

MAGYARORSZÁGI SZAKOKTATÁSI HELYZETKÉP

NÉMETH SZILVIA

A (szak)iskolai lemorzsolódás királyi útja *Tanulói életutak – az iskolarendszerből kimaradt fiatalok életút-interjúinak elemzése*

Az elmúlt évek tanulói útvonalait vizsgáló kvantitatív kutatások¹ megpróbálták részletes képet adni az ún. alacsony iskolai végzettségű fiatalok családi és szociális háttéréről, életkörülményeiről, munkaerő-piaci helyzetéről. Közismert tény, hogy a befejezetlen, valamint a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők általában a hatodik évfolyam után, vagy a hetedik és a nyolcadik évfolyamon iskolaév közben hagyják abba tanulmányaikat, míg a középfokról kihullók esetében a kilencedik és főként a tizedik évfolyam mondható kritikusnak. A tizenegyedik és azt követő évfolyamokon tanulók, már kevésbé veszélyeztetettek. A kérdőíves vizsgálatok felhívták a szülők iskolai végzettségének a tanulói életutakra kifejtett hatására is a figyelmet. Az *Ifjúság 2000* adatbázisnak az alacsony iskolai végzettségűek csoportjára vonatkozó adatainak elemzése² rávilágít, hogy az e kategóriába sorolt megkérdezettek több mint felének az édesapja, míg háromnegyedének az édesanyja legfeljebb általános iskolát végzett. Az általános iskolai végzettséggel sem rendelkezők csoportjánál még inkább tetten érhető az újratermelődés tendenciája, a megkérdezettek hetvennégy százalékának az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége nem haladja meg az általános iskolai nyolc osztályt. Az iskolarendszerből való idő előtti kimaradás

¹ Lásd. Például: Imre Anna (szerk.): *Tanulói utak. A középfokú oktatás átalakulása a kilencvenes években*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

² Mayer József-Németh Szilvia: A legfeljebb általános iskolát végzettek helyzete. Uo. 59–67.

súlyos következményei jól láthatók, ha megjegyezzük, a befejezetlen iskolai végzettséggel rendelkezők csak egyharmada aktív gazdaságilag, s a csoport több mint fele inaktív. Az általános iskolát végzettek csoportjában a helyzet fordított: a kérdezettek fele aktív, egyharmada inaktív.

A Roma Education Fund által támogatott, az Integrátor Alapítvány-nal közösen végzett, a roma tanulók iskolai lemorzsolódását vizsgáló kutatás³ kvalitatív vizsgálatának célja, épp ezeknek a széleskörűen ismert tények okainak feltárása, az iskolarendszerből való idő előtti kimaradás előzményeinek és következményeinek részletes megismerése volt. A kutatás során 45 részben strukturált életút-interjú készült Magyarországon három régiójában és Budapesten, a szakiskolai képzésből legfeljebb öt évvel ezelőtt lemorzsolódott roma fiatallal.⁴ Az interjúkban megszólalóknak az iskolarendszerben töltött tapasztalatai alapján rekonstruálható egy „lemorzsolódási útvonal”, azaz egyértelműen megragadhatók és beazonosíthatók azon tényezők, amelyek a kimaradáshoz vezettek. A jelen tanulmány az interjúalanyok közoktatási pályafutását az óvodáztatástól, a szakiskolában töltött csekély időtartamig próbálja végigkísérni.

1. Óvodai évek

Interjúalanyaink tanulói útvonalának legelső állomása az óvoda. Válaszadóink kivétel nélkül jártak óvodába, többségük három, nyolcan négy, öten egy vagy két évig. Tizenegy megkérdezett nem tudta pontosan megmondani, összesen mennyi ideig vett részt az óvodai nevelésben, de abban ók is biztosak, hogy voltak óvodások. Akik négy évig jártak óvodába mindannyian az iskolaérettségi vizsgálatot követően maradtak még egy évet az óvodában. A megkérdezettek közül négyen, már az óvodát is napi bejáróként látogatták.

Az óvodai élményekkel kapcsolatos kérdések megválaszolása során a túlnyomó többség nem tudott konkrét emlékekről beszámolni. Kilencen osztják azt a véleményt, hogy ez az időszak már olyan távoli, hogy tulajdonképpen azon a tényen kívül, hogy jártak óvodába, ezzel kapcsolatban semmi egyébbre nem emlékeznek.

³ Drop-out fiatalok Magyarország három régiójában, Students dropped out from secondary school system, REF, HU 10.

⁴ Interjúalanyainkat hólabda módszerrel, Dél-Dunántúlon, Észak-Alföldön, Észak-Magyarországon és Budapesten kerestük meg.

„Hú, nem tudom, arra már nem nagyon emlékszem, hogy az milyen volt, mert rég történtek.”

Azok a válaszadók, akik konkrét élményekkel is rendelkeznek és szerettek óvodába járni állításukat háromféle emlékképpel támasztják alá. Egyrészt olyan beszámolókkal találkozunk, amelyek szerint a válaszadó az óvónő személye, vele kapcsolatos élményei miatt emlékezik vissza örömmel ezekre az évekre. Négy válasz az óvónővel való bensőséges kapcsolatról árulkodik. Ezekben az esetekben az óvónők gondoskodása túlmutat az óvodai kereteken.

„Hát, szerettem óvodába járni, meg, sokat játszottam az óvodába, az óvónőmet nagyon szerettem. Hát, rendes volt hozzám, meg úgy szeretett, mint egy családtagját. Amikor az óvodából ballagtam, akkor mondtam, hogy nem akarok. Amikor elkezdtem az elsőt járni akkor nem akartam, óvodába akartam vissza menni.”

„Bölcsődébe is jártam, nemcsak óvodába, mert mivel mondom, hogy anyukám egyedül nevelt, ezért dolgoznia kellett és így bölcsődébe is jártam, aztán óvodába. 4 évet jártam óvodába, de nagyon szerettem ovis lenni, szerettem az óvoda vezetőnőjét is, mert nagyon kedves volt, és az óvónőnket is szerettem, többször volt, hogy nála aludtam, mert a keresztlányával egy csoportba jártunk és nagyon jó baráti viszony volt közöttünk, ezért volt rá alkalom, hogy ott aludtam az óvónőnél a keresztlányával együtt és reggel együtt jöttünk oviba.”

E típus második alcsoportját azok a válaszok alkotják, amelyek szerint az interjúalanyaink azért szerettek óvodába járni, mert örömmel vettek részt az óvodai foglalkozásokon, amelyeket nagyon érdekesnek és lebilincselőnek tartottak. Nemcsak különféle játéktevékenységeket, hanem változatos sportfoglalkozásokat és kirándulásokat is maradandó élményekként sorolnak fel.

„Így kirándulás szempontjából nagyon jók voltak, így...Mindegyik jól sikerült szerintem.”

„Az óvodába azt játszottuk hogy volt egy nagy domb- biztos láttad ott a ...és azt játszottuk, hogy miénk a domb, és aki fölmege azt megdobáltuk homokkal. Szóval, ilyesmik.”

„Szerettek az óvó nénik, meg én is szerettem őket. Mit mondjak még? Enni nagyon szerettem, meg a körjátékokat. Mindig vasaltam. Még arra is emlékszem, hogy én voltam a legmagasabb. Soha nem aludtam, csak akkor, mikor kijátszottam magamat. Mindig rajzoltam az ágyba. Erre emlékszem.”

„Hát az is jó volt az óvodában, hogy mentünk ki az udvarra, játszottunk, fociztunk, akkor bicikliztünk, ilyenek.”

Harmadrészt azok a válaszok sorolhatók, amelyekben az óvodai barátságok fontosságát hangsúlyozzák ki.

„Hát folyamatosan jártam, beteg nem nagyon voltam emlékeim szerint. Ott az élményem az első szerelem volt az életemben. Meg barátok. Ott szereztem meg a barátaimat, akik még most is a barátaim.”

Egy másik fő választípushoz, a konkrétan alátámasztott negatív óvodai élmények csoportjához, vezet bennünket az elbeszélések azon csoportja, amelyek során a válaszadó óvodáskorú önmagát, mint rendkívül rossz magatartású gyermeket mutatja be. Ezek a válaszok sem az óvodát szeretők, sem az óvodát nem szeretők fő csoportjába sem sorolható be egyértelműen, mert annak ellenére, hogy a válaszadók negatív fényben tüntetik fel magukat, egyúttal büszkén emlékeznek vissza gyermekkori rendhagyó viselkedésükre, s az ide sorolható hat válaszadó egyike sem említi, hogy azért viselkedett volna így, mert nem szeretett óvodába járni. Ezek a válaszok többnyire, az óvodai évek óta szerzett negatív tanulási tapasztaltok visszavetítéseként is értelmezhetők. A negatív iskolai élmények koherens előzményévé téve a kisgyermekkori – sokszor csak feltételezett – viselkedést.

„Sokat játszottam és rossz voltam. Nem, elég „kikészítő” gyerek voltam a gondozók szerint.”

„Azt hiszem Marika néni vót az óvó nénim. Hú.... rosszak vótunk nagyon a Petyával. Verekedtünk, meg felhúztuk a jányok szoknyáját”.

„...sokat verekedtünk, amikor kicsik voltunk. Mindig rosszak voltunk. Mindig valami rosszaságon törtük a fejünket. Arra emlékszem, hogy egyszer cigiztünk, és lebuktunk.”

„Jártam ovi mellé, de jártam óvodába. Hú, sokat. Aztán mit meséljek róla? Hogy milyen volt? Kátá az élményeimet? Hát rengeteg volt! Csináltam azt is, hogy fogtam a bogarat, beraktam a számba. Hát úgy megverték az óvónők, hogy szartam, hugyoztam, érted? Megverték. Tanítottam a többi gyereket, mit kell csinálni. Én nem csináltam azt, amit kellett volna! Szorgalomból nuku! Szorgalom, ilyesmi az.... Hát szorgalmas vagyok én, csinálom én, csak nem mindig jól.”

A válaszok utolsó csoportjának meghatározó negatív élményei részben a válaszadók szociális háttéréhez kapcsolódnak: azért nem szerettek óvodába járni, mert a többiekhez képest sokkal szegényesebb ruhákban, használt cipőben kellett járniuk, valamint míg a többiek gyermek-ke-rekpárral és különféle játékokkal érkeztek az óvodába, addig ők naponta ilyen szinten is átélték a nélkülözést.

„Három évig jártam óvodába. Hát, az anyagi dolgok, azok, nagyon sok mindenben nélkülöztem, láttam a gyerekeket, hogy új biciklivel szaladgálnak, meg normális ruhában járnak, nekem egy darabig tornacipő járt, meg használt cipő, aztán, mikor édesapámnak beindult fent Pesten az élet, akkor már jobban tudott rám fordítani anyagi dolgokat.”

Ebbe a kategóriába sorolható az a válasz is, amely szerint a roma gyerekeknek már az óvodában is hátrányos megkülönböztetésben volt részük, az óvónők a nem-roma gyerekekhez képest sokkal kevesebbet, és nem szívesen foglakoztak velük.

„Az óvodába már így meglehetett tapasztalni, hogy a romaszármazás, romaszármazású gyerekeket kinézik. Nem foglalokznak velük annyira, mint a magyarokkal. De hál’ istennek azt is el tudtam végezni.”

2. Iskolaválasztás

Az óvoda utolsó évében tett szakértői bizottsági javaslat alapján interjúalanyaink közül ketten speciális iskolába kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat. Egyikük a Marcaliban található Hétszínvirág Általános Iskolában, a másikuk pedig Vásárosnaményban, az ottani általános iskola, speciális tagozatán. A szülők mindkét esetben azonnal elfogadták a szakértői bizottság javaslatát – az interjúalanyok véleménye szerint –, úgy gondolták, a speciális iskolában „biztosan jobb lesz” gyermeküknek. Paradox módon, mindkét esetben olyan családról van szó, ahol a szülők nagyon fontosnak tartották, hogy gyermekeik tanuljanak. Mindkét eset ékes bizonyítéka annak, hogy sem az óvodapedagógusok, sem a szakértői bizottság tagjai – az elmesélések szerint – nem tájékoztatták a szülőket arról, hogy ez a döntés milyen hatással lesz gyermekeik további iskolai életútjára és munkaerő-piaci lehetőségeire.

A többi megkérdezett, az óvoda után normál általános iskolába került. Az iskolaválasztás kivétel nélkül szülői döntés alapján történt, pontosabban, az édesanya volt az, aki kiválasztotta az iskolát, és beíratta oda gyermekét. Édesapák ilyen jellegű szerepvállalásáról egyetlen interjúban sem esik szó.⁵ Az édesanyai iskolaválasztás, az elmondások alapján három tényező valamelyike mentén történt, amelyek a következők: az iskola és a lakóhely távolsága, az idősebb gyermekek iskoláztatása által szerzett tapasztalatok, valamint az oktatás minősége.

A legtöbb esetben az iskolaválasztást az első tényező, azaz az iskolának a lakóhelytől való távolsága, határozta meg. Ennek háttérében egyértelműen anyagi okok állnak: az iskola útiköltség-ráfordítás nélkül látogatható. Ez a szempont nemcsak – az elbeszélők szerint – nagyon rossz körülmények között élő családok esetében volt döntő, az iskola közelségének fontosságát a napi megélhetési problémákkal nem küzdő családok is osztják, valamint ezt a véleményt az sem befolyásolja, hogy a család mekkora településen él. A legközelebbi iskolát választó szülők nem tájékozódnak előzetesen az iskolában folyó munkáról, döntésük meghozatalát oktatás-minőségi elvárások nem befolyásolják.

⁵ Az édesapák, tanulói életúttal kapcsolatos döntéshozókként, a szakiskola-választásnál jelennek meg.

„Hát, nem én választottam. Csak ide tudtam menni, mivel hogy itt laktunk, meg itt is laktunk, anyuék csak ide küldtek. Nem engedtek el sehova, csak ide.”

„Anyu, meg én választottuk. Hát, ez a legkönnyebb itt, a legközelben.”

„Hát mert az volt ott, ott helyben, azért oda mentem. Ott kezdtem mindjárt.”

Három válaszadó említi meg, iskolaválasztási szempontból azt a tényt, hogy ő is abban az iskolában kezdett tanulni, ahova már testvérei is jártak. Egy esettől eltekintve, amikor a legkisebb gyermeket annak ellenére írták az idősebb testvérei által látogatott intézménybe, hogy a beíratásakor már a település egy távolabbi részébe költöztek, a másik két tanuló testvérei is a lakóhelyhez legközelebb eső iskolába jártak.

Tudatos, a minőségi oktatásra törekvő iskolaválasztás egyetlen elbeszélő esetében kerül említésre. Budapest nyolcadik kerületének, ún. elitiskolájába írták gyermeküket. Az iskola azonban nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket, a hetedik évfolyamban a tanuló a kerület egy másik iskolájában folytatta a tanulmányait.

„Igen, a szülők választották ezt, hát ez még az óvoda után, tehát ezt ők választották, hogy ez jó iskola szerintük. Azzal nem is volt probléma, csak az hogy túl erős iskola. Tehát én nekem nem úgy fogott az agyam, tehát. De a másik iskolába viszont jobbak voltak a jegyek, az egy gyengébb iskola volt”.

3. Általános iskolai évek

Az interjúalanyok többségében az általános iskola, főként már szakiskolai tapasztalatokkal is rendelkező, a „családias légkör” képzetét idézi fel. Az általános iskola számukra az a hely, ahol mindenki mindenkit ismer, és ahol legalább egy olyan pedagógussal találkozott, aki odafigyelt rá, és megértette. Általában kis iskolákról szólnak a beszámolók, ahol az osztálytársak és többnyire a tanárok is, nemcsak az iskolából, hanem a lakókörnyezetből is eleve jól ismerik egymást. Azok a válaszadók, akik az ilyen típusú iskola-jellemzéseket adják, az iskoláról egyértelműen,

mint közösségi térről, és nem, mint tanulási helyszínről beszélnek. Iskola-leírásaikat tanulmányi teljesítményről szóló „betétekkel” csak írányított interjú-kérdések hatására bővítik.

Az általános iskolás évek felidézése nyolc interjúalany esetében negatív szociális konnotációkkal társul. Mind a nyolc válaszdó az általános iskolai évek kapcsán különféle, nem tanulási problémákat említ, mint a gyermekkori nélkülözés, a család szerkezetének megváltozása, valamint gyakori lakóhelyváltások.

„Hát, jó volt ott is, csak az ebédeket nem nagyon tudtuk fizetni az általánosban, meg a tízórait. Volt olyan, hogy nem is ettem egy hónapig, mert anyu nem tudta fizetni, úgy jártam el. Hát, a tanulásom egy kicsit gyenge volt, a középezt alig érte el. Nem volt időm tanulni, sokat kellett itthon dolgozni, segígetni, oszt ezért. De Hál’ Istennek, kijártam.”

„Anyám háztartásbeli volt, amíg együtt éltek apámmal, de nyolcadikos koromban elváltak egymástól és énrám maradt úgymond a háztartás és ezért is végül is nehezebb volt az iskolám. Tizenhárom éves voltam, mikor elment, tehát nyolcadikos koromban, és hát rossz volt végül is. Ott maradni anya nélkül. Kicsik voltak a tesóim is, az egyik nyolc, a másik hét éves, és hát így.”

„Az általános iskolába később értünk be, mint kellett volna, időre. Volt, amikor nem is mentünk iskolába emiatt, mert állandóan költöztünk.”

3.1. Roma és nem roma tanulók aránya

Az általános iskolája roma és nem-roma tanulói arányáról 32 válaszdó nyújtott felvilágosítást. Ezekből az elbeszélésekből egyértelműen kirajzolódik, hogy a hólabdamódszerrel mintánkba kerülő interjúalanyok döntő többsége olyan intézmény tanulója volt, ahol a roma tanulók aránya meghaladta az iskola tanulóinak 50 százalékát.

1. táblázat. A roma tanulók becsült aránya az általános iskolában, és az iskolán belüli szegregált osztályban és speciális iskolában tanulók gyakorisága (interjúalanyok közlése alapján)

<i>Roma tanulók becsült aránya</i>	<i>Gyakoriság</i>
70 százaléknál több	17
50–70 százalék	8
50 százaléknál kevesebb	7
Összesen	32
<i>Ebből iskolán belüli szegregált osztályban tanult</i>	3
<i>Ebből speciális iskolában tanult</i>	2

A fenti táblázat első kategóriájába tartozó, a 70 százalék feletti roma arányt jelölő válaszadók közül heten jártak olyan alapfokú intézménybe, ahol a tanulók több mint 95 százaléka roma volt. Ez az arány azt jelenti, hogy iskolaszinten néhány nem roma tanuló is látogatta az iskolát. Három esetben interjúalanyaink eltérő tantervű képzésben vettek részt, azaz vagy speciális iskolában, vagy az iskolán belül működő speciális osztályban tanultak, ketten pedig az iskolában működő „cigányosztály” tanulói voltak.

A második csoportot adók esetében a tanulók „vegyes” osztályokba jártak, az intézményben kb. fele-fele arányban találkozhattak romákkal és nem romákkal. Egy esetben az interjúalany megemlíti, hogy ún. etnikai szakkör is működött az iskolában, amelyet a nem roma osztálytársai is látogattak.

Az 50 százaléknál kevesebb roma tanulót említő válaszadók kihangsúlyozták, hogy mind iskola-, mind osztálytársaik közül csak nagyon kevesen voltak romák, két esetben interjúalanyunk egyedüli romaként látogatta az osztályt, négy esetben hárman voltak romák, míg az utolsó esetben az osztályt alkotó 22 gyermekből hat volt roma. Ketten kihangsúlyozzák, hogy az alsó tagozatban még több roma társuk volt, de a felső évfolyamokban, az évismétlések miatt, számuk csökkent. Egy interjúalany elbeszéléséből megtudható, hogy hárman is többnyire csak „papíron” jártak az osztályba, mivel a tanárok felajánlották, hogy a negyedik óra után már „nem muszáj” az órákat látogatniuk.

„Általánosban, már így hetedik-nyolcadikban már nagyon. Ott máinkább. Kiszöktünk cigizni, meg hasonló dolgok. De má nyolcadikba

úgy volt, hogy negyedik óra az má nekünk szünet, mondta a tanár, hogy kimehetünk cigizni, de csöngetésre érjünk be, mert elküld az igazgatóhoz. Ugyanígy ötödik, hatodik, kiküldtek minket cigizni, mert tudták, hogy kiszökönk úgy is.”

3.2. Iskola iránti attitűd

Az általános iskolához fűződő viszony jellegét – interjúalanyaink esetében – leginkább két tényező befolyásolja: az iskolatársakkal, illetve a tanárokkal való kapcsolat. Miként az iskolaválasztás kritériumainak beazonosítása során sem, ebben az esetben sem kap hangsúlyt a minőségi oktatás kívánalma, valamint az általános iskola során elért tanulmányi eredmények sincsenek döntő befolyással az interjúalanyok utólag rekonstruált, iskola iránti attitűdjére.

2. táblázat. Az általános iskola iránti pozitív attitűd fő tényezői (interjúelemzések alapján)

	<i>Pozitív</i>	<i>Vegyés</i>	<i>Negatív</i>
Kapcsolat az iskolatársakkal	✓		
Kapcsolat a tanárokkal	✓	(✓)	
Tanítás minősége		✓	
Tanulmányi eredmények		✓	(✓)

A válaszok alapján megállapítható, hogy ha az interjúalany emlékezetében az általános iskolai évek úgy jelennek meg, hogy iskolatársaival jó viszonyt sikerült kialakítania, és legalább egy tanárral szoros kapcsolatba került, akkor általános iskolai éveit egyértelműen pozitív élményként éli meg, amelyen a tanári/tanórai munkával kapcsolatos esetleges negatív emlékképei és gyenge tanulmányi eredménye sem változtat.

3.3. Kapcsolat az iskolatársakkal

Az iskolatársakkal való kapcsolatát 39 válaszadó részletezi. Közülük 17-en csak pozitív élményekről számolnak be. Ők mindannyian úgy vélik, egy összetartó közösség tagjai voltak. Az összetartás már az első

hetekben kialakult, s ezekben az esetekben az egymás iránti szolidaritás az általános iskola végéig kitartott.

„Megosztottuk egymással a bajainkat, segítettünk egymásnak, akkor akinek tudtunk ... mindenem megosztottunk meg ilyesmi, meg például akármit ki kellett fizetni, például segíteni, hogy a lányoknak itt a nőnap és a lányoknak vegyünk egy virágot, akkor nem úgy hogy ránk szólt például egy tanár, hanem már tudtuk hogy nekünk kell menni. Igen, összedobtuk a pénzt és vettünk virágokat.”

A válaszok alapján megállapítható, hogy ezekben az esetekben az alsó tagozatos osztályok összetétele a felső tagozatba lépve sem változott meg, azaz az első osztálytól a nyolcadik évfolyam végéig – egy-két gyermek kivételével – ugyanazok a tanulók jártak.

„Jó volt, mert... jó lenne még általánosba járni. Hát, úgy végeztem el az általánost, akikkel óvodába elkezdtem együtt a csoportot, azokkal fejeztem be a nyolc osztályt. Páran el is mentek, de úgy összejött az az osztály, mint egy család lett volna. Mindenki tudott a másiktól mindent. Már nem emlékszek mennyien voltunk, de voltunk vagy húszan. Vegyesen, fiúk, lányok. Talán a lányok még többen voltak. Ezért volt olyan jó.”

„Az osztálytársaim nagy része jó volt. Meg, meg, meg hát oda fűznek az emlékeim. Jó, jó volt. Sok rokon, sok barát, az óvodáskori barátaim is oda jártak, szóval együtt. Nem volt az, hogy alkalmazkodnom kellett, mert nem ismertem, mert mindenkit ismertem.”

Ezeknek a pozitív elbeszéléseknek a fő motívumát az erős összetartozás-élmény adja, amelyet a közösségtagok nemcsak az iskola falain belül, hanem azon kívül is erősítették. Többen adnak részletes leírást délutáni közös programokról, iskolán kívüli tevékenységekről.

„Hát sok mindenben jó. Jó viszonyban is voltunk, vagy olyanok, hogy ahányszor mentünk mindig együtt valahová, iskolán kívül, vagy ha vége van az óráknak, elmentünk iskolán kívül, mentünk, elhülyéskedtünk, mentünk a Plázába, Intersparba, mindenhova.”

Ezek az elbeszélések sem osztályon belüli ellentétekről, sem beilleszkedési gondokról nem szólnak. Többen a konfliktusmentes légkör jellemzését etnikai síkra terelik: a roma tanulók iskolai túlsúlyával magyarázzák azt. (Az ezt az elbeszélési sémát követő válaszok egyértelműen többségben roma tanulók által dominált iskolák diákjaitól származnak.)

„Az iskolatársaimmal nagyon jó viszonyban voltunk, tehát voltunk 24-en egy osztályban, és mind a 24-en összetartottunk. [...] Nagyon jó szívűek voltak, én is az voltam, tehát így nőttünk fel, az uzsonnákat megosztottuk egymással, volt olyan gyerek, aki nem tudott hozni kaját, annak is adtunk, elosztottuk a kaját. Tehát jó volt, ilyen téren nagyon jó volt.”

„Beilleszkedési problémáink végül is azért nem volt, még az általános iskolában, mert mivel mondtam, nagy többségben roma, roma volt mindenki. Tehát normális közösségben volt ez az egész iskola így összetéve.”

Ketten ambivalens érzéseikről számoltak be: kezdetben jól érezték magukat, majd ez idővel alább hagyott, amikor az osztályközösség klikkesedni kezdett.

„Még eleinte olyan volt, hogy kitarítottunk egymás mellett, csak hát már utána már nem, már mindenki húzott mindenféle, meg ilyen dolgok. Eljártunk discóba, lejártunk focizni a focipályára. Hát már utána volt rossz, már mindenki húzott mindenféle, s akkor már csak arra kellettek a barátok, hogy ameddig pénzem volt, addig voltak velem, utána már nem.”

Öt fiú kisebb diákok közötti iskolai verekedésekről is beszélt, viszont mindannyian ezt csak „szokásos erőfitogtatásként” értékelték.

„Hát, egy párszor verekedtünk a fiúkkal, ahogy szokás. Erősködtünk egymással. Hát, elvöltünk.”

A diáktársakkal való kapcsolatról egyértelműen negatív emlékek 5 válaszadónál jelennek meg. Mind az öten a diáktársaik előítéletes, diszkriminatív viselkedésével, sőt néhány esetben a tőlük elszenvedett fizikai és verbális atrocitásokkal indokolták negatív érzelmeiket. Ezeknek az emlékeknek a felidézői mindannyian olyan általános iskolába jártak, ahol

a roma tanulók aránya nem haladta meg az 50 százalékot. A nem roma többségű osztályközösségekben tanuló pár roma gyermek elszigetelten, a többiektől elkülönült/elkülönített egyiséget alkotott.

„Hát az iskolatársaimmal a viszonyom, hát mondhatni nem volt a legjobb. Már említettem az előbb, hogy volt három-négy romagyerek azokkal összetartottunk, többivel nem igazán foglalkoztunk, és nem nagyon foglalkoztak velünk. Volt emlékszem olyan is, hogy úgy játszottunk az iskolába, hogy mindig úgy voltunk, hogy a roma gyerekek és a magyar gyerekek. És mindig így versenyeztünk egymással.”

„Nem, nem nagyon vagyok ilyen mai napig ilyen barátkozás típus. Pont az általános iskolai élmények alapján, nem látom értelmét, hogy én a magyar gyerekekkel is foglalkozzak. Jó köztük is van egy-két rendes, elismerem, de inkább a roma gyerekekkel szoktam barátkozni most is.”

„Volt, amelyikkel jó, volt, amelyikkel nem volt jó a kapcsolatom, mert amelyik nem nagyon szerette a cigányokat, azokkal nem igazán jöttem ki. Mit tudom én, az én osztályomban nem is volt olyan sok cigánygyerek. [...] Hát az meg lett fogva. Megvertük, vagy szóltunk az igazgatónak. De volt, hogy kilógattam a másodikról a gyereket, mert cigányozott. Pedig akkor voltam felügyelő.”

3.4. Tanár–diák kapcsolat

A tanárokkal való kapcsolat jellemzése és megítélése elsősorban – szintén – aszerint történik, hogy a pedagógusok miként viszonyultak a roma tanulókhöz. A tanárokról szóló elbeszélések elemzése két „lépcsőben” történhet, követve az elbeszélések logikáját. Minden egyes, az általános iskolai tanítókról és tanárokról szóló interjúrészlet kettős logikát követ. Először is az interjúalany a szerint csoportosítja a tanárait, hogy tapasztaltak-e a vele való interakció során megkülönböztető, előíteletes magatartást, vagy sem. Ezt követően a válaszadók a két csoportba sorolt tanárok közül kiválasztottak egy-egy tanárt, akiket bővebben is jellemeztek. A diszkriminatív viselkedéssel jellemzett tanárok csoportjából kerültek ki a tanári konfliktusokat bemutató példák, míg a másik csoportból a kedvenc tanárok leírásai.

A tanárokról szóló elbeszéléseknek a másik általános jellemzőjeként kiemelhető az, hogy a válaszadók nem térnek ki a tanórai élményeik ecsetelésére. Mindössze egy interjúalany idéz fel tanórai élményt, annak ellenére, hogy az egy, kivételt képező interjú-részlet, több súlyos tanórai problémát is felvet. Ebben az esetben is, a tanórai leírás csak azért került bemutatásra, mert egy előítéletes, fizikai és verbális atrocitásokat is elkövető tanár negatív példajaként jelenik meg.

„Hát volt itt mindenféle. Hát voltak olyan dolgok, hogy most nem tudom leírni, elmondani, hát verekedések voltak órán, a tanárokat meg akarták verni, mert ugyan is én említettem egy tanárnőt, ő vele volt matek óránk, s olyan matekóra nem volt, hogy vagy civakodás vagy verekedés vagy köpdösődés ne lett volna. Meg voltak szép emlékek is. Szünetekbe kimentünk, egy másik tanárnő felrajzolt nekünk ugróiskolát. Ott játszadoztunk a tanárnő is játszott velünk, tehát így rendesek voltak velünk. Nem különböztettek meg minket így, de mondom ez a matek tanárnő az nagyon kimutatta. [...] Hát ő, hogy mondjam ő egy verekedős tanár volt. Volt egy osztálytársam az órán egy kicsit nem úgy viselkedett, ahogy kellett, csúnyán beszélt, a tanár meg lehordta minden cigánynak, akkor odament és a vonalzó sarkával beverte a fejét és el kezdett neki vérezni, s ebből kifolyólag másnap az anyukája bejött, s civakodás volt. S majdnem az is volt, hogy kirúgták a tanárt, de csak maradt. De utána folytatta ezt ugyanúgy tovább. A verekedést kihagyta csak csúfolódott, lemondta a gyerekeket mindennek, akkor kizavarta őket, meg ilyen stb.”

A tanárokkal való konfliktus fogalma az interjúk többségében egyértelműen azonosul az etnikai megkülönböztetéssel. Minden egyes interjúalany, aki általános iskolai éve alatti nyílt tanári konfliktusról számol be, kizárólag diszkriminációs példát idéz fel. 26 interjúalany tett utalást tanárral való kisebb-nagyobb konfliktusra. Ezek mindegyikének az okát az elbeszélő a tanító vagy a tanár részéről tapasztalható előítéletes magatartással magyarázza. Az elbeszélt esetek többségében konkrét esemény nem áll az elbeszélés háttérében, hanem az interjúalany a tanárral kapcsolatban „csak” azt az érzését idézi fel, hogy „nem szerette őt a tanár, mert roma.” Többen lekezelő tanári hangnemről, elutasító tanári magatartásról számolnak be. Egy esetben a tanári attitűd határozott megvál-

tozására lett figyelmes az elbeszélő az után, hogy nemcsak a nem roma édesanyjával, hanem a roma édesapjával is találkozott a pedagógus.

„Sajnos voltak a tanárok részéről megkülönböztetések de csak azután hogy megismerték az édesapámat, mert Ő barna bőrű volt az édesanyámmal ellentétben.”

Többen úgy érezték, osztályfőnökük, tanáraik számára kedvesebbek azok a tanulók, akik jobb szociális háttérrel rendelkeznek. A szociális biztonság fogalma interjúalanyaink esetében egyértelműen tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos konnotációkkal is bír. Többen hangot adtak azon véleményüknek, hogy a tanárok a „jó tanulókkal kivételeztek”, azokkal, akiknek gondtalan anyagi helyzetük miatt lehetőségük volt az otthoni tanulásra. Így azok, akiknek nem állt módjukban otthon a másnapi iskolai feladatokkal foglalkozniuk, és ezért nem tudtak kellő teljesítményt nyújtani, tanári megkülönböztetésben volt részük, s mivel az elbeszélők úgy gondolják, családjuk rossz szociális helyzete roma hovatartozásukból fakad, így ezt a tanári magatartást egyértelműen faji előítéletességgént kezelik.

„Hát, mert nem bírták, hogy cigány vagyok. Hát egy-két tanár. Így a fajtám miatt is meg amiatt, is hogyha netán nem voltam olyan jó tanuló, vagy nem volt időm tanulni, akkor mindig rossz jegyeim voltak”.

„Hát elég rosszul jöttünk ki a tanárokkal, azt gondolom, hogy ez egy elég elit iskola az, ahova mi jártunk és nem, nem nagyon tetszett nekik az, hogy roma gyerekek kerülnek be abba az iskolába és ezzel mindenféle problémák voltak azzal, hogy mi roma gyerekek ott vagyunk abba az iskolába.”

„Nem maga az osztálytársakkal volt probléma inkább a tanárokkal. Hát ők úgy elvárták. Mindig vittek nekik valamit, akkor, jaj azokkal már jobban voltak, ilyenek.”

A következő idézet jól tükrözi, hogy az effajta tanári attitűd milyen komoly tanulói frusztrációkat tud okozni, főként abban az esetben, ha nemcsak a tantestület egy-egy tagjára jellemző, hanem annak többségére.

„Hetedik évvégén azon gondolkodtam, hogyan fogok tudni, tovább tanulni, hiszen tudatosult bennem ez a faji megkülönböztetés és tartottam tőle, hogy középiskolában ez csak erősödni fog.”

Az interjúalanyok által a tanári diszkriminációra felhozott három konkrét eset mindegyike kitérően rávilágít arra, hogy az etnikai színezetű iskolai konfliktusok kezelésére a pedagógusok jelentős hányada nem felkészült. A három, az alábbiakban idézett eset, amely az elbeszélőkben az etnikai konfliktus képzetét idézi fel, sokkal inkább a pedagógus pedagógiai-módszertani felkészületlenségére, s konfliktuskezelési nehézségeire hívja fel a figyelmet.

„Hát, amikor óra közben kimentem WC-re, mert amúgy közben volt nekünk egy ilyen másik osztályfőnökünk is, akit nagyon-nagyon nem csíptünk, vagyis nem csíptük egymást, és akkor ugye az alsósok azok az első szinten voltak, mi meg a másodikon, és akkor a kicsik feljöttek a második szintre, én meg mondtam, hogy miért vagytok itt fent, mondom, nektek lent kéne lenni. És akkor a kicsik meg azt mondták a lenti osztályfőnöknek, hogy én megvertem őket. És akkor ugye lehívtak, mondtam, hogy ez hülyeség, mert hogy én hozzájuk sem szóltam, csak ezt mondtam. És akkor volt az, hogy mentünk volna Pestre a Vidámparkba, meg ilyen mit tudom, micsodára, és akkor mondták, hogy jó, akkor én ebből kimaradok, és ez olyan rosszul esett, hogy szerintem ez szemétség volt. Ha már egyszer befizettem, akkor mi az, hogy nem mehetek?”

„Nem fogták meg a kezem a sorakozónál, nem ültek, hozzám a padban, sok esetben leköpködtek, véresre rugdosták a lábam, és azt mondták rám, hogy, tetves cigány. És amikor sírva odamentem a tanárnőhöz akkor ő annyit mondott, hogy dugjam be a fülem, és ne hallgassak rájuk.”

„Hát, akikhez lebuktam nyolcadikba, van ez a farsangi bálon ez a nyitó-tánc, és hát ott nem akartak velem táncolni, aztán mondták, hogy majd ők, hogyha viszek valakit, akkor, hogy kifizetik a ruháját meg minden. Aztán kitalálta az osztályfőnököm, hogy nem kell vinnem senkit, majd ő szerez valakit az iskolából és, akkor én mondtam neki, hogy köszönöm szépen nem kérem, nekem van egy öcsém, akivel én nagyon szívesen táncolok. De aztán volt olyan, hogy az a két srác, akik velem jártak

egy csoportba, hát ők..., akik kértek föl lányt más osztályból, oszt anyukája nem engedte, mer ikrek voltak és dupla, lett volna nekik a ruhakölcsönzés, és akkor mondta az osztályfőnököm, hogy akkor ne tegyünk különbséget. Akkor táncoljak a egyikükkel, én meg mondtam nekik hát ők nem akartak velem eljönni velem táncolni, hát akkor én mé táncoljak velük, én nagyon is elleszek a öcsémrel és mondom az se várom el, hogy mos most, akkor hogy a ruhát fizessék ki nekik, mer mondom anyu nyugodtan megveszi neki mondom ilyen problémám nincs, de akkor is fogok táncolni.”

Azok a tanárok, akik nem a fentiekben bemutatott módokon, hanem empatikusan és gyermekközpontúan közelítenek a tanulókhöz, nagy eséllyel pályázhatnak arra, hogy tanulóik „kedvencei” legyenek. A válaszadók 40 esetben tettek utalást kedvenc tanárakra. Ezeket a válaszokat összesítve négy fő és egy kiegészítő jellem-kategória határozható meg.

3. táblázat. A kedvenc tanár fő jellemvonásai
(említési gyakoriság szerinti rangsorban)

<i>A kedvenc tanár jellemvonása</i>	<i>Említés gyakorisága</i>
1. Megértő	13
2. Segítőképz	10
3. Kedves	9
4. Jól tanít	7
5. Szép	1

A legtöbbször említett jellemvonás leginkább a „megértő” kifejezéssel definiálható. A megértő tanár odafigyel diákjaira, elbeszélget velük, meghallgatja problémáikat, szinte barátként kezeli őket.

„Hát így az osztályfőnököm volt az, akibe én bíztam, mert annak mindent elmondtam, megértett, amikor volt egy kis balhé, mikor az osztálytársaimmal összebunyóztam, akkor odahívtam, hogy mi a gond, elmondtam, megértett, úgy ennyi.”

„Sokat volt velünk, törődött velünk, meghallgatott minket, ha panaszkodtunk, bármi bajunk volt. Ő volt az egyedüli tanár, akihez lehetett fordulni, ha bármi bajunk volt.”

A második csoport tanárai, akik „minden bajban segítenek” tanulóknak, a védelmet nyújtó felnőtt alakját személyesítik meg. Többen kiemelték, hogy a tanár akkor is saját tanuló pártján állt, amikor azok valamilyen általuk okozott konfliktus szereplői voltak. Két esetben, a támogató attitűdön kívül, konkrét segítségnyújtási példát is megemlítettek: a tanár hatékony segítséget nyújt a pályaválasztásnál, valamint „megtanítja tanulni” a válaszadót.

„Igen, az osztályfőnököm. Ő mindenben mellém állt. Akármilyen bajt csináltam, mindig az én oldalamon állt, nem a másén.”

„Ő segített tanulni. Olyan tanár szerintem soha nem is lesz. Leült két-három óra hosszakat beszélgetni velem. Mi a bajom otthon? Mi van? Segített a tanulásban, órahosszakat leültünk tanulni, oszt úgy jobb volt.”

Az előbbi két, a tanári támogató attitűdöt megjelenítő kategóriát támasztja alá a harmadik, felsorolva azokat az általános, belső emberi értékeket, amelyek az első kettő alapjául szolgálnak. A válaszadók értékelése alapján elmondható, hogy a kedvenc tanár általában „aranyos, kedves, rendes, természetes, barátságos és jófej”.

„A tesitanár például, az osztályfőnököm is nagyon rendes volt, a német tanár is, jófej tanár volt, igen.”

„Alsó tagozatban is nagyon kedvesek voltak a tanító nénik, tehát ahogy visszaemlékszem rá, szinte mindegyiket szerettem.”

Mindössze hét esetben került sor a tanár pedagógiai-módszertani tevékenységének értékelésére. E hét elbeszélés tanár-szereplői öt esetben tanórai, két ízben pedig tanórán kívüli tevékenységükkel – kirándulások szervezése, mentorálás – vívták ki diákjaik elismerését. A válaszadók visszaemlékezései alapján elmondható, hogy azoknak a pedagógusoknak az oktató-tevékenysége hagyott mély nyomot a tanulóknak, akik „nem unalmas órát tartottak”, azaz a megszokottól eltérő módszerekkel és/vagy lelkesedéssel okították a gyerekeket.

A humán tárgyakat tanító pedagógusok közül kiemelték azokat, akik „nagyon jól magyaráznak”, könnyen elképzelhetővé, érthetővé, emberközelivé és megjegyezhetővé varázsolták a tananyagot. A pedagógus-

nak a tanulóival és szakmájával kapcsolatos elhivatottságát hangsúlyozza a következő két interjúrészlet:

„Hát az én osztályfőnököm irodalom tanár volt és magyar nyelv, hát ő vele is meglehetett beszélni mindent, az irodalmat szépen előadta, levezette az órát, nem voltak mocorgások, mindenki a tanárnőre koncentrált, mert olyan igazából előadta az irodalmat. Az irodalmat, azt szerettem nagyon. Olvasni kellett órán, meg felálltunk. Drámai órák voltak. Le kellett hunyni a szemünket, meg mesélt olyankor, el lehetett lazulni, meg ilyenek.”

„Hát az osztályfőnököm, matekot tanított. Ha azt mondtam, hát én ezt nem tudom, most ezt nem értem, ez a feladat nekem nem megy, akkor különórákat adott ki nekem, hogy, hogy ülünk le, beszéljük meg, maradj itt hatodik órába három, négy, két óra hosszát, megmondta anyuéknak, hogy mi az amibe segítsenek, mi az, amit nem értek, nehogy megbukjak, meg átcúsztatott hogy nehogy valami bajom legyen belőle vagy valami.”

Egy esetben, az interjúalany kedvenc tanára kapcsán, választása indokaként, annak fiatalságát és szépségét jelölte meg. Ez a kategorizáció egybevág a 2002-ben, középiskolás roma fiatalokkal készített fókuszcsoporthoz beszélgetésen⁶ elhangzottakkal, ahol a résztvevők az ún. ideális tanár fontos jellemzőjeként említették meg annak fizikai megjelenését.

A fenti öt kategória összesítése által, ebben az esetben, is jól körvonalazható a válaszadók ideális tanár-képe. Az ideális tanár jól kommunikál, empatikus, szociálisan érzékeny, segítőkész, kedves, lelkes, kreatív, valamint mind szakmailag, mind pedagógiai-módszertani szempontból jól felkészült. A fentiekben elemzett/idézett interjúrészletek, és jellemvonás-kategóriák egyikében sem jelenik meg alapelvárásként az esélyegyenlőség biztosítása és a nem előítéletes magatartás, mivel a tanárok csoportosításának alapelve épp a nem diszkriminatív szemlélet gyakorlása volt. Így az ideális tanár alapvonásaként is a tanulókkal való egyenlő bánásmód elvének elfogadása és gyakorlása kell, hogy megjelenjen.

⁶ Lásd Németh Szilvia (szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási intézet, Budapest, 2004.

3.5. Pályaválasztás

A pályaválasztás kapcsán először is fontos hangsúlyoznunk, hogy a válaszadók döntő hányada az általános iskolai évek végére sem rendelkezett konkrét elképzeléssel arról, hogy milyen pályán szeretne továbbtanulni. A jelentkezési lapok kitöltésekor a legtöbben egymástól teljesen eltérő szakmákat oktató intézményeket jelöltek meg. A fiatalok többsége két-három intézménybe is beadta jelentkezését: egybe, amelyet egy bizonyos szakma miatt választott, egy másikba, amely a legközelebb esik lakóhelyéhez, bár nem a választott szakmát tanítja, és általában bejelöltek még egy harmadik iskolát is, ahol volt ismerősük, vagy ahova a barátai is jelentkeztek.

„Mikor nyolcadikos voltam, hozták a papírokat, meg mindent. Hova szeretnék továbbtanulni. Meg kell mondjam őszintén, halvány lila gőzöm se volt, hogy én hova fogok kerülni, vagy mit fogok csinálni. Az 500-asba jelentkeztem, meg a Kodályba, de egyik helyre se vettek fel, akkor úgy volt, hogy nem fogok továbbtanulni, és nyáron már, az utolsó egy hétben az iskolakezdés előtt valahogy elkezdtem böngészni a könyvet, hogy milyen iskolák vannak, ami közel van és jó a bejárás és tetszik is. És akkor néztem, hogy Pécsváradon van egy hentes iskola, és oda jelentkeztem nyári szünet vége fele már, és oda felvettek.”

„Véletlen baleset volt az egész. Jelentkeztem Kunhegyesre szakmunkásképzőbe, oda fölvettek. És úgy volt, hogy nyaralni voltam Szolnokon, följött a Rita, mert akkor volt a beiratkozási időszak. Be kellett iratkozni az iskolába, és kísérem el, mert nem tudja, hol van az iskola. Elmentem vele, és akkor mondta az igazgató, te is ide szeretnél járni? Semmi akadálya. És beiratkoztam a Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégiumba. Eredetileg Kunhegyesre jelentkeztem, mert közel is volt, könnyen megoldható lett volna a bejárás, meg amiatt, hogy könnyebb legyen anyagilag is, és ne legyen olyan fászadtó.”

A szakiskola közelsége, mint iskolaválasztási szempont, a válaszadók többségénél megjelenik. Ennek a szempontnak az előtérbe helyezését az interjúalanyok korlátozott anyagi lehetőségeikkel magyarázzák: a közeli iskola esetében sem utazásra, bérletre, sem kollégiumra, megélhetésre nem kell költeni. Szintén fontos iskolaválasztási tényezőként jelenik meg

az, hogy az adott iskolában, az adott településen van-e közeli ismerős, rokon, barát.

„Az is volt bennem, hogy innen főntről mindenki Pécsváradra járt és így haverság legyen és hogy egy buszon legyünk egy iskolába és akkor saját magamat rábeszéltem hogy akkor én is oda megyek.”

„Kaptunk egy kis könyvet, amiben le voltak írva az iskolákról bizonyos adatok, két iskolát jelöltem meg Pécsen, egyet az az 500-as – autószerelő és egyet a Pollack Mihály – kőműves. Végül a Pollackot választottam, mert odajártak a suliból többen barátok, ismerősök.”

„Hát volt a barátnőm, ő is oda járt Emődre, ott ő elvégezte az ABC eladói szakmát, én is szerettem, anyukámnak is ez a szakmája, az eladó, én is szerettem volna az lenni. Így beírtam az Emődöt első helyre, a második helyre a Debreceni Mártont, a harmadik helyre meg Mezőcsátot írtam.”

Az a néhány tanuló, aki konkrét elképzeléssel rendelkezett, arra vonatkozóan, hogy milyen szakmát szeretne tanulni, végül egy kivétellel, ők sem abba az intézménybe jelentkeztek, ahova szerettek volna. Például Marcaliból sokkal többen szerettek volna szakácsok, hentesek illetve cukrászok lenni, mint ahányan ilyen jellegű iskolába jelentkeztek, illetve a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származó interjúalanyaink közül is többen az autószerelő szakmát választották volna.

Az általános iskolai osztályfőnök, illetve néhány szaktanár (főként biológia és történelem szak) volt az, aki befolyásolta a pályaválasztást. Az interjúrészletek alapján megállapítható, hogy a tanárok igyekeztek ún. *könnyű* iskolákba bejuttatni tanítványaikat, olyanokba, ahol nincs felvételi, s amelyet véleményük szerint „egy gyengébb képességű tanuló is el tud végezni”. Az osztályfőnökök ilyen irányú pályaeorientációs tevékenységével magyarázható a fentiekben ismertetett jelenség is, azaz hogy egy-egy választott szakma iránt elkötelezett tanulók is végül más szakmát oktató intézménnyel próbálkoztak.

„Igazság szerint én 'mianevének' akartam elmenni, hentesnek, de nem sikerült. Aztán azt mondták, hogy ez jobb így a bőrdíszműves, nincs olyan nagy munka vele, könnyebben felvesznek. Hát jó, mert fel is vettem, még kellett volna járnom három vagy négy hónapot aztán lett volna

szakmám. Itt tudtam volna járni a varrodánál. Az osztályfőnök javasolta nekem, hogy jobb így nekem a bőrdíszmű, mint a hentes. Mondtam, megpróbáljuk most a bőrdíszművet, aztán kész. Az osztályfőnök azt mondta, ne menjek hentesnek, hát mert nincs az a nagy felfogás hát”.

„Én nagyon szerettem volna, én már hetedikbe mondtam, hogy nagyon szeretnék szakács lenni, de nyolcadik első félévben sokan mondták, hogy nehéz és költséges meg Szekszárdra kellene menni.”

A fiatalok továbbtanulását – néhány esetben – a cigány kisebbségi önkormányzat egy-egy képviselője is egyengette, segítettek az iskolaválasztásban, illetve sikeres felvétel után a tanulót ösztöndíjjal is támogatták.

Az interjúk tanúsága szerint, a szülők nem igazán tudtak segíteni gyerekeknek az iskolaválasztásban, mivel a legtöbbjük iskolai végzettsége nem haladta meg a nyolc osztályt. A szülők mindannyian elfogadták a pedagógusok véleményét, azaz gyermeküket az osztályfőnök által javasolt intézménybe irányították.

„A szüleim se tudtak mit tenni, mert hát ők is tudták, hogy milyen tanuló vagyok és ő nekik be kellett azt látni, hogy engem csak ide vesznek fel máshová nem. – Hát.... nem sok mindent tudtak segíteni, mert ugyan is amit előbb is említettem, hogy 2-es, 3-mas voltam csak ez az egyedüli iskola volt az ahová ilyen átlagokkal felvettek diákokot.”

Az interjúrészletek elemzése után megállapítható, hogy a szakma, illetve a szakiskola választását leginkább a kortársak véleménye/jelentkezése és a tanárok javaslatai befolyásolták. A szülők szerepe e két csoport befolyásához képest elenyésző, mindössze tíz válaszadó tett szüleiére vonatkozó említést a pályaválasztás kapcsán.

4. táblázat. Az iskolaválasztást befolyásoló szereplők
(az említés gyakorisága szerint)

<i>Választást befolyásoló szereplő</i>	<i>Említési gyakoriság</i>
Kortársak	28
Tanár	22
Szülő	10

4. Szakiskolai tapasztalatok

Az iskolák többségében nem volt felvételi, a jelentkezők általános iskolai tanulmányi átlaguk alapján kerülhettek be az intézménybe. Jellemző, hogy azon kevesen, akik olyan iskolába kerültek be, ahova felvételizni kellett, hosszabb ideig maradtak az intézmény tanulói, s kezdetben jobb tanulmányi eredményt értek el.

A szakiskola roma tanulói arányáról 12 interjúalany tett említést, közülük nyolcan roma többségű osztályba, sőt iskolába jártak. Két válaszadó egyedüli romaként jelent meg az osztályban, míg hárman etnikailag vegyes évfolyamokról beszélnek. A roma-nem roma tanulói arányra tett indirekt megjegyzések arra engednek következtetni, hogy az általános iskolák, inkább főként romák által látogatott, több esetben egyértelműen roma többségű intézménybe irányították a pályaválasztás előtt álló, roma származású nyolcadikosokat.

4.1. Különbség az alap- és a középfokú intézmények között

A szakiskolai év/évek kezdetéről minden egyes válaszadó, mint életének jelentős állomásáról számol be. A többnyire kis településen élő tanulók kilépve az ismert környezetből először szembesülnek „idegen intézménnyel”. Az új osztályközösségbe való beilleszkedés nehézségeit mindenki szorongva várta a nyolcadik évfolyam befejezése után, de ezekkel nem mindenki szembesült, többen kiemelték, számukra is meglepő volt, milyen „simán ment a váltás”. A zökkenőmentes beilleszkedés inkább azokra a tanulókra jellemző, akik roma többségű, vagy legalábbis etnikailag heterogén osztályba, illetve iskolába kerültek. Azok a tanulók, akik egyedüli romaként jelentek meg a szakiskola első évfolyamában, vagy az osztályban már sokkal több problémával szembesültek. Ezen szakiskolák esetében is érvényesült egyfajta diszkriminációs görbe, azaz minél kevesebb roma tanuló jár az intézménybe, annál előítéletesebb közeggel szembesül.

Az általános iskolából a szakiskolába kerüléssel kapcsolatos negatív tapasztalatok több esetben a kollégiumi létből fakadnak. A kis falvakból, s többnyire azok roma telepéről kollégiumba érkező fiatalok új létformával szembesülnek, amely két szempontból is komoly probléma forrásává válhat. Egyrészt, ha a friss kollégista társai vagy a nevelőtanárok által okozott diszkrimináció szenvedő alanya, vagy másrészt, ha „*túl jóban van*

kollégiumi társaival”. Míg az első eset következménye a napi megaláztatás és magányosság megtapasztalása, addig az utóbbi esetben a bandázás, a kollégiumi szabályok megszegése lehet az iskolai kimaradást „előmozdító” tényező.

5. táblázat. Különbség az általános iskola és a középiskola között
(az interjúalanyok által megnevezett tényezők)

<i>A különbség típusa</i>	<i>Gyakoriság</i>
1. Diszkrimináció	4
2. Nagyobb követelmény	3
3. Baráti kapcsolatok előtérbe kerülése	3
4. Egyedüllét, magány	2
5. Kollégiumi lét	2
6. Más pedagógiai módszerek	2
7. Gyakorlati foglalkozások	1
8. Saját személyiség megváltozása („megkomolyodás”)	1
9. Nagyobb iskola	1
10. Összetartóbb osztályközösség	1

A beilleszkedési nehézségek és a szokatlan kollégiumi léten kívül hat válaszadó az általános és a szakiskola közötti éles különbséget pedagógiai-módszertani szempontból közelítette meg. Hárman a szakiskolában tapasztalt nagyobb követelményt, ketten az általános iskolában használatos tanórai módszerektől eltérőek alkalmazását, míg egy válaszadó a gyakorlati órák „másságát” emelte ki. Az egyes vélemények szerint a szakiskolai tanárok pedagógiai eszközei annyiban tértek el az általános iskola pedagógusaiétól, hogy „*nem annyira játékosan, hanem sokkal komolyabban tanítottak*”. A gyakorlati foglalkozások pozitív élményként maradtak meg több válaszadóban, olyan órákként, amikor is „*mozoghatott a kéz is, gépek is voltak, nem csak tanulni kellett*”.

„Annyi, hogy sokkal jobb volt, mint az általános iskolában, mert ott nem kellett állandóan tanulni, gyakorlaton voltunk, úgyhogy annyiból jobb volt. Dolgozhattam.”

4.2. Első benyomások

A szakiskolai létről faggatva a válaszadókat, már az első iskolai benyomások elmesélésekor megjelenik a „lemorzsolódást” előkészítő gondolat. Természetesen, ezek a mondatok utólagos konstrukcióként is értelmezhetők, de az idézetek mindegyike magában hordozza azt a kezdeti problémát, amely végül, néhány hónap múlva, a kimaradáshoz vezetett. Az interjúalanyok szakiskolai tapasztalataikról – az intézményben töltött kevés idő miatt – részletes leírást nem adtak.

„Amikor oda kerültem érzetem, hogy ennek annyira nincs jövője, tehát abszolút nem volt annyira szimpatikus ez az iskola. De hát, más választási lehetőségem nem volt, mert csak ide vettek föl.”

„Hát legelőször húúú jó lesz, de aztán úgy elkezdett nem tetszeni a dolog. Tehát ott az osztálytársak is olyanok voltak, hogy azok nem voltak szimpatikusak.....úgy ennyi...tehát terror volt az iskolába [nevet] olyan volt. Télen például nem lehetett kimenni az udvarra. Hógolyóval úgy dobálták az embert, hogy. Meg ilyenek. Az kemény volt nagyon. Ott sok roma volt viszont már.”

„Az a tanár, aki lett volna az osztályfőnököm, pár órán belül kiidegelt. Nem tudom, hogy hívják azt a tanárt.”

„Hát én nem. Én hát, amikor 8-ikba volt úgy ez a pályaválasztás, én igazából azt vártam, hogy odamenjek. Amúgy is oda akartam menni, de hát utána én megutáltam az egészet. Így fogadni 40 gyereket, hogy hát úgy látom, hogy nem sokan szoktak maradni, hát szerintem egy kicsit szar érzés volt mindenkinek.”

„Hát, olyan nagyoknak láttam, és kicsinek éreztem ott magam. Meg a tanárok hozzáállása. Érezgették velünk, hogy nem kötelező idejárni. De szerencsére hamar megismertem az osztálytársaimat, és velük nagyon jól éreztem magam.”

„Hát, először azt hittem, hogy tök jó buli lesz, meg jó sulis, aztán rájöttem, hogy ez a faji megkülönböztetés szintén csak megvan. Tanár, gyerekek, tehát saját gyerekek közt szintén meg van ez a dolog, hogy kivételezés,

meg, hááát, meg nem is tudom. A tanítással így gondolom nem volt, mert tényleg megpróbálták az ember fejébe beleverni a dolgokat, de ha valaki nem akarta, az nem tanult.”

„Hát nem is tudom, tetszett is az iskola, meg nem is. Sokan voltak, megijedtem, nagyobb volt az iskola is, messzebb is volt. Aztán hirtelen nem is tudom, félttem bemenni.”

„Az első az volt, hogy nagyon rossz ez az iskola. Mindig veszekedés, verekedés volt, belém is belém kötöttek mindig, úgyhogy nem volt jó iskola, azért lógtam állandóan és kirúgtak.”

4.3. Szakiskolai kapcsolatok

A szakiskolai hétköznapi tapasztalatokat, az általános iskolaihoz képest, kevésbé részletesen mesélik el az interjúalanyok. Elbeszélések részletessége egyenes arányban áll a szakiskolában töltött időtartammal: az erre az időszakra vonatkozó interjúrészletek általában néhány hónap történéseiről szólnak.

A szakiskolai mindennapokról szóló szövegek másik fontos jellemzője, hogy a válaszadók az általános iskolai tapasztalataikat rávetítik az ebben az iskolatípusban töltött időre is. Egyrészt, az interjúelemzés egyértelműen rávilágít arra, hogy a szakiskolába érkező tanulók ún. iskola-elvárásai a saját általános iskolai tapasztalataik leképeződései. A legtöbb válaszadó olyan szakiskolába szeretne járni, mint amilyen általános iskolába járt. Csak a szélsőségesen diszkriminatív eseteket felvonultató általános iskolák tanulói nem osztják ezt az elvárást. Másrészt, a nyolc év során megszokott rendet, iskolakereteket, tanár-diák mechanizmusokat keresik, s új kapcsolataikat is a régi bevett gyakorlatok, minták alapján kategorizálják. A mintánkat alkotó fiatalok túlnyomó többsége egyiskolás kistéleplések intézményéből kerül egy nagyobb település egyik szakiskolájába, egy zárt közegből, több éves tapasztalat által kialakult szokásrenddel.

A fentiek függvényében érthető, a válaszadók közül csak kevesen vállalkoztak arra, hogy egyfajta leírását adják a szakiskolai tanáraikkal való viszonyukról. Az ezt a feladatot vállaló húsz megkérdezett válaszáinak túlnyomó többsége az általános iskolai tanárokkal kapcsolatos vélemény-

nyének szellemében nyilatkozott ez esetben is. Az általános iskolai tanárokkal kapcsolatban alkalmazott, a „jó tanárság” kritériumának alapját alkotó „előítéletes-nem előítéletes” dichotóm kategorizáció itt is megjeleNIK, azzal a különbséggel, hogy számos esetben az elbeszélő nem rendelkezik kellő élményanyaggal, elbeszélhető esettel csoportosítása alátámasztásául, ezért kisebb fajsúlyú negatív jeleknek sokkal nagyobb fontosságot tulajdonít, mint az általános iskolai elbeszélésének esetében tette.

„Látszott rajta, hogy nem szeret. A jegyeimen, sokszor feleltetett.....
Érzi azt az ember, ha lenézik.”

„Hát, nem mindegyik tanárral voltam jóban, mert, volt olyan tanár, amelyik nagyon felvágott, ha nem úgy csináltam valamit, már kiabáltak, inkább rosszabb volt a tanárokkal a kapcsolatom. Egy-kettő volt, amelyikkel jó volt.”

A fenti esetekkel ellentétben, néhány elbeszélésben azonban, a szakiskolai tanár-diák viszonyt markánsan befolyásoló tanári előítéletes magatartás erőteljes megnyilvánulásai is tetten érhetők.

„Hátraültette a cigányokat, a magyarokat előre ültette, meg többet foglalkozott velük, őket feleltette minket nem, ilyen is volt sokszor. Meg olyan is volt, hogyha egy cigány ki akart menni óra alatt wc-re akkor beszólt, hogy ezt nem lehetett volna szünetben? A magyarokat meg kiengedte.”

„Az osztályfőnököm volt a némettanárom. És a legelső nap dolgozatot íratott még velem is, azután, hogy megmondta nekem, hogy te roma vagy téged így is úgy is kidoblak. És nem hagyott békemet, tudta hogy nem tudom a németet, és mindig íratott velem is dolgozatot, nem hagyta azt, hogy felbírjak zárkózni.”

4.4. Döntés a kimaradásról

Az interjúk során négy esettel találkoztunk a kimaradásra vonatkozó döntéseket illetően:

1. a *tanuló saját döntése* a tanulmányok beszüntetése: ez a leggyakrabban előforduló eset, az esetek többségében a szülők csak utólag

- értésülnek arról, hogy gyerekük otthagyta az iskolát. Ebben az esetben az okok igen változatosak lehetnek, akár a család szociális helyzete, akár motivációhiány, akár az iskolai hangulat, akár a baráti kör hatása és a hiányzások magas száma;
2. *az iskola dönt* a diák eltávolításáról, vagyis a diákot kirúgják az iskolából: ebben az esetben a leggyakoribb ok az igazolatlan hiányzások magas száma, vagy konfliktushelyzet léte (elsősorban tanárokkal, osztályfőnökkel);
 3. *a tanuló és a szülők közös döntése* a kimaradás: itt is több ok fordulhat elő, hasonlóképpen ahhoz az esethez, amikor a diák dönt a végleges kimaradásról;
 4. *a szülő dönt* arról, hogy kiveszi gyereket az iskolából: itt általában a legfőbb ok a hiányzások magas száma és a gyenge tanulmányi eredmények, amelyekről a szülő utólag – rendszerint a diák iskolai helyzetét illetően későn – értesül.

4.5. *A kimaradás okai*

Az interjúk alapján az iskolából való kimaradás okainak többszintű vizsgálata során a lemorzsolódást befolyásoló tényezőket két nagy csoportra oszthatjuk: az elsőbe az iskolai környezettel (az iskola külső és belső világával) összefüggők, a másodikba a tanuló szociális környezetével kapcsolatos okok sorolhatók.

Az iskolai környezetből fakadó lemorzsolódási okok, mind az iskola (és az oktatási rendszer), mind a tanulók irányából fakadó problémákat, valamint e két tényező kölcsönhatásából származókat foglalják magukba, míg a tanuló szociális környezete által kiváltott lemorzsolódási okok közé a családi körülmények, párválasztási és párkapcsolati nehézségek, iskolaválasztási problémák, valamint egészségügyi gondok sorolhatók.

1. AZ ISKOLA (ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER) IRÁNYÁBÓL FAKADÓ PROBLÉMÁK:

1.1. Iskolai, tanári attitűd. Az iskola és az oktatási rendszer irányából fakadó problémák közé sorolható az iskolának a tanulókhöz való hozzáállása. A válaszadók hiányolták a szakiskolában a tanári személyre szabott figyelmet, a tanulók nehézségeihez való empátikus hozzáállást.

„Na, és így kimaradtam végül is az iskolából. És az iskola, az nem, nem viszonyult úgy, hogy segítsen problémáinkon, mert ő azt várta, mivel nem jó tanulók voltunk, ő az egész iskola azt várta a tanulók, meg hát az osztályból is egy páran, az igazgató, hogy minél hamarabb hagyjuk ott az iskolát. Ő nem próbálta, tehát az iskola nem próbált segíteni az én problémáimon. Nem tudták ezt kezelni, és nem is akarták.”

1.2. Előítéletesség. A korai iskolaelhagyás okaként többen a roma származású diákokkal szemben, elsősorban a tanárok részéről (de osztálytársak és szülők részéről is) tapasztalható előítéletességet jelölték meg.

„Inkább a tanár miatt. A Dalma tanárnő, az volt az osztályfőnököm. Úgy hogy nem hagyott békemet, mindig megtalált mindenhol. Hát úgy hogy mindenhol én voltam a hibás, nem is csináltam semmit akkor is én voltam a hibás.”

1.3. Feleslegesnek ítélt tantárgyak jelenléte. Lemorzsolódást elősegítő tényezőként jelent meg a diákok által fölöslegesnek ítélt tantárgyak (ének, zene, tánc, rajz) oktatásával szembeni ellenérzés.

„... azt sem értettem, hogy villanszereléskor 99 százalékban fiú diákok vannak. Tehát az ének-zene, hogy kapcsolódik ehhez az egészhez az akkora hülyeség, hogy hihetlenség. Akkor ebből képesek az embert megbuktatni. Ezt minik tanítják egy villanszerelő iskolába? Már általános iskolába sem láttam lényegét ennek, hogy ének-zenét kelljen tanítani. És ha valakinek egyszerűen nincs hangja, nem tud énekelni, azt ne buktassák meg.”

1.4. Konfliktushelyzetek. A konfliktus kiváltásában ugyanúgy lehet kezdeményező szerepe a diákoknak, mint a tanároknak. Elsősorban tanárokkal és az osztályfőnökkel kerülnek összetűzésbe interjúalanyaink, de néha diák társakkal való szóváltásaik idézik elő a tanári konfliktusokat.

2. A TANULÓ SZOCIÁLIS KÖRNYEZETE ÁLTAL KIVÁLTOTT LEMORZSOLÓDÁSI OKOK:

2.1. *A család szociális helyzete* kapcsán elsősorban anyagi problémákról van szó, amelyek egyrészt a más településről ingázó diákok számára jelentenek teherteret, (pl. a havi bérlet megvásárlásához szükséges pénzösszeg előteremtésekor), másrészt a munkahellyel rendelkező tanulók esetében, amikor a pénzkeresés vagy a saját maga által alapított család vagy szülei és testvérei eltartása miatt létfontosságú. Ezek mellett más típusú problémák, mint a szülők alkoholizmusa, rendezetlen családszerkezet, valamint a családon belüli erőszak is néhány esetben felbukkan.

„Szakmai lehetőségem lehetett volna rá, hogy felvesznek az ipariba, deeee, akkor már úgy voltam vele, hogy nekem dolgozni kellett, mert sajnós, nem volt olyan anyagi körülményünk, hogy megtehettem volna aztat, hogy tovább folytassam a tanulmányi eredményemet [...] csak nem tudtam továbbtanulni, mert hát akkor nekem, úgymond már családom volt, és nekem aztat el kellett tartanom, el kellett mennem napszámba dolgozni, hogy ha egyáltalán volt napszám, úgyhogy nem engedte meg az anyagi helyzet aztat, hogy én továbbtanuljak. De, ha megengedte volna az anyagi helyzet, akkor, persze, továbbtanultam volna, csak, így ez miatt nem tudtam továbbtanulni.”

„Na! A sok pénz, ami volt! Hát el akartam kezdeni, de nem volt pénzünk még könyvekre se! Nem tudom, mennyi lett volna a könyv, amikor elkezdtem volna a pékséget! Tényleg nem volt. Most is el akartam kezdeni, annyi pénzem nem volt, hogy bemenjek Pécsváradra. Jár el akarom kezdeni. Na, zík, akkor annyiban marad!”

„Eleinte - mondom én jó tanuló voltam - nem volt semmi gond, de aztán nem is a tanulás miatt, hanem az otthoni körülménynek köszönhetően maradtam ki az iskolából, illetve romlott le a tanulmányom, mert édesanyámnak az élettársa meghalt és aztán édesanyám elkezdett inni és már nem voltak olyan körülmények otthon, hogy én nyugodtan leüljek és tanuljak. Így aztán én is inkább más társaságokat kerestem, tehát nem az volt, hogy hazamentem, hanem iskola után elcsavarogtunk, inkább szórakozni mentünk, elmentünk a Plazába, a Szinvaparkba, ide-oda, inkább bulizgattunk, így folyamatosan romlott le az átlagom és a máso-

dik évet már nem tudtam befejezni, mert akkor már több tantárgyból is bukásra álltam és a pótvizsgára már nem mentem el.”

2.2. *A baráti kör negatív hatása* elsősorban az igazolatlan hiányzásokban, lógásokban nyilvánul meg.

„Hát úgy kezdődött az egész az első évet baráti körrel nem egyedül, hanem úgy volt, ha az egyik nem ment, akkor az egész nem ment. Eljárogattunk ilyen szórakozóhelyekre, kocsmákba meg minden. Ültünk valamikor ittunk is, meg..... Hát elhülyültük az egész napot. De hogy mondjam, ahogy én most visszaemlékszem én, nem tudom hogy miért csináltuk ezt, hogy volt-e értelme vagy valami. Hiába válóságért ültünk ott egész nap nem történt semmi olyan esemény, hogy most olyan jó lett volna. Járkáltunk, oda jártak sok gyöngyösi fiúk azokkal voltunk. Sokban az volt hogy mások után mentem rájuk néztem és nem az volt bennem, hogy én járják iskolába, mert szeretnék valamit magamból, rájuk néztek és akkor.....belementem mindenbe.”

2.3. Nem elhanyagolható hatása a negatív baráti befolyásnak a *feszültségoldó szerek használata* (alkohol és kábítószer-fogyasztás), ami esetenként más magatartásbeli következményekkel is járhat (iskolai szabálysértések és akár bűncselekmények is, elsősorban betöréses lopások).

„Meg olyanokba is belementem, hogy volt egy lány és ilyen gyógyszert szedett.....ilyen Rivotrilt szedett, és mondta, hogy próbáljam ki és akkor bevettem kettőt. S akkor úgy jöttem haza, azt sem tudtam, hol vagyok, olyan lépésem nem volt hogy el ne botoljak és akkor így anyukám meg látott és „vége lett neki”. Azt hitte, hogy be vagyok drogozva és akkor kivett az iskolából.”

2.4. A párkapcsolat létének két, egymással összefüggő, de nem mindig együtt járó esetét különböztetjük meg: maga a párkapcsolat megléte, ami a legtöbb esetben *összeköltözést* is jelent, valamint *gyermekvállalás*, ami szinte kivétel nélkül az iskolából való kimaradást eredményezi.

„De én mikor összeköltöztem a Józsival én közbe is jártam iskolába. És hát két hónapja, hogy együtt élhettem vele, mikor jött a levél, hogy be kell, menjek leszámolni és akkor Józsi, már mondta, mert a féltékenység

is beszélt belőle, hogy ne járjak már iskolába, mert direkt kiszívta a nyakam meg ilyeneket csinált, mert volt ott Pécsváradon egy barátom és félt, hogy összejövök vele megint és ő se engedte, hogy járjak iskolába ez is közrejátszott. Meg szerettem vele inkább lenni, mint ott. Mert titokba volt, lehet nem lett, volna titokba megcsináltam, volna, sőt biztos, lehet nem is, élnék vele együtt, ha nem lett volna ez titokba.”

„Hát azért nem is akartam menni iskolába, mert meglett az első gyerek.”

2.5. Az iskola-, illetve a szakválasztás során hozott rossz döntés lehetett a diák saját döntése, vagy a szülők által a diákra erőltetett döntés, amely sokszor tanulási kudarcot is eredményezett.

„Magamra hagytak. Nem szóltak bele, hogy milyen iskolába járok. Én döntöttem el, hogy mit is akarok. Ez volt az én döntésem és roszzul döntöttem.”

„Az az igazság, hogy annyira nem is tetszett nekem az a szakma, amit én választottam, ez a festés. A szüleim erőltették inkább rám. Mindig is jobban vonzott a változatos munka. Most nevetséges, de a betonhordás, meg ilyenek, az alapásás, téglahordás. Ezek nekem sokkal jobban fekszenek, mint glettelgessek vagy csiszoljak.”

2.6. Az iskola-lakóhely távolság, mint a kimaradást befolyásoló tényező, elsősorban az anyagi helyzet és az utazási körülményekből fakadó kényelmetlenségek szempontjából játszanak szerepet.

„Hát elvégeztem a harmadik osztályt és utána meg már úgy gondoltam – már előtte is már nagyon nehézkes volt ez a bejárás téma, meg hogy bérletet vegyek minden hónapban, meg hogy azért, amikor elmegyek iskolába, tudjak valamit enni, meg ilyesmi. Már nagyon szorult a hurok és úgy gondoltam, hogy ezt a harmadik évet még elvégzem, és utána meg már nem fogom tovább csinálni, mert nem azért, mert nem szeretném, hanem mert nincsenek meg azok az adott körülmények, hogy én be tudjak járni és ezért otthagytam.”

2.7. *Egészségügyi problémák* a lemorzsolódás okaként, két formában kerültek megnevezésre, mindkettő általában hosszabb ideig tartó hiányzást eredményezett, amely lemaradáshoz, majd végleges kimaradáshoz vezetett.

Egyrészt megjelentek a tanuló egészségi problémái mind fizikai, mind lelki értelemben:

„Hát az utolsó előtti évben tehát harmadikba hagytam abba az iskolát. Kaptam egy tüdőgyulladást, itthon voltam két hetet, visszamentem az iskolába és a gyakorlati helyen olyan körülmények voltak hogy a gyakorlati helyen nem volt fűtés sem még és a gyakorlati tanárok, oktatók nagyon szigorúak voltak, nem lehetett kabátba dolgozni így. Én visszaszóltam az oktatóknak és azt mondták, hogy vagy elmegyek vagy keresek másik gyakorlati helyet a gyakorlati hely a másik olyan lett volna hogy nagyon messze, nem tudtam volna bejárni és akkor inkább leszámoltam, de a sulival nem volt semmi gond, csak a gyakorlati helyjel.”

„Én kétszer kaptam tüdőgyulladást az utolsó évemben, több, mint egy hónapig voltam kórházban kezeléseken, felmentettek még gyakorlat alól is és meghaladtam igazoltan a megengedett óraszámot.”

„Nekem, olyan bajom van sokan nem hiszik el, de voltunk Egerbe is vizsgálaton egy depresszió, hogy még én itthon vagyok, elindulok az iskolába semmi bajom nincs. Mikor odaérek meglátom az iskolát el kezdett remegni a lábam, hányingerem lett vagy kivert a víz, s mikor beértem az iskolába, akkor még jobban rám jött ez... Beültünk órára, azon imádkoztam, hogy ne szólítsanak, pedig tudtam mindent, mert felkészültem rá az órákra felkészültem, de mégis!! Az jött, hogy ne szólítsanak fel, mert félek vagy lehet, hogy tömegzavarom van, hogy sokan voltunk és szegénylős vagyok vagy bármi lehet, de volt egy alkalom, mikor felszólítottak. [Elkezdte mozgatni a lábát.] Felálltam, csurom vizes lettem, annyira leizzadtam, mert, hogy izgultam, féltem nagyon, ki be remegett a lábam meg ilyenek, s a tanárnő mondta, hogy menjek ki a táblához, s mondtam neki, hogy én nem megyek. Ó akár hogy mondta én ellenéztem, nem mentem ki sehogy, oszt mondta, hogy ha nem megyek ki levisz az igazgatóhoz vagy egyest ad. Én azt mondtam neki, hogy amelyiket akarja, s nem mentem ki a táblához. [...] az igazgató lehívtott, lehívtott, le kellett hozzá mennem személyesen. Megkérdezte, hogy mi

bajom van, hogy miért nem akarok kimenni a táblához, persze én nem mondtam el neki, hogy mi bajom van. Mondtam neki, hogy nem akarom, mert nem tudtam semmit, most ugyan mindegy, hogy kint vagyok a táblánál, vagy ott a helyemen maradok akkor is egyest kapok. Azt mondta, hogy jól van erről még fogunk beszélgetni ennyi ideig lezárták ezt az ügyet, visszamehetek, s akkor én mikor megkaptam az éves bizonyítványt ugye megbuktam.... Akkor eldöntöttem,.... hogy nem fogom újramegküzdeni, mert hogy nekem ez a bajom van nem bírom ki ezt úgy se még egyszer, de avval a tudattal voltam, hogy hátha sikerülhet, belevágtam még egyszer. Ugyan úgy elkezdtem az elsőt megint elejéről, megint új osztálytársak, megint ismerkedni kellett, ez ilyen bonyolult volt már megint ez nagyon.”

Másrészt megjelent a tanuló valamely családtagjának egészségi problémája:

„Hát ez úgy volt, hogy elkezdődött a sulis és félévre elég sok igazolatlan lett, ami abból jött össze, hogy édesanyám nagyon beteg, szívbeteg és amint már elmondtam, senki nincs otthon velük, mert mindenki elment otthonról és így rám számított és vele voltam hetekig és kaptam rá igazolást, orvosit, és ez nem érdekelte a tanárokat. Egy fegyelmi tárgyalás lett az egészből és kirúgtak.”

Szükséges megjegyezni, hogy a kimaradáshoz legtöbbször halmozott okok vezetnek, tehát kevés olyan esettel találkoztunk az interjúk során, amikor a felsorolt okok közül csak egy váltotta volna ki a kimaradást. Általában az egyik ok generálja a másikat, vagy akár párhuzamosan is jelentkeznek, ami végül előidézi azt a konkrét kimaradáshoz vezető helyzetet. A leggyakrabban és a legtöbb interjúban jelentkező ok az igazolatlan hiányzások magas száma volt, amit a legtöbb esetben a baráti kör hatására bekövetkező sorozatos lógások eredményeztek, és ez a tanulmányi eredmények leromlásával, bukásokkal járt együtt.

Egy másik nagy számban jelentkező kimaradási ok a család szociális helyzete volt, ami elsősorban pénzhiányban nyilvánult meg, ez nehezítette a gyerekek iskoláztatását, főként azokban az esetekben, amikor más településről kellett ingázniuk az iskolába. Ezekben az esetekben is fokozatosan jelentkeznek a hiányzások, amik nem egy esetben abból fakad-

nak, hogy a diák munkát vállal, hogy megszerezze az iskoláztatásához szükséges pénzt.

A fenti két oknál alacsonyabb számban, de azért több interjúban jelentkeznek a következő lemorzsolódási okok: motivációhiány és tanulási kudarcok, tanárok/osztályfőnökök/szülők hozzáállása és iskolai konfliktusok. A többi felsorolt kimaradási ok kisebb számban, elszigeteltebb esetekben, és többnyire más okokkal társulva jelentkeznek.