

Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra

Neményi Mária

nemenyi@socio.mta.hu

ÖSSZEFOGLALÓ: Egy nemzetközi kutatás (EDUMIGROM) magyar adatainak elemzésével vizsgálom, mit jelent a vegyes etnikai környezetben tanuló roma serdülők számára etnikai hovatartozásuk. A kérdőíves kutatás mintáját két város és a vonzáskörzetéhez tartozó falvak összesen 611 nyolcadik osztályos tanulója, köztük 20%-nyi roma diák képezte. Az etnikai identitásról mint a szociális identitás egyik meghatározó dimenziójáról beszélünk egyéb, a csoport-hovatartozást meghatározó tényezők (családi háttér, lakókönyezet, a tanuló neve stb.) között. Ugyancsak meghatározó jelentőségűnek tekintjük az iskolák integrációval/szegregációval kapcsolatos politikáját is, amely az interetnikus kapcsolatok különböző feltételeit nyújtva befolyásolja mind a többségi, mind a kisebbségi tanulók csoport-hovatartozásának tudatosodását, az etnikai identitás alakulását. A cikkben elemezzük, milyen hatást gyakorolnak a roma diákok iskolai helyzetére a tanárok és társak részéről érő pozitív és negatív tapasztalatok, hozzájárul-e az iskola a „másság” érzéséhez, hogyan alakítja a szegregáció, a nyílt vagy rejtett diszkrimináció a roma tanulók önértékelését, és hogy ezek a tapasztalatok vajon a roma származás eltitkolásához, vagy éppen az etnikai identitás megerősítéséhez vezetnek-e.

KULCSSZAVAK: etnikai identitás, integráció/szegregáció, önértékelés, identitás stratégia

Bevezetés

Ebben az írásban egy nemzetközi kutatás¹ magyarországi adatainak segítségével arra vállalkozom, hogy serdülőkorú, 14–15 éves roma és nem roma tanulók iskolai tapasztalatainak keresztül közelítsem meg a különböző iskola- és osztálytípusokba járó serdülők önképének, önértékelésének és identitásának alakulását. A tanulmány egy kérdőíves vizsgálat eredményeire épül, azaz két település összes iskolájának, valamint a vonzáskörzetükhöz tartozó néhány falusi iskolának minden egyes, nyolcadik osztályba járó tanulójával (18 iskola 35 osztályának összesen 611 diákjával, köztük a 20%-ot kitevő, magukat cigánynak valló diákkal) készült kérdőíveknek e kérdéskörre vonatkozó adatain alapszik. Ebben a cikkben csak érintőlegesen foglalkozom a tanulók iskolai teljesítményével, habár a nyolcadik osztály mint kutatási terep kiválasztására azért kerül sor, mert a tanulók több-

¹ Ethnic Difference in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe (EDUMIGROM): A 2008–2011 között az FP7-es program által támogatott, kilenc ország együttműködésével lefolytatott kutatást, melyben az MTA Szociológiai Kutatóintézete partnerként vett részt, a Center for Policy Studies (CEU) koordinálta, szakmai vezetője Szalai Júlia volt.

sége ekkor hozza meg a továbbtanulásra vonatkozó, vagyis a későbbi életpályát nagyban befolyásoló döntését. Írásom fókuszában azon tényezők állnak, amelyek az iskola tudásátadó szerepén túl inkább annak szocializációs hatásmechanizmusaival függenek össze, amelyek a serdülőkor végén, a felnőtté válás küszöbén járó tanulók identitásának alakulására gyakorolnak döntő befolyást.

A múlt század hatvanas éveitől kezdve rendkívül kiterjedt azon kutatások köre, amelyek az oktatási rendszer egyenlőtlenségeit és megkülönböztető jellegét a faji/etnikai kisebbségek szempontjából vizsgálják. A társadalomtudományok művelőinek többsége a fajt/etnicitást olyan történelmileg kialakult társadalmi konstrukciónak tekinti, amelyek identitással társulnak. Az etnikai identitás a mai, nem esszencialista, főáramú felfogás szerint folyamatorientált és relációs jellegű. A faji/etnikai identitásnak két egymást kiegészítő aspektusa van: hogyan identifikálják a személyt mások, és hogyan építi fel a személy a saját identitását. Az etnikai kisebbségi csoport tagjainak identitására meghatározó jelentőséggel bírnak a külső – a domináns, többségi – csoport felől érkező hatások, legyenek azok intézményi vagy személyes jellegűek. Saját kutatási eredményeink értelmezéséhez az identitás fejlődésére, a csoportközi viszonyokra és előítéletekre, az auto- és hetero-sztereotípiákra, a csoportfenyegetésre, a stigmatizációra és stigmatudatosságra, valamint a rasszizmus megnyilvánulásaira vonatkozó elméleteket hívjuk segítségül.

A kisebbségek oktatási hátrányaival foglalkozó, empirikus kutatásokra alapozó szakirodalomban két fő irányzat tűnik meghatározónak. A szociológiai nézőpont a tanuló etnikai csoportjának strukturális pozícióját állítja előtérbe, az antropológiai ihletésű kutatások pedig inkább az etnikai csoportok kulturális jellemzőire fókuszálnak, és azt vizsgálják, hogyan segíti vagy akadályozza egy adott csoport kulturális orientációja a tanuló iskolai bevételeit. Mindkét nézőpontra jellemző azonban, hogy kevésbé foglalkozik az etnicitás, a rasszizmus, a diszkrimináció pszichológiai, szociálpszichológiai jelenségeivel. Ezeknek a szociális csoportokkal kapcsolatos fogalmaknak a jelentőségét az adja, hogy általuk társadalmi viszonyok mintázatai fejeződnek ki azon egyének között, akik magukat bizonyos csoport tagjainak látják.

Az Egyesült Államokban 1954-ben hozott, a feketék iskolai elkülönítését tiltó *Brown vs. Board of Education*-döntés után, a deszegregációs folyamat elindulásával a különböző etnikai összetételű iskolák kiváló terepet nyújtottak kutatók számára ahhoz, hogy az interetnikus viszonyokat és azoknak az etnikai kisebbséghez tartozók identitásának fejlődésére gyakorolt hatását vizsgálják. A migráció egyre erőteljesebb megjelenése óta az európai országokban is fontos kutatási területet jelent az etnikai sokféleség kezelése az iskolarendszerben. Magyarországon ugyancsak élő kérdés, amely az oktatáspolitikusokat és a szakmai és laikus közvéleményt egyaránt foglalkoztatja, hogy hogyan viszonyuljunk a különböző etnikai háttérű tanulók oktatásához. Egy sor kutatás vizsgálja a hazai iskolarendszert

abból a szempontból, hogyan képes eleget tenni annak az – egyelőre – domináns elvárásnak, amely az integrált oktatást tűzi ki célul – vagyis a különböző szociális és etnikai háttérű, de ezen túl a különböző képességű tanulók együttes nevelésére törekszik (Kertesi 2005; Kézdi–Surányi 2007). Döntések születtek a beiskolázási körzetek átrajzolásától kezdve az integrált oktatás módszereit támogató képzéseken keresztül a különböző normatívák bevezetéséig, amelyek mind ezt a távlati célt szolgálnák (Messing–Molnár 2009). Ennek ellenére, a kutatások tanúsága szerint, az iskolai szegregáció nemhogy csökkenne, hanem éppenséggel erősödik. Az iskolák közötti és az iskolákon belüli szelekció erősödésének történeti, regionális, lokális, szociálpolitikai és társadalom-lélektani okait is alaposan feltárták már a közelmúltban (Szalai 2010; Kertesi–Kézdi 2009). A kutatások többsége azt bizonyítja, hogy a társadalmi kirekesztésnek/kirekesztődésnek egyik legfontosabb eleme maga a szelektív iskolarendszer, amely a társadalmi hátrányokkal induló szegény és roma diákok számára nem teremti meg az egyenlő feltételeket az érvényes tudás megszerzésére az alapfokú oktatásban, így akadályozza a továbbtanulásnak azokat a formáit, amelyek a felnőtt életben hasznosítható ismereteket, ezáltal a munkaerőpiacra kerülve megélhetést, valamint a méltó emberi élethez elengedhetetlen önérvényesítési képességet biztosíthatnának. A kutatók a kisebbségi tanulók iskolai hátrányainak feltárásával és a tanulóssal-továbbtanulóssal kapcsolatos esélyegyenlőség kérdéseivel foglalkozva többnyire az iskolarendszer strukturális jellemzőiből indulnak ki. Az ilyen irányú fontos kutatások mellett viszonylag háttérben marad az a szempont, hogy hogyan hat magukra a diákokra az együtt, vagy éppen az elkülönülten történő oktatás. Milyen szerepet játszik az iskola mint szocializációs színtér és mint interperszonális kapcsolatok létrejöttének terepe a többségi és a kisebbségi (Magyarországon elsősorban a roma) tanulók egymáshoz fűződő viszonyainak alakulásában, és ezen keresztül szociális/etnikai identitásuk formálódásában.

A Kutatás Elméleti Háttere

A kisebbségek oktatási hátrányainak és gyengébb iskolai teljesítményüknek a magyarázatához különbözőképpen közelítenek az egyes diszciplínák képviselői. Mára már elfogadhatatlannak tekinthető a humángenetikai megközelítés, amely a kognitív képességekben mutatózó örökölt, fixálódott faji különbségekről beszél (Jensen 1969). A szociológiai kutatások főleg a strukturális jellemzőkre fókuszálnak: az iskolai lemaradást az etnikai/faji kisebbségek hátrányos lakóhelyi, foglalkoztatási, gazdasági-társadalmi jellemzőivel magyarázzák. Miután az iskolarendszer is a társadalmi struktúra része anyagi és emberi forrásaival, a finanszírozás módjával és az ezekkel korreláló egyéb tényezőkkel (mint például az adott közösség etnikai és társadalmi összetétele, az iskolához tartozó családok érdekeltsége az iskoláztatásban, a tanulói összetétel és a társak motiváltsága, az iskola klímája,

stb.), így az egyes iskolákba járó diákok tanulási esélyei is etnikailag meghatározottak. Azonban a szociológiai kutatások is gyakran felvetik, hogy nehéz analitikusan szétválasztani a társadalmi struktúrából és a faji/etnikai hovatartozásból fakadó hátrányokat. Bizonyos becslések szerint a gazdasági-társadalmi háttér a többség és az etnikai kisebbség közötti iskolai eredményességben tapasztalható különbség csupán 33%-át magyarázza (Mickelson 2003).

