of the Henrik Wlislöcki Student College. Although the main accent is on the reanimation of the Student College, in 2001 it gave only the frame of the goals, which should be achieved. The operation of the Student College is still steady, the purposes changed slightly, but basically the main objective remained the support of Gypsy/Roma university students.

Reference

The basic source of the study was the application material of the Phare HU 99 04 01 312-31-32. numbered project which is available in the Henrik Wlislöcki Student College room.

BÍRÓ Boglárka (2012): A Wlislöcki Henrik Szakkollégium létrehozásának körülményei. In: Romológia „akkor és most”. Konferenciakötet. Gypsy Studies 28. Pécs.

CSÁNICZ Szabolcs – CSERTI CSAPÓ Tibor: Romológia szak a Janus Pannonius Tudományegyetemen. In: Iskolakultúra 1998/8. szám 93-95. oldal.



Mit jelent számodra részt venni egy tudományos kutatásban?

Rigó Bálint: *Sose lehet tudni, hogy mikor lesz rá szükség az életben. Ha egyszer van rá lehetőség, akkor ki kell próbálni, mert lehet hogy tetszeni fog.*

Mihály István: *Tapasztalatszerzés, hogy felmérjed a jelenlegi társadalmi helyzetet, és annak a szociális hátterét. A problémákat fel tudd mérni, és valamilyen szinten megoldást javasolni az összegzésben.*

Horváth Ivetta: *Egyfajta kihívást.*

Laboda Georgina: *Szakmai fejlődést, megismerkedhetek új emberekkel, és ez által is fejlődök.*

Gergye Eszter

Cigány nyelvek ismerete, megítélése és presztízse a Pécsi Szieberth Róbert Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény diákjai körében

Kutatásomat a Baranya megyei Szieberth Róbert Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben végeztem. A cigány nyelvek ismeretére, megítélésére, presztízisére irányuló kérdések nyomán a megkérdezett diákok körében az anyanyelv, nemzetiség és identitás nem feltétlenül egybeeső viszonya igazolódott.

Az iskolai környezet presztízst nem biztosító tényezőként többnyire alulértékelést erősít a diákokban a cigány nyelvekkel kapcsolatban, akár beszélői valamelyik cigány nyelvnek, vagy sem. Az intézményben szervezett nemzetiségi project nap, mely kutatásom helyszín választásában fontos tényező volt, nem szerepel az iskola életében olyan mértékben, hogy presztízst biztosítson a cigány nyelvek számára a diákok és tanárok körében. Azonban hasonló rendezvények megszervezésének fontosságát hangsúlyozva és támogatva ez a tény változhatna, és felszínre hozhatná akár a diákok, kutatásom kérdőíveinek kapcsán megfogalmazott, cigány nyelvekkel kapcsolatos rejtett presztízssre utaló gondolatait.

A kutatás helyszíne

A magyarországi cigányok három nagy nyelvi csoportja közül Baranya megyében a beás nyelvet, annak is az árgyelán, muncsán és ticsán nyelvjárásai közül az árgyelánt beszélők élnek jellemzően.

Maga a Szieberth Róbert Általános iskola Pécs Budai városrészén van. A Beszélő folyóirat 2009. februári számának, Roma-dosszié rovatában megjelent: Zolnay János Oktatáspolitikai és Városfejlesztés Pécs című cikke foglalkozik a pécsi iskolák szegregációjának alakulásával. Kutatásom nem a pécsi iskolák szegregációját hivatott vizsgálni, azonban a cikk a Szieberth Róbert Általános Iskola tanulóinak nemzetiségi összetételével is foglalkozik. „A pécsi közoktatás-irányításnak figyelembe kell vennie a városszerkezet jellegzetességeit. Mindenekelőtt azt, hogy a volt bányászkolóniakon, a Meszes lakótelepen és a Gyárváros szegénytelepein nagyszámú roma család él (Zolnay János, 2009).” Tehát, hogy egykoron többségében bányász cigányok lakta városrész volt Gyárváros, az most is érződik az ottani iskola nemzetiségi összetételében. A Gyárváros és környéki telep a Szieberth Róbert Iskola beiskolázási körzetéhez tartoznak. A cikk megírásakor Zolnay az EÖKIK 2006-2007-es adatait mutatja, mely szerint az adott évben a Szieberth Róbert Általános Iskola diákságának mintegy 20%-a cigány származású.

A kutatás helyszínéül választott intézményben 2011-ben végeztem már egy mikro-szociolingvisztikai kutatást. Az akkori kutatásom előtti tájékozódásomkor derült ki számomra, hogy az iskola tartott már olyan programot, „Nemzetiségi project nap” néven, mely a német a horvát és cigány nemzetiségekkel foglalkozott. A gyerekek tanáraik segítségével dolgoztak fel a nemzetiségekhez kapcsolódó témákat.

A kutatás módszerei, és résztvevő alanyai

Kutatásomat az adatközlők által kitöltendő írásbeli kérdőívekkel végeztem el. A kérdőívekben szereplő kérdések fajtái: zárt és nyílt kérdések, illetve értékelési skálák. A diákokkal személyesen töltöttem ki a kérdőíveket, egy tanóra keretein belül.

A kutatást két 6. évfolyamos osztályban, tehát 11-12 éves diákokkal töltöttem ki. Adatközlőim száma 34. Előzetesen kértem az igazgatónőt, hogy ezzel a korosztállyal szeretnék dolgozni. Választásom indokai a

szerint fogalmazódtak meg, hogy egy 6. osztályos tanuló már biztonságosan tud értelmezni egy saját véleményét kérő kérdőívet, illetve valószínűleg már legalább 2 éve idegen nyelvet is tanuló diákokról van szó, amit a kérdőív szempontjából fontosnak véltem. Mindezek mellett, úgy gondoltam, hogy ez a korosztály még közelebb állhat a kisgyermekkor, családbeli élményekhez, és kevésbé befolyásolt, mint mondjuk egy a már jövőjét jobban szem előtt tartó, iskolaválasztás előtt álló 8. osztályos lehet. Tehát vélhetően bátrabban fogalmazza meg saját véleményét, nem azt tartva szem előtt, hogy szerinte mit várnak el tőle.

A kutatás adatainak elemzése

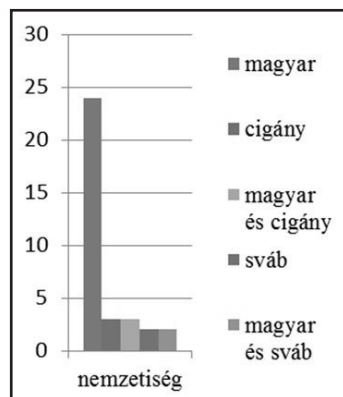
Nemzetiség, anyanyelv, otthon használt nyelv

A diákoknak készített kérdőív a diákok nemzetiségére, anyanyelvére, otthon használt nyelvére, tanult nyelvére, tanulni kívánt nyelvére, és cigány nyelvek ismeretére, megítélésére kérdez rá.

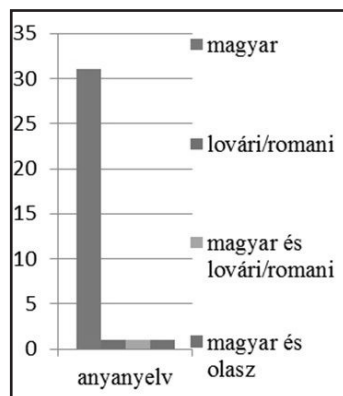
Az első három kérdésre kapott válaszokból készített diagramok is jól mutatják, hogy a nemzetiség, anyanyelv és használt nyelv nem feltétlenül fedik egymást, sőt nem is feltétlenül függnek össze egy ember életében.

Három diák, aki magyar és cigány nemzetiségűnek vallotta magát, anyanyelvként és otthon használt nyelvként mind a magyart jelölték meg. Másik három diák, aki cigány nemzetiségűnek vallotta magát, különböző választ adott az anyanyelv és otthon használt nyelv tekintetében. Egyikőjük írta, hogy anyanyelve a romanit/lovári, másik, hogy romani/lovári és magyar, harmadik, hogy magyar. Azonban, aki a romanit/lovárit jelölte meg anyanyelvnek, ő csak a magyart húzta alá, mint otthon, mindennapjai során használt nyelvet. Aki a romanit/lovárit jelölte meg anyanyelvnek, ő a magyart és romanit/lovárit is használja otthon, illetve a harmadik diák, aki cigány nemzetiségűnek, romani/lovári anyanyelvűnek vallotta magát, ő a magyart és romanit/lovárit is bejelölte otthon használt nyelvként.

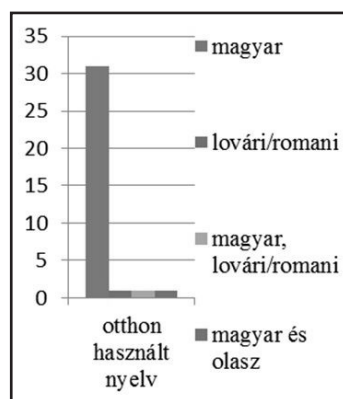
1. ábra



2. ábra



3. ábra



A sváb illetve magyar és sváb nemzetiségű diákok a magyar nyelvet jelölték anyanyelvnek.

Továbbá van egy diák, aki magyar nemzetiségűnek, magyar anyanyelvűnek vallotta magát és otthon a magyar és olasz nyelvet is használja. Egy másik diák kérdőívében volt egy olyan válasz a felsorolt nyelvek iránt való érdeklődése kapcsán, hogy Ő az olasz nyelvet szívesen tanulná, mert egyik osztálytársa élt Olaszországban és folyékonyan beszél a nyelvet. Valószínű tehát, hogy az otthon használt nyelvei között a magyar mellett az olaszt is megjelölő diáktársáról írt.

Ezekből az adatokból, mint ahogyan azt előbb már említettem, arra lehet következtetni, hogy egy nemzetiséghez való tartozás érzése nem feltétlen jelenti az adott nemzetiség nyelvének anyanyelvként való megjelölését, vagy akár annak ismeretét az adott személy számára. Illetve az otthon használt nyelv sem jelenti az adott válaszok alapján, hogy az megegyezne a nyelvvel beszélő közösséggel való azonosulással. „A nyelvi váltás (...) nem feltétlenül jár az etnikumhoz kötődő identitás elvesztésével vagy gyengülésével. Az oláh-cigányok megőrizhetik oláh-cigány identitásukat akkor is, ha már csak rosszul tudnak cigányul, a beások megőrizhetik etnikai identitásukat, ha már csak rossz-

szul tudnak beásul, és továbbra is idegennek tekinthetik (...) egymást és romungrókat.” (Kemény, 1993: 13) Írta ezt Kemény István nem csak a nyelvük szerint elkülönülő cigány csoportok közötti különbségre utalva, de a már egy nyelvet (magyart) beszélő, cigány identitásukat még őrző emberek esetében mutatkozó heterogenitást is érzékeltetve.

A diák, aki a magyart jelöli anyanyelvnek, de otthon használt nyelvnek magyart illetve valamelyik nemzetiségi nyelvet, olyan kétnyelvű ember, akinek a magyar mellett megjelölt otthon használt nyelve a Fishman-i értelemben vett diglossziás helyzetben van. Az otthon használt nyelvre való rákérdezés fontosságát ennek a tanulónak az esete is mutatja. Magyar anyanyelvűnek vallotta magát, amit teljesen egyértelműen nem lehet a magyar identitással azonosítani, hiszen otthon, mindennapjaiban használt nyelvként jelen van egy nemzetiségi nyelv. Szalai Andrea a romani nyelvészség kapcsán írja (de minthogy a beás nyelv sincs oktatói nyelvként jelen az iskolákban, így beszélői ugyanabban a helyzetben vannak), hogy „A kisebbségi helyzet sajátosságai a nyelvészség körülményeit is befolyásolják: a romani mindmáig szinte kizárólag az elsődleges nyelvi szocializációs szinterein, a családban a roma közösségben, a szóbeli kommunikációban sajátítható el. A romani nyelvészséget és használatát a másodlagos intézményi szocializációs szinterei általában nem támogatják.” (Bartha szerk. 2007: 21)

Annak a diáknak az esetében, aki a magyar mellett mást is megjelölt anyanyelvének, azonban otthon használt nyelvének csak a magyart, valószínűleg végbe ment a nyelvcsere, vagy legalább is ő már nem olyan szinten ismerője a nyelvnek, hogy azt mindennapjaiban használni tudja, de vélhetően, vagy a szülő vagy nagyszülő még beszél, hiszen valami oknál fogva anyanyelvének jelölte a magyar mellett.

A cigány nyelvek tanulása iránt mutatott hajlandóság

A kérdőív 7. és 8. kérdésében ugyanazt a 7 nyelvet (angol, beás, horvát, kínai, lovári/romani, német, olasz) adtam meg rangsorolásra, egy-

szer érdeklődés, egyszer pedig vélt hasznosságuk szerint. A kérdőívben vastagon szedett betűvel és aláhúzással jelöltem az érdeklődés és hasznosság szavakat, mégis a kifejtett válaszokból, arra lehet következtetni, hogy az érdeklődésnél is a nyelv vélt hasznosságát, alkalmazhatóságát hozták fel indoklásként, úgymint: „az angol világnyelv”, „szükségem lesz rá, hogy munkát találjak”, „a világon nagyon sokan beszélnek”, „a számítógéphez is kell az angol tudás”. Így szinte minden diáknál vagy az angol, vagy a német került első helyre mindkét kérdésnél, illetve néhány diák az érdeklődésnél az olaszt jelölte még első helyen.

Két, magát cigány nemzetiségűnek és romani/lovári anyanyelvűnek valló diák jelölte a romani/lovárit, mint számára legérdekesebbnek tartott nyelvet, azonban a leghasznosabbnak ők is az angol nyelvet írták. Az ő válaszuk példa lehet arra a jelenségre, amit Labov rejtett presztízsnak nevez. Rejtett presztízse egy olyan nyelvnek lehet, mely a presztízzsel rendelkező nyelvvel/nyelvekkel szemben stigmatizált. A cigány nyelvek Magyarországon diglossziás helyzetükből adódóan stigmatizáltak. Az oktatás és a hétköznapi formális terek nyelve a többségi nyelv, a cigány nyelvek valamelyikét beszélők nyelvüket csak informális környezetben használják. Sándor Klára nyelvész *A Globalizáció és nyelvhasználat* című munkájában így fogalmaz: „A nyelvhasználók nyelvi formák közötti választásait a modern társadalmakban kétféle presztízsz befolyásolja. Az egyik az iskola és egyéb állami intézmények (sajtó, könyvkiadás, hivatalos szövegek, esetenként akadémiák stb.) által támogatott sztenderd nyelvhez kötődik, ez az adott társadalomban ún. nyilvánvaló presztízst élvez.” A rejtett presztízst pedig kisebb közösségek belső értékrendjéhez és magának a közösségnek a szimbólumához, az általuk beszélt nyelvváltozathoz kötődőnek tartja. Tehát az említett két diák is, akik anyanyelvüket jelölték számukra legérdekesebbnek, nyilván értéket kapcsolnak hozzá, presztízst tulajdonítanak neki. Ugyanakkor a hasznosság tekintetében már az angol nyelvet pontosan a formális környezetben való szerepe alapján jelölik meg, mint leghasznosabbat, és kerül hátrébb a sorban a bár érdekesnek, de kevésbé hasznosnak titulált nemzetiségi anyanyelv.

