

# „Márpedig most itt szeptember harmadikától integrálunk!” – hátrányos helyzetű diákok egy vidéki középiskolában

*Az iskola az első olyan társadalmi intézmény, ahol a hátrányos helyzetű és roma gyerekek lehetőséget kaphatnak azon heterogén gyenge kötéseik kialakításához, amelyek hosszú távon segíthetik a sikeresebb társadalmi integrációjukat. Az osztályközösség csoportstruktúrájának megismerését, az oktatási integráció működésének ellenőrzését a jövőben az alapvető kapcsolatháló-elemzési módszerek iskolában való alkalmazása biztosíthatja majd, amelyhez jelen kutatási eredmények inspirálódásként szolgálnak.*

## Bevezetés

Iskolai folyosón sétálva nagyszünetben hallottam:

- Helló, skacok! Ti vágjátok már az elektronikát? – kérdezi Sanyi, a baksi roma srác.
- Én épp csak a képleteket tudom. – vágja rá Loránd, a diszlexiás fiú.
- Loránd! Te csak arra koncentrálj, hogy legközelebb az ampert ne permának olvasd!
- mondja nevetve a vállalkozó villanyszerelő fia, Józsi. (A többiek is nevetnek.)
- Perma? Jó, hogy nem sperma... – teszi hozzá a csapat bohóca, Károly.
- Jaj, „feszült Ferinél” az elektronika sima liba lesz! – szólal meg az első évet ismétlő „Nagyi”.
- „Feszült Feri” – ismétli rá nevetve Sanyi. – Honnan a neve? – kérdezi.
- Minden villanyos óráján nagy a feszültség, kiszámíthatatlan, mikor van jó vagy szar kedve. Ha szar a kedve, jön a röpdoga. – válaszolja Nagyi.

Majd a fiúk tízóraijukat elcsomagolva bementek a terembe, mögöttük az ajtót hangosan becsukta „feszült Feri”.

A fenti történet az együttnevelés sikerességének egy szép példáját mutatja be, amikor senkit nem ér megkülönböztetés se származása, se túlkorossága, se bohém személyiségjegye, vagy épp jó anyagi háttere miatt, vagyis amikor nincs ítélkezés a nem átlagos vagy a másság fölött. De vajon ezek a jó kedélyű beszélgetések ilyen egyszerűen mennek? Automatikusan elfogadják egymást és magukat a különböző gyerekek?

Jelen írásom egyetlen, az oktatási integráció mellett elkötelezett középiskola két osztályának életébe ad betekintést a fiatalok közötti kapcsolatok kapcsolatháló-elemzés módszerével való felmérésével és az osztályfőnökökkel készített interjúk elemzésének kombinálásával. Célom megvizsgálni, hogy a pedagógusok, osztályfőnökök tanítási

módszerei, nevelési elvei hogyan befolyásolják az osztályközösség csoportkohéziójának alakulását, illetve szerettem volna megfigyelni, hogy látszólagos vagy tényleges integráció működik-e a hátrányos helyzetű és roma fiatalok helyzetét illetően a szakértői mintavétellel kiválasztott osztályokban.

A szegregációról és integrációról régóta folyik már Európa-szerte és hazánkban is társadalmi szintű párbeszéd. A fogalom pár az 1950-es, '60-as években került a kutatások fókuszába az afroamerikaiak szegregációja révén (Dupcsik, 2012). Szegregáció esetén a szakirodalom elkülönítést és elkülönülést is megkülönböztet. Az elkülönítés legismertebb formája az iskolán belüli elkülönítés, például tagozatok, osztályok létrehozása a hátrányos helyzetű, vagy roma gyerekeknek. Az elkülönülés inkább iskolák között értendő fogalom például intézményi szintű elkülönítése (szegregációja) a hátrányos helyzetű vagy roma fiataloknak (Havas és mtsai 2002; Liskó és Havas, 2005; Szűcs, 2010). Ahány szerző, annyi szegregáció-meghatározás. Ismerünk olyat, amely a szociális hátrányt teszi fókuszába, de olyat is, amely az iskolai elkülönítésre fókuszál (Kertesi és Kézdi, 2005; Havas, 2008). Az *integráció* kifejezést kezdetben a fogyatékos, majd az SNI diákokkal kapcsolatosan is használták. Dupcsik (2012) szerint viszont az integrált oktatás kiterjed a szervi/pszichés okokból vagy tanulási zavarok miatt SNI-nek minősített, és a szociális/etnikai helyzetük miatt szegregáció veszélyének kitett, főként roma tanulóakra is. Tény, hogy az SNI kategóriába idővel bekerültek a hátrányos helyzetű diákok is. Az integrált oktatás értelmezésében Csányi (2001) igen messze jutott, ő három szintet és több integrációs fajtát is meghatározott. Az oktatási szegregáció és integráció közötti átmeneti állapot a deszegregáció. Ez alatt olyan rendszerszintű korlátok – például törvény, mindennapi gyakorlat – felszámolását értjük, melyek etnikai, vallási, nemi, szociális vagy egyéb alapon megakadályozzák, hogy a különböző csoportba tartozó tanulók egy iskolába, osztályba járhassanak. A deszegregáció jelentheti még az egymástól elszeparált faji/etnikai csoportok összehozását, keveredését is (Szűcs, 2010). Cselekvés szintjén oktatási deszegregáció során az iskolák faji/etnikai arányainak átalakítása, a tanulók újraosztása történik meg úgy, hogy a tanulók összetétele tükrözze az iskolakörzet vagy földrajzi terület faji/etnikai összetételét. Az iskolai deszegregáció megvalósítható például iskolák és helyi szervek önkéntes intézkedése által, vagy bíróságok, kormányzati szervek kötelező érvényű intézkedéseinek segítségével is (Raffel, 1998; Unger, 2007).