Égészen más irányból közelítenek a kisebbségi tanulók iskolai hátrányához a nem statisztikai adatokra, hanem a terepen – iskolákban – végzett antropológiai kutatásokra támaszkodó szerzők. A legtöbbet idézett oktatásantropológus, John Ogbu koncepciója szerint a faji kisebbségek bizonyos típusainak (a „nem önkéntes” kisebbségeknek, ilyennek tekinthetők magyarországi körülmények között a romák) gyenge iskolai teljesítményét az okozza, hogy nem kívánnak alkalmazkodni, hanem egyenesen szembe fordulnak az iskola által közvetített értékekkel. Ogbu szerint a faji kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok közösségük diszkriminációval kapcsolatos kollektív tapasztalatai miatt a domináns csoporttal szemben határozzák meg magukat, igyekeznek fenntartani saját kulturális és nyelvi normáikat, és bizalmatlanok a domináns társadalommal szemben. Az ilyen kisebbségi csoportok tagjai nem tartják az iskolai előmenetelt olyan útnak, amely sikerhez vezetné őket, mert tisztában vannak az előttük álló korlátokkal, például a munkaerő-piaci diszkriminációval, amit az oktatás révén sem tudnak majd átlépni. A többségi és a kisebbségi csoportok közötti különbségek a tanulók személyes jellemzőire – értékrendszerükre, motivációs szintjükre – is hatással vannak, ezáltal kapcsolat létesül a társadalmi feltételek és a személyes aktusok között. A nem önkéntes kisebbségek kollektív ellenállása fejeződik ki abban, hogy negatívan reagálnak az alárendeltség, rasszizmus, diszkrimináció tapasztalatára. Kulturális identitásuk azért fordul el a fehér középosztályétól, mert az veszélyezteteti kisebbségi identitásukat és csoportszolidaritásukat. Az iskolai sikertelenség mögött tehát az ellenállás kultúrája áll (Ogbu 1991).

A szociálpszichológia az a tudomány, amely *par excellence* foglalkozik a többség-kisebbség viszonyral, az ezt meghatározó kognitív, emocionális és viselkedésben megnyilvánuló feltételekkel. A másik csoporttal kapcsolatos elfogultságot és az előítéleteket közel száz éve tanulmányozza a szociálpszichológia. Az előítéletek hátterében a hamis általánosítások, sztereotípiák állnak, amelyek alapján az egyént nem önálló individuumként, hanem egyediségétől megfosztva, mint egy csoport tagját értékeli (Allport 1979; Csepeli 1990). Bár az újabb kutatások szerint az előítéletesség többnyire nem nyílt, inkább rejtett formában mutatkozik, kutatások tanúbizonysága szerint a faji kategória még a –relatíve előítélet-mentes személyek számára is automatikusan sztereotípiák sorát váltja ki (Dovidio–Gaerter 1986). Felmérések bizonyítják, hogy az európai társadalmakban a lakosság nagy része legalábbis enyhe elfogultságot, kisebb része pedig veszélyes, nyílt előítéletességet mutat a különböző (faji) kisebbségekkel szemben.

Az enyhe elfogultság szerepe abban áll, hogy alátámasztja az egyszerű csoportközi megkülönböztetést azáltal, hogy megerősíti a saját csoporthoz kötődést és hajlamosít a másik csoport elkerülésére. A mérsékelt, jó szándékú többség tagjainak elfogultsága, előítéletei sokszor csak abban nyilvánulnak meg, hogy kevesebb pozitív érzelmeket nyilvánítanak a másik csoport tagjai iránt. Nem ellenségesek velük szemben, de tiszteletet sem mutatnak irántuk, inkább hajlamosak saját csoportjuknak kedvezni, mint a másoknak. Egyúttal eltúlozzák a kulturális különbségek jelentőségét, hiszen már maga a saját csoport-másik csoport megkülönböztetése megnöveli a kategóriák közti, és csökkenti a kategórián belüli különbségek jelentőségét. Az ilyen elfogultság a domináns többség számára igazolja a saját csoportjuk előnyét kifejező status quót. Az elfogult, előítéletes személyek az alárendelt, adott esetben részvétet kiváltó csoportok tagjaitól elvárják, hogy kooperáljanak velük annak fejében, hogy segítséget kapnak tőlük, azonban a kialakult hierarchiába nem engedik őket bekerülni. Az elfogult hozzáállás önbeteljesítő jóslatként működik azáltal, hogy megerősíti azokat a viselkedéseket, amelyek a csoportközi különbségeket igazolják. Ez a viszonyulás tetten érhető a kisebbségek mint másik csoport tagjainak foglalkoztatási, lakhatási, oktatási, igazságszolgáltatási stb. megkülönböztetésében, így a mérsékelt előítéletesség is kirekesztéshez vezet.

Ezzel szemben a nyílt előítéletesség azokat a szélsőséges személyeket jellemzi, akik tudatosan, direkt módon különböztetik meg a „másokat”. Ők a világot hierarchikusnak, veszélyesnek látják, a csoportközi konfliktusokat felnagyítják. Ez a hozzáállás általában azokra jellemző, akik fenyegetve érzik magukat csoportjukban, például a gazdasági helyzet romlása miatt. Szerintük a különböző faji, kulturális, nemi, szexuális csoportok elfoglalják a többség helyét, és érdemtelenül részesülnek különféle támogatásokban. Az ilyen szélsőségesen elfogult személyek nem tűrik a „mások” közelségét, ezért nyíltan támogatják a szegregációt, kirekesztést, sőt akár a fizikai agressziót is a leértékelt csoportokkal szemben. A gyűlöletből fakadó bűncselekmények ennek a szélsőséges előítéletességnek a megnyilvánulásai (Fiske 2002).

A faji/etnikai alapon történő hátrányos megkülönböztetés objektív módszerekkel történő mérése szinte lehetetlen, hiszen a ténylegesen megvalósuló diszkrimináció és az áldozatai által észlelt diszkrimináció nem feltétlenül esik egybe (Erős 2005). A faji diszkrimináció elsődleges értelmezése szerint olyan tudatos cselekvés, amely igazságtalanul különböztet meg személyeket csupán faji/etnikai hovatartozásuk miatt, kedvez a saját csoportnak, és negatív hatást gyakorol a másik csoport tagjaira. Ezzel szemben az észlelt etnikai diszkriminációban a kisebbségi csoport tagjainak szubjektív percepciója fejeződik ki az általuk igazságtalannak érzett viselkedéssel, bánásmóddal kapcsolatban. Miután pedig a diszkrimináció, az előítéletesség, a „faji megkülönböztetés” az etnikai kisebbségi csoportok tagjainak életét átszövő tapasztalat, az ezekhez való viszonyulás központi szerepet játszik a kisebbségi identitás alakulásában (Phinney 1992). Így feltételezhető,

hogy aki faji/etnikai kisebbségi csoport tagjaként szocializálódik, folyamatosan ki van téve a többség negatív attitűdjeinek és elutasító viselkedésének. Különböző országokban végzett empirikus kutatások tapasztalatai pedig azt igazolják, hogy az etnikai diszkrimináció és az önértékelés között negatív kapcsolat áll fenn (Verkuyten 2003).

A multikulturálissá vált Európában és az USA-ban az utóbbi években egyre inkább előtérbe kerültek a kulturális különbségekkel kapcsolatos kérdések. A szegregáció jelensége, a szociális kohézió hiánya, vagy éppen a városi zavargások a multikulturális politikáról az integrációs diskurzus felé terelték a gondolkodást. Az oktatási egyenlőségért és a szegregáció felszámolásáért folytatott törekvés ellenére jól látható, hogy a nyugati világ iskoláiban ma is aktuális a szociálpszichológusok által vizsgált kérdés, vagyis a faji és etnikai stigma viszonya az identitáshoz és a tanulási motivációhoz. Sok „látható” kisebbségi fiatal küzd azzal, hogyan definiálja magát és etnikai/faji identitását a „fehér” többségi intézményekben (Tatum 2004). Az etnikai identitás olyan stratégiaként szolgálhat, amellyel a stigmatizált csoportok fiataljai ellenállhatnak az őket sújtó leértékelő, sztereotipikus megítélésnek. Az erős etnikai identitás hozzájárulhat az iskolai sikerességhez, eszközt jelenthet a faji és etnikai diszkrimináció ellen és eszközt jelenthet a fenyegetéssel kapcsolatos érzések ellen (Zirkel 2005).

A szociálpszichológia jól ismert elmélete szerint az emberek szociális identitásukat csoporttagságukból származtatják (Tajfel–Turner 1986), ezért fontos számukra, hogy saját csoportjuk társadalmilag elismert, elfogadott, értékelt legyen. Így a csoportok közötti különbség bagatellizálása, elfedése vagy elfojtása – vagyis ha nincs lehetőség a különbözőség észlelésére – egy adott csoport szociális identitásának leértékelődéséhez, fenyegetettségérzéséhez vezethet. A sztereotípiákkal, az etnocentrizmussal kapcsolatos újabb kutatások arra is rámutatnak, hogy a csoportok közti különbségről jellemzően másképp gondolkoznak a többségi és a kisebbségi csoportok tagjai. A csoportok közti különbségtétel kerülése, az ún. „színvak” perspektíva inkább a többséget jellemzi, míg a multikulturális, a csoportok közti különbségek elismerését, ezáltal az etnikai büszkeséget támogató nézőpontot inkább a kisebbségek képviselik (Sidanius–Pratto 1999). Pedig – a multikulturális hipotézis szerint – a saját etnikai csoport iránti elkötelezettség nemcsak a pozitív etnikai identitás záloga, hanem egyúttal nyitottá tesz más etnikai csoportok iránt is. Multikulturális környezetben az is kimutatható, hogy az etnikai többségeség azáltal, hogy megnöveli a csoportközi interakciók lehetőségét, a másik csoport iránti pozitív attitűdöket is megerősíti. Ez azonban nagyban függ a társadalmi struktúrától is, és ebben a különböző etnikai csoportok egymáshoz viszonyított státusától, egyenlő, illetve hierarchikus helyzetüktől (Phinney–Ferguson 1997).