A magukat nem a cigány nemzetiséghez tartozónak valló diákok, akik a cigány nyelvek valamelyikét jelölték meg, mint legkevésbé hasznosnak, olyan stigmatizáló indoklásokat adtak, mint „Magyarországon a magyar nyelvet használjuk.”, „kevesen beszélnek” (a cigány nyelveket), „nem sok helyen használják”, „nyilvánosan, aki így beszél, lenézik”.

Azonban pozitív, esetleg optimizmusra is okot adható válaszok is születtek, főleg az egyértelműen csak a cigány nyelvekre irányuló kérdések kapcsán. Ilyenek voltak a „Melyik cigány nyelvet tanulnád, ha választhatnál, és miért?”, illetve a „Valamely cigány nyelv ismerete számomra: érdekes, vicces, hasznos, felesleges, értékes, ciki. (Húzd alá a megfelelőt, többet is aláhúzhatsz!)” 23 diák válaszolta, hogy egyiket sem tanulná, ugyanazon indokokat hozva fel, mint a fentebb már idézettek.

Hat diák választaná a romanit/lovárit, egy a beás nyelvet és négyen mindkettőt. A kapott indoklások némely esetben példaértékű szemléletről tanúskodnak. Ilyenek voltak a „Jó sok nyelvet tanulni, és érteni másokat, akik ilyen nyelven tudnak.”, „Valamely cigány nyelv ismerete számomra érdekes és hasznos, mert hasznos, mint minden más nyelv.”, „kíváncsi lennék, hogy milyen a kultúrájuk és hogyan beszélnek”, „valamely cigány nyelv ismerete számomra értékes”, „ad egy pluszt”, „mert fontos, ha esetleg cigány közösségbe megyünk”.

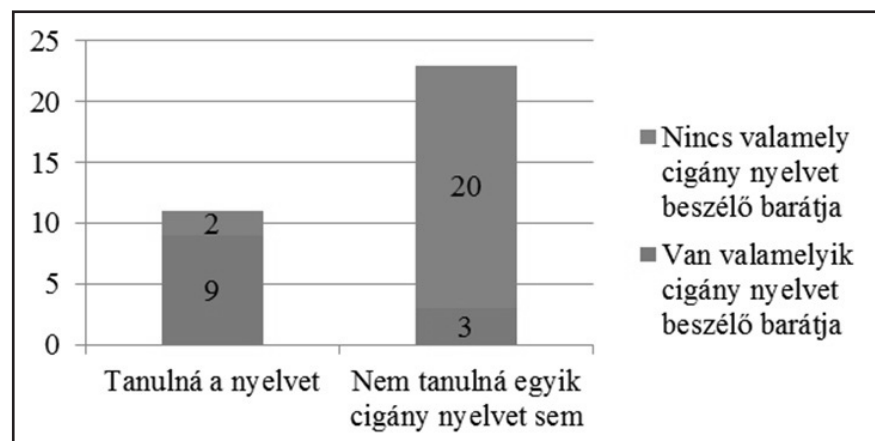
Érdekes volt, hogy az ezekre a kérdésekre adott válaszok elemzése után kezdtem feldolgozni a 9. kérdésre adott válaszokat. A kérdés így szól: „Vannak-e ismerőseid, akik beszélnek, vagy tanulják valamely cigány nyelvet?” Az aláhúzható válaszlehetőségek: szülők, nagyszülők, barát, iskolatárs, tanár, szomszéd, egyéb (éspedig). Ha belegondolunk, a felsorolt emberek két kategóriára oszthatóak. Az egyikbe tartoznak azok az emberek, akik úgymond „adottak” egy ember életében, nem mi választjuk meg őket, a másikat pedig, akiket mi magunk választunk bizonyos tényezők mentén. Ez utóbbi a barát, az összes többi az előbb említett kategóriába tartozik.

Miután megnéztem, hogy ki az a 11 válaszadó, aki tanulná valamely cigány nyelvet, és akik pozitív értékítéletet kapcsolnak a cigány nyelvekhez, a cigány nyelvek tanulási lehetőségéhez, nagy érdeklődéssel, egy

előzetes feltevés alapján lapoztam végig a kérdőíveket, az után kutatva, hogy vajon megjelölték-e a barát kategóriát, mint környezetében valamely cigány nyelvet beszélő vagy tanuló embert? Az előzetes feltevés, miszerint valószínűleg megjelölték, mert ha nem a cigány nyelvek valamelyikét beszélő, vagy magát cigány nemzetiségűnek valló emberek ők, akkor kell, hogy legyen valami olyan befolyásoló, (jelen esetben egy valószínűleg emocionálisan is befolyásoló) tényező, ami érdeklősére inspirálja őt. A 11 emberből, aki tanulna valamely cigány nyelvet, 9-nél megjelenik a barát (megjelenik még a szülő, nagyszülő, szomszéd, iskolatárs kategória is) mint cigány nyelvet beszélő, vagy tanuló, 1 válaszadó írta, hogy senki nem beszél, vagy tanulja a környezetében és 1 jelölte, hogy osztálytársa.

Illetve a cigány nyelvek tanulásának lehetőségét elutasító válaszadónál feltételeztem ebből adódóan, hogy náluk hiányzik ez a jellegű motivációs tényező. A feltevés mondhatni, ennél a csoportnál is beigazolódtott, hiszen a 23 ember közül, csak 3-an jelölték meg, hogy barátjuk beszél vagy tanulja valamely cigány nyelvet. 20-an olyan kategóriákat jelöltek, amik nyilván valóan nem hatnak rájuk, felfogásukra, olyan

4.ábra: Cigány nyelvek tanulási szándéka és valamelyik cigány nyelvet beszélő barát összefüggései



mértékben, mint egy érzelmileg jobban kötődő barát. Ők többnyire az iskolatárs választ jelölték (később erről az adatról még szó lesz). A következő ábra jól mutatja, hogy azon diákok, akik hajlandóságot mutatnak, valamelyik cigány nyelv tanulására majdnem teljesen egybeesnek azon diákok kategóriájával, akiknek barátja beszélője valamelyik cigány nyelvnek. Azok száma, aki pedig nem tanulna egyiket sem, 3 híján megegyezik azokkal a diákokkal, akiknek barátai között sincs olyan, aki beszéli a romanit vagy a beást.

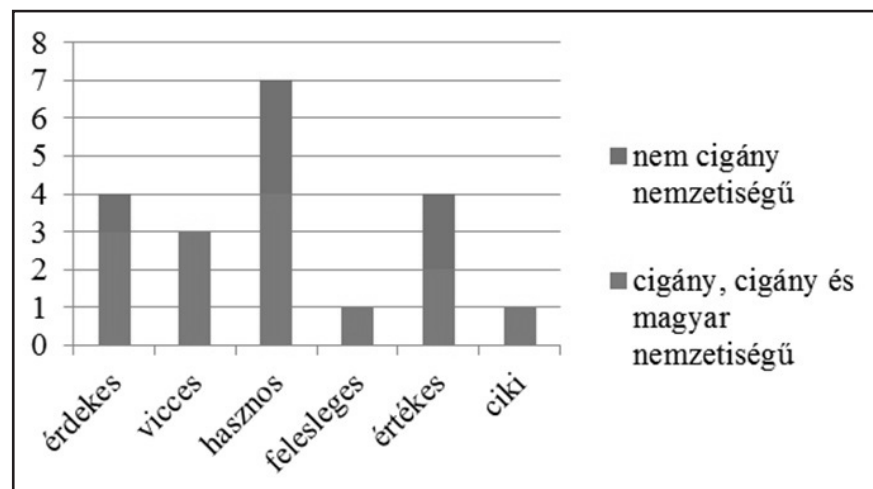
A cigány nyelvek presztízse, megítélése a diákok körében

Az utolsó kérdésnél, hogy valamely cigány nyelv ismerete számomra: értékes, vicces, hasznos, felesleges, értékes, ciki (Húzd alá a válaszod, többet is aláhúzhatsz!), feltételeztem, hogy aki nem tanulna, az valószínűleg negatív értéktételeket is kapcsol hozzá. A több válasz adásának lehetőségét figyelembe véve a következő eredmény született: 5-en megjelölték, hogy érdekes, 9-en hogy felesleges, 6-an, hogy vicces, illetve 6-an nem is jelöltek semmit.

A 11 válaszadó, aki tanulna valamely cigány nyelvet, nem egyértelműen csak pozitív értékeket kapcsol valamely cigány nyelv ismeretéhez. A nyelvek iránt való érdeklődés és vélt hasznosság kapcsán feljebb már szó volt a nyelvek presztízsről. A diák, aki az érdeklődési skálán valamely cigány nyelvet első helyen megjelölte, hasznosság tekintetében hátrébb sorolta azt, valószínűleg az említett presztízsz hozzárendelések miatt. Ennek alapján a 11 kérdőívet két csoportra osztottam. A 6 ember, aki magát cigány, vagy cigány és magyar nemzetiségűnek vallotta és tanulna is valamely cigány nyelvet, illetve a maradék 5 ember, aki nem cigány nemzetiségű, de tanulna a romanit/lovárit, vagy beást. A válaszok vizsgálata előtti feltevés ez esetben is igazolni látszódik. Úgy gondoltam, hogy a 3 eset, amikor a cigány nyelvek ismeretéhez a pozitív jelzők mellett negatív jelzők is megjelennek, azon 6 ember kérdőívei közül való, akik cigány vagy cigány és magyar nemzetiségűek. Így tör-

tént. Az okok pedig a már említett rejtett presztízs és stigmatizálás jelenségeiben keresendő. Pozitív jelzőket kapcsol a nyelv beszélője, vagy a nemzetiségi csoporthoz tartozás miatt nyelvvel is azonosuló személy magyarázatra nem szoruló okokból, és negatív jelzőket is megjelölnek valószínűleg az őket kívülről ért hatások miatt, melyek a nyelvről alkotott képzetükre, annak használatára is kihat. A következő diagram jól mutatja a cigány nyelvek tanulására hajlandóságot mutató diákok nyelvekkel kapcsolatos előbbieken ismertetett értékítéletét.

5. ábra: Cigány nyelvek tanulása iránt érdeklődők cigány nyelvekkel kapcsolatos megítélés



Szintén érdekes adat lehet, hogy a nem cigány nemzetiségű, egyik cigány nyelvet sem beszélő 28 diák közül csak 12-en jelölték meg azt a választ, hogy iskolatársuk/osztálytársuk beszél valamely cigány nyelvet. Nyelvi presztízskérdést lehet ennek is háttérében vélni, hogy egy gyerekről nem derül ki közvetlen, osztálytársi környezete számára, hogy ő valamely nemzetiség nyelvét beszélő, használó ember. Nyilván való-

an egy kétirányú folyamat során derülhet ez ki. Az egyik, hogy a nyelv beszélője maga ennek hangot ad társai között, a másik irány pedig a társaktól a beszélő egyén felé érdeklődő irány. Valószínűleg, ha a beszélő környezetében azt véli felfedezni, hogy a beszélt nyelvéhez negatív értékítéletet kapcsol környezete, nem fog arra törekedni, hogy ez róla kiderüljön.

A hat ember közül, aki anyanyelvként vagy otthon használt nyelvként jelölte meg valamelyik cigány nyelvet, egyikőjük jelölte meg, hogy osztálytársa/iskolatársa beszél valamelyik cigány nyelvet. Azonban mindegyikőjükönél megjelenik a barát, mint beszélő. Pusztán feltevés, de valószínűsíthető, hogy a barát kategóriába, amit bejelöltek, beletartozik az/azok a bizonyos osztálytárs(ak), aki(k) beszélő(i)je a beás vagy a romani nyelvnek.

Kapcsolat anyanyelv, otthon használt nyelv és ismerős között, aki beszél valamely cigány nyelvet

A három generációhoz kötött nyelvcserre jelenségére a fent említett tényezők összefüggéseiből mutatkozhatnak példák a kérdőívet kitöltők között.

A diák, aki anyanyelvének csak a romani/lovári nyelvet jelölte, illetve otthon használt nyelvnek is megjelölte azt, a magyar mellett, volt az egyetlen, akinek a legtöbb ember beszél környezetében. Aláhúzta a szülők, nagyszülők, barát, iskolatárs, szomszéd kategóriákat is. Tehát a mindennapjaiban őt körülvevő emberekkel lehetősége van anyanyelvnek használatára. Nem véletlen tehát, hogy ő volt az egyetlen, aki ilyen egyértelműen jelölte meg nemzetiségét és anyanyelvét.

A másik diák, aki szintén bejelölte a romani/lovárit, mint anyanyelvét, az otthon csak a magyar nyelvet használja és a környezetében beszélők között csak a barátot jelölte meg, családtagot vagy szomszédot nem.

Egy diáknak, aki anyanyelvének nem, de otthon használt nyelvnek vallotta a romanit/lovárit, szülei, nagyszülei beszélnek a nyelvet. Az

ő esetét ezek szerint, ha beszélője a nyelvnek, azért lehet a nyelvcsere jelenségének aspektusából vizsgálni, mert ő lehet majd az a középső generáció gyerekei megszületésekor, aki nem fogja valószínűleg átadni a nyelvet, hiszen nem tartja anyanyelvének. Jelenleg otthon valószínűleg csak azért beszél, mert nagyszülei és szüleivel való kommunikációjában erre szüksége van és mindennapjainak része is. Ebben az esetben a nyelv beszélőjét a nyelv presztízsének megerősítése segítheti csak abban, hogy azt tovább örökítse. „A fiatalabb nemzedékek nagyobb tudással rendelkeznek a domináns nyelven, s a visszaszorulóban lévő nyelvet tökéletlenül tanulják meg, ha egyáltalán megtanulják.” (Cambell és Muntzel, 1992: 185)

A diák, aki cigány nemzetiségűnek vallja magát, azonban sem anyanyelvnek sem otthon használt nyelvnek nem jelölte egyik cigány nyelvet sem, azt válaszolta, hogy nagyszülei beszélnek a romanit. Ő már a nyelvcsere áldozata lett tehát, ugyanúgy, mint a másik két diák, aki cigány nemzetiségűnek tartja magát, de sem beszélője, sem környezetének nyelve között nem szerepel valamely cigány nyelv.

Hipotézisem az adatok vizsgálatának tükrében

Cigány nyelvekkel kapcsolatos ismeretek

(„az iskola diákjainak a cigány nyelvekkel kapcsolatban is vannak ismeretei”)

A kérdőívekben kapott válaszok alapján kimondható, hogy az iskola diákjainak egységesen legalább annyi tudása megvan, hogy két cigány nyelv létezik és van köztük különbség (ha többen nem is tudják konkrétan, hogy mennyiben/miben különböznek).

A diákok, akik anyanyelvként, vagy otthon használt nyelvként (vagy mindkettő) jelölték meg valamely cigány nyelvet, szinte mind megjelölték a szülőt, nagyszülőt, mint a nyelvet beszélő ismerőst, tehát valószínűleg otthon elsajátított nyelvtudásról van szó az ő esetükben.

Iskolai környezet

(„az iskolai környezet segíti a cigány nyelvet beszélő diákokat, hogy nyelvtudását, többlettudásként kezelje és büszke legyen rá”)

Mivel a diákok a felsorolt személyek közül, akik az ismerőseik közül beszélnek az egyik cigány nyelvet, nem volt megjelölve senkinél a tanár kategória, ezért feltételezem, hogy az iskola oktatói között nincs valamely cigány nyelvet beszélő személy. A romanit/lovárit vagy beást beszélő, vagy tanulni szándékozó diák számára pedig nem biztosított a lehetőség tudásának, készségének fejlesztésére, azaz nincs iskolai jellegű motivációja, s minthogy a tanárok között nincs is a nyelveket beszélő személy, így a nyelvtudással rendelkező diák legitimációt sem nyerhet tudásának presztízsére, hiszen az nem biztosított az iskola társadalmi rendszerén belül „feljebb” levő tanár által.

Presztízs

(„a diákok körében egyenlő presztízsű nyelveként jelennek meg a cigány nyelvek, a horvát és a német nyelv”)

Egyértelmű a válaszok alapján, hogy más nyelvekkel, nem egyenlő értékűként kezelik a cigány nyelveket. A cigány nyelvek alaposabb ismerete nélkül is egy olyan értékítéletet képvisel a diákok szinte minden tagja, mely szerint nem alkalmazhatóak a cigány nyelvek a hétköznapi életben úgy, mint ahogyan más (ismertebb) nyelvek. A megkérdezett diákok körében a kapott válaszokból kirajzolódó negatív értékítéletek mindenképpen alacsony presztízssre utalnak a cigány nyelvek tekintetében.

Összegzés

Hipotéziseim tehát inkább cáfolódtak, mint sem igazolódtak. Azonban fontos látni, észrevenni azt, hogy születtek már ebben az iskolában

törekvések arra, hogy a különböző nemzetiségek, köztük a cigányság megismerése elérhető és fontos is legyen a diákság, illetve az ott oktató tanárok számára is. Ilyen volt a például az említett 2011-es Nemzetiségi project nap, melynek anyagait, a diákok által akkor készített munkákat most is őrzik, mind az iskola folyosóin megjelenítve, az iskola internetes oldalán feltüntetve, mind pedig „később felhasználható egyfajta taneszközként” az osztálytermekben (az egyik mintául vett osztály osztályfőnökének elmondása szerint). Mindenképpen pozitív példa, hogy az iskola nem egy felülről jövő utasítás hatására rendezte akkor ezt a nemzetiségekkel, köztük a cigány nemzetiséggel foglalkozó napot.

Azonban azt is látni kell, hogy hosszútávon akkor lehet eredményes egy ilyen kezdeményezés, ha rendszeresen megrendezésre kerül. A felsőbb évfolyamok számára így ismétlődő ismeretek elmélyülhetnek, újabb ismeretekkel bővíthetnek, a szemléletük alakulhat, és mindenképpen egy befogadó környezet jöhet létre mind a nemzetiséggel azonosuló, ahhoz tartozó, illetve a nemzetiség iránt érdeklődő diák és tanár számára is. Az iskolába bekerülő diákok (és rajtuk keresztül a szülők, család) pedig már a megteremtett pozitív, nem hogy csak elfogadó, de érdeklődő légkörbe lépve nem szembesülnének azokkal a problémákkal, amikkel most még igen.

Egy ilyen kezdeményezés meghonosítása egy iskola életében megfelelő előzménye lehetne a későbbi cigány nemzetiségi oktatás iskolai tervbe vételének. A tanárok, diákok, szülők egy ilyen előzménnyel egy folyamat része lehetnének, melynek részeseként nem egy kötelezőnek, felülről jött rendeletnek éreznék az iskolai oktatásba vételkor a nemzetiségi nevelést.

Bartha Csilla a nyelvmegtartás kapcsán fogalmazta meg a következőket: „Kétségtelen, hogy egy kisebbségi nyelv fennmaradásának esélyeit a csoport számára a garantált jogok minél szélesebb köre igen nagymértékben növelheti, megteremtve a tudatos nyelvtervezési lépések jogi és szervezeti kereteit. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a szervezett lépések önmagukban sikertelenek, ha nem kíséri őket nagymértékű társadalmi-közösségi támogatottság, (..)” (Bartha, 1999: 130)

Azt gondolom, hogy ez a nyelvmegőrzéssel kapcsolatos megállapítás jó párhuzama, és a cigány nyelvek megőrzésének kapcsán része is a cigány nemzeti oktatás nem felülről érkező kezdeményezésébe vetett hitnek.

Irodalom

- BARTHA Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARTHA Csilla szerk. (2007): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- ERDŐS Kamill (1979): A Békés megyei cigányok és cigány dialektusok Magyarországon, Erkel Ferenc Múzeum, Gyula.
- FORRAY Katalin (2000): Romológia-Ciganológia, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- KOLLER Boglárka (2006): Nemzet, Identitás és Politika Európában. L'Hartmann Kiadó, Budapest.
- KONTRA Miklós (2007): Cigányaink, nyelveik és jogaik. In.: Bartha Csilla szerk. Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna (2002): Beás nyelvkönyv, Pá lyimbá bájásilor. Dávid Kiadó, Kaposvár.
- ORSÓS Anna (2007) : A beás nyelv Magyarországon. In.: Bartha Csilla szerk. Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna – KÁLMÁN László (2009): Beás nyelvtan. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről, Virágmándula Kft.
- PRÓNAI Csaba (2006): Cigány Világok Európában. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.
- RÉGER Zita (1990): Utak a nyelvhez, Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémia Kiadó, Budapest.

SZALAI Andrea (2007): Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és nyelvi sokféleség. In.: Bartha Csilla szerk. Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
<http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf> [2013. október 1.]
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf [2013. október 1.]
<http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tab107/load07.html> [2013. október 1.]
http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kerdoiv/hun_4.html [2013. október 1.]
http://kerettanterv.ofi.hu/k1_10_nemzetisegi/cigany/index_cigany.html [2013. október 18.]
<http://www.kormany.hu/download> [2013. október 18.]
<http://www.gyarvarosi-pecs.hu/> [2013. október 1.]

Orsós Melinda – Pápai Boglárka

Múltkutatás az Ormánságban Jegyzetek egy kutatás margójára

A XX. század második felének egyes történéseit- főként személyes visszaemlékezések révén- megismerésére irányuló kutatásunkat Magyarmecskén és a környező falvakban végeztük. Kutatási módszereink interjúzás, fényképezés, személyes te-repmunka voltak a magyarmecskői diákokat bevonva. Kutatásunk tehát nem csak a téma feltárása, hanem a diákokkal történő közös munka miatt is vált érdekessé. A kutatás során újabb és újabb kérdésekhez való eljutásról, és az azokra talált válaszokból, azokat feldolgozva kiállítás született.

Szakirodalmi előzmények

A kvalitatív kutatások egyik alapvető forrása az interjú, azaz valamilyen szóban elhangzó szöveg, melyet a kutatott társadalmi csoport egy vagy több tagjával, a kutatott társadalmi jelenséget megtestesítő szereplőkkel készítünk külön-külön vagy csoportosan, különböző technikák segítségével.

A narratív interjú több évtizedes múltra tekint vissza. Szülőanyja az *oral history* volt, mely az 1920-as évektől kezdődően, erős politikai indítatással forradalmasította a történelmi kutatásokat. Új forrást emelt be a történelmi vizsgálódások fókuszába: az interjút.

Módszertanilag kezdetben kevésbé kidolgozott technikákkal arra törekedett, hogy a történelem *underdog* jainak (az indiánoknak, a kisebbségeknek, a munkásságnak stb.) - melyekről nem rendelkeztek hasonló mennyiségű történelmi forrással, mint más társadalmi csoportokról - társadalomtörténetét feltárja. Talán az indíttatásból is következően az oral

history általában máig azoknak a társadalmi rétegeknek az élet- és mentalitástörténetét kutatja, melyekről nincs társadalomtörténeti tudásunk.

Az *oral history* kelet-európai recepciójára is jellemző, hogy olyan történelmi eseményeket és társadalmi csoportokat kutat, melyekről nincs más hasonló jellegű forrás. Az interjúalanyok így elsősorban - akár a strukturált interjúnál - „adatközlők”, akiknek az emlékezetén (élményeinek felidőzésén) keresztül addig ismeretlen történelmi események, összefüggések rekonstruálhatók. Ilyen céllal készültek monográfiák például az 1956-os forradalom „fehér foltjairól”, illetve a közép-európai sorsról.

Éppen a módszertani kidolgozatlanság és a történelmi „tények” rekonstruálására való törekvés, az „objektív” élettörténet előfeltételezése az amúgy gazdag ismeretanyagot *szolgáltató oral history* korlátja. Másfelől azt, hogy a módszer nem reflektál (mert nem is kérdése) az emlékezet, az élmény és az egykori esemény közötti különbségre, azaz arra a folyamatra, ahogy a szubjektum – tudattalanul – a múltjából a „megőrzendőt” az „emlékezetre méltót” kiválasztja. Éppen ezért az *oral history* megújítói – Bartlett immár klasszikus művére támaszkodva (Bartlett, 1932) - is elismerik, emlékezetünk úgy működik, hogy a korábbi élményeket a jelen perspektívájából szelektáljuk, és újra- és újra interpretáljuk, vagyis nem az egykori „objektív” valóságot (s végképp nem az igazságot) idézzük fel.

Az *oral history* fenti hiányosságainak meghaladására, a módszer és az interjú, mint forrás filozófiai, társadalomelméleti és lingvisztikai újraértelmezésére tett kísérletet az 1970-es évektől kezdve az élettörténet-kutatás, mely a hermeneutikai esetrekonstrukciós elmélet kidolgozásával új keretek között készítette és elemezte az interjúkat. Tudatosan kereste a kapcsolatot a személyes és a társadalmi között, választ akart találni a nemzedéki váltások és az emlékezet közötti kapcsolat kérdésére, a reflexív társadalmak és az élettörténet összefüggéseire. A módszer mára szakdiszciplínává vált, és a francia és a német szociológián keresztül az angolszász társadalomtudományokat is meghódította.

A biográfiakutatás, lassacskán elszakadva a történeti és emlékezetkutatásoktól, elméletileg inkább a filozófiában és az irodalomel-

méletben megújuló narratológiában fedezte fel kapcsolódási pontjait (Oevermann, 1979, 1983; Rosenthal, 1986, 1989; Schütze, 1983).

A biográfiakutatás a rendszerváltás utáni Kelet-Európában szükség-szerűen találta meg új kutatási irányait a politikai és társadalmi átmenet, a közelmúlt élettörténeti rekonstrukciója, az identitáspolitikai témáiban (Breckner – Kalekin – Fischman – Miethe, 2000). E módszer szerint élettörténet, emlékezés és identitás (önbemutató) egymással szorosan összefonódó fogalmak.

Az oevermanni objektív hermeneutikán alapuló, és Schütze, majd Rosenthal által kidolgozott narratív élettörténeti interjúkat készítő, és az abban nyert szöveg hermeneutikai eset rekonstrukciójával dolgozó módszer alapgondolata, hogy ha olyan interjú készítünk, melyben az élettrajzi elbeszélő maga strukturálhatja élettörténetének elbeszélését, akkor a keletkező szöveg egyszerre hordozza a felidézett múlt emlékeit és a jelen perspektíváját. „Ha az élettrajzi elbeszélést olyan társadalmi konstrukciónak fogjuk fel, amely egyszerre foglalja magában a társadalmi valóságot és az alany élményvilágát, azzal a kérdéssel kell szembenéznünk: miképpen rekonstruálhatunk egy olyan társadalmi struktúrát, amely az élettörténeti tapasztalatok és a társadalmilag meghatározott sémák interakciója során újra és újra megfogalmazást nyer, és eközben meg is változik.” (Rosenthal, 1995)

Az interjú helyzetben keletkező szöveg alapja a „világot megtapasztaló léten” nyugvó átfogó élettrajzi konstrukció. Az élettrajzi konstrukció, bár folytonos változásban van, mégis stabil szerkezet. A szöveg létrehozása folyamán a háttérben láthatatlanul meghúzódva kezeskedik azért, hogy a pillanatban és a pillanatnyi interjúzás révén keletkező szöveg ne legyen véletlenszerű, önkényes. A bemutatandó epizódok kiválasztását a pillanatra, a helyzetre is reflektálva ez az átfogó szerkezet határozza meg.

Általában akkor készítünk élettörténeti interjúkat, ha egy társadalmi jelenség individuális reprezentációját, szubjektív megélését; személyes és csoportos identitást; társadalmi emlékezetet kutatunk.

Ez a technika is rendkívül érzékeny az interjúkészítési módszer következetes betartására, azaz olyan interjú környezet kialakítására, mely

kedvez az élettörténeti elbeszélésnek; az interjú személyére, professzionális felkészítésére; a szöveghű interjúleírásra, amely az elemzés alapját adja; az időkeretekre, hiszen szokatlanul részletes elemzést, s ehhez alapos interdiszciplináris felkészültséget követel (az interakcionista szociológia, társadalomlélektan, pszicholingvisztika mellett a pszichoanalízis és az irodalomtudomány köréből is).

Az interjú

Az interjú két részre bomlik. Az első az élettörténeti nagyelbeszélés, más szóval főnarratíva. Ebben a részben elbeszélőnk szabadon meséli élettörténetét, nekünk pedig az a feladatunk, hogy ebben mind jobban segítsük, lehetőleg nem verbális eszközökkel, hanem figyelmünkkel, buzdító tekintetünkkel, azaz az elbeszélés együtt érző, ám néma követésével (Schütze, 1983). A főnarratíva magától zárul le, s rendszerint jól felismerhető módon: elbeszélőnk annyit mond, hogy például „hát ez volt az élettörténetem”; „hát egyelőre ennyi, kérdezzen”.

A második szakaszt a *narratív utánakérdezés* szakaszának nevezzük. A narratív utánakérdezés elsődleges célja az, hogy bizonyos életszakaszokról hosszabb és részletesebb elbeszéléseket nyerjünk, mint amilyeneket a főnarratívában kaptunk.

A kutatás

A Gilvánfa környék aprótelepüléseinek közelmúltját feltáró foglalkozásokat a 2005/2006-os tanévben kezdte el Heindl Péter történelemtanár a magyarmecskai általános iskola diákjaival. Az első négy évben a Szent Márton Caritas Alapítvány szervezésében zajlottak a foglalkozások a magyarmecskai általános iskolával folytatott együttműködés keretei között. A második négy évben – a helyi diákok középiskolai végzettséghez juttatásának segítését kitűző gilvánfai tanodaprogram beindulása

óta – a Számá dā noj! Egyesület keretei között, a gilvánfai tanodában folynak a foglalkozások.

A 2005/2006-os tanévben az akkori 8. osztályos gyerekekkel a magyarmecskai iskolában azt kezdtük kutatni, hogy az öregek Mecskén, és a környező falvakban mire emlékeznek a negyven-ötven-hatvan-hetven évvel ezelőtti, vagy még régebbi eseményekből. Az ő elbeszéléseiken keresztül akartuk megismerni a XX. század második felének történelmét. A gyerekek nagyon élvezték a kutatási módszert: fényképezőgépet és diktafont vittünk magunkkal és ők csinálták a felvételeket. Jártuk a környező falvakat, beszélgettünk sok mindenkivel és sok tárgyi emlékről is fényképeket készítettünk. Aztán az iskolában megbeszéltük a tapasztaltakat, feldolgoztuk az eseményeket.

A 2007/2008-as tanévben Magyarmecske egykori zsidó közössége múltjának feltárásával folytattuk a múltkutató programot. A kiindulópont egy családi albumból váratlanul előkerült fénykép volt: a tizenéves Lilit ábrázolta, aki 1944-ben – a többi zsidó lakossal együtt – nyomtalanul eltűnt a faluból. A nyolcadikosokkal kiterjedt nyomozásba kezdtünk. Egyre több mozaikdarabkát tudtunk egymás mellé illeszteni, és több mint hatvan év múltán, lassan kezd kirajzolódni előttünk egy szinte teljesen elfeledett közösség múltja. A programot egy nagyszabású kiállítás-megnyitóval, és a holokauszt eseményeit rögzítő emléktábla felavatásával zártuk a magyarmecskai iskolában.

A következő tanévekben a múltkutatás központja áthelyeződött a gilvánfai tanodába. Továbbfolytattuk a mecskai zsidó közösség múltjának kutatását, de azt kibővítettük a környék más, a közelmúlt történelme során nehéz sorsfordulókon keresztüljutott közösség életének feltárásával is. Így kezdtünk el foglalkozni a gilvánfai beás cigányok, a magyarteleki uradalmi cselédek és az 50-es években kuláknak minősített magyarmecskai családok sorsának megismerésével a már jól bevált interjúzó, fényképező, dokumentumgyűjtő módszer segítségével.

A következő tanévek munkájának útjelző tábláit egy díjnyertes dokumentumfotó pályázat, egy poszter kiállítás, a poszter kapcsán készült

tévéfilm, továbbá a munkánkról több publikáció, egyebek mellett két – angol és héber nyelvű – cikk jelentették.

Munkánk legutóbbi gyümölcse a gilvánfai római katolikus templomban berendezett állandó kiállítás fölavatásával vált látogathatóvá. A kiállítást Kiss Dorottya, a kozármislenyi Diabelli Művészeti Iskola tanára tervezte. Elkészítésében a gilvánfai fiatalokon kívül a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium diákjai is jelentős részt vállaltak.

A múltkutató munkánkhoz jelentős szakmai és anyagi támogatást kaptunk egyebek mellett a német katolikus egyház Renovábis segélyszervezetétől, a jeruzsálemi Jad Vashem-től, az Open Society Intitútól, a Roma Education Found-tól, a budapesti Holokauszt Emlékközponttól, az EU pályázati alapjaitól, a Norvég Civil Alaptól, az Izraeli Nagykövetség munkatársaitól, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumtól és Diabelli Alapítványtól és Művészeti Iskolától.

Az interjúk kutatási iránya

Látogatást tettünk **Nagy Ferencnél és Nagy Ferencnél** (a Kálmán telep utolsó vajdájának, Ignác Zsigmondnak az unokájánál.) Elmesélte, hogy milyen volt az élet az ő gyermekkorukban a Kálmán-telepen, az unturosokkal. Sort kerítettünk a Kálmán-telep helyének megtekintésére. Az elmesélések alapján a telepről vázrajz, majd részletes alaprajz készült az egykori lakók feltüntetésével.

Látogatásaink következő állomása: **Ignác (Kapitány) Sándornál** a Géza-telep utolsó vajdájának fiánál. Tőle megtudhattuk, hogy milyen volt az élet a Géza-telepen. Részletes betekintést kaphattunk a dikuk és a telepen lakó többi beás csoport sorsába. Az elbeszélőkkel közösen bejártuk a gilvánfai erdőben a telep egykori helyét. A telepről szintén vázrajz, majd részletes alaprajz is készült a lakók feltüntetésével.

Interjút készítettünk **ifj. Fenyvesi Józsefnél** Fenyvesi József telepvezetővel, a Varga-telep „telepvezetőjének”, a későbbi naiv festőművésznek a fiánál. A beszélgetés során Fenyvesi József képeit is megtekinthet-

tük. A képeket lefényképezhettük, a beszélgetést diktafonra rögzíthettük, majd legépeltük.

Megemlékező sétát tettünk **Ignác Zsigmond („Zsigadár vajda”)** és felesége sírjánál. A temetői látogatásra velünk jött Nagy Ferencné is. Közösen gyűjtöttünk fényképeket az „utolsó vajda” családjáról. A program kísérőjeként a kutatásban résztvevő gyerekek meghallgathatták „A vajdák szerepének változása a történelem során” című előadást Heindl Pétertől.

Vidor Györgynének, a pécsi zsidó hitközség idős tagjának meghívása a gilvánfai közösségi házunkba. Vendégünk a holokausztra való visszaemlékezés mellett beszélgetett a fiatalokkal a különböző társadalmi csoportok együttélésének lehetőségeiről. A diákok részéről felvetett vitakérdések: Van-e, lehet-e jogos a gyűlölet az üldözöttek részéről? Hogyan állhatunk annak, hogy a gyűlölet eluralkodjon rajtunk?

Farkasné, Rózsika néni meglátogatása során emlékeket, régről megmaradt tárgyakat gyűjtöttünk, fényképeket készítettünk a környéken élő idős parasztasszonnyal. A visszaemlékezés alatt történeteket hallhattunk a háború előtt és után Gilvánfán és Magyarmeckén, valamint a paraszti kultúráról.

Beszélggettünk **Ignác (Tánku) Jánossal**, aki a telepi gyerekkorról, az unturos falusi zenészekről, a beások első iskolába kerüléséről. Részletesebben mesélt Gilvánfáról a háború után.

Meglátogattuk **Nagy Nándort** és feleségét, **Mimi nénit** meséltek a tradíciókról, házassági szokásokról a beás közösségeknél. Történeteket hallhattunk a diku és unturos közösség egybenövéséről.

Interjút készítettünk **Orsós Antallal** a teknővájásról. Az interjúalany bemutatta a teknővájás folyamatát, eszközeit.

Felkerestük **Balogh Imrénét, Gitta nénit** Magyarmeckén, aki felidézte a kuláküldözés, kitelepítés, visszatelepülés, újrakezdés emlékképeit.

Uradalmi cselédek sorsáról tartott előadást a háború előtről **Kovácsné Erzsike néninél**, az egykori uradalmi cselédlány Magyarteleken.

Az előítéletesség következményeinek „etalonja”, a zsidóellenes genocídium, a holokauszt. Projektvezetői prezentációt hallhattak a

gyerekek, ifjú kutatók arról, hogy miért éppen a zsidókat terhelte mindenekelőtt ez a tömeggyilkosságba torkolló előítéletesség. „Egy több mint 2000 éves történet”. Az előadás után a gyerekek elhelyezték az eseményeket az időszalagon, eltérő színekkel jellemezve a zsidóellenesség típusait.

Részt vettünk Pécsen a Szent Egyed Közösség és a Pécsi Zsidó Hitközség által szervezett felvonuláson a „Holokauszt zsidó és roma áldozatainak emlékére” a pécsi gettó létesítésének évfordulóján.

Az idősek elbeszéléseinek összefoglalójaként meghívtuk **Elekes Györgyi** szociológust, akivel Romák, beások helyzete az Ormánságban. Szociológiai elemzés és korábbi kutatások. Beszélgetés sal. Vita a helyzet kilátástalanságáról, illetve a perspektívákról.

Kutatást kísérő programok

Pharrajimos – filmvetítés. A filmvetítést beszélgetés követte.

Nem tervezett folyománya is volt a filmvetítésnek: a DVD-n hosszabb romani és beás cigány nyelvű szövegek is hallhatók. (A három részből álló dokumentumfilm utolsó epizódjának cigány szereplői beások.) A romani nyelven elhangzott mondatokat a film készítői feliratozták, azonban a beás nyelvű szövegeket nem. Ennek oka az volt, hogy a stáblista szerint a filmnek volt romani anyanyelvű szakértője, beás szakértő viszont nem volt. A film megtekintését követően a beás anyanyelvű gilvánfai diákok elkészítették a beás nyelvű szövegek fordítását.

Családfa-kutatás

A gyerekek lelkesen körbejárták a falut, és megpróbálták minél több olyan fényképet gyűjteni, amiken a faluban élő családok elhunyt tagjai szerepelnek. A fényképek birtokában elkezdtük feltárni, hogy ki-kinek

a rokona, leszármazottja. Így lassacskán és hatalmas gyűjtőmunkával sikerült visszakövetni a falu teljes lakosságát 1782-ig, majd szemléltetésként elkészítettük a három családfát, melyet kiállítottak a gilvánfai római katolikus templomban. A családfán keresztül bemutatásra került a társadalmi mobilitás, a családszerkezet változásai, valamint a társadalmi változások A kiállítás koncepcióját **Kiss Dorottya képzőművész-pedagógus** részvételével állítottuk össze, aki a kiállítás installálásához nyújtott segítséget. A Néprajzi Múzeum reprodukálta a teljes gilvánfai anyagot egy nagyobb, cigány közösségekkel foglalkozó kiállítás részeként.

Irodalom

BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge.

Breckner, R. – Kalekin-FISCHMAN, D. – Miethe, I. (2000): *Biographies and the Division of Europe*. Opladen.

GYÁNI GÁBOR (2000): Emlékezés és oral history, In: U.ő.: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése, Napvilág kiadó, Budapest.

HEINDL Péter kéziratai

Halbwachs, MAURICE (1971): Az emlékezés társadalmi keretei. In: Ferge Zsuzsa (szerk.): Francia szociológia. Budapest, KJK.

HELTAI Erzsébet – TARJÁNYI József: A szociológiai interjú készítése. Budapest, Tárki.

HÉRA GÁBOR – LIGETI György: Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása. Osiris Könyvkiadó, Budapest.

JENNIFER MASON (2005): Kvalitatív kutatás. Józsefvárosi műhely. (ford. Tóth Kinga)

KLEINING, Gerhard (1987): A kvalitatív társadalomkutatás módszerének vázlata. Szociológiai Figyelő, Elte,3.

KOLOSI Tamás – RUDAS Tamás (1989): Empirikus problémamegoldás a szociológiában. OMIKK, TÁRKI, Budapest.

KOVÁCS Éva – VAJDA Júlia (2002): „Leigazoltam a zsidókhoz. In: Mutatkozás. Zsidó Identitás Történetek. Múlt és Jövő kiadó Budapest.

KOVÁCS Éva – VAJDA Júlia (2002): Mutatkozás. Zsidó Identitás Történetek. Múlt és Jövő kiadó Budapest.

KOVÁCS Éva: *Interjú módszerek és technikák*. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest: Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.

Oevermann, U. u.a. (1979): Die Methodologie einer „Objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H. G. (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart. 352-434.

Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. V. Friedeburg - J. Habermas (Hgg.): *Adorno Konferenz*, 1983. Frankfurt am Main.

PÖRÖS Béla: „A leszakadó településrészek, szegregálódó lakóterületek a Dél-Dunántúli régióban” címmel lefolytatott vizsgálat tapasztalatairól http://www.deldunantul.com/public/upload/tervezes/regio/Leszakado_lakoteruletek_Vizsgalata [2014. 07.02.]

Rosenthal, G. (1989): The Biographical Meaning of a Historical Event. In: *International Journal of Oral History*.

Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus, Frankfurt-New York.

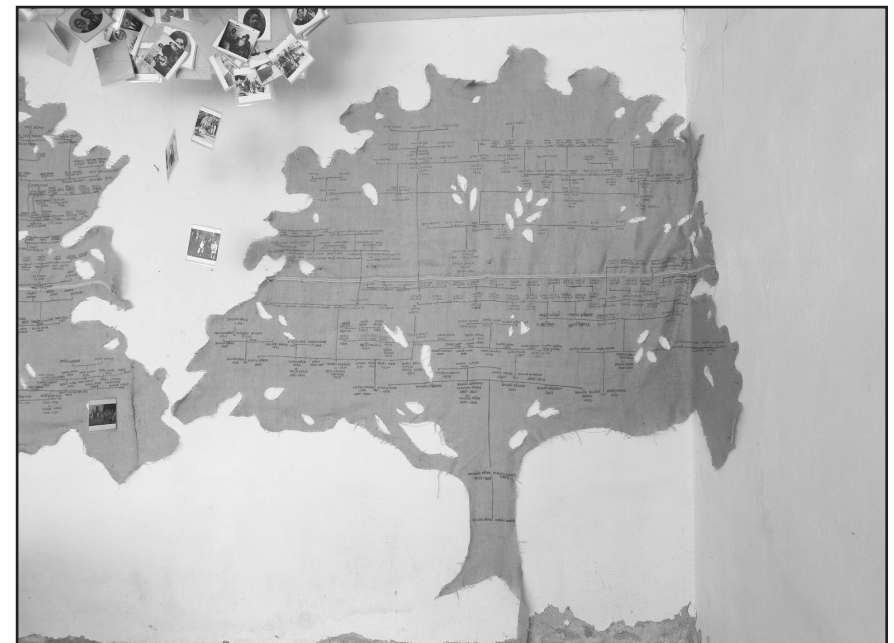
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13.

VÁRI György: Gilvánfai múltfeltárás http://nol.hu/kultura/20140304-gilvanfai_multfeltaras-1448455 [2014.07.02.]

Családfa 1.



Családfa 2.



Családfa 3.



Pörös Bélával készített interjú közben



Ney Lili projekt plakátja

Magyarországon nemrég csak egy- két idős ember őrizte a zsidó lakók emlékét. Mára elértük, hogy nem fog feledésbe merülni a közösség élete és tragikus sorsa.



„Nem lehetünk mások, mint a Történelem Angyalának napszámosai, akik azért dolgoznak, mert tudják, hogy eljön, akire várunk.” (Vári György)

A cigány/roma nők szűrővizsgálatokkal kapcsolatos ismeretének és attitűdjének vizsgálata

Kutatás célja, eszközei

A kutatásom célja megvizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolják a roma/cigány nőket a szűrővizsgálatokon történő részvételben, illetve mi a távolmaradásuk oka.

A kutatás leíró, kvantitatív vizsgálat. Az adatgyűjtés nyitott és zárt kérdésekből álló, saját szerkesztésű, anonim kérdőívvel történt.

A kutatást Baranya megyében és Nógrád megyében folytattam le, a visszaérkezett kérdőívekből 150-et tudtam kiértékelni. A vizsgálat ideje 2013 novemberétől 2014 februárjáig tartott. Az eredményeket Excel táblázatba tisztítottam és kódoltam (IGAZ-HAMIS), majd STATA 11.2 program segítségével, és khi-négyzet próbát készítve valamint kétmin-tás T próbát használva számításokat végeztem.

A kutatás eredményei

Számos szakirodalom foglalkozik a romák/cigányok egészségi állapotának és szociális helyzetének kérdéskörével, illetve ezek összefüggésével. Ezt a tényt a kutatás készítése kapcsán végzett vizsgálatomban a kérdőívek feldolgozása után sem cáfolni sem igazolni nem tudtam, mert hiába ismerik a roma/cigány nők a szűréseket, a részvételi arány nem változott ennek függvényében.

Az első hipotézisem miszerint, azok a cigány/roma nők, akik ismerik a szűrőkampányokat, szűrésre is inkább elmennek, vizsgálatom

eredményei alapján nem nyertek igazolást. A vizsgált populációban nem találtam összefüggést az iskolázottság és a szűréssel kapcsolatos ismeretek között. Azok a cigány/roma nők, akik rendelkeznek ismeretekkel a szűrővizsgálatokról, sajnos hasonló arányban nem vesznek részt ezeken, mint azok, akik bevallásuk alapján nem ismerik a vizsgálatokat. Összegezve úgy találtam a vizsgálatom szerint, hogy az ismeretek, sőt az iskolázottság sem motivál a szűrővizsgálaton való részvételre.

A mintában az iskolázottságot a szakmunkásképzésnél húztam meg, ami azt jelenti, hogy akik a szakmunkásképző választ jelölték be a végzettség tekintetében a roma/cigány hölgyek közül, azokat már iskolázottnak tekintettem, hiszen, a középfokú oktatási intézményt elvégzetteknek már rendelkezniük kell az egészséggel kapcsolatos ismeretekkel is. Eszerint, a mintámban a kérdőíveim alapján 99-en (66%) voltak az alacsonyan iskolázott roma nők, és 51-en (34%) a magasán iskolázott roma/cigány nők. A szűréseken való megjelenésben azonban nem találtam különbséget e csoportok szerint. A városban és faluban élő roma/cigány hölgyek szűréseken való részvétele között sincs igazán nagy különbség a khi négyzet próba eredménye alapján, mert nem találtam szignifikáns különbséget a szűréseken való részvételen a lakóhelyet tekintve sem. 101-en (67%) jelölték be a nagyvárost, vagy várost, és 49-en (33%) a kistelepülést. Az iskolázottságra visszatekintve magasabb iskolai végzettséggel rendelkező cigány/roma nőknek 51-en (34%) magasabbak a szűrővizsgálatokkal kapcsolatos ismeretei. Ezt az állítást sem sikerült igazolni a khi négyzet próba alapján. A statisztikai próba nem mutatott jelentős különbséget a szűrővizsgálatokon való megjelenés tekintetében a lakóhely településtípusa szerint sem: az ismeretek vonatkozásában volt jelentős különbség, a gyakorlati tevékenység azonban nem mutatott ilyen összefüggést.

A cigány/roma nők szűréseken való megjelenése és iskolázottsága között összefüggés mutatható ki, a magasabb iskolai végzettségűek inkább járnak szűrésre is. Ezen következő állítás sem igazoldódott be $P=,0,061 > 0,05$ ezért szignifikáns.

Különbséget egyáltalán nem találhatunk az iskolai végzettség és a szűréseken való részvételi arány között a vizsgált roma/cigány nők körében. A következő állításom szerint a szűrésekkel kapcsolatos attitűd és az iskolai végzettség között a roma/cigány nőknél szignifikáns az összefüggés. Ezt az állítást kétmintás t-próbával szándékoztam igazolni, azonban szintén nem mondható el, hogy szignifikáns különbség mutatkozik az adatok értékelése kapcsán. A roma/cigány nők körében az attitűd lehet éppen erősen elfogadó (15%) vagy enyhén elfogadó (74%), azonban az iskolai végzettség sem befolyásolja, hogyan és milyen mértékben vesznek részt a roma/cigány nők a szűréseken a vizsgált mintában. Szignifikáns különbség mutatkozott meg a szűrésekkel kapcsolatos attitűd és a szűréseken való megjelenés között, melyet kétmintás T-próbával igazoltam. Az erősen elfogadóak 23-an (16%) vannak. Az enyhén elfogadóak 110-en (73%) és az enyhén elutasító 17 fő (11%), erősen elutasító senki sem volt a vizsgált populáció között (N=150). Tehát akik erősen elfogadóak, inkább járnak szűrésekre, mint azok, akik enyhén elfogadó vagy enyhén elutasító attitűddel rendelkeznek a szűréseket illetően. A roma/cigány hölgyek közül a 28-as kérdésemre adott válasz közül 61-en voltak elégedettek (50%) (kiválót vagy jót választották ki) és 61-en (50%) (kicsit rossz, vagy nagyon rosszat választották) nem elégedettek az egészségi állapotukkal. A vélt egészség és a szűrési attitűd között nincs összefüggés szignifikánsan. Ezért ez az állításom sem igazolódott be, miszerint akik erősen elfogadóak (23 fő (16%) attitűddel rendelkeznek, azok jobbnak értékelik a saját egészségi állapotukat, vagy akik enyhén elfogadóak és enyhén elutasítóak azok az egészségi állapotukat rosszabbra értékelték.

Az az állításom, amely szerint a szűrési attitűd összefügg a szűrési elégedettséggel, nem nyert igazolást sajnos és nem lehet azt mondani, hogy a két mintás t-próba után szignifikáns különbség mutatkozott volna meg. 61-en (50%) mondták, hogy elégedettek az orvosok és az egészségügyi szakdolgozók munkájával a szűrések folyamán és 61-en (50%) azt mondták, hogy nem. Tehát nem állapíthatjuk meg, hogy az egészségi állapot szubjektív megítélése számottevő mértékben összefüggene a szűrővizsgálaton való megjelenéssel.

Szignifikánsan azt a tényt sem tudtam bizonyítani khi-négyzet próbával, hogy a védőnő iránti bizalom erősebb a magasabb iskolai végzettségű roma/cigány nők esetében, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű roma/cigány nők körében. Ez az állításom sem igazolódott be. Viszont szignifikáns összefüggés mutatható ki a megyeszékhelyen, nagyvárosban lakó roma/cigány nők és a kistelepelelőn élő roma/cigány nők közötti érdeklődést mutató szűrőbusz iránt. Azok, akik városban, nagyvárosban élnek kevésbé tartják fontosnak a szűrőbuszt, szűrőkamiont, ha a lakóhelyükre kimenne, mint a kistelepelelőn élők, ennek oka lehet, hogy akik kisebb települelőn illetve falvakban élnek, ezen szolgáltatások a cigány/roma nők számára kevésbé elérhető, mint azoknak, akik nagyvárosban vagy városban laknak. Az önkítöltős kérdőíves módszer önmagában alkalmas a roma/cigány nők szűrésekkel kapcsolatos attitűd és ismeret vizsgálatára. Ezt igazolja az adattisztítás utáni magas (N=150) válaszadói szám. Az elért válaszadók többsége ismerősöm volt, illetve közeli ismerős ismerőse, tehát a kérdező és a válaszadó között volt bizalom, ami a válaszadói hajlandóságot erősítette, a meg nem válaszolt kérdések számát szinte a nullára csökkentette. Nem zárható ki az a faktor sem, hogy az adat kérő maga is roma nő és így a bizalom magasabb volt, mintha egy ismeretlen kérdezt volna. A kérdőív szerkezetére és tartalmára vonatkozóan, a statisztikai elemzés tükrében elmondható, hogy kissé túltervezett és terjengős volt, mely az elsődleges elemzést nem könnyítette meg. Viszont egy longitudinális több évre kiterjedő vizsgálatos esetén számos, főleg másodelemzésre alkalmas, egy célcsoporton belüli változások mérését segítő adatokat is szolgáltatna.

A statisztikai elemzésekkel a tíz hipotézist vizsgáltam. Az nyert igazolást, hogy a kérdőív adatai alkalmasak arra, hogy a khi négyzet próba vagy T-próba módszerrel a hipotéziseket vizsgálni lehessen. A tíz hipotézisből kettőt igazoltak is a próbák, melynek tartalmi jelentőséget nem érdemes tulajdonítani, hiszen sem az elemszám, sem a mintavétel a messzemenő következtetéseket nem alapozza meg. Ez a kettő: A szűrésekkel kapcsolatos attitűd és a szűréseken való megjelenés között

szignifikáns az összefüggés és a megyeszékhelyen, nagyvárosban lakó roma/cigány nők kevésbé tartják fontosnak a szűrőbuszt, mint a kistelepelelőn élők állítások.

Az előbbi – az attitűd és a cselekvés közötti összefüggés – eredményt fontosnak tartom, hiszen azt mutatja, hogy a cselekvést az elfogadás pszichés megalapozása szolgálja. Érdeemes volna további hasonló vizsgálatban adatokat gyűjteni arról, hogyan sikerült ilyen attitűdöket kialakítani egyesekben, mi az oka annak, hogy ez csak némelyeknél járt sikerrel.

A szűrőbusz elfogadásának területi megalapozását ésszerű okok indokolják. Legfeljebb azt hangsúlyozom, hogy falvakban élő cigány nők nem utasítják el a vizsgálatoknak ilyen szervezését.

Bár a mintavétel nem volt reprezentatív, így a roma nőkre általános következtetés ebből (sem) vonható le. A válaszadókról elmondható, hogy a „fiatal” korcsoport kissé felülreprezentált és a pl. a mellrák-szűrés szempontjából kiemelt figyelmet.

Érdemlő korosztály alulreprezentált. Vagyis a véletlenszerű mintavétel helyett érdemesebb lett volna, az életkor szerint súlyozott mintavételt alkalmazni.

Az attitűd vizsgálati eredmények kapcsán nem kizárható az sem, hogy a szűrésekkel szembeni magas elfogadó attitűd arányt felfelé torzítja a kérdezővel szembeni pozitív attitűd és/vagy a tematikus kérdőíveknél jellemző „válaszadói megfelelési szándék” hatása.

Megállapíthatjuk tehát azt, hogy igenis fontos a szűrésre való nagyobb hangsúlyt fektetni a lakosság számára hiszem, ha nem is, most de évtizedek multán meglenne az eredménye, ha megfelelően kiképeznénk egészségfejlesztő szakembereket, akik a hátrányos helyzetű emberekkel foglalkoznának és megfelelő kommunikációs módszerekkel könnyebben rá tudnánk őket venni a szűrésre való eljárásra. Ha tudnák, hogy milyen előnyei is lehetnek, ha időben észre vesszük a bajt. Ezért van nagy jelentősége a prevenciónak hazánkban, mert az egészségügy véleményem szerint többet költ gyógyításra, mint megelőzésre, pedig a megelőzés is épp olyan fontos, mint a gyógyítás. Habár kutatásom azt

igazolja, hogy tisztában van mindkét csoport az iskolázott és a kevésbé iskolázott roma/cigány hölgyek is a szűrésekkel tudják milyen szűrések léteznek. Mért is fontos, elmenni szűrésre csak az egészségtudatuk nincs meg, mert hiába van, tudásuk a szűrésekről nem mennek el akkor sem rendszeresen, és ezt a hozzáállást kell javítanunk nekünk, szakembereknek a későbbiek folyamán, mint egészségfejlesztő, mint népegészségügyi ellenőr és hivatásunknak érezni, az esélyegyenlőség fenntartását országunkban.

Tanulmányom folytatásaként azt tudnám elképzelni a kutatásomban, hogy roma/cigány nők tagjai körében mérjem fel a szűrési attitűdöt reprezentatív módon, az egész országban. Ezen kívül érdekel még a roma/cigány nők Humán Papilloma Vírus ismereteinek feltérképezése szintén kérdőíves adatfeldolgozási módszerrel.

Összegzés

A felállított hipotéziseimből kettő igazolódott be. A szűrésekkel kapcsolatos attitűd és a szűréseken történő megjelenés között találtam szignifikáns különbséget a vizsgált célcsoportban, melyet T-próbával igazoltam $Pr(T > t) = 0,9998$. A másik hipotézisem, amely beigazolódott az volt, miszerint a megyeszékhelyen és a nagyvárosban lakó roma/cigány nők kevésbé tartják fontosnak a szűrőbuszt által nyújtott egészségügyi szolgáltatási formát, mint a kistelepülésen élők. Ennek p értéke $p < 0,007$, mely szignifikáns összefüggést mutatott khi négyzet próba alapján. A többi állításom nem nyert igazolást, sajnálattal tapasztaltam, hogy a vizsgált célcsoportban a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező roma/cigány hölgyek is és a kevésbé iskolázott roma/cigány hölgyek is ismerik a szűréseket, de a részvételei halandóság és a rendszeres szűrésre járás igen csekély körökben. A vizsgálat tanulságainak felhasználhatóságát elsősorban a szűréseket előkészítő célzott kommunikáció megtervezésében látom.

Irodalom

- FORRAY R. Katalin (2013): Cigány egészség, cigány betegség In: *Educatio* 2; 177-186.
- GALAMB Á., PAJOR A., LANGMÁR Z. (2011): Az első magyarországi humán papillomavírus központ tapasztalatai (2007-2011). In: *Orvosi Hetilap* 152; 45. pp 1804-1807.
- GYUKITS GY., ÜRMÖS A. (2002): A fiatal roma nők szűrővizsgálatokon való megjelenése. In: *Orvosi hetilap* 143; 36. 2077-2079.
- ROHÁNSZKY M., NÓTÁR I., (2012): Roma daganatos betegek betegségképe és egészségügyi ellátással kapcsolatos attitűdjei. In: *Lam Tudomány, Orvoslás és társadalom*, 22 (4). 291-299.
- SOLYMOSSY J. (2007): A Romák egészségi állapota Magyarországon. In: *Lakatos Sz., Angyal M., Solymosy J., Egyenlőség, Egészség és a Roma/cigány közösség*, Madrid, pp 28-55.
- Székely L. (2004): A cigány lakosság egészségkultúráltsága, Visszatekin-tés fél évszázadra. In: *Egészségfejlesztés*, 45; 1-2. 32-40.



Mit jelent számodra részt venni egy tudományos kutatásban?

Pápai Boglárka: *Számomra minden esetben egy közösség építés, és a későbbiekben az eredményeknek a bemutatása egy konferencián, vagy a Szakkolégisták előtt.*

Greksa Evelin: *Tapasztalatszerzést.*

Kőszegi Krisztián: *Az én kutatásom társadalom földrajz jellegű, és ezért a saját szakomon nagy hasznát vettem a kutatásban való részvételben.*

Oláh Anita

Hátrányos helyzetű településrészeket - családokat támogató programok eredményessége a pécsi György telep példáján

A kutatás előzményei közé tartozik, hogy a telepi kutatást megelőzően már volt alkalmam kutatni egy hátrányos helyzetű településen a tanoda eredményességét. Mivel kutató társam Kőszegi Márió elsődleges vizsgálódási területe a telepek voltak, így megpróbáltam a tanodát és a telep programot közelebb megvizsgálni egy helyszínen. A kutatás akkor vette kezdetét, amikor kutató társammal elnyertük a TÁMOP-4.1.1.D – 12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlisslocki Henrik Szakkollégium szervezésében” elnevezésű program által meghirdetett pályázatot.

Miért pont telep program?

Azért választottuk ezt a témát, mert mindkettőnk kutatása középpontjában a TÁMOP - pályázatok adta lehetőségek és azok eredményességének vizsgálata áll. Érdekel bennünket, hogy mennyiben változtatja meg a lakosság életét az őket segíteni hivatott program. Milyen hatással vannak ezek a programok az ott élők mindennapjaira? Mit kínál és nyújt a gyermekeknek illetve a felnőtteknek? Érdeklődéssel figyeljük a hátrányos helyzetűeket támogató programokat és pályázatokat.

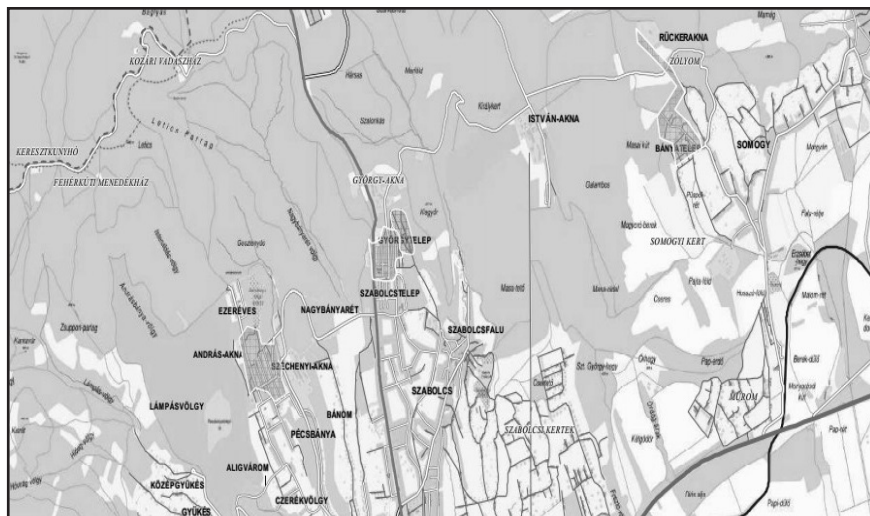
A kutatással azt szeretnénk alátámasztani, hogy érdemes folytatni a megkezdett projekteket, mert van eredménye a hátrányos helyzetűek életére és környezetére. Célunk, hogy felhívjuk a szakemberek figyelmét a kutatás eredményeinek közzétételével a különböző programokra, melyekkel a hátrányban lévő társadalmi réteget segítik.

A vizsgálat első lépése volt György telep feltérképezése, oly módon, hogy a TÁMOP – pályázatokat megvalósító szakemberekkel interjúkat készítettünk, és elemeztük a kapott dokumentumokat, mint a program kiírására vonatkozó feltételeket és részletes listát a megvalósított programokról. A kutatás további tervezete, hogy azokkal a helybeli lakosokkal töltenénk ki kérdőívet, akik részt vettek, érintettek valamely TÁMOP projektben. A következőkben azokat az eredményeket írom le, melyeket eddig sikerült elérnünk.

Mikor válik egy településrész hátrányossá?

A Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium 1997-es telepösszeírása során „telepnek azt a legalább 4 lakásból álló településrészt nevezzük, amelynek lakásai *alacsonyabb komfortfokozattal, alacsonyabb minőséggel, magasabb laksűrűséggel, egészségtelen elhelyezkedéssel hátrányosan különböznek a település jellegzetes lakókörnyezetétől*” (1093/1997. számú kormányhatározat)

1. ábra: Pécs, Akció területek: György telep, András-akna, Bányatelep



Nehéz megfogalmazni, hogy mi az a telep, és nem könnyű szakirodalmi hivatkozást sem találni erre vonatkozóan. Ez a kezdeti rövid kutatás egy előzménye lehet egy nagyobb volumenű kutatásnak, amely során pontosítható lehet a megfogalmazást. Egyelőre ezt a telepösszeírás során alkalmazott kifejezést használom tanulmányom során.

Telep felszámolási törekvések

Néhány mondatban összefoglalnám, hogy mi is vezetett a telep felszámolástól a rehabilitációig. Fontos megismerni, hogy a rehabilitációs telep program egy folyamat része nem pedig egy új terv és egy új ötlet, ezt a lépést véleményem szerint már régebb óta meg kellett volna tenni ám számos más törekvés is megelőzte eme programot. (Kramarics, 2009) Ilyen törekvések voltak a 1961. június 20. MSZMP: A cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatok, Családi – ház építési program, 1965.-ben lakásépítési kölcsönök, az 1997. akcióprogramok a 2003. Romák a bővülő Európában. A jövő kihívásai is egy hasonló kezdeményezésű program volt csak úgy, mint az Évtized Program Stratégia Terv Közmunkaprogram és a 2005. a Modellértékű Telepfelszámolási Program ám úgy vélem az igazán hatékony programnak a 2013-ban elindult Benced a létra projekt bizonyul majd.

A vizsgálati helyszín

A vizsgált helyszín a pécsi György telep, mely egy szegregátum a város perifériás területén. Egy 2013-as felmérésből kiderül, hogy körülbelül 33 háztartás mintegy 36 lakással rendelkezik, a lakosság száma 100 fő körül mozog és a munkanélküliség aránya meghaladja a 90%-ot. A munkanélküliség egyik valószínű forrása az alacsony iskolázottság lehet, mivel a legfeljebb 8 osztállyal rendelkezők aránya csaknem 80% körül van.

TÁMOP-5.3.6-11/1-2012-0001

Más néven „Benned a Létra” - Komplex humán kapacitás fejlesztés és társadalmi részvétel feltételeinek biztosítása Pécs – György-telep szegregációs krízisterületén, és környezetében. Ennek megvalósítási ideje: 2012. december 1 – 2014. december 1. Azért sem tekinthető lezártnak a kutatásunk, mivel maga a program sem zárult le, azonban részeredmények már vannak és bemutatathatóak.

Konzorciumi partnerek (Jónás, 2014)

- Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesület Csilla Gondviselés Háza
- Khetanipe Egyesület
- Türr István Képző és Kutató Intézet (TKKI)
- Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata
- Baranya Megyei Kormányhivatal Munkaügyi Központja

A megvalósítás elsődleges helyszíne a Csillag - Cserhaj Községi Ház, melyet a KHETANIPE egyesület működtet a projektidőszak alatt. Ez az épület biztosítja a helyet és feltételeket a képzésekhez, foglalkozásokhoz és közösségi programokhoz. (Lakatos, 2014)

A projekt célja a telep integrációja:

Az emberek számára lakható életkörülmények biztosítása. A program a helyiek részvételével kidolgozott és kivitelezett fejlesztés, a helyiek aktív bevonásával kíván előrelépéseket tenni. A fiatalok mobilitási lehetőségeit hangsúlyosan figyelme és iskolai lemorzsolódásuk csökkentése. Képzések és munkahelyek teremtése. Ezekhez mintegy 150 millió Ft összegű támogatási keretet kaptak a konzorciumi partnerek.

A megvalósított programok különböző csoportokra, területekre oszthatók.

Így a **képzési programokra**, mely során a félbehagyott iskola befejezésének segítése kerül be központi megvalósítási programelemként, továbbá tisztítás-technológiai szakmunkás képzés erdőművelő képzés és betanított kőműves és festő képzés, megvalósulnak kompetenciamérések és kompetenciafejlesztő képzések.

További program terület a **közösségfejlesztési területek**, mint a Családkísérés, Adósságkezelési tanácsadás, Életmód tanácsadás, Szenvedélybetegségekkel kapcsolatos tanácsadás, „Léleksimogató” Önszorongó Női Klub, „Ezermester” Férfi Klub Baba-mama klub, hagyományőrző klub, „Kemence” – kenyérsütés a közösségi kemencében, Főzőverseny „Tégy a környezetedért!” – nap, Családi Nap, Községi Akciók (3 akció), Községi festés műhely, Zenei műhely, Színházi műhely, Tematikus fotó és filmműhely, Dráma műhely, Önkéntesek képzése Csillag Szolgáltató Pont (Közöségi Ház) kialakítása Csillag Szolgáltató Pont fejlesztése (György telep honlap)

Gyermekek és fiatalok számára biztosított programok

- Tanulószoza, felzárkóztatás
- Játsszóház, gyerekfelügyelet
- Nyári tematikus tábor
- Kulturális kirándulás

Egészségfejlesztés

- Egészség-nap
- Alapvető szolgáltatások, higiéniai szolgáltatások biztosítása
- Egészségügyi szűrések

Foglalkoztatási terület

- Munkaerőpiaci felkészítő tréning
- Munkabér támogatás

- Munkaerőpiaci szolgáltatások
- Munkaerő-piaci kapacitás-bővítés

Workshopok (3 alkalommal), fórumok, hálózatépítés

- Helyi társadalmi szereplők fóruma
- Hálózatépítés
- Szakmai team-ülések
- Ágazatközi együttműködés kialakítása
- Szupervízió
- Filmforgatás
- Társadalmi partnerszervezetek bevonása
- A program tervezésének társadalmasítása

A programban több mint 40 szolgáltatás van, mely véleményem szerint igen megterhelő lehet, mind a megvalósítók, mind a résztvevők számára, mindazonáltal igen aktív programnak mondható.

A program első megvalósításának tekintheti a lépcső felújítását, melyet az alábbi képek mutatnak, további sikerei a továbbképzések és családi programjaik tekinthetőek. A következőkben idézek a megkérdezett megvalósítók szavaiból, hogy véleményük szerint sikeresnek tekinthető-e a program.

2. ábra: György telep lépcső, a felújítás előtt



3. ábra: György telep lépcső, a felújítás után



Kutatói kérdések:

A program indítása óta az érintettek életében történtek-e változások?

Melyek a program legeredményesebbnek vélt elemei?

Vannak-e olyan elemei, mely továbbgondolást igényelnek?

Milyen a kapcsolat a programban résztvevők között?

Eredményes-e?

A program indítása óta az érintettek életében történtek-e változások?

A megkérdezettek szerint mindenféleképpen van értelme a programnak és szükséges lenne folytatni azt. Az érintettek életében pedig láthatóan pozitív változások történtek.

Melyik a legeredményesebb programelem?

„Hát eben nehéz hierarchiát felállítani, mert azt gondolom, hogy a programelemek direkt úgy lettek kitalálva, hogy egymást segítsék. Van közösségépítés, ami már korábban elkezdődött, mint a képzések. Ezek azért fontosak, mert az eleve az emberek megszokják hogy együtt legyenek, hogy ide jöjjenek, velünk kapcsolatot létesítsenek.”

„Azt látom, hogy a városi önkormányzat részéről mesterpróba, hogy fókuszban megmozgatja az embereket, sarkalja őket arra, hogy tegyenek önmagukért, a környezetükért, egymásért. Tehát hogy kézzelfogható eredménye van a munkájuknak. TTKI képzésben résztvevők 10 házat felújítottak már, teljesen ingyen. Egymásnak segítenek, és egymás házait csinálják.”

Vannak-e olyan elemi, mely továbbgondolást igényel?

„Az indikátorok a telepen élőknek szólnak két utcával följebb lévő ugyanolyan szerencsétlen és elesett és szegény az nem vehet részt benne. És hát nagyon sokszor nem értették ezt az emberek. Ugyanígy a tanulószoba programba csak telepi gyerek jöhettek.”

„Hiányolok egy adminisztrátort, amire nem kaptunk bértámogatás, átcsoportosítani nem lehet.”

„Kevesebb programelemet kellene működtetni, mert ezek párhuzamosan működnek egymás mellett és nem tudnak mindegyiken ott lenni.”

Milyen a kapcsolat a programban résztvevők között?

„Hétfőn délelőtt megbeszélés szokott lenni annak érdekében, hogy mi a feladat a héten. Mit kell csinálni? Hol tartunk? Hol kell segítség?”

„Sokszor van, hogy a fejlesztő pedagógusnak együtt kel dolgoznia a szociális munkással. Ők jó kapcsolatban vannak és a helyiek és a megvalósítók között is van párbeszéd.”

Eredményes?

Arra a konkrét kérdésre, hogy eredményes –e a program, nem tudunk egyértelmű választ adni, melynek egyik oka a még le nem zárt kutatás illetve a még be nem fejezett program.

A dokumentumelemzésekből és az eddigi interjú alanyok válaszaiból az derült ki számunkra, hogy fontos és értékes ez a telep program, mindenképpen több hasonló pályázatra lenne szükség.

A kutatást folytatnunk kell és publikálni az adatokat, mert láthatóan van értelme folytatni.

Irodalom

JÓNÁS Gergely (2014): Komplex Telep Rehabilitáció Pécs, György-telep TÁMOP 5.3.6-11/1: http://www.autonomia.hu/sites/default/files/files/1312/4090/bened_a_letra_-_komplex_telep_rehabilitacio_pecs_gyorgy-telepen.pdf (2014.01.15)

KRAMARICS Izabella (2009): Garaboncon innen, Garaboncon túl. Egy telep felszámolás története, drámai kezdettel és mesébe illő véggel. Kézirat

LAKATOS Szilvia (2014): Sikeres roma integrációs programok Pécsen. Kézirat

1093/1997. számú kormányhatározat: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/hungary/HUN-CbC-II-2000-005-HUN.pdf> (2014.01.03.)

György telep honlap: <http://gyorgytelep.hu/> letöltés [2014. 01.03.]

1. ábra forrása: JÓNÁS Gergely (2014): *Komplex Telep Rehabilitáció Pécs, György-telep TÁMOP 5.3.6-11/1*, kézirat letöltés helye, http://www.autonomia.hu/sites/default/files/files/1312/4090/bened_a_letra_-_komplex_telep_rehabilitacio_pecs_gyorgy-telepen.pdf letöltés dátuma [2014.01.15.]

2. ábra forrása: JÓNÁS Gergely (2014): *Komplex Telep Rehabilitáció Pécs, György-telep TÁMOP 5.3.6-11/1*, kézirat letöltés helye, http://www.autonomia.hu/sites/default/files/files/1312/4090/bened_a_letra_-_komplex_telep_rehabilitacio_pecs_gyorgy-telepen.pdf letöltés dátuma [2014.01.15]

3. ábra forrása: György telep honlap http://www.gyorgytelep.hu/galeriak/Gyorgytelepi_kepek [2014.06.29.]

Varga Aranka

Inklúzió = „Social fun”

„*Window to the world,
Help for anybody,
Social fun*”¹

WHSZ hallgatóinak tollából

Az inklúzió egyre gyakrabban használt fogalma akkor válik igazán érthetővé, ha nem csak társadalmi ideaként vagy szakpolitikai elvárásként, hanem gyakorlati megvalósulásában is rá tudunk tekinteni. Éppen ezért a következőkben arra vállalkozunk, hogy az inklúzió fogalmi keretének tisztázása után egy konkrét példán keresztül mutatjuk be az inkluzivitás biztosításának lehetőségét a felsőoktatásban. A PTE Wlisslocki Henrik Szakkollégiuma működésének bő évtizede alatt megszilárdította azokat a jellegzetességeket, amelyek az inkluzivitásának szemléleti alapjait jelentik. Az elmúlt évtől indított, jelentős forrással támogatott komplex program pedig segíti, hogy sokrétű tevékenységgel tegye egyre inkluzívabbá szolgáltatásrendszerét, ezzel támogatva a több mint 30 hátrányos helyzetű, nagyrészt roma/cigány szakkollégista sikeres előrehaladását a felsőoktatásban.

Fogalmi keretek

A témánkhoz kapcsolódóan szükségesnek tartjuk az inklúzió (inclusion) fogalmát definiálni, tekintve, hogy többféle értelemben használják a

¹ Romológia tárgykörben szervezett féléves programsorozat résztvevői a zárórendezvényen arra kérték a jelenlévőket, hogy képekkel, szavakkal jelenítsék meg a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumot. Talán a legfrappánsabbra sikeredett ez a háromsoros „versike”, melynek kezdőbetűi a szakkollégium rövidítését adják meg. Azóta ez a háromsoros meg is maradt a szakkollégium számára, mint közös gondolat, öndefiníció.

szakpolitikákban és a tudományos életben egyaránt. A fogalom történeti fejlődésének évtizedekkel ezelőtti kiindulópontja volt a sajátos nevelési igényű (special needs) tanulók iskolai befogadására vonatkozó intézkedések, tevékenységek sora, melyet összefoglalóan inkluzív pedagógiának neveztek (Varga, 2012). Az elmúlt másfél évtizedben azonban folyamatosan változott az inklúzió fogalmának tartalma. Az egyik változás, hogy az inklúzió szempontjából fókuszban lévő eredeti csoport (children with special needs) mellett további csoportokra is fokozottabb figyelem irányult, tekintve, hogy ők is veszélyeztetettek az iskolai kizáródási (exclusion) folyamatokban. Vagyis az inkluzív nevelést, mint a sajátos nevelési igényű tanulók esetén sikerrel működő beavatkozásokat egyre inkább kiterjesztették az eltérő kultúrájú (például migráns vagy kisebbségi) csoportba tartozókra, illetve az alacsony társadalmi státuszú családokból érkezőkre is (Kalocsainé – Varga, 2005). A másik változás, hogy az inklúziót egyre inkább társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva a társadalmi integráció fogalma alá sorolt addigi megközelítést. A fogalmi változást vizsgáló irodalomban (Hitz, 2002 Potts, 2002) jól követhetők a változás okai.

Az inklúzió szempontjából fókuszba helyezett sajátosságok bővülését azzal magyarázhatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását sikeresen megvalósító tevékenységek körét célszerűnek látták kiterjeszteni olyan személyekre, csoportokra, akik más okokból ugyan, de hasonlóan gyakorta kizáródtak az oktatásból, következésképpen a társadalomból. A társadalmi integráció fogalmát váltó inklúzió háttérben pedig feltételezhetően az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció ugyanis olyan beilleszkedési folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen, csoporton van, akinek a társadalom segíti az integrálódását, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres

lesz. Ebből a szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek, csoportok kizáródását. Esélyegyenlőségi oldalról megközelítve mindez azt jelenti, hogy az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (equality) biztosítása mellett elengedhetetlen a valódi hozzáférést biztosító méltányosság (equity) eszközökkel megvalósított gyakorlása – egészen az inklúzióig. (Varga, 2013)

A fentiekben kibontott fogalomfejlődés alapján egyetértünk az UNESCO által kiadott definícióval, és a továbbiakban ezt a megközelítést fogadjuk el az inklúzió meghatározására az oktatási rendszerben.

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára.” (UNESCO, 2009)

A szakkollégiumi közösség története

Az ezredfordulón a Pécsi Tudományegyetemen egyedülálló módon önálló tanszéki háttérrel kapott a romológia tudományterülete. Az első évek fejlődési folyamatait a tantárgyasodás, a tanszék munkatársainak bekapcsolódás és a hallgatói létszám növekedése jellemezte. Ugyanakkor egy EU-csatlakozási forrás² segítségével el tudott indulni

² OM – Phare Program 2002–2003. „A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi integrációjának támogatására”

a tanszék mellett a romológia iránt érdeklődő hallgatók szakkollégiuma is. (Forray, 2012) A Wlislöcki Henrik nevét felvett szakkollégium már a kezdetekkor „tanszékspecifikus” sajátosságokkal bírt. Ez nem csak azt jelentette, hogy a szakkollégium tevékenységeibe elsősorban romológus hallgatók kapcsolódtak be, hanem azt is, hogy a közösségi-támogató szolgáltatások hangsúlyosan jelentek meg benne. Ez a közösségi támogatást elsődlegesnek tartó szempont természetesen köszönhető volt az indítást generáló nagy összegű pályázati támogatás elvárásainak. Erős „nyomást” jelentett azonban a hallgatói igény is, mivel a szakkollégisták zöme szociálisan hátrányos környezetből, illetve roma/cigány családokból érkezett a felsőoktatásba, akik e támogató közösségben találták meg az otthon hagyott biztonságot. Az EU-s pályázat által generált másfél éves első szakkollégiumi időszakot tehát a rendkívül dinamikus közösséggé alakulási tevékenység jellemezte, számtalan produktív eseménnyel. Éppen ezért volt szembevetendő a szakkollégium életében a következő, nagy mértékű visszaépülést jelentő kétéves szakasz az EU támogatás utáni forráshiányos időszakban. A fejlődés megtorpanása és a visszaépülés érthető, hiszen a szakkollégium mögött álló Romológia Tanszék is fejlődési időszakban volt, így elsősorban erre irányult a fő figyelem. E mellett a szakkollégiumi indulást generáló támogatás nem egy működő rendszerbe érkezett, így nem voltak arra vonatkozó tapasztalatok és bejáratott eszközök, amelyek az intézményt előre lendíthették volna forráshiányos időszakban. A kétéves „szünet” után a tanszék munkatársi köre olyan szakemberekkel bővült, akik az azt megelőző időszakban a non-profit szektorban hozták létre és működtették intézményeket roma/cigány diákok támogatására³, így a szakkollégium újraindítása „civil” tapasztalatokra épült. Ettől kezdve folyamatos – kisebb-nagyobb – pályázati források és a közösséget fókuszban tartó különböző tematikájú projektek segítették a szakkollégium folyamatos működését, fejlődését. A közösségi támogató szemlélet folyamatos megerősödését az segítette, hogy már

³ Gandhi Gimnázium, Amrita OBK Egyesület, Collegium Martineum, Faág BK Egyesület, Khetanipe Egyesület

az indításkor ez volt a meghatározó szemlélet, illetve hogy az újraindítók szakmai tapasztalatai is ezen a területen voltak szerteágazóak. Az is látható, hogy a szakkollégisták körébe bekapcsolódó hallgatók szinte kivétel nélkül igényelték a szoros közösségi kereteket és legszívesebben azon tevékenységeken vettek aktívan részt, amelyek erre épültek⁴. A szakkollégium létjogosultságát mi sem bizonyítja jobban, minthogy az alapítás óta eltelt bő évtizedben már három „felsőoktatási-generáció” váltotta egymást.

A jelen időszak a 2011-ben tervezett és 2012-ben indított Roma Szakkollégium Projekt⁵ támogatásával szerveződik újjá, s ez nagyszámú vendéggel meghaladja az első évtizedben megvalósított szakkollégiumi tevékenységeket és forrásokat. Ez azonban csak strukturálisan rótt fejlesztési feladatokat a tanszékre és a szakkollégiumra, mivel a szakkollégium szemlélete és az ennek mentén kialakított tevékenységi köre alapvetően kirajzolódott az elmúlt évtizedben.

Elmondható, hogy a szakkollégium számára olyan inkluzív közösség és szolgáltatásrendszer működtetése a cél, amely segíti, hogy az egyetemen különböző szakokon tanuló, főként roma/cigány hallgatók sikerrel haladjanak kortársaikkal együtt a diplomaszerezés felé úgy, hogy közben identitásukban tudatos, társadalmilag elkötelezett felnőttekké váljanak.

Inkluzivitás a szakkollégiumi programban

A következőben visszatérünk az inkluzivitás témaköréhez úgy, hogy megvizsgáljuk, milyen gyakorlati eszközökkel biztosítható a kiépítése. Példaként a bemutatott szakkollégium jelenleg működő támogató programját elemezzük az inkluzivitás szempontjából.

⁴ A szakkollégiumi „évtized” főbb tevékenységei: roma/cigány tárgyú filmklub szervezése a pécsi egyetemisták számára, közösségi tér kialakítása és fenntartása a szakkollégistáknak, szemeszterenkénti romológia szakest megvalósítása, „Esélyegyenlőség a felsőoktatásban” tematikájú kutatás, konferencia, kiállítás és kiadvány létrehozása, önkéntesség roma közösségekben, felsőoktatásba lépő roma/cigány hallgatók mentorálása stb.

⁵ Roma Szakkollégiumok támogatása – TÁMOP 4.1.1.D

Egy adott közösség számára az inkluzivitás „tapintható” valósága a tevékenységi terek, melyek a kölcsönös bevonódást kell tükrözzék. A közösség egy csoportja („kiválasztottak”) által kialakított és az általuk meghatározott szabályok mentén működtetett terek óhatatlanul azt sugallják a másik csoport („beengedettek”) számára, hogy ebben az alá-fölérendeltségi viszonyban nekik a beilleszkedés (integráció) jut, és kevés a lehetőségük a tárgyi környezet és annak szabályainak közös alakítására – a kölcsönös befogadásra. Ezzel szemben az inkluzív tér kialakításába és működtetésébe szükséges bevonni minden résztvevőt, ezzel elősegítve, hogy mindenki érvényesíthesse szükségleteit és elvárásait akár a tárgyi feltételek, akár a szabályok kialakításakor. A vizsgált szakkollégium a Romológia Tanszék épületrészében saját közösségi térrel rendelkezik, amelynek berendezéséhez és a működés kialakításához a szakkollégista diákok tevékenyen hozzájárultak. Igényeik szerint a közösségi tér valamennyiük számára elérhető minden olyan időpontban, amikor az egyetem nyitva áll, még ha a közösségi térért felelős tanszéki dolgozó nincs is jelen. A közösségi térben beszélgetősarok, tanulópádok, könyvespolcok, IKT eszközök és konyharész is található - a hallgatói igényeknek megfelelően. A tanszék többi helyiségét (könyvtár, tanterem, olvasóterem) a tanszéki „házirend” szerint használják a hallgatók, azonban a házirend kialakításakor ők is tehettek javaslatokat.

A tárgyi feltételeken túl akkor inkluzív a környezet, ha képes a benne lévő valamennyi személyhez igazodva együttműködő közösséget működtetni. Az egyediséghez való igazodás feltételezi a folyamatos személyes nyomkövetést az igények és szükségletek feltárásától a fejlődési, előrehaladási folyamaton keresztül. A szükségletek alapján kialakított szolgáltatások célja a folyamatos egyéni fejlődés biztosítása, melyhez az együttműködő közösség is jelentősen hozzájárul. Szakkollégiumunk a bemenetnél (szakkollégiumi felvétel) széleskörű igény- és szükségletfeltárást végez - a tagfelvételi pályázatban kért információkra, mérőeszközökre és a személyes elbeszélgetésre építve.

A felvett hallgatónak kötelessége és azonnali választási lehetősége van, hogy maga kérje fel egyik tanárát, hogy tutorként segítse egyetemi

előrehaladását. A tutor a hallgatóval heti rendszerességgel találkozik, így lehetőségük van olyan személyes kapcsolat kialakítására, mely valódi támogató nyomkövetést jelent. Mivel minden hallgatónak van tutora, és egy tutor maximum két hallgatóval foglalkozhat, így valóban személyes kapcsolatok alakulnak ki.

A személyes támogató rendszer másik eleme a mentor. A mentor olyan felsőbb-éves egyetemi hallgató, aki kortárs-segítőként valamilyen saját feladattal kapcsolódik a közösséghez. Így van, aki az idegen nyelvi beszélgető-kört tartja, aki a hallgatói kutatásokat segíti, aki a hallgatói pályázatok és adminisztráció támogatója, és olyan is, aki kulturális, közösségi programot szervez. A mentorok konkrét feladataik közben bekapcsolódnak a szakkollégisták mindennapjaiba, velük baráti kapcsolatot építenek ki. Ebben a közösségben a kortárs-segítés csak kis mértékben irányított (például a konkrét mentori feladatokon keresztül), és nagyjából spontán alakul a közösség tagjainak igényei mentén.

Ebbe a közösségbe ágyazódnak a személyre szabott szakkollégiumi szolgáltatások: az idegen nyelv oktatása, a tanulásmódszertan és IKT képzések, a mentálhigiénés és identitás-erősítő foglalkozások stb. A szolgáltatásokat a szakkollégisták hét közben a közösségi térükben vagy a havonta egy alkalommal szervezett háromnapos „bentalvós” hétvégén vehetik igénybe.

A hallgatók természetesen maguk is kereshetnek további, előrehaladásukat szolgáló tevékenységi területeket – a szakkollégiumhoz kapcsolódóan. A tudományos előrehaladásuk érdekében a programon belül mikrokutatásokat valósítanak meg, minikonferenciákat szerveznek, és eredményeiket kiadványokban teszik közzé⁶. E mellett a társadalmi felelősségvállalás érdekében maguk választotta szervezeteknél önkéntes munkát vállalnak szerte a megyében⁷.

6 A szakkollégiumot támogató TÁMOP pályázat keretében negyedévente megjelenő Romológia folyóirat, valamint a konferenciakötetek nyújtanak ehhez tudományos keretet.

7 Faág Baráti Kör Egyesület, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Khetanipe Egyesület, Szá má da noj Egyesület, Szent Márton Caritas Alapítvány

Láthatóan szerteágazó szolgáltatási kör és lehetőségek sora veszi körül a szakkollégistákat ebben közösségi támogató rendszerben. De az inkluzivitás valódi garanciája a bevonódó személyek tudatos részvétele a saját előrehaladási folyamatukban. Ennek első lépése a szakkollégista félév eleji írásban rögzített, tutorával megbeszélte vállalásai – melyek az egyetemi előrehaladáshoz, a szakkollégiumi munkához és mindezekon keresztül a karriertervezéshez kapcsolódnak. A megvalósulást a szakkollégisták a félév során személyes portfóliójukban rögzítik, gyűjtik, majd a félév végén összegző beszámolóban tekintenek vissza az elért eredményekre. Így a portfólió objektív eszközévé válik a szakkollégiumi vállalások igazolásának, és egyben egyre tudatosabbá teszi a szakkollégistákat saját életük, útjuk tervezésében, döntéseik meghozásában.

Inkluzivitás a szakkollégisták szerint

A következőben felvillantjuk a szakkollégisták „pillanatfelvételt” – egy rövid kérdőíves kutatás eredményét az inkluzivitás szempontjából.

A kérdőívet a szakkollégisták 2013 novemberében, a szemeszter közepén töltötték ki, összesen 32 fő: fele fiú, fele lány. A kérdőívet kitöltők mindegyike szociálisan hátrányos helyzetű (sokuk halmozottan hátrányos helyzetű) fiatal. Döntő többségük valamelyik roma/cigány csoportba tartozik. Közel egyhatodik felsőfokú szakképzésre, további egyhatodik mesterképzésre jár, nagyobbik részük pedig BA képzésen tanul (70 %) a Pécsi Tudományegyetemen. A szakjaik is sokfélék: jogi és szociális asszisztensek, bölcsészek, tanárszakosok, természettudományi és egészségügyi karosok, valamint műszaki képzésben résztvevők is vannak köztük. Az önkéntes kérdőívet a közösségi tér vezetőjétől kapták, és helyben írták be a válaszokat az alig negyedórát igénylő kérdőívbe. Az adatokat a tanszék demonstrátora dolgozta fel.⁸

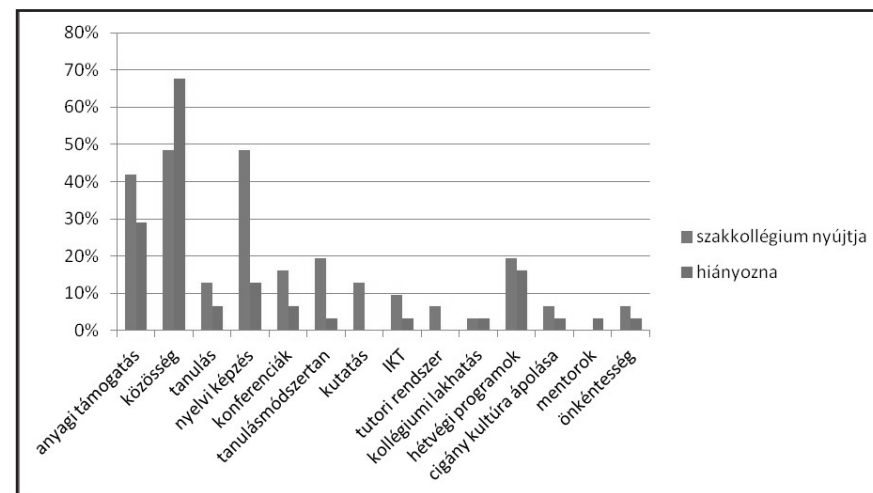
⁸ Itt mondunk köszönetet Schaffer János közösségi tér vezetőnek és Oláh Anita demonstrátornak a segítségért.

Az alapadatok után következő első kérdésben egy 1-7-ig terjedő skálán kellett megjelölni, hogy mennyire segíti a szakkollégium a kitöltő egyetemi sikerességét. Az átlagban adott 5,1 pont az inkább segíti felé tartást mutatja, ami fontos megállapítás a programot megvalósítók számára, azonban a segítség formájáról még nem árulkodik.

A következő kérdés azonban arra irányult, mivel segíti a szakkollégium a hallgató egyetemi sikerességét. Ennél a résznél öt dolgot sorolhattak fel a kitöltők szabadon, rangsorolva. Az ezt követő zárókérdés pedig arra vonatkozott, mi hiányozna, ha nem lenne a szakkollégium. Ugyanúgy öt, saját maga által megadott dolgot sorolhatott fel itt is a válaszadó. Az elemzés során tematizáltuk a két – a tartalomra vonatkozó – kérdésre adott válaszokat, és az önálló értékelés mellett össze is vetettük őket. Ez látható az alábbi grafikonon (1. számú ábra).

A legszembetűnőbb, hogy a szakkollégium által nyújtott szolgáltatások köréből messze kiemelkedik az anyagi támogatás és a közösség. Nem kell meglepődni ezen, hiszen a szakkollégisták mindegyike hát-

1. számú ábra – Mit nyújt a szakkollégium és mi hiányozna, ha nem kapnák meg? (N=32)



rányos helyzetű fiatal, akik nagy része a program ösztöndíj támogatása nélkül nem, vagy csak nehézségek árán oldaná meg a felsőfokú tanulmányait. Arra is van a hallgatók között több példa, hogy az egyetemi tanulás és a szakkollégiumi elfoglaltság mellett további alkalmi munkákat végeznek, mert az ő jövedelmük a családjuk egyetlen bevétele. Mindezek ellenére a kollégium nyújtotta szolgáltatások hallgatói igények szerinti sorában még így is megelőzi a közösség az anyagi támogatást. Ha pedig azt a kérdést nézzük, hogy mi hiányozna, ha nem lenne szakkollégium, akkor még inkább kiugrik a közösség igények közötti meghatározó szerepe.

Ez egyértelműen az inkluzivitás felé vezető első és legfontosabb lépéseket mutatja, vagyis azt a helyzetet, amikor van egy olyan befogadó közeg, amit a szakkollégista mindennél többre értékel, ahol biztonságosan, támogatva érzi magát. Láthatóan a befogadó közösség kiemelten fontos azon fiatalok számára, akik a felsőoktatásba lépve a többlépcsős mobilitás útját járják, társadalmi szempontból egyre távolodva a biztonságot jelentő családi közösségtől. Az egyetemi közeg sajátosságai ugyanis sok esetben távol állnak az otthonról hozott szocializációs mintáktól, és ezt tovább nehezíti a cigány származásra nehezülő vélt vagy valós negatív diszkrimináció megélése. Azok a hasonló hátterű fiatalok, akik támogató közösség nélkül járják a felsőoktatást, különösen ki vannak téve a kizáródás veszélyének. Tapasztalataink és lemorzsolódási adataink szerint a szakkollégium inkluzív közösségének önmagában is határozott megtartó ereje van ebben a helyzetben.

Az ábrát tovább elemezve az is látható, hogy a széleskörű szakkollégiumi szolgáltatások sokkal kisebb mértékben jelentek meg a hallgatók felsorolásában, mint maga a közösség. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy e szolgáltatások nem segítenék az inkluzivitást jelentő személyes támogató rendszer biztosítását, és ezzel nem járulnának hozzá az egyetemi sikerességhez. Sokkal inkább azt jelzi, hogy a hallgatók még nem kellően látják át az egyes szolgáltatások szükségességét saját előrehaladásukban. Éppen ezért kiemelkedő fontosságú a tudatosságuk növelése a portfólióval és tutorral támogatott egyéni fejlődési folyamatuk ala-

kításában. Így épül lépésről lépésre az az inkluzív támogató rendszer, amelyben a szakkollégisták a már kialakított és biztonságot jelentő közösségi háttérrel egyre tudatosabban képesek választani, illetve bevonódni a felkínált, esélynövelő szolgáltatásokba.

Összegzés

A fentiekben bemutatott szakkollégiumi példa arra kívánta ráirányítani a figyelmet, hogy az inkluzió fogalmával leírt társadalmi befogadási folyamat miként ültethető a gyakorlatba – például a felsőoktatásban. Bizonyítottunk látjuk azt, hogy a megfelelő szemléletű és gyakorlati eszközökkel felvértezett közösségek valóságos esélyeket tudnak biztosítani azon személyek és közösségek számára, akik támogató – inkluzív – környezet nélkül ki vannak téve a kizáródás veszélyének. Szükségessé látjuk azon modellek leírását és terjesztését, amelyek a bemutatott szakkollégiumi példához hasonlóan, de más területeken hozzá tudnak járulni az inkluzív közösségek kialakításához, működtetéséhez. Így támogatva minél több gyerek, fiatal és felnőtt sikeres társadalmi befogadási folyamatát.

Irodalom

FORRAY R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága-ELTE Eötvös Kiadó, 265-298.

KALOCSAINÉ SÁNTA Hajnalka – VARGA Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz 204-208.

Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. Paris, 2009. 8-9.

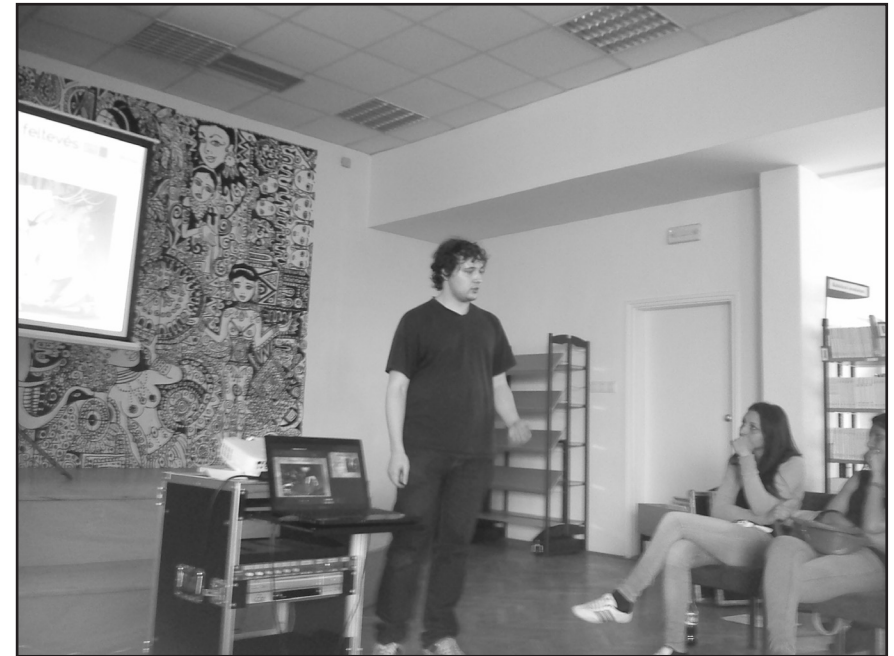
POTTS, Patricia [ed.] (2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190.

HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. 354-361.

VARGA Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 21-33.

VARGA Aranka (2012): Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei. In: Beck Zoltán - Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében!* PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata 126-146.

VARGA Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon.* PTE Pécs. 11-15.



Mit jelent számodra részt venni egy tudományos kutatásban?

Kőszegi Máriaó: *Ez egy gyakorlásnak nagyon jó, hogy mire a szakdolgozat elé kerül az ember, akkor már felkészült legyen.*

Petrovics Zsanett: *Tapasztalatot, és önbizalmat adott.*

Gergye Eszter: *A gyakorlati kutatásban több tapasztalatot tud szerezni az ember, mintha csak a könyvekből tanulna.*