### **Az oktatási szegregáció és integráció összefüggése a hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációjával**

Napjaink oktatásszociológiai vizsgálatainak egyik központi kérdése a hátrányos helyzetű vagy roma tanulók integrációja. A tudományos és politikai vitákban számos pro és kontra érv került elő, ezért elsőként az antiszegregációs érvrendszer képviselőinek álláspontját ismertetném. Képviselői szerint a szegregált oktatás általában alacsonyabb színvonalú oktatást jelent. A szegregált oktatás szükségképpen csökkenti az így nevelt csoport tagjainak későbbi integrációjának esélyeit is. Ezzel szemben az antiintegrációsok szerint az elkülönített oktatás nem szükségképpen alacsony színvonalú. Az integrált oktatás szükségképpen csökkenti az oktatás színvonalát, a „másság” gyerekeivel való konfliktusok rosszabb esetben szétzilálják nem csak az iskolát, de a közvetlen társadalmi környezetét is (Dupcsik, 2012). Az iskolai szegregáció felfogható a társadalmi dezintegráció egyik tüneteként is. Az oktatási expanzió ezzel ellentétes folyamat, mobilitást serkentő hatást fejt ki, egyre korábban tereli be és egyre tovább tartja bent az iskolában a diákokat. Az iskola küldetése lehet a társadalom szükséges és elégséges homogenizálása, az alsó rétegek reszocializálása, átnevelése a társadalmi integráció érdekében. Az integráció és expanzió egymást erősítő folyamatok. Ha a hozzáférés demokratizálódása nem is vezet

automatikusan a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez, a hozzáférés szűkítése szinte biztos, hogy az egyenlőtlenségek növeléséhez vezet (Eröss, 2012). A nagyobb gazdasági, faji, etnikai rétegződés az oktatási rendszeren belül nagyobb társadalmi szegregációt is okoz (Ball és mtsai, 1996; Goldhaber, 2000).

Alapjaiban véve nincs olyan oktatási rendszer, amelyben valamilyen mértékű szelekció nem érvényesülne. A 2015-ös PISA-eredmények sajnos azt mutatják, hogy bennünket a szelektivitás erősségében csak Hollandia előz meg. Ez az extrém erős szelektivitás középfokon intézményesült szelekciót okoz. Az iskolák alkalmazkodnak társadalmi környezetükhöz, emellett az iskolát a tanárok működtetik, elvárásaik erős szeparációs nyomást generálnak. Legnagyobb probléma, hogy a szelektív iskolaválasztás lehetőségével csak a magasabb státuszú szülők tudnak élni (Radó, 2018). Az erős szelekció gondolatánál maradva hazánkban sok intézmény és tanár alkalmaz olyan eszközöket, melyek szándékaik ellenére sem vezetnek a cigány tanulók hátrányainak felszámolásához, sőt olykor növelik vagy tartósítják azokat (például leszállítják a követelményeket, amivel beindul az iskolai lemaradási – tovább nem tanulási spirál). A tanárok nem megfelelő hozzáállása Pygmalion-effektust is előidéz. Sokan érvelnek amellett, hogy a roma diákokat frontális módon nem lehet oktatni, csak innovatív módszerekkel (Eröss és Gárdos, 2008). A pedagógusok az iskolai kudarcokat leginkább külső okokkal hajlamosak magyarázni. A „társadalmi devianciák” „iskolai devianciaként” manifesztálódnak. Ha a szülők kevésbé iskolaorientáltak vagy együttműködők, a tanárok a gyermek fejleszthetőségét, a várható iskolai életutat nehezebbnek, reménytelenebbnek ítélik meg (Domokos, 2008). De gyakori az SNI kategóriába soroláskor is a családi, környezeti okokra való hivatkozás. Ez az ok egy 2007-es kutatás szerint a roma tanulók 57%-át érintette, míg a nem romáknak csak 28%-át (Koltai, 2008).

Megítélésem szerint a szegregált oktatás eleve radikálisan csökkenti a társadalmi integráció egyik feltételeként kezelt kapcsolathálók, azon belül is a gyenge kötések kialakulásának esélyét. Emellett a szegregált oktatás további zsákutcába is tereli az eleve rossz szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeket. A továbbiakban ezt néhány kutatási eredménnyel támasztom alá. Például a Gömbaljai Általános Iskola esete szemlélteti az elcigányosodás folyamatát, ahol a tanárok szerint egy spontán szegregáció ment végbe, amit a roma családok megélhetési gyermekvállalása váltott ki. Az iskola erre szegregációs döntéssel reagált, sporttagozatot indítottak, ahova átterelték a cigány gyerekeket (Oblath, 2010). A 2009-es kompetenciamérés nyolc évfolyamos általános iskoláinak telephelyi adatbázisa azt mutatta, hogy a jobb kompetenciaeredményeket hozó képzési formákban, mint a gimnázium, alacsonyabb a romák aránya. Települési szintű szegregációhoz elég két iskola, nagyobb városokban legalább három intézmény interakciójának eredménye. 2000–2009 között a gettóiskolák aránya megduplázódott. A rossz és a nagyon rossz állapotú iskolákban az átlagnál magasabb a romák aránya, illetve a kisebb méretű iskolákban vannak inkább romák (Papp, 2011). Középiszkolai szegregált oktatás kapcsán jellemzően a középfokú iskolarendszer hierarchiája (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) leképezi a társadalmi különbségeket, az oktatás színvonalbeli különbségeivel konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az érettségít nem adó szakiskola 2008-ban már inkább a hátrányos helyzetűek továbbtanulási formája lett. A lemorzsolódók 1/3-a talál munkát, 40%-uk azonban munkanélküli lesz a jövőben. A kimaradó tanulókkal az iskola nem foglalkozik, a pedagógusok is örülnek, hogy megszabadultak tőlük. A szakiskolai képzésben elsajátított speciális készségek veszíteni látszanak értékükből, az általános készségek, amelyek több feladatkörben alkalmazhatók, felértékelődtek a munkaerőpiacon (Liskó, 2008). Nagy probléma, hogy még ma is ez a képzési forma tömöríti a legtöbb hátrányos helyzetű vagy roma tanulót, tovább erősítve a korábbi e témában prezentált szakirodalmi eredményeket.