A különböző faji/etnikai csoportok közötti kapcsolatok létrejöttének szükséges, de nem elégséges feltétele az adott környezet – például az iskola – etnikai heterogenitása. Az interetnikus kapcsolatok minőségére, pozitív vagy negatív ki-

menetelére azonban egyéb fontos strukturális és személyes tényezők is hatással vannak. Az iskolák ugyanis különböznek lokalitásuk, tanulói összetételük – tehát a családok társadalmi-szociális háttere – szerint, de különböznek aszerint is, hogy létezik-e az iskolán belül valamiféle szelekció, eltérő forrásmegoszlás, ami akár a tanulók későbbi iskolai pályafutását és felnőttkori esélyeit is befolyásolja, különösen, ha ezek összefüggésben állnak a tanulók faji/etnikai hovatartozásával. A szegregáció „modern” eszköze a képességek vagy más szempontok alapján meghatározott osztálytípusok létrehozása („tracking”), amelynek eredményeképpen a különböző csoportokba soroltak – jellemzően a szociális helyzetük alapján különböző és/vagy a többségi és kisebbségi tanulók – között korlátozott a találkozás, a barátkozás lehetősége (Moody 2001). Általában igaznak tekinthető, hogy minél magasabb egy iskola heterogenitási szintje, annál inkább nő a különböző háttérű tanulók közötti barátság esélye, a barátságszegregáció viszont ott a legerősebb, ahol a kisebbségek nagymértékben koncentrálnak. A csoportfenyegetés elmélete pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az interetnikus kapcsolatok – barátságok és konfliktusok – a csoportok méretétől is függenek. Ha a csoportok mérete hasonló, inkább versengés alakul ki közöttük, de ha valamelyik csoport számszerű többségben van, hajlamos lesz a kisebbségi csoport felett uralkodni, különösen, ha ez a magatartás megerősítést nyer az iskolát körülvevő világ etnikai/faji kisebbségekkel kapcsolatos attitűdjei, előítéletei, kirekesztésre irányuló gyakorlatai által.

Az, hogy egy kisebbségi személy a beilleszkedés útját vagy a kulturális különbözőség megőrzését választja-e, nemcsak a többség-kisebbség találkozásának lehetőségeitől függ. Az ilyen kapcsolatokból származó hatások vizsgálata félrevezető és hiányos akkor, ha csupán az egyénre koncentrál, mert leértékeli a többség szerepét, és egyúttal a kisebbség beilleszkedésének, más szóval az akkulturáció folyamatának felelősségét azokra hárítja, akik elszenvedik. Azért van szükség a domináns csoport szerepének feltárására a kisebbségek többségi kultúrához való alkalmazkodásában, mert ezáltal nemcsak a mi-ők különbségtétel figyelhető meg, hanem az is, hogy kinek érdeke a status quo fenntartása (Berry 1990).

A kutatás tapasztalatai

A terep

Az EDUMIGROM nemzetközi projekt komplex kutatásának hazai részeként végzett kérdőíves felvétel két magyarországi középváros minden egyes általános iskolájának, és a kutatási koncepciónak megfelelően néhány környékbeli település iskoláinak összes nyolcadikos osztályában készült. A válaszadók tehát az adott korcsoport iskolába járó tanulóinak helyi szinten teljes körű mintáját adták.²

² A falusi iskolák bevonását részben koncepcionális, részben technikai okok tették szükségessé. Jól ismert a középosztályhoz tartozó családok törekvése, hogy a kistelepülésekről a magasabb presztízsű városi iskolába irányítják gyermekeiket, tehát a városi iskolák tanulói között ők is jelen vannak. Ennek mintegy ellenpólusaként viszont ezek a „kibocsátó” települések gyakran a roma tanulók szegregált iskoláivá válnak. A viszonylag kis minta etnikai szempontú elemzéséhez biztosítani kívántuk a megfelelő roma arányt, így kutatásunkat kiterjesztettük a városok vonzáskörzetéhez tartozó néhány iskolára is.

A két kiválasztott város térben ugyan messze esik egymástól, de gazdaság- és társadalomtörténete igen sok hasonlóságot mutat.³ Mind az észak-magyarországi, mind a dél-dunántúli település fejlődése és fontos ipari központtá válása szorosan összefügg a szocialista nagyipar megteremtésének időszakával. A hatvanas-hetvenes években e két város lakónépessége rohamosan felduzzadt, mivel alacsonyan képzett tömegek, köztük romák áramlottak be a munkalehetőség reményében. Ma mindkét városban nagyjából hasonló a roma lakosság aránya (különböző szakértői becslések szerint 10–15%). A nagyarányú bevándorlást városiasodás – főként lakótelepek építése – kísérte. A rendszerváltást követő gazdasági szerkezetátalakítás a helyi üzemek, bányák bezárásával járt, ezáltal a munkanélküliség egyre nagyobb arányokat öltött. A korábban a „modern” Magyarország szimbólumaiként ismert szocialista mintavárosok a korszak jellemző kihívásaival fokozottan szembesültek: a munkahelyekről való kiszorulást különösen azok szenvedték meg, akik alacsony iskolai végzettségük, vagy éppen roma származásuk miatt alig tudtak a legális munkaerőpiacra visszakérülni. A valamikor komfortos lakótelepi lakások mára a szegény családok számára szinte fenntarthatatlanná váltak, az addig integrált lakókörnyezet helyett egyre több roma család szorult ki a városi lakásokból is, és került ismét telepi körülmények közé, vagy éppen valamely közeli, szegregátumnak tekinthető településre.

Mindkét városban az elmúlt években – a társadalompolitikai elvárásoknak megfelelően, a roma és hátrányos helyzetű tanulók integrációja érdekében – az iskolai kínálat terén fontos változások történtek, részben az iskolai körzetek átrajzolása, részben iskola-összevonások révén. Az integrációs cél azonban több esetben is megtört az átalakítás végiggondolatlansága, a fenntartó önkormányzatok és az iskolai vezetés érdekütközése és a tanárok és az érintett szülők olykor ellentmondásos hozzáállása miatt. Vizsgálatunk idején az észak-magyarországi városban hét általános iskola működött (vonzáskörzetében pedig öt falusi iskolát kerestünk fel), a dél-dunántúli terepen pedig az öt létező városi iskola mellett egy falusi iskola nyolcadikos osztályait vontuk be a kutatásba.

A tanulók maguk töltötték ki a kérdőíveket. Az etnikai hovatartozásra vonatkozó kérdést („Hová sorolnád magad az alábbi csoportok közül?”) egy lista alapján válaszolhatták meg, ahol a következő válaszlehetőségeket kínáltuk fel: magyar, magyar cigány, oláh cigány, beás cigány, félcigány (egyik részről cigány/roma, másik részről magyar), egyéb származású, egyszerre cigány is és magyar is, nem tudom). A válaszok alapján a tanulók 20%-a sorolta magát a roma kategóriák valamelyikébe.⁴ Ez nagyjából egybeesett a tanároknak az egyes osztályok összetételére vonatkozó becslésével.

3 A terepek részletes leírását lásd Messing Vera és Molnár Emília közelmúltban megjelent cikkében. A szerzők a cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiáira vonatkozó kutatásuk alkalmával az EDUMIGROM kutatásával azonos terepen dolgoztak (Messing–Molnár 2011).

4 Az előkészítés során kutatásetikai megfontolásból az osztályfőnökökön keresztül felvettük a kapcsolatot a szülőkkel, és hozzájárulásukat kértük a kutatásban való részvételre. Csak a szülői nyilatkozatok birtokában kezdtünk hozzá a survey felvételéhez, amikor az egyes iskolákban egy iskolai óra keretében, kollégáink segítségével, de a tanárok felügyelete nélkül folyt a kérdőív kitöltése. Ebben a légkörben az etnicitásra vonatkozó kérdések sem okoztak zavart, válasziánnal szinte nem találkoztunk.

1. táblázat: A tanulók megoszlása a különböző iskolatípusokban

A tanuló etnikai háttere	A mintában résztvevő tanulók aránya az etnikai szempontból különböző osztály-típusokban ¹ (%)		
	„Szegregált” osztályok Romák aránya 30% felett	„Elit” osztályok Romák aránya 30% alatt	Nem szelektáló iskolák etnikailag vegyes osztályai
Roma	49	24	27
Nem roma	5	42	53
Összesen	13	39	48
Az egyes osztálytípusokba járó tanulók száma	80	238	293

Interetnikus viszonyok az iskolában

Az EDUMIGROM kutatás magyarországi kérdőíves felmérése alapján az iskolai élet olyan fontos aspektusait kívánom az alábbiakban bemutatni, amelyek hatással lehetnek a diákok közérzetére, tanulmányi eredményére, a tanulók társas kapcsolataira, iskolán belüli presztízsiükre és ezáltal iskolai sikerességükre vagy kudarcaikra, amelyek továbbtanulásukat, későbbi sorsukat is befolyásolják.⁵ A megkérdezett tanulókat a családi és szociális háttérre, valamint az iskolai eredményességre és a továbbtanulási tervekre, illetve a jövővel kapcsolatos elképzelésekre vonatkozó kérdéseken túl az iskolai együttléttel kapcsolatos tapasztalataikról is kérdeztük, azaz kérdőívünkben az osztályközösség hangulatára, a tanulók egymással kapcsolatos viszonyaira, a köztük kialakuló barátságokra vagy feszültségekre, a tanár-diák kapcsolatra és a tanári bánásmódra vonatkozó kérdések is szerepeltek. Miután a tanulók megjelölhették, milyen etnikai csoporthoz sorolják önmagukat, így a válaszokat az etnikai hovatartozás függvényében vizsgálhattuk. A tanulók etnikai önbesorolása arra is alkalmat adott, hogy az iskolákat, illetve az osztályokat abból a szempontból jellemezzük, milyen bennük a roma tanulók aránya, miáltal következtethettünk arra, hogy alkalmaz-e az iskola valamiféle szelekciós politikát a tanulók szociális helyzete és származása alapján.

Az osztály légköre

Az iskolai osztályokban formálódó társas kapcsolatok meghatározzák az osztályközösség légkörét. Ha a tanulók közötti baráti viszonyok, társas interakciók keveset játszik a nemi, etnikai, vagy éppen társadalmi különbségeket, valószínűleg barátságos, jó közösségről beszélhetünk. Ahol a gyerekek különböző csoportjai

⁵ Az osztályokban kitöltött kérdőívek segítségével a tanulók szemszögéből vizsgáltuk az iskolai lét szocializációs szerepét és a tanulók identitására gyakorolt hatását. Az oktatási rendszerhez és a tanuláshoz való viszony elmélyültebb és több szempontú elemzését a kutatás további, kvalitatív módszerekkel történő elemei biztosították. Tanórai és egyéb, iskolán belüli és azon kívüli résztvevő megfigyelések, tanári és szülői interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések, a roma tanulókkal és családjukkal, valamint az iskolák fenntartójával és a helyi roma közösség képviselőivel folytatott egyéni interjúk alapján jártuk körül a kisebbbbségi tanulók iskolai hátrányainak okait. A survey és a kvalitatív kutatás eredményeit lásd Messing–Neményi–Szalai (2010), illetve Feischmidt–Messing–Neményi (2010), <http://www.edumigrom.eu/>

között élesek a konfliktusok, ott a szembenálló, elkülönülő, versengő csoportok miatt ellenséges légkör alakulhat ki.

Amikor az osztályt mint interperszonális kapcsolatok, barátságok és ellenségeskedések, együttes tevékenységek és nyílt konfliktusok színterét néztük, amelyek együtt az osztályok hangulatát, az osztályközösség szerkezetét is meghatározzák, a tanulóknak az idevonatkozó kérdésekre adott válaszait különböző szempontok szerint csoportosíthattuk. Úgy találtuk, hogy a tanulmányi eredmény, amely külső megítélés szerint az iskolai élet legfontosabb aspektusa, nem játszott meghatározó szerepet a társas kapcsolatok alakulásában. A gyerekek szociális, nemi vagy etnikai hovatartozása alapján viszont jellegzetes különbségeket találtunk. Azok a tanulók, akik magas társadalmi státusú családból érkeztek, közülük is inkább a fiúk, a barátválasztás, a társakkal való együttes tevékenységek fontos szempontjának tartják a társ azonos etnikai hátterét. Ezzel szemben a lányok, az alacsony státusúak és a romák mind a barátválasztásban, mind a különböző tevékenységtípusokban nyitottabbaknak tűntek a más származásúakkal való interakciókra. Többségi és kisebbségi tanulók között jelentős különbséget tapasztaltunk egy olyan változó alapján, amely az azonos származást olyan tényezőnek tekinti, ami szerepet játszhat, vagy éppen határozottan nem játszik szerepet a társas kapcsolatok alakulásában. Azt találtuk, hogy a többségi gyerekek 40%-a a származást kifejezetten fontosnak tartja a barátok megválasztásában, szemben azzal a mindössze 16%-kal, aki ezt lényegtelennek érezte. Ugyanakkor a roma tanulók alig 14%-a szerint lehet jelentősége az etnikai hovatartozásnak a társas kapcsolatok alakulásában, viszont több mint felük kategorikusan tagadta ezt.

A tanulók nemi, társadalmi státusbeli és az etnikai hovatartozása szerinti kategóriái mentén megmutatkozó különös együtt járás, amit több szempontból is tetten érhattünk, a magyar iskolarendszernek (és tágabb értelemben véve a magyar társadalomnak) némiképp rejtve maradó, de makacsul érvényesülő hierarchikus jellegére világít rá. Talán nem túlzó megállapítás, ha kimondjuk, hogy az iskola előnyben részesíti a fiúkat, a magas státusúakat és a többséghez tartozókat, és másodrendűvé teszi, leértékeli a lányokat, az alacsony státusúakat és a romákat. Ezért nem véletlen, hogy általában a fiúk, különösen a magas státusú családokból érkező többségi fiúk radikálisan máshogy viszonyulnak osztálytársaikhoz, ítélik meg osztályközösségük légkörét, mint az iskola által kevésbé favorizált lányok, a társadalmi hierarchia alsóbb szegmenseibe szoruló, vagy éppen a roma tanulók. Ez utóbbi csoportok között – talán éppen a leértékelés, a másodrendűvé tétel következtében – bizonyos szolidaritás, egymás iránti nyitottság alakul ki, és éppen ez teszi számukra kellemesebbé az iskolai együttlétet.

Az iskola általános hangulatát, benne barátságokkal és konfliktusokkal, az osztályközösség szerkezetét, valamint a többséghez és a roma kisebbséghez tartozók nézőpontjának különbözőségét egy komplex változó segítségével kívántuk tovább árnyalni. E változót, mely az iskolának egy több szempontú kategorizációját

teszi lehetővé, kutatásunk egyik fő kérdésének – azaz hogy az iskola milyen befolyással van a diákok tanulmányi esélyeire, osztályon belüli helyzetére, etnikai identitásának alakulására – összetettebb elemzése céljából hoztunk létre. Az iskolákat ugyanis megkülönböztetjük abból a szempontból, hogy milyen gyakorlatot követnek a roma és nem roma tanulók együtt nevelésével kapcsolatban. Vajon elkülönítésére törekednek-e, azaz élve a párhuzamos osztályok adta lehetőséggel, a többségi gyerekek dominanciájára építő „elit” osztályok mellett a nagyszámú roma tanulóval jellemezhető „szegregált” osztályokat hoznak-e létre, vagy éppen az integrált oktatásra törekedve arányosan osztják el az osztályok között a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókat. Mintánkba azonban több olyan iskola is bekerült (ezek többnyire a vizsgálathoz kiválasztott városok vonzási körzetében lévő falusi iskolák voltak), amelyekben csak egyetlen nyolcadikos osztály volt, így nem volt lehetőség a tanulók közötti szelekcióra. Az ilyen iskolák közül néhányat a minta átlagát jóval meghaladó roma arány jellemezte, ami – ismerve a települések etnikai összetételét – arra a jól ismert jelenségre enged következtetni, hogy a szelekciót nem az iskola, hanem a település többségi társadalmához tartozó családok hajtják végre azzal, hogy gyermekeiket a közeli városi iskolákba irányítják.

Az iskola szelekciós politikája alapján létrehozott változó segítségével kiderült, hogy nemcsak az osztályokon belüli roma arány van befolyással a roma és nem roma tanulók társas kapcsolatainak alakulására, hanem az is, hogy milyen az iskola viszonyulása roma tanulóikhoz. Ezek a különbségek azonban máshogy hatnak a szelekció előnyeit érzékelő többségi diákokra és az etnikai alapú szegregációt elszennedő, roma kisebbséghez tartozó tanulókra. A tanulókat etnikai hovatartozásuk (és ezzel szoros összefüggésben a szülők státusa, a családok szociális helyzete) alapján szelektáló iskolák közül a „szegregált”, a roma tanulók magas arányával jellemezhető osztályokba járó többségi diákok számoltak be legnagyobb arányban negatív társas tapasztalataikról. Ezzel szemben viszont a romákat kiszorító, „elit” osztályokba járók többnyire jónak érzik az osztálytársakhoz fűződő kapcsolataikat, ennek mintegy tükörképeként viszont az ilyen osztályokba járó roma diákok az átlagosat jóval meghaladó arányban jelezték, hogy kiszorulnak az osztályközösségből.

Az osztály légkörének, szociometriai szerkezetének megítélésében nem találunk lényeges különbségeket akkor, amikor a válaszokat a minta különböző metszeteiben (nem, szociális státus, etnikai hovatartozás) külön-külön hasonlítottuk össze. Arra azonban számítottunk, hogy az iskola szelekciós/szegregációs politikája alapján kialakult, a roma tanulók különböző arányaival jellemezhető osztályok légkörét már nem egyformán ítélik meg a többségi és kisebbségi válaszolók.

2. táblázat: Az osztály légköre az osztály jellege és a tanulók etnikai háttere szerint (%)

Az osztály légköre	Az osztály jellege etnikai szempontú szelekció és roma arány szerint							
	Etnikailag szelektáló iskolák				Etnikailag nem szelektáló iskolák			
	„Szegregált” Romák aránya 30% felett	„Elit” Romák aránya 30% alatt			„Integrált” Romák aránya 30% alatt		Nincs párhuzamos osztály	
A válaszoló etnikai háttere								
	Többségi	Roma	Többségi	Roma	Többségi	Roma	Többségi	Roma
Összetartó, jó közösség	4	48	39	26	48	48	58	56
Szembenálló csoportokra bomlik	57	39	41	65	39	44	34	19
Mindenki a maga útját járja	26	7	10	-	6	4	1	15
Nem tudja eldönteni	13	6	10	9	7	4	7	10
Együtt	100	100	100	100	100	100	100	100

Mind a roma, mind a nem roma tanulók számára a leginkább kellemes hangulatú iskoláknak az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolák tűnnek, különösen azok, amelyeket a magas roma arány jellemez. Ezekben az osztályokban a válaszolók abszolút többsége (a roma többségű osztályokba járók közel kétharmada) az osztály hangulatát barátságosnak írja le. Etnikai hovatartozásuktól függetlenül hasonlóan vélekednek az osztályközösség jellegéről a diákok az „integrált” osztályokban is, amelyeket alacsony roma arány és a családok társadalmi státusa szerinti viszonylagos homogeneitás jellemez. Ezeket az osztályokat a tanulók közel fele kiforrott, barátságos közösségként látja, és kisebbségben vannak azok, akik szerint a társaság konfliktusban álló klikkekre bomlik.

Ezzel szemben az etnikai szempontú szelekciót érvényesítő osztályokat igen csak eltérően ítélik meg a többségi és a kisebbségi tanulók. Alig akadt olyan a kevés, magas roma-arányú, etnikailag szegregált osztályokba járó nem roma tanuló között, aki összetartó, barátságos légkörűnek érzékelte volna a közösséget, a többség ellenséges klikkek konfliktusos terepeként, negyedük pedig a társas kapcsolatok kiépítésére nem is törekvő individuumok laza konglomerátumaként jellemezte osztályát. És habár igaz, hogy az „elit” osztályokba járó többségiiek között is majdnem egyenlő arányban voltak azok, akik osztályukat inkább széteső, klikkekre szakadóként, illetve barátságos légkörűként jellemezték, az ilyen osztályokba járó romák szemében az osztály teljesen más megítélés alá esett. Csak negyedük érezte jó hangulatú, barátságos közösségnek ezeket az osztályokat, kétharmaduk viszont úgy látta, hogy osztálya ellenségeskedő csoportokra bomlik.

Miután láttuk, hogy az osztályok hangulatát, szerkezeti sajátosságait igencsak befolyásolja, milyen politikát alakít ki az iskola a különböző etnikai háttérű tanulók integrálásával vagy elkülönítésével kapcsolatban, illetve van-e mód egyáltalán et-

nikai alapú szelekcióra, nem csodálkozunk, hogy az iskolatársak közötti éles, akár fizikai inzultusokká fajuló konfliktusok is a fentiekhez hasonló megoszlást mutatnak. Az eltérő etnikai háttérű tanulókat integráló osztályokban, illetve az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolákban válaszolják legkisebb arányban azt roma és nem roma válaszolóink, hogy a nyílt ellenségeskedés gyakran előfordul osztályukban – a roma tanulók még a nem romákhoz képest is alacsonyabb arányban vélik így. Az etnikai alapon szelektáló iskolákban viszont, legyen szó akár „elit”, kevés roma gyereket befogadó, vagy éppen a kisebbségeket elkülöníteni kívánó, a roma tanulók magas arányával jellemezhető osztályról, mind a romák, mind a nem romák sokkal többször említettek gyakori konfrontációt, mint más osztálytípusokban. De míg az „elit” osztályokban a romák közel kétszer annyian mondták, hogy gyakori az erőszakos vita, veszekedés, mint ahogy ezt a többséghez tartozók érzékelték, a roma többségű, etnikailag szelektált osztályokban éppen a többséghez tartozók számoltak be az ilyen nyílt összecsapás gyakori előfordulásáról.

Megkülönböztetés az osztályban

Az iskolai légkörhöz, az oktatás és az iskolai munka fontosságának elismeréséhez nagyban hozzájárulhat, mennyire érzik úgy a diákok, hogy egyenrangú tagjai a közösségnek, vagy éppen azt kell tapasztalniuk, hogy társaik vagy tanáraik különböző okok miatt megkülönböztetik, hátrányba hozzák őket. Az osztálytársak, kortársak közötti nemi alapú, a szociális helyzethez, a család társadalmi státusához vagy az eltérő etnikai háttérhez köthető feszültségek, konfliktusok, illetve a tanárok részéről érzékelt igazságtalan bánásmód együttesen azt a meggyőződést erősítheti fel az érintettekben, hogy nem egyedi esetekről, véletlen megnyilvánulásokról van szó, hanem őket csoport-hovatartozásuk miatt éri hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció. Az, hogy valaki fiúnak vagy lánynak született, gazdag vagy szegény családban, milyen vallást követ, milyenek a fizikai adottságai, és végül, hogy a többséghez vagy a roma kisebbséghez tartozik-e, olyan szinte elkerülhetetlen, strukturális meghatározója az egyénnek, amely szociális identitása felépítését is meghatározza. Ha pedig az identitást a diszkrimináció révén fenyegetés éri, az minden bizonnyal nemcsak az iskolai életre gyakorol hatást, hanem tágabb értelemben is kihat az önértékelésre, az önképre, és ezen keresztül a jövőképre és az ahhoz vezető út megtervezésére.

Ahogy az már az osztályokban kialakuló társas kapcsolatoknak az iskolai munkához képest érzékelt kiemelkedő fontossága alapján várhattuk, a mintába került tanulók általában érzékenyebben viszonyultak a kortársaik által elkövetett, mint a tanárok részéről megnyilvánuló diszkriminációhoz. A válaszadók összességének több mint harmada említette, hogy társai részéről érte már megkülönböztetés, ehhez képest a tanárok igazságtalanságát és az ebből származó sérelmet

csupán negyedük tette szóvá. Igaz, az alacsony státusú családokból érkező gyerekek és a roma tanulók között ez az arány valamivel magasabb volt (32, ill. 29%).

A megkülönböztetés szinte mindegyik, a kérdőív által felkínált területén úgy láttuk, hogy a társak által elkövetett megkülönböztetésre mind a roma, mind a többségi tanulók érzékenyebbek voltak, mint a tanári diszkriminációra. Egyedül a nemi alapú megkülönböztetést tapasztalták gyakrabban válaszolóink a tanárok, mintsem a társak részéről. Érdekes módon ez különösen a fiú válaszolókat érintette: a nem roma fiúk tizede, a roma fiúknak pedig 16%-a említette, hogy a tanáraik nemi hovatartozásuk miatt bánnak velük diszkriminatív módon.

Ha összehasonlítjuk a tanulók saját diszkriminációs tapasztalatait azzal, milyen mértékben voltak tanúi mások megkülönböztetésének a kérdőív által felkínált területeken, látható, hogy rendre magasabb a tanúként megfigyelt, mint a személyesen átélt megkülönböztetés aránya.

3. táblázat: *Tapasztalt és észlelt diszkrimináció a tanulók etnikai háttere szerint**

A diszkrimináció oka	Személyesen átélt megkülönböztetés		Tanúként észlelt megkülönböztetés	
	A tanuló etnikai háttere			
A tanuló ...	Többségi	Roma	Többségi	Roma
Neme	16	25	20	32
Vallása	8	15	24	28
Társadalmi háttere	14	20	41	51
Külső megjelenése	38	35	63	57
Egészségi állapota	11	18	25	33
Etnikai hovatartozása	8	34	47	49

* A társak, tanárok, illetve más személyek részéről megvalósuló diszkrimináció együttesen, a válaszok százalékában – több válasz is lehetséges

A vezető ok mindkét nézőpontból a külső alapján történő megkülönböztetés. Ez az eredmény minden bizonnyal összefügg azzal, hogy a serdülőkorú válaszolóink számára ebben az életkorban az egyik legfontosabb szempont mások megítélésében, hogy megfelelnek-e annak az ideális képnek, amit fiúk és lányok számára az adott társadalmi környezet előír. Sértések és sérelmek születhetnek abból, ha valaki nem tud az ideális elvárásokhoz alkalmazkodni. A külső megjelenésben feltehetően szerepet játszik az öltözködés, a hajviselet, a divat követése, ezeknek azonban lehetnek szubkulturális, vagy akár etnikus vonatkozásai is. Ez magyarázhatja, hogy a társadalmi háttér alapján tapasztalt megkülönböztetésnek – amely magába foglalja az etnikai hovatartozásból és a szociális háttérből (is) adódó habitus, külső megjelenés különböző vonatkozásait – ilyen nagy arányban voltak tanúi roma és nem roma válaszolóink egyaránt.

Az etnikai alapú diszkrimináció terén is érdekes összefüggéseket láthatunk a két nézőpont összehasonlításával. Bár a roma gyerekek harmada számolt be öt származása miatt érő diszkriminációról jellemzően az osztálytársak, kisebb mér-

tékben a tanárok részéről, ezt az arányt jóval meghaladja a másokat érintő, etnikai alapú diszkrimináció észlelése. Minden második roma válaszolónk említette, hogy tudomása van a romákat érő hátrányos megkülönböztetésről. Úgy gondoljuk, a roma gyerekek egyfajta pszichológiai önvédelemre törekvését érhetjük tetten abban a paradox jelenségben, hogy saját esetükben igyekeznek a diszkriminációs tapasztalatot alulbecsülni, miközben a társakat a származásuk miatt érő hátrányos megkülönböztetést fontosnak tartják megemlíteni. Arra gondolhatunk, hogy a megkülönböztetés miatti sérelem alááshatja az önbecsülésüket, ezért igyekeznek ezt a tapasztalatot bagatellizálni, miközben a mások kárára elkövetett diszkrimináció kinyilvánítása kevésbé érinti az önképet, abban inkább az igazságtalanság elleni felháborodás fejeződik ki.

A nem roma gyerekek viszont, akik pszichológiailag kevésbé érintettek a kérdés megítélésében, valószínűleg reális képét adják a társaikat származásuk miatt érő megkülönböztető gyakorlatnak. Erre utal a nem roma és roma válaszadók körében hasonlóan a válaszolók mintegy felének állítása, miszerint az etnikai alapú diszkrimináció környezetükben előfordul. Maguk a nem roma tanulók is azonban úgy látják, hogy ez a megkülönböztetés leggyakrabban éppen az osztálytársak részéről valósul meg, és szinte észre sem veszik a tanárok roma tanulókkal szembeni megkülönböztető gyakorlatát, amit viszont a roma válaszadók mintegy tizede tanúsít.

A gyerekeket az iskolán kívüli közegben, más személyek részéről érő, etnikai alapú megkülönböztetés gyakorisága hasonló mértékű, mint az osztálytársak, kortársak által elkövetett diszkrimináció tapasztalata. A mintánkba került tanulók tehát ebben az életkorban már bőven szembesülnek azzal, hogy nemcsak az iskolában, hanem tágabb társadalmi környezetükben is létezik az etnikai alapú megkülönböztetés. Abból, hogy ez az arány a legmagasabb a csak egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolákban, és ettől csak alig maradnak el a 30%-osnál magasabb roma-arányú, „szegregált” osztályokba járók hasonló tapasztalatai, az a következtetés vonható le, hogy az iskolának csak akkor van némi esélye arra, hogy megvédje roma tanulóit az őket és családjukat a tágabb környezetben is jócskán érő megkülönböztetéstől, ha tudatos integrációs politikát folytat. A hátrányos helyzetű és roma tanulók – ha az utcán, a boltban, a szórakozóhelyeken, vagy éppen az osztálytársak szülei részéről is megkülönböztetést tapasztalnak – érzékenysége csak felerősödik az olyan iskolákban, amelyek nem dolgoznak ki tudatosan esélyegyenlőségi politikát. Ezt igazolja az is, hogy az ilyen osztályokba járó nem roma tanulók még roma társaikhoz képest is magasabb arányban voltak már tanúi annak, hogy létezik származáson alapuló diszkrimináció.

Az osztályoknak az iskola szelekciós gyakorlata alapján kialakuló típusai is megosztják a mintát a tanárok, illetve a társak részéről érő hátrányos megkülönböztetés észlelésében. Az „elit” osztályokba járó többségi tanulók jóval ritkábban, a roma tanulók pedig jelentősen gyakrabban számoltak be a tanárok részéről elkö-

vetett megkülönböztetésről a minta átlagához képest. A társak részéről viszont a magas roma aránnyal rendelkező, szegregált osztályokba, illetve a falusi iskolákba járó többségi tanulók szenvedtek el az átlagosnál gyakrabban diszkriminációt. Az „integrált” osztályokba járó tanulók között nem volt különbség többségi és kisebbségi diákok között a tanárok részéről tapasztalt megkülönböztető bánásmód terén, és ezekben az osztályokban történt legkevesebb említés arról is, hogy a társak bármilyen okból hátrányt okoztak volna egymásnak, legyen szó roma vagy nem roma diákokról. A roma tanulók a legtöbb hátrányos megkülönböztetést tanáraik és társaik részéről is az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező, falusi iskolákban szenvedték el, de a társas viszonyok diszkriminatív jellegét ezekben az osztályokban a többségi gyerekek is átélhették.

4. táblázat: Személyesen átélt és tanúként észlelt diszkrimináció az osztály jellege szerint

A diszkrimináció elkövetője	Az említés gyakorisága (%)							
	Etnikailag szelektáló iskolák				Etnikailag nem szelektáló iskolák			
	„Szegregált” Romák aránya 30% felett		„Elit” Romák aránya 30% alatt		„Integrált” Romák aránya 30% alatt		Nincs párhuzamos osztály	
	A válaszoló etnikai háttere							
	Nem roma	Roma	Nem roma	Roma	Nem roma	Roma	Nem roma	Roma
Személyesen átélt diszkrimináció elkövetője								
Tanár	–	4	1	9	2	12	–	4
Osztálytárs/kortárs	9	2	3	22	1	–	1	7
Más személy	–	13	1	–	1	16	4	22
NA	91	81	95	69	96	72	95	67
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100
Tanúként észlelt diszkrimináció elkövetője								
Tanár	–	13	1	4	2	8	1	7
Osztálytárs/kortárs	35	15	26	22	17	8	17	22
Más személy	22	17	14	4	15	8	21	22
NA	43	55	59	70	67	76	71	49
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100

Adatainkból az azonban nem derül ki, hogy az etnikai alapú diszkrimináció kizárólag csak a roma tanulókat érinti-e. Hiszen többségi és kisebbségi válaszolóink is átélhettek, vagy tanúi lehettek olyan megkülönböztetésnek, amit kisebbségi etnikai hovatartozásuk, származásuk miatt kellett nekik vagy társaiknak elszenvedniük. Ad absurdum tehát elképzelhető, hogy a többséghez tartozók közül is érezhetik úgy egyesek, hogy éppen magyarságuk ad okot diszkriminációra. Erre utalhat, hogy a „szegregált” osztályokba járó nem roma diákoknak is közel egytizede számolt be a társak részéről őket ért megkülönböztetésről. Ez a viszonylag jelentős arány azonban származhat a „roma” kategória bizonytalanságából is.

Hiszen ebben a kutatásban is láthattuk, hogy az etnikai hovatartozás deklarálása nem egyszerű, már csak a vegyes családi háttér vagy a kettős identitás miatt sem. Így a magukat nem romaként definiáló, de a társak, a tanárok, a más személyek által mégis romának tekintett diákok is lehetnek azok, akik etnikai alapú megkülönböztetésről számoltak be. De talán megkockáztathatjuk azt a feltételezést is, hogy a többségi diákok között valóban vannak olyanok, akik osztják a mai magyar társadalmi közhangulat bizonyos sztereotípiáit, előítéleteit, a „túltámogatás mítoszát”, vagyis azt érzékelik, hogy az állam – adott esetben az iskola – romákat célzó pozitív diszkriminációs politikája éppen őket hozza hátrányba.

Az etnikai identitás formálódása

Az identitáshoz fűződő érzelmek, attitűdök

Az alábbiakban az etnicitást, az etnikai identitást nem a csoportközi viszonyok szempontjából, hanem az individuum felől közelítjük meg. Azt a kérdést járjuk körül, hogyan látják a magyarországi többséghez és a roma kisebbséghez tartozó serdülőkorú diákok, hogy mi a helyük abban az iskolai világban, amelyben mindennapi életük zajlik. Hogyan élik meg kisebbségi hovatartozásukat a roma tanulók, akiknek már a családokban is különbözőképpen megalapozódó és formálódó etnikai identitását az iskolában a többséggel való szembesülés, a társakhoz és tanárokhöz fűződő viszony továbbépíti, új tapasztalatokkal bővíti. Vajon azáltal, hogy kisebbségi pozíciójukban helyüket a többség jelöli ki, megerősödik-e csoportjuk iránti elkötelezettségük, vagy éppen az asszimiláció vágyát erősíti-e bennük. És végül: hogy az identitás konstrukciójának folyamatára milyen befolyást gyakorol az iskola romák oktatásával kapcsolatos politikája, azaz hogy a roma tanuló olyan iskolába jár-e, amely nem kíván vagy nem tud etnikai szelekciós szempontokat érvényesíteni az osztályok kialakításában, vagy pedig arra törekszik, hogy elkülönítve oktassa a többségi és a roma diákokat.

A kérdőívben felkínált válaszlehetőségek alapján tehát megnéztük, hogyan viszonyulnak saját etnikai hovatartozásukhoz válaszolóink, mennyire érinti őket, hogy a magyarországi többséghez vagy a roma kisebbséghez tartoznak-e.

5. táblázat: Az etnicitáshoz fűződő viszony

Az etnicitással kapcsolatos érzések, attitűdök	A tanuló etnikai háttere					
	Többségi			Roma		
	Fiú	Lány	Együtt	Fiú	Lány	Együtt
BÜSZKESÉG*						
Előfordult	63	40	52	53	48	50
Nem emlékszik rá	12	28	20	23	23	23
SZOLIDARITÁS*						
Előfordult	62	56	59	67	50	59
Nem emlékszik rá	14	22	18	18	28	23
KÉNYELMETLENSÉG*						
Előfordult	4	2	3	36	22	29
Nem emlékszik rá	11	12	11	19	22	21
JOBBA LENNE ELTITKOLNI*						
Előfordult	1	2	1	18	10	14
Nem emlékszik rá	7	9	8	15	13	14
AZ ETNIKAI HOVATARTOZÁS HATÁSA A MINDENNAPI ÉLETRE**						
Inkább előnyös	38	39	38	12	12	12
Inkább hátrányos	-	-	-	13	2	7
Nem játszik szerepet	39	42	40	18	43	31

*A sorok az előfordulás és a latens előfordulás százalékos arányát tartalmazzák.

**A táblázat csak a határozott válaszokat tartalmazza. Az „is-is”, „nem tudom eldönteni” válaszokat kihagytuk.

Roma és nem roma tanulók válaszait összehasonlítva azt látjuk, hogy az etnikai hovatartozás pozitív vonatkozásai terén nincs lényeges különbség a két csoport között. Mind a többséghez tartozóknak, mind a magukat romaként definiálóknak nagyjából a fele állította, hogy a származása büszkeséggel tölti el. Ennél mindkét etnikai csoportban valamivel többen, szintén közel egyforma arányban állították, hogy átértékelték már a szolidaritás érzését saját csoportjuk tagjai iránt.

Az etnikai csoport-hovatartozás negatív, hátrányos vonatkozásai azonban láthatóan csak a roma válaszolókat érintették. A többséghez tartozók között szinte elő sem fordult, de a romák közel harmada már érzett kényelmetlenséget származása miatt. A roma válaszolók viszonylag jelentős hányada jelezte, hogy volt már olyan alkalom eddigi életében, hogy inkább eltitkolta volna származását. Arra is felfigyelhetünk, hogy a kérdőív etnicitással kapcsolatos érzésekre vonatkozó minden egyes válaszhelyiségét a roma válaszolók rendre nagyobb arányban hátrították el, mint többségi társaik, és inkább úgy nyilatkoztak, hogy nem emlékeznek arra, átértékelték-e már valaha ezeket az érzéseket. Itt a kellemetlen tudattartalom elfojtásának lehetünk tanúi. Összességében pedig látható, hogy a többséghez tartozók közül háromszor annyian mondták, hogy származásuk inkább előnyt jelent számukra, mint amilyen arányban roma válaszolóink állították ugyanezt, de a kisebbségi származású társaikat meghaladó arányban voltak azok is, akik úgy érezték, hogy életükben az etnicitás semmi szerepet nem játszik. Mindezt alátámasztja az is, hogy a többségi gyerekek harmada pozitív érzésekkel viszonyul saját

etnicitásához, miközben a roma válaszolók csak egytizedének elent egyértelműen pozitív tartalmat az, hogy az adott kisebbségi etnikai csoporthoz tartozik.

A képet tovább árnyalando, ugyanezeket a kérdéseket a válaszolók nemének metszetében megvizsgáltuk, és lényeges különbségeket találtunk a két nem etnicitáshoz való viszonyulásában. Úgy tűnik, a fiúk életében – tartozzanak a többséghez vagy a kisebbséghez – sokkal nagyobb szerepet játszik az etnikai hovatartozás, mint a lányok esetében, vagy legalábbis nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az etnicitással kapcsolatos érzéseiknek.

A többséghez tartozó fiúk egyértelműen büszkébbek származásukra, erősebben elkötelezettek saját etnikai csoportjuk iránt, mint a lányok. A roma fiúk és lányok etnicitással kapcsolatos válaszai is különböztek egymástól, ha valamivel kisebb mértékben is, mint a többséghez tartozókéi. Őzőtük is erőteljesebbnek látszik a roma identitás felvállalása a fiúk, mint a lányok esetében. A hasonló etnikai származású társak iránt érzett szolidaritás az egész mintában éppen a roma fiúk körében volt a legerősebb: kétharmaduk számolt be erről az érzéséről. Ugyanakkor azonban a kisebbséghez tartozás negatív vonásait is gyakrabban említették roma fiú válaszolóink, mint a roma lányok.

Miután a roma és nem roma tanulók etnicitásra vonatkozó érzései az iskolai közegben fogalmazódtak meg, szükségesnek láttuk megvizsgálni, hogy az osztályok etnikai és társadalmi összetétele milyen hatást gyakorol etnikai identitásukra. A fenti különbségekre komplex módon világít rá, ha ezeket az iskolák etnikai szempontú szelekciós, vagy éppen integrációra törekvő gyakorlata alapján is megvizsgáljuk.

6. táblázat: Az etnicitáshoz fűződő viszony az osztály jellege szerint

A többségi tanulók – ahogy ezt az eddigiek alapján vártuk – minden osztálytípusban a romákat jóval meghaladó, átlagosan egyharmadukat érintő arányban számoltak be arról, hogy etnikai hovatartozásuk pozitív érzéseket kelt bennük. Az ő számukra az sem jelentett különbséget, hogy „elit” vagy a kisebbségi gyerekek integrálására törekvő osztályba járnak-e, vagy a csupán egy 8. osztállyal rendelkező falusi iskolákat látogatják-e. Az „elit” vagy az „integrált” osztályokban, de a falusi iskolákban is a többségi tanulók körében 40% körüli volt azok aránya, akik származásukat egyértelműen előnyösnek tekintették. Egyedül a „szegregált”, a romák magas arányával jellemezhető osztályokba került többségi gyerekek körében volt alacsonyabb azok aránya, akik etnikai hovatartozásukat egyértelműen pozitív színben látták, és ők érezték a más osztálytípusokba járókhoz képest legkevésbé azt, hogy származásuk előnyös lenne számukra, vagy éppenséggel gondolták azt, hogy a származásnak semmi jelentősége sincs az életükben.

A roma tanulók válaszai már szorosabb összefüggést mutattak az osztályok jellegével. A magas roma-arányú osztályokba és az egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező falusi iskolákba járók érzései inkább pozitív irányban tértek el a többi osztálytípushoz képest, míg az „elit” osztályokba került romák között találoztunk leggyakrabban annak bevallásával, hogy etnikai hovatartozásuk olykor kényelmetlenséget okoz nekik, vagy arról, hogy gondoltak már arra, jobb lenne, ha nem derülne ki roma származásuk. Legkevésbé ezekben az osztályokban érezhették, hogy származásukból előny is származhat – csak 4%-uk említette ezt, miközben negyedük egyértelműen hátrányosnak érezte etnikai hovatartozását. És bár úgy találtuk, hogy a roma tanulók integrációjára törekvő osztályokban és a falusi iskolákban valamivel többen vallották, hogy származásuk mindent egybevéve inkább előnyt jelent számukra, mint hátrányt, de az ilyen válaszok aránya is csak az ide járó kisebbségiek 16%-át jellemezte.

Önértékelés és etnicitás

Azt feltételeztük, hogy a személyközi viszonyokból, a társas interakciókból szerzett tapasztalatok, a tanár-diák viszony iskolai teljesítménytől is függő kedvező vagy kedvezőtlen volta, valamint az elsősorban a roma tanulókat sújtó igazságtalan bánásmód és diszkrimináció nem marad hatás nélkül a serdülők önértékelésére, önbizalmára sem. A kérdőív különböző válaszlehetőségeket kínált fel annak érdekében, hogy megtudjuk, hogyan értékeli önmagukat serdülőkorú válaszolóink, személyiségük mely vonásaival elégedettek, hogyan látják magukat a társas összehasonlítás tükrében.

7. táblázat: Önértékelés és etnicitás (a válaszok százalékában)

A tanuló önértékelésére vonatkozó állítások	A tanuló etnikai háttere			
	Nem roma		Roma	
	Nagyon vagy valamelyest egyetért	Nagyon vagy valamelyest nem ért egyet	Nagyon vagy valamelyest egyetért	Nagyon vagy valamelyest nem ért egyet
Sokan becsülnék engem	77	22	80	20
Jók a képességeim	82	14	81	16
Csinos vagyok, jó a külsőm	64	32	73	26
Meg vagyok magammal elégedve	74	25	74	24
Szeretném, ha többre tartanának az emberek	67	31	73	26
Vagyok annyira tehetséges, mint mások	89	9	91	9

A táblázatból kitűnik, hogy a tanulók, függetlenül etnikai hovatartozásuktól, többnyire pozitívan értékeli saját magukat. Mindkét etnikai csoportban a legnagyobb mértékben azzal értettek egyet, hogy nem érzik magukat kevesebbnek másoknál, de hasonlóan magas arányban válaszolták, hogy jók a képességeik, és azt is, hogy emiatt sokan értékelik is őket. Külső megjelenésükkel kapcsolatban már több kétséget fogalmaztak meg, e téren ráadásul a nem roma válaszolók voltak bizonytalanabbak abban, hogy külsejük megfelel-e az általuk vélt ideális képnek. Paradox módon az iskolai életbe minden mutató alapján problémamentesebben és könnyebben beilleszkedő nem roma gyerekek fogalmazták meg inkább azt a vágyukat, hogy több tiszteletet igényelnének, mint a többszörös hátrányt elszenvedő roma társaik.

Ha az iskola/osztály változó, vagyis az iskola szelekcióval kapcsolatos politikája tükrében – amely a korábbiakban felvetett szempontok szerint minden esetben jócskán megosztotta a mintát – nézzük ezeket az adatokat, akkor is csak apró különbségeket tudunk felfedezni roma és nem roma válaszolóink önértékelése, önbizalma terén. A többséghez tartozó tanulók magukról alkotott pozitív képe a legerősebb a falusi vagy a magas roma aránnyal rendelkező, az iskolai szelekció következtében „elcigányosodott” osztályokban. Nem állítható ugyanakkor, hogy az ugyanezekbe az osztálytípusokba járó roma tanulók önképe az általánosan tapasztalathoz képest csorbulna. Az „elit” és az „integráló” osztályokba járó roma és nem roma diákok egyaránt a többi osztálytípushoz képest viszonylag kisebb, de még így is kb. kétharmados arányban számolnak be erős pozitív önértékelésről. Az „elit” osztályokba járó roma diákok között talákoztunk viszont a legnagyobb, egytizedüket is meghaladó arányban kifejezetten negatív önértékeléssel. Úgy tűnik tehát, hogy a különböző osztálytípusokban a társak és a tanárok részéről más és más arányban tapasztalható, de mindenütt jelenlévő etnikai alapú diszkrimináció, amely a magyarországi viszonyok között elsősorban a roma tanulókat érinti, nem gyakorol különösebb hatást a tanulók önbizalmára, önértékelésére.

A tanulók iskolai teljesítménye, tanulmányi eredményei viszont nem egyformán érintik a roma és nem roma tanulók önértékelését. A többséghez tartozóknál erőteljesen látszott az a tendencia, hogy minél jobb tanuló valaki, annál pozitívabb módon értékeli önmagát. A jól tanuló többségi gyerekek háromnegyede, a közepesen teljesítők kétharmada, a gyenge tanulónak csak alig több mint fele mutatott erős pozitív önértékelést. Sőt a gyengén teljesítő nem romák körében volt a legmagasabb (12%-os) azok aránya is, akik kifejezetten negatív módon értékelték önmagukat. Ehhez képest a roma tanulók tanulmányi eredményüktől függetlenül általában véve hajlamosabbaknak látszottak magukat pozitív módon értékelni, mint a többségi gyerekek, habár közöttük is kiemelkednek ebből a szempontból azok, akik az iskolában is jól teljesítenek. Ez a különbség valószínűleg abból fakadhat, hogy a romákhoz képest a többségiek számára nagyobb a tétje az iskolai teljesítménynek, hiszen az, hogy hogyan értékeli iskolai munkáját, nagyobb mértékben határozza meg jövőbeli iskolai karrierjüket és ezáltal távlati céljaikat, mint a roma diákokét. Ahogy a kérdőíves kutatás egyéb, itt nem tárgyalt adatai, és különösen a terepen végzett kvalitatív munka alapján láttuk, a roma diákok előtt szinte tanulmányi eredményüktől függetlenül nem áll más választás, mint a gyengébb színvonalú iskolák, elsősorban szakiskolák felé való orientálódás – a későbbi foglalkoztatási karrier legcsekélyebb esélye nélkül. Így önképüket kevésbé befolyásolja, hogyan minősítik iskolai teljesítményüket a tanárok.

Mindezekén túl pedig már maga az iskolai teljesítmény értékelése sem elfogultság-, előítélet-mentes, és távolról sem objektív. Ebben a kutatásban is tetten érhattük, hogy egy-egy osztály tanulóinak teljesítményét a tanárok nem szigorú kritériumok alapján, hanem az osztály egészének teljesítményéhez viszonyítva mérik, sőt az egyes tanulókkal kapcsolatos elvárásaikat is hajlamosak alárendelni akár korábbi tapasztalataikra, akár előítéleteikre épülő preconcepcióiknak. Így a jellemzően gyengébben teljesítő roma diákoknak, különösen, ha a tanárok részéről igazságtalanságot tapasztalnak, legfeljebb az a véleményük erősödik meg, hogy nem érdemes erőfeszítést tenniük az iskola által elvárt normák betartása érdekében, hiszen csoporttagságukat kívülről már meghatározta az őket elutasító többségi társadalom.

Összegzés

Egy statikus, dekontextualizált képlet szerint a kisebbségi személy előtt négy lehetséges út áll az interetnikus együttlét elfogadása vagy elvetése és a saját kultúrához való pozitív vagy negatív viszony egymásra vetítése alapján: az asszimiláció, az integráció, a szeparáció és a marginalizáció útja (Berry 1997). Aki az asszimilációt választja, jellemzően megszakítja a szálat eredeti csoportjával, és egyedül a domináns társadalom normáival, elvárásaival, értékrendszerével kíván azonosulni. Az integráció esetében egyidejűleg áll fenn a domináns társadalomhoz és

a saját kisebbségi csoport hagyományos etnikai kultúrájához való erős elkötelezettség, identifikáció. Szeparációnak nevezhető, amikor a kisebbségi személy csak saját etnikai csoportja értékeivel, szokásaival, kulturális gyakorlatával azonosul, és alig van kapcsolata a domináns társadalommal. Végül a marginalizáció olyan út, amikor a kisebbségi személy elveszíti minden kötődését eredeti csoportjának sajátos kultúrájához, hagyományaihoz, de nem képes beilleszkedni a többségi társadalomba sem. Az integráció tekinthető a leginkább adaptív, a marginalizáció pedig a leghátrányosabb válasznak. A kisebbségi személy előtt álló különböző stratégiák hatással vannak a diszkrimináció észlelésére, a diszkriminációs tapasztalat pedig bizonyos esetekben hozzájárul a saját csoporthoz tartozás érzésének megerősödéséhez. Ezt azonban mégsem lehet pozitív hatásnak tekinteni, mert aki magát folyamatosan az előítéletek és a diszkrimináció áldozatának tekinti, annak óhatatlanul csorbul az önbecsülése, és csoportjának értékelését is beárnyékolja a többség negatív ítélete (Neto 2006).

Azonban az etnikai kisebbségek esetében a társadalmi beilleszkedéshez szükséges attitűdök egydimenziós megközelítése helyett érdemes a saját és a befogadó kultúra iránti attitűdök egyidejű jelenlétét figyelembe venni. A saját, kisebbségi és a többségi kultúra iránti attitűdök nem zárják ki egymást, hiszen mindkét kultúrával kapcsolatban lehetnek pozitív és negatív attitűdjei is a kisebbségi személynek. Serdülőkorú, vegyes etnikai összetételű iskolákban végzett kutatások azt igazolják, hogy a befogadó társadalomba integrálódott kisebbségi tanulók kevesebb igazodási kényszert mutatnak, kevésbé szoronganak, kevesebb pszichológiai problémáik vannak, mint a marginalizált vagy szeparálódott társaiknak. Az asszimiláltak és integráltak az iskolai teljesítmény terén is sikeresebbek, vagyis az iskolai osztályzatok pozitívan korrelálnak az integrációval. Az a folyamat, amely során a serdülő képessé válik saját etnikai identitásának tudatos felvállalására, az idő során változik, függően a domináns csoporttal kapcsolatos tapasztalatoktól és a hatásukra formálódó attitűdöktől. Aki integrálódni képes, azt nagyobb fokú etnikai elkötelezettség jellemzi, mint a marginalizáltakat vagy szeparáltakat, az etnikai identitás magasabb foka pedig hozzájárulhat az egészséges önkép kialakításához serdülőkorban (Phinney et al 2001).

Az EDUMIGROM kutatás fentiekben ismertetett adatai és összefüggései alapján elmondható, hogy az iskolai osztályok általános hangulatára, az osztályokban kialakuló baráti viszonyokra és együttes tevékenységekre, az interetnikus interakciók és konfliktusok kialakulásának valószínűségére nagy hatást gyakorol az iskolának a többségi és kisebbségi gyerekek oktatásával kapcsolatos politikája. Az etnikai alapú szelekció felerősíti roma és nem roma gyerekek kapcsolataiban az etnicitás fontosságát, meghatározza nézőpontjukat, etnikai színezettel látja el a csoportközi konfliktusokat. Az etnikai származásbeli különbségekről tudomást nem vevő iskolák viszont – legalábbis a most vizsgált kérdések tekintetében – valóban elérik integrációs céljukat: egyik vizsgált szempont szerint sem láttunk

jelentős eltéréseket roma és nem roma tanulók válaszai között az osztálylégkör, a baráti viszonyok és társas interakciók megítélésében. Az is látható, hogy a falusi, egyetlen nyolcadik osztállyal rendelkező, részben elcigányosodott iskolákban (amelyek ha akarnának, sem tudnának szelektálni a diákjaik között, hiszen a szelekció már előzetesen megtörtént a jobb módú, magas státusú, nem roma családok gyermekeinek más, városi iskolákba történő irányításával) a gyerekek nézőpontját mintegy homogenizálja a hasonló élethelyzet, tartozzanak akár a többséghez, akár a roma kisebbséghez.

Összességében tehát úgy látjuk, hogy a magyarországi iskolarendszernek nem sikerült többségi és kisebbségi tanulói számára egyenlő feltételeket biztosítani az identitás felvállalása, a különbözőség elismerése terén. A többséghez tartozók számára nem jelent különbséget pozitív önképük, saját csoportjuk iránti elkötelezettségük fenntartásában, hogy milyen iskolatípusba járnak. Ezzel szemben az iskola éppen ott nyújt a roma tanulók számára kellemes légkört, ott erősíti nagyobb mértékben önfogadásukat és pozitív identitásukat, ahol akár tudatos kirekesztő politikája révén, akár a település adottságai miatt nagy arányban koncentrálna őket. Ezt pedig minden bizonnyal az magyarázza, hogy az identitást kívülről érő fenyegetésre (ami jelen esetben az iskolai szelekcióban vagy a többségi családok gyermekeinek a falusi iskolákból való kimenekítése [*white flight*] révén ezek „elcigányosodásában” nyilvánul meg) egyetlen adekvát válasz a saját csoport iránti szolidaritás kifejezése, a csoportkohézió megerősítése. Szociálpszichológiai közhely, hogy minél nagyobb a kisebbségi csoportot érő előítéletesség és kirekesztés, annál jobban felerősödik a fenyegetett csoport összetartása, a saját csoportba való bezárkózás. A hasonló sorsot elszenvedő kisebbségek ezáltal a közösségükhöz való elkötelezettségüket is megerősítik – igaz, annak árán, hogy az etnikai hovatartozásuk meghatározóvá válik identitásuk egyéb összetevőjéhez képest. Az pedig, hogy a saját csoportba való bezárkózás az egyén szempontjából a csoportra nehezedő stigma miatt öngyűlölethez vezet-e, vagy adott esetben a fenyegető többséggel szembeni konfrontációhoz, nyílt agresszióhoz, már nemcsak személyes kérdés, hanem annak a közhangulatnak is a függvénye, amely a romákat a mai Magyarországon körülveszi. Azokban az iskolákban, osztályokban viszont, ahol a roma tanulók számszerűen is jelentős kisebbségben vannak, nem kínálkozik számukra a többségtől való elfordulás lehetősége. Ezekben a közösségekben viszonyítási perspektívájuk nem a saját csoport, hanem a többség, amely vagy az asszimiláció iránti vágyat válthatja ki belőlük, vagy pedig a kívülről rájuk kényszerített negatív reprezentáció révén öngyűlöletet, negatív önértékelést eredményezhet.

Némi reményt adhat azonban, hogy az „integráló” iskolákba járó többségi és kisebbségi diákok között kevesebb feszültség, kevesebb sérelem, valamint több interetnikus kapcsolat jön létre, mint máshol. Ezekben a tanulók társadalmi hovatartozása szempontjából homogénebb iskolai osztályokban, amelyekben a különböző etnikai háttérű diákok között kisebb a társadalmi távolság, a roma tanulók

önelfogadásának nem elsődleges meghatározója az etnikai hovatartozás. És miután ez nincs ellentmondásban az identitásukhoz fűződő, a többi osztálytípusba járókhoz képest relatíve gyakrabban megnyilvánuló pozitív érzelmeikkel, azt feltételezzük, hogy nemcsak a romákra stigmatként nehezedő, és ezáltal interiorizált „másság” válhat a roma tanulók önfelfogadásának meghatározó elemévé, hanem a kiegyensúlyozott interetnikus viszonyok hozzájárulhatnak a kisebbségi tanulók pozitív etnikai identitásához.

KEYWORDS: Based on results of the Hungarian data of a comparative research project, EDUMIGROM, the article analyzes what ethnicity, minority ethnic belonging means to Roma children studying in an ethnically integrated school environment. Roma students constitute 20% of our sample of 611 elementary school students in their last year of primary education in two towns and neighbouring villages. Ethnic identity is discussed as one of the dimensions of social identity, among other aspects that define one's group belonging, such as social-economic situation of families, gender, neighbourhood, etc. For the purpose of our research project, the school policy on integration/segregation is also analyzed as a factor that influences inter-ethnic relations, thus identity-formation, self-evaluation, self-esteem of both majority and minority students. The following issues are discussed in particular: how both positive and negative experiences with teachers and peers influence Roma students' position at school; how the school environment contributes (if it does) to the feeling of being „othered”; how open or hidden discrimination and segregation of minority ethnic students in schools shape students' self-perception and whether these phenomena drive Roma children to hide or, on the contrary, to strengthen their ethnic identity.

Irodalom

- Allport, G.W. (1979): *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berry, J. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1): 5–34.
- Berry, J.W. (1990): Psychology of acculturation: Understanding individuals moving across cultures. In R. W. Brislin (ed.). *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: MA. 221–279
- Csepe G. (1990): ... és nem is kell hozzá zsidó. Kozmosz könyvek.
- Dovidio, J. F. – Gaertner, S. L. (eds.) (1986): *Prejudice, discrimination, and racism*. San Diego: Ca: Academic Press.
- Feischmidt, M. – V. Messing - M. Neményi (2010): *Ethnic Differences in Education in Hungary: Community Study EDUMIGROM Community Studies*, <http://www.edumigrom.eu/>
- Fiske, S.T. (2002): What We Know About Bias and Intergroup Conflict, the Problem of the Century. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4): 123–128.
- Erős F. (2005): Az előítélet-kutatás dilemmái. In: Neményi M.–Szalai J. (szerk.). *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Könyvkiadó: Budapest, 353–375.

- Jensen, A. R. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1): 1–123.
- Kertesi G. (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris.
- Kézdi G. – Surányi É. (2007): *A hátrányos helyzetű gyermekek integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Budapest: ASK FOR Kft. – MATT.
- Messing V. – M. Neményi - J. Szalai - A. Szász (2010): *Ethnic Differences in Education in Hungary: Survey Report EDUMIGROM Survey Studies*, <http://www.edumigrom.eu/>
- Messing V. – Molnár E. (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 1: 53–80.
- Messing V. – Molnár E. (2009): Tanulmányi ösztöndíjak etnikai és szociális alapon. *Educatio*, 4: 480–494.
- Mickelson, R. A. (2003): When Are Racial Disparities in Education the Result of Racial Discrimination? A Social Science Perspective. *Teachers College Record*, 105(6): 1052–1086.
- Moody, J. (2001): Race, School Integration, and Friendship Segregation in America. *Americal Journal of Sociology*, 107: 679–716.
- Neto, F. (2006): Psycho-Social Predictors of Perceived Discrimination Among Adolescents of Immigrant Background: A Portugese Study. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1): 89–109.
- Ogbu, J. U. (1991): Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. In: *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Margaret A. Gibson and John U. Ogbu (eds.). New York: Garland Publishing.
- Phinney, J. S. (1992): The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7: 156–176.
- Phinney, J. S. – Horenczyk, G. – Liebkind, K. – Vedder, P. (2001): Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57: 493–510.
- Phinney, J. S. – Ferguson, D. L. – Tate, J. D. (1997): Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents: A Causal Model. *Child Development*, 68(5): 955–969.
- Sidanius, J. – Pratto, F. (1999): *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: UK, Cambride University Press.
- Szalai J. (2010): A szabadságtalanság bővülő körei Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 3: 3–22.
- Tajfel, H. – Turner, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel and W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*, 7–24. Chicago: Nelson-Hall.

- Tatum, B. D. (2004): Family life and school experience: Factors in racial identity development of Black youth in White communities. *Journal of Social Issues*, 60: 117–135.
- Verkuyten, M. (2003): Positive and negative self-esteem among ethnic minority early adolescents: social and cultural sources and threats. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4): 267–277.
- Zirkel, S. (2005): Ongoing Issues of Racial and Ethnic Stigma in Education 50 Years after Brown v. Board. *The Urban Review*, 37(2): 107–126.