Fejes József Balázs (2013) nyolc tévhit mentén vázolja fel, hogy miért van szükség deszegregációra. Gyakran egy iskola vagy egy osztály közösségének egyes tagjai azért válnak problémássá, mert olyan környezetbe kerülnek, ahol a tanulókkal szembehelyezkedő szubkultúra alakul ki. A jól képzett pedagógusokra pont ilyen környezetben lenne szükség, ez mégsem így van. Az együttnevelés javíthatja a csoportközi kapcsolatokat. A pedagógiai hozzáadott érték is azokban az intézményekben magasabb, ahol a tanulóközösség heterogén. Az erősen szelektív iskolarendszer a kiváltságos gyerekekből sem hozza ki a maximumot. A heterogén közösség erősebb késztetéssel bír az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazására, a tanulók egyéni szükségleteihez való igazodásra. Havas Gábor (2008) szociológus szerint a szegregáció mértéke csökkenthető, az általános iskolai szociális és etnikai szelekció csökkentésével, továbbá a többiskolás településeken monitorozással lehetne ellenőrizni, hogy a befogadó iskolákban ne rideg integráció valósuljon meg, illetve csökkenteni kellene az iskolai elvándorlás mértékét.

2008-ban elkészült az eddigi legnagyobb és legtöbb információval bíró, integrált oktatást bemutató hatásvizsgálat. A bázisiskolákban oktatási integráció valósult meg, míg a kontrolliskolákban nem. Ezeket vetették össze különböző szempontok mentén a kutatók. A bázisiskolákban gyakoribb volt a személyes kontaktus a tanár-diák között. A bázisiskolákban a tanárok és a diákok magasabb autonómiát élveztek, magasabb volt a bizalom szintje. A kontrolliskolákban az órák 2/3-a frontális osztálymunka volt. A csoportmunkát a bázisiskolákban nem csak többször alkalmazták, de jobban is csinálták, amihez nyilván képzetesebb pedagógusok kellenek. A nem roma tanulók romák felé irányuló sztereotípiái a bázisiskolákban alacsonyabbak voltak, tehát a program erre is hatással bírt. A tanulók nyitottabbá váltak egymás irányába, az előítéletek szintje csökkent. A program azokban az iskolákban volt igazán sikeres, ahol volt elegendő roma tanuló, de nem volt jelenlétük tömeges (max. 30-40%) (Kézdi és Surányi, 2008). Kende Ágnes (2008) úgy véli, a sikeres integráció feltételrendszerének megteremtése kapcsán meghatározó a pedagógus szerepe. Úgy véli, a legmesszebbre jutó integráló iskoláknak is a szülőkkel való viszony a legnagyobb hiányossága.

Az oktatási integráció jelenlegi helyzete nem biztató, mert a szegregációs index növekedni látszik: 2010–2013 között a hátrányos helyzetűeknél 27,2-ről 32,9-re, a halmozottan hátrányos helyzetűeknél 29,2-ről 34-re. 2016-ban 14% volt azoknak az általános iskolai telephelyek aránya, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti. 2013. szeptember 1-től módosult a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalma, ezzel a korábban támogatottak köre szűkült. Az egyházi iskolák szegregációnövelő hatásáról sem szabad megfeledkezni: mivel nem rendelkeznek kötelező beiskolázási körzettel, majdnem kedvük szerint vehetik fel a számukra megfelelő tanulókat, de ugyanakkor az egyházi iskolák aránya nőtt az utóbbi években (Fejes és Szűcs, 2018). Így 2002–2010 között komoly sikerekről nem, kis lépésekről lehet beszélni a szelekció, szegregáció mérséklése kapcsán. Egy 2015-ös kutatás szerint a roma fiatalok fele fejezi be középiskolai tanulmányait, a nem roma tanulók 40%-a végez gimnáziumot, 35% szakközépiskolát. A romák viszont gimnáziumban és szakközépiskolában együtt adnak 25%-ot a tanulói létszámokból, ami rendkívül alacsony. A továbbtanulás esélyeit az általános iskola végére elsajátított készségek és tudás határozza meg leginkább, ebben a nevelési környezetnek és az iskolarendszernek is szerepe van (Kertesi és Kézdi, 2016).

Összességében elmondható, hogy a szegregált oktatás minden formája elzárja a lehetőséget a hátrányos helyzetű, illetve cigány fiatalok előtt a sikeres iskolai pályafutáshoz és a többségekkel való kapcsolatok építéséhez, így gyengítve a társadalmi integrációjukat. Ezzel szemben megnyitja az utat a társadalmi kirekesztődés, a deprivált helyzetbe való lecsúszás felé, vagy esélyt sem ad az ezekből való kilépéshez. Az integrált oktatás így számukra és az egész társadalom számára létkérdés.

### A tanulói kapcsolatok jelentősége a hátrányos helyzetű fiatalok integrációjában

Az elsődleges szocializációs színtér után az iskola az első olyan társadalmi intézmény, ahol a gyerekek tőlük eltérő kortársaikkal érintkezhetnek és bármilyen mássággal először találkozhatnak, kapcsolatokat építhetnek. Shrum és munkatársai (1988) alsó tagozatos gyerekeket vizsgálva korán kimutatták, hogy a tanulók baráti kapcsolatainak 88%-a a saját osztályból kerül ki. Úgy vélem, egy integráció mellett elhivatott iskola lehetőséget tud adni a hátrányos helyzetű és roma gyerekeknek a későbbi életükben is fontos heterogén gyenge kötések és a gazdag kapcsolathálózat kialakítására a többségi társadalom tagjaival, amely hosszú távon befolyásolja a sikeres társadalmi szintű integrációjukat is.

Külföldön a fiatalok különböző oktatási formák mentén kialakuló barátságait vizsgálva már 1994-ben a 7–12. évfolyamos amerikai serdülők körében kimutatták, hogy mivel törvényileg kötelezik az iskolákat az integrációra, ezzel nő a faji sokszínűség az iskolában, és erősödik az etnikai homogenizáció a diákbarátságokban. Általános iskolai szinten az etnikai homogenizáció erősebb a gyerekek között a barátságokban, mint felsőbb oktatási szinteken. A tanórán kívüli tevékenységek viszont enyhítették az etnikai homofiliát a barátságokban. A kutatási jelentést megíró úgy véli, a baráti szegregáció problémája többszintű, mert az egyének választanak barátot, de a lehetőségek és feltételek mentén az iskolai környezet feszültséget tesz ebbe. Az iskolaszervezet befolyásolja a származás menti barátságok szegregációját az etnikumok közötti érintkezés strukturálásával (Moody, 2001). Más vizsgálatok igyekeznek bizonyítani a homofília jótékonyágát. Tuma és Hallinan (1979) és Hallinan és Williams (1989) úgy találták, hogy az iskolai évek alatt szerzett kapcsolatok közül mind a nemi vagy etnikai hovatartozás szerint eltérő kapcsolatok hamarabb felbomlanak, mint a demográfiai jellemzők mentén hasonló kapcsolatok. Kertesi és Kézdi (2009) a 2006-os kompetenciamérés eredményei fényében úgy vélik, a szegregált oktatási körülmények között a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó diákok között kevesebb kontaktusra nyílik lehetőség, mint integrált körülmények között. Tehát ez a körülmény befolyásolja azt, hogy milyen társadalmi körből lesznek barátai, ismerősei, kapcsolatai a gyerekeknek, amelyek a felnőttkori kapcsolatokat is meghatározhatják. Ha lehetőség sincs, hogy a többségi gyerekekkel kapcsolatba lépjenek, kapcsolati vákuumba sodródhatnak, illetve a későbbiekben a munkaerőpiacon sem tudnak sikeresen boldogulni. 2013/2014-ben egy 1145 fős, 9–17 éves fiatalokat tartalmazó nemzetközi vizsgálat eredményei is megerősítették, hogy a legtöbb barátság osztálytermen belül alakult ki. Az évfolyamok közötti barátságok etnikailag sokkal homogénebbek voltak, mint az osztálytermen belüliek, és az összes barátság 17%-a alakult ki évfolyamok között. Az azonos lakóhely a barátságokat nem növelte, de akik még azonos iskolába is jártak, nagyobb eséllyel barátokoztak azonos lakóhelyről. Összességében az etnikai homofília a barátságokban a gyerekek között osztályközösségen belül és évfolyamok között is nagy mértékben jelen volt (Leszczensky és Pink, 2015). Már is látható, mennyire igaz: ha egy iskolában vagy egy osztályban egyforma nehéz sorsú gyerekek vannak, akkor abból használható kapcsolati erőforrás nehezen alakul ki.

A szociológiai kutatások szerint az emberek általában mind barátaikat, mind párjukat preferenciák és lehetőségek mentén választják ki. A preferencia a vonzalmat befolyásolja, a lehetőség pedig azt a közösséget, amelyből preferenciáink szerint választani tudunk (Kalmijn, 1998; Bukodi, 2002). Ez azért fontos, mert a szociálpszichológiai kutatások mindehhez hozzáteszik, hogy akivel többet találkozunk, azzal nagyobb az interakció esélye, így a reális baráti és szerelmi vonzalom kialakulásának létrejötté is. Már az 1950-es évektől köztudott volt, hogy a baráti viszonyok kialakulását egy egyetemi kollégiumban befolyásolta, hogy milyen messze vannak egymástól a diákok szobái

(Festinger és mtsai, 1950). Ezen elméletek mentén az iskola és az ott megalkotott osztályközösségek hatással vannak a fiatalok közötti kapcsolatok alakulására, hiszen a család után itt töltik legtöbb idejüket a nebulók. Azonban egy tanintézménybe a különböző családi háttérű és neveltetésű gyerekek különböző értékekkel, preferenciákkal érkeznek az elsődleges szocializációs szinterükből, így ez is hatással van arra, hogy miként alakulnak diáktársaikkal kapcsolataik.

Boda és Vörös (2013) a középiskolai népszerűség meghatározóit vizsgálva azt találták, hogy az egyéni jellemzők hatással vannak az egocentrikus hálózatok méretére és szerkezetére. Az iskolában népszerű csoporttag véleménye, attitűdjei nagy hatást gyakorolnak a közösségekben elfogadott normákra és értékekre. A túlkoros diákok osztályon belüli aránya is nagy hatással van az osztályléggörre, a diákok egymás közötti kapcsolataira. Néray (2013) is kiemeli, hogy egy csoport kapcsolathálójának összetétele és struktúrája az alkotó egyének tulajdonságaitól és a hálóban betöltött szerepüktől függ. Emellett a hálóban elfoglalt pozíciók előnyöket és hátrányokat egyaránt hordozhatnak betöltőjük számára. Eredményeiből kiderült, hogy szignifikáns, pozitív összefüggés mutatkozik az egyének osztálytermi referenciacsoportját alkotó barátainak teljesítménye és az egyén teljesítménye között. Pusztai (2009) egy 2003–2006 között lefolytatott OTKA-kutatás eredményeit prezentálva azt mutatta ki, hogy középiskolában (11-12. évfolyamos gyerekek) a tanulók 4/5-e, általános iskolában több mint 2/3-a talált barátot. A különböző szórakozóhelyek, lakóhelyi környezet a tanulók kevesebb mint felének nyújtott alkalmat kapcsolatépítésre. A hazai nem felekezeti iskolások iskolában, szórakozóhelyeken és hobbikörökben tettek szert barátokra. A hazai felekezeti tanulók inkább a kollégiumban letelek barátokra, vagy hagyományos közösségekben (például szomszédság, szülők baráti köre), vagy vallási ifikörökben, az interneten, ritkábban szórakozóhelyeken. Grunspan és munkatársai (2014) azt mondják, hogy más kapcsolatok kötik össze a gyerekeket egy kollégiumban és az osztályteremben. Az osztályteremben inkább munkakapcsolatok alakulnak ki. Azt ők is kimondják, hogy a kialakult kapcsolatok és az így létrejött hálózatok befolyásolják a tanulói viselkedést és a tanulói hálózat megértését, végül a hálózat hatásait is a tagokra. Megfigyeléseik arra fókuszáltak, miszerint azok a hálózatok, amelyek a tanulás által alakulnak ki, hogyan befolyásolják a tanulmányi eredményeket. Ők azt találták, hogy a hálózati pozíció és a vizsgateljesítmény közötti kapcsolat nem egyértelmű. Az iskolai kapcsolatháló kutatásában új iránynak számít a negatív kapcsolatok vizsgálata. Erre találunk példát Csaba és Pál (2010) tanulmányában, akik két kilencedikes osztályban arra a kérdésre keresték a választ, hogy a negatív hálózatok működése miként hat egy közösség kapcsolati struktúrájára. A szerzőpáros arra a következtetésre jutott, hogy a negatív kapcsolatok könnyebben – akár egy tulajdonság miatt is – kialakulhatnak, és jóval nagyobb stabilitást is mutatnak. Megfigyelték azt is, hogy az egyoldalú negatív érzelmek gyakran váltanak ki hasonló válaszreakciót. A közösségekben belüli izoláció tehát sokkal könnyebben mehet vége, mint az integráció.

A személyiségjellemzők mentén bármilyen másság is befolyással bírhat mind felnőtt-, mind gyerekkorban a kapcsolathálózatok alakulására, amelyek elfogadtatásában az iskolának és az integrált oktatási környezetnek nagy szerepe van. Tanulmányom szempontjából a roma identitás vagy a hátrányos helyzet gyerekként való megélése tartozik ide. Neményi (2018) az EDUMIGROM kutatás (2008–2011) mentén úgy véli, ha a tanulók közötti baráti viszonyok, társas interakciók keresztülmetszik a nemi, etnikai vagy társadalmi különbségeket, akkor barátságos, jó közösségről beszélhetünk. Kutatási eredményei során azt találta, hogy a magasabb státuszú fiúgyermek a barátválasztás terén fontosnak tartják a társ azonos etnikai háttérét. Ezzel szemben az alacsonyabb státuszúak, a romák és a lányok nyitottabbnak tűntek közös tevékenységek során a más származásúak felé. Ő is megerősítette, hogy a gyerekek közötti kapcsolatokra hat, hogy milyen az iskola viszonyulása a roma tanulókhoz.

### A vizsgálat relevanciája, kérdései

A vizsgálat lefolytatásának alapját az adta, hogy hazánkban tudományos szinten a „Lendület” RECENS kutatócsoport Takács Károly vezetésével foglalkozik relevánsan középiskolai osztályok működésével, annak kapcsolatháló-elemzéssel való feltérképezésével különböző érdekes témákban, de a hátrányos helyzetű vagy roma fiatalok helyzetét kimondottan nem érintik, így releváns újdonsággal szolgál a kutatásom. Módszertanilag is különleges, mert több különböző módszerrel (interjú és kapcsolatháló-elemzés) közelíti meg ugyanannak a problémakörnek elmélyült vizsgálatát. Bár tudjuk, hogy a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek vegyítése mindig konfliktusos, hiszen nem feltétlenül jobb, mint ha csak egy módszerrel végzünk alapos kutatást, viszont vegyítés esetén a módszerek erőssége jól kihasználható. Ha mennyiségi és minőségi kutatási módszerekkel egyszerre dolgozunk, akkor az adott területről teljesebb és elmélyültebb képet lehet kapni. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a kutatások érvényessége is magasabb, ha többféle módszerrel járjuk körbe a kutatási kérdéseinket (Bryman, 2012). Én három kutatási kérdésre kerestem a választ: 1. Mennyiben befolyásolja az integrált oktatás és összetartó osztályközösség kialakulását a pedagógusok, osztályfőnökök vélekedése, nevelési céljaik, oktatási módszereik a mindennapokban? 2. A hátrányos helyzetű és roma gyerekek osztályban elfoglalt helye, társaikkal való kapcsolatuk mutat-e elkülönült csoportalkotást vagy diszkriminációt az osztályon belül? 3. Jelen vannak-e rejtett szegregációs mechanizmusok az osztályokban az integráció mellett?

### A kutatási terep, módszerek bemutatása

A terepmunka egy vidéki szakközépiskola és szakközépiskolában zajlott 2018 tavaszán. Az iskola szinte minden tantárgyat modern pedagógiai módszerekkel tanít, integrált formában oktatja a különböző származású, családi háttérű, tanulási nehézségekkel küzdő fiatalokat, akik között gyakori jelenség a túlkorosság is. Az osztályközösségek tanulóit a választott szakmák szerint csoportokra osztják a közismereti tantárgyakban is. Csak a testnevelés- és osztályfőnöki órán vannak együtt mint osztály. A szakmák szerinti elkülönítés segíti a kisebb csoportként való összetartozás tudat erősítését, a jó kapcsolat kialakítását a gyerekek között, hiszen később kollégák is lehetnek belőlük. Ugyanakkor a csoportbontás az elkülönülés révén „mi” és „ők” csoporttudat formálódását is elősegíti. A kutatás során a tanulók körében előforduló kirekesztéseket, csoportműködési zavarokat egy nagyjából 20 kérdéses, saját fejlesztésű kapcsolatháló-kérdőívvel mértem fel, amit az osztályfőnökökkel készült strukturált interjúk egészítettek ki. A kapcsolatháló-elemzés a Moreno és Mérei Ferenc által ki- és továbbfejlesztett szociometria módszeréből nőtte ki magát, amely így egy kvantitatív kutatási módszer. Oktatáskutatásokban még viszonylag új módszernek számít. A strukturált interjú kvalitatív kutatási módszernek számít. Ennek során egy (meghatározott főbb kérdések és témakörök mentén) felvázolt ún. vezérfonal-beszélgetést folytatunk az alanyokkal.

A felmérés lefolytatásának helyet adó iskolát 1884-ben alapították, több átszervezésen esett át, mire elérte mai működési formáját és profilját. A 2017/2018-as tanév végén 71 osztállyal, 1159 fővel működött a középiskola. Szakközépiskolai osztályba 651-en, szakközépiskolai formába 508 tanuló járt. Nappali tagozaton 825-en, estin 334-en folytattak tanulmányokat. A nappali tagozatosok közül 153-an voltak SNI-sek, BTMN-esek 65-en, hátrányos helyzetűek 72-en, halmozottan hátrányos helyzetűek 25-en. Ha ezeket a számokat összeadjuk, akkor látjuk, hogy 315 tanuló rendelkezik tanulási eredményt,

iskolai pályafutást esetlegesen negatívan befolyásoló jellemzőkkel, vagyis a nappalis tanulók 38%-a érintett ebben.

### Az osztályfőnökökkel készített interjúk tapasztalatai

A kapcsolatháló-kérdőív háttereként és kiegészítő információkért, a pedagógusi szemlélet, nevelési célok felkutatásáért a két osztály osztályfőnökével az interjúkat 2018. június 25-én készítettem. Az interjúk tapasztalatainak összegzéséhez és értelmezéséhez saját pedagógiai ismereteimre fogok támaszkodni. A két interjúban négy olyan témát jelöltem ki, amelyek fontosak lehetnek az iskolai szegregáció/integráció működésében. Ezek a tanári pályafutás (a tapasztalt tanár előnyei általánosságban a kezdőkkel szemben), a hátrányos helyzetű gyerekekkel való kapcsolatba kerülés mikéntje, az előítéletek és sztereotípiák megjelenése az osztályközösségben, preferált tanítási módszerek egy integrált környezetben, az integráció megvalósulása iskolai és országos szinten.

Mindkét tanárnő ugyanazokra a kérdésekre válaszolt, a válaszaik között sok hasonlóság van. Azonban, ha végig olvassuk az interjúátiratokat, érezhető az Évával készült interjúban a témával kapcsolatos távolságtartás, személyesen a stílusában érdektelenség is felfedezhető volt számomra, ez időnként eltérő meglátást is eredményezett a másik interjúalannyal való összehasonlításban. Vele szemben Máriának sok tapasztalata, konkrét módszerei, eszközei vannak olyan gyerekekhez, akik az én kutatásom célcsoportjai is voltak. Így ő több érdemi meglátással segítette a munkámat. Előzetes információk szerint Éva osztályában egy, Mária osztályában öt hátrányos helyzetű tanuló van jelen, így az ebből adódó eltérő hozzáállás és vélekedés már önmagában is érthető. Egyik tanárnő sem mondható pályakezdőnek, mindketten több mint húsz éve itt tanítanak. Ez előny abból a szempontból, hogy jól ismerik az iskolát és az ott tanuló diákokat. Sok pozitív vagy negatív tapasztaltat van, több iskolai pályafutást végigkísértek már, amelyek sikereit, vagy sikertelenségeit már fejlett önreflexióval tudják értelmezni, és végiggondolni abban saját szerepüket. A tapasztalt tanárok egészben látják a tanórai viselkedéseket és történéseket, a tanulói viselkedéseket is az okok felől szemlélik. A valódi problémára tudnak fókuszálni, mint ahogy említették is, hogy unalomból is adódhat a tanórán a fegyelmezetlenség. Ugyanakkor Éva a BTMN besorolás magatartászavar kategóriájába kapaszkodik az első perctől kezdve, és a legtöbb problémát erre vezeti vissza. A tapasztalt kollégáknak hosszú távú céljaik vannak, tervezéskor nem csak a saját, de a tanulói tevékenységeket, a kitalált feladatok esetleges buktatóit is előre felismerik. Nem megterhelő számukra a tudásanyag átalakítása tanítási-tanulási feladat és tanulócsoporthoz alapján, Mária egyénre szabott feladatokkal is tud készülni. Mária tanított a kutatási terepnél komolyabb problémákkal küzdő gyerekeket a város egy másik iskolájában, ahol nekem is volt lehetőségem néhány hónapig megfigyelni, részt venni az iskola életében. Abban az iskolában tömegesen vannak jelen SNI-s és BTMN-es tanulók, de mégis óriási türelemmel vezetik az órát a tanárok, segítik a lemaradókat a pedagógiai asszisztensek, és koordinálja az intézmény munkáját a mindig pozitív gondolkodású, barátságos igazgató asszony. Ki is emeli az interjúalanyom, hogy ilyen iskolákban nehéz tanítani, és nem is mindenki alkalmas rá. Évának ennyire problémás helyen nem volt alkalma tanítani, így ő az iskolai munkát itt, a kutatásnak helyet adó iskolában is teherként éli meg. Idézem: „Hát talán nagyobb ööö ideg haha [nevetés] nyugalom kell hozzá [nevetés], tehát úgy kell rákészülni, hogy ööö ezt akkor most itt kibírjam velük, mer’... mer’ nem biztos...” Ugyanakkor ez a tanárnő egy nagyon fontos tanári készségre hívja fel a figyelmet, hogy valaki tudjon és jól tudjon működni egy integrációt támogató iskolában, ez pedig az empátiás készség. Ugyanis az empátiás készség során nem csak pozitívan figyelünk a másokra, meghallgatjuk, hanem meg is értjük az érzelmeit az alanyunk. Empátiás megértéshez, amit szintén említ a tanárnő,



pedig az kell, hogy teljes figyelmét a gyerekeknek szentelje, mert a kommunikáció rejtett tartalmait így képes feldolgozni. Az érzelmi érzékenység meglétében pedig nagy eltérések vannak egyének között.

Mindkét tanárnő folyamatosan azt hangsúlyozta, hogy nem tesznek különbséget roma és nem roma tanulók között. Éva azt nyilatkozta, hogy észre sem veszi, ki lehet roma; idézem:

„Óóó, én nem szoktam soha különbséget tenni közöttük, tehát én, én kedvelem őket... De egyébként én észre se veszem, hogy ki az, tehát öö még csak szemre se tűnik nekem föl, hogy ki a roma meg ki nem.”

Mária pedig:

„Hát számomra így nincs meghatározva, hogy roma tanuló vagy nem roma tanuló. Vannak olyan érdeklődő tanulók meg nem érdeklődő tanulók. Na, most ezen belül az érdeklődők között is vannak romák meg vannak nem romák.”

Nagy hangsúlyt helyeznek arra, hogy a származás, bőrszín ne is legyen konfliktusforrás. Máriát idézném:

„Nem szeretem. Én magam sem, tehát én is figyelek arra, hogy hogy ne nagyon címkézzek a saját életembe se, és tőlük is elvárom ezt, hogy nincs. Sőt, hogyha valakit kiközösítenek vagy bántanak, akkor ott kevés dologért szoktam határozottan odaszólni, de ezért határozottan odaszólok...”

A sztereotípiák, mint tudjuk, lehetnek pozitívák és negatívák egyaránt (például, hogy a németek precízek, a skótok pedig garasoskodók). Leegyszerűsítik a világot, így megkönnyítik a személyészlelést, gyorsítják az információfeldolgozást. Vannak valós elemei, melyek pozitív együtt járásoknak tekinthetők, mint hogy a magyar nők szépek. De van, hogy készen kapjuk azt, sőt téves együtt járást is megfigyelhetünk. Ilyen lehet az, hogy a roma gyerekek rosszak, vagy a romák lopnak, a szóke nők buták.

Az előítélet ennél még rosszabb, hiszen ezek olyan negatív attitűdök, amelyek tapasztalatok híján vagy téves általánosításon nyugvó negatív ítéletek alapján formálódnak. Mária ki is emeli, hogy a gyerekek nem tesznek különbséget származás szerint, és ezt ő is segíti tanulócsoportok szervezésével. Tehát a csoportmunkát, amit Éva is alkalmaz, nem csak figyelmet fenntartó és órai munkában való aktív részvételre motiváló erőként használja, hanem a jó osztályközösség kiépítésére is. A rejtett és nyílt kiközösítésre Éva hoz egy konkrét tanulót, akit érdekes kinézete miatt szoktak piszkálni, Mária pedig a rejtett kirekesztés kapcsán a korosztály sajátosságaiba kapaszkodik, hogy ők ezt jól elrejtik, kevésbé vannak ezek a felszínen, mert zárkózott a korosztály, így a beavatkozás határát nagy odafigyeléssel kell felmérni. Éva téma iránti érdektelenségét, távolságtartását jelképezheti, hogy ő állította, hogy nincs roma tanuló az osztályában, pedig iskolai nyilvántartás szerint van egy halmozottan hátrányos helyzetű, aki identitásában roma is lehet. Többször büszkélkedik azzal, hogy „jól szituált” körülmények közül jönnek az ő osztályának a gyerekei, így egy közhellyel magyarzza általánosságban a hátrányos helyzetű gyerekek rossz tanulmányi eredményét, amit gyorsan helyesbít is: „hogy öö talán nem foglalkoznak, nincs annyi idő arra a gyerekre, aki hátrányosabb helyzetű, de ez nem feltétlen...”. Amint említettem, ma a legtöbb pedagógus olyan közegben szeret dolgozni, ahol kevés gondja van a gyerekek nevelésével, inkább csak a tanítás a dolga, sőt a közösség a saját fejlődését is segíti. Évától a hátrányos helyzetű és/vagy roma fiatalokkal való foglalkozás gondolatban is messze állt, de jól példázza, hogy bizony vannak

a közoktatásban előítéletekkel dolgozó pedagógusok, akik nem szánnak időt a problémák mélységének megismerésére. A helyesbítés az ő esetében is azért fontos, mert másként sztereotípiá-gyanúra adna ez okot, ami nem illendő válasz egy integrált oktatás mellett elkötelezett iskola képviselőjeként a kutatásban.

Nem csak a két interjúalanyra, de a tanári kar nagy részének tanítási módszertanára is jellemző az alternatív tanítási módszerek, munkaformák alkalmazása. Ezek a modern módszerek interaktívak, a személyes tapasztalatok mozgósítására alapoznak, segítenek saját élményből tanulni, és életszerűvé is tesznek korábban nehezen érthető, unalmas tananyagokat. A velem beszélgetők is azt mondták, hogy a frontális osztálymunka amiatt különösen rossz, mert a monotóniából hamar fegyelmetlenség alakul ki, emellett szerintem nem használja ki a közösség erejében rejlő potenciális forrásokat sem. Érdemes megemlíteni, hogy a frontális osztálymunka során jellemzően nem cél az önálló gondolkozásra tanítás, a gyerekek passzív befogadók, a tanár pedig tudáselosztó. A frontális munka félre is vezetheti a tanárt, mert azt a hatást kelti, hogy az osztály együtt halad. Ebben az iskolában amint látjuk, nem csak hátrányos helyzetű és roma gyerekek, de sok SNI-s, BTMN-es tanuló is jelen van, így a frontális munka nem lenne hatékony. A kooperatív tanulásszervezés lehet csapatépítő célzatú is, ahogy erről már volt szó, de szolgálhatja egymás megismerést is a tanulók között, továbbá a tanár is jobban megismerheti a gyerekeket. Emellett a passzív befogadók helyett aktív, cselekvő állampolgárok nevelése került az oktatás középpontjába, ehhez pedig ténylegesen alkalmazható készségek fejlesztésére és cselekvőképes tudás kialakítására van szükség. A munkaerőpiacra való sikeres belépés, a belépéshez szükséges készségek, képességek is életre hívták a csoportos munkaformákat. A csoportmunka során a tanulók egymásra vannak utalva a csoport teljesítményével kapcsolatban. Egyéni és csoportos felelősséget is viselnek, de fejlesztheti a tanulók motivációját is, mert egymás által is motiváltak lehetnek a tanulók. A munka elvégzése során kialakuló konfliktusokat a gyerekek megtanulják egymás között rendezni, illetve segít elsajátítani az idővel való gazdálkodást is. A csoportmunka szervezése, tervezése, kivitelezése több felkészülési időt igényel a tanároktól, minde mellett egyfajta szerepváltást is, melyben a tanár közvetítő, segítő (facilitátor) lesz, ezért sokan még tartózkodnak rendszeres alkalmazásától.

Az integráció megvalósulása és megvalósíthatósága kapcsán mindketten utalnak egy felismerhető, néha megjelenő roma kultúrára, amely megakadályozhatja a gyerekek részéről az egymás felé közeledést, a tanárok szemléletében élő „specialitásként” pedig a sikeres integrációt. Családi és iskolai nevelés szempontjából tudjuk, hogy az enkulturáció folyamata átfogóbb a szocializációnál. Ugyanis az enkulturáció során a személy az őt körülvevő kultúra alaptartalmait sajátítja el a fennmaradáshoz. Így alkalmassá válik kulturált életmód elsajátítására és a fennálló társadalomba való beilleszkedésre. Ennek alapján a roma kultúra elemeinek elsajátítása is ezt a fennmaradást szolgálhatja. A probléma az óvodákba, iskolákba való bekerülésnél kezdődhet, amikor a többségi társadalom kultúrájával találkoznak a gyerekek. Ahol kevés roma tanuló van, ott fennállhat akár a kulturális etnocentrizmus jelensége is, vagyis, hogy a többségi kultúrát helyezik minden más kultúra fölé, amely a problémák megoldása során egyfajta etalonként, irányadó pontként szolgálhat. Ez a szemlélet motiválhatja a rejtett és nyílt szegregációs mechanizmusokat egy-egy iskolában. Mária utalt a kulturális relativizmus fogalmára, miszerint a roma kultúra elemeit, egyénre gyakorolt hatásait is önmagukban kellene magyarázni és megérteni. Én magam is úgy vélem, integrálni csak a kulturális sokszínűség elfogadásának eszméje mellett lehet egy iskolában. Mindketten természetes folyamatként kezelik az iskolában az integráció folyamatát, de külön hangsúlyt helyeztek a tanári karra, amelynek ezt önszántából és nem kényszerből kellene megvalósítania. Jól bizonyítja a tanári kar attitűdjének fontos szerepét ebben Éva alábbi mondata: „Mer’ aki eleve, eleve egy olyan kolega, aki ránéz a gyerekre: »Úristen! Cigány! Itt akkor már én nem is fogok

neki semmit tanítani meg nem is fogja őt érdekelni.« – akkor az ott veszett fejsze.” Illetve mindkét tanárnő véleménye az, hogy erőszakkal, felülről irányítva, központilag nem lehet integrálni. Mária határozottan és nyersen így fogalmaz: „És nem kötelezni mindenkit arra, hogy márpedig most itt szeptember harmadikától integrálunk!” A tanítási gyakorlatom során sikerült mélyebben, napi szinten belelátnom az iskola intézményi kultúrájába, a követendő értékeikbe, a pedagógusok nevelési, oktatási filozófiájába. A pedagógiai programjukban is külön olvasható az esélyegyenlőség megteremtése mint kiemelt nevelési cél, Mária is megerősítette, hogy az iskola befogadó attitűdje szájhagyomány útján terjed, így akár egy teljes osztály fele egyetlen környékbeli, zömében roma lakosú településről is származhat.

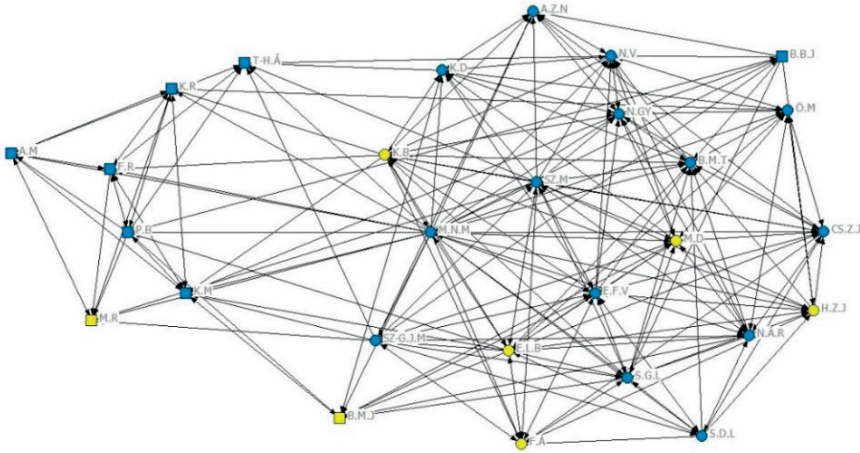
Az interjúk közérthető összehasonlításán keresztül látható, hogy az integrált oktatás befolyásolja az osztályközösség formálódását, összetartását. Azt is olvashattuk, hogy interjúalanyaim egy természetes folyamatként valósítják meg és kezelik az integrációt. Elmondásuk szerint segítőkészek a gyerekek és nyitottak egymás felé a mindennapokban. Az osztályfőnökök fokozott figyelmet szentelnek a mindennapokban az előítéletek és sztereotípiák lebontására, stigmákra a gyerekek körében. Mind az osztályfőnökök, mind a teljes szervezet modern, kooperatív tanítási módszerekkel segítik a tananyag hatékonyabb és érdekesebb elsajátítását, a frontális munka során esetleg lemaradók bekapcsolását, az osztályok csoporttá formálását. Az esélyegyenlőség és méltányos oktatás nemes célja áthatja a kutatási terepnek helyet adó iskola pedagógus karának nézeteit a tanítás során, amely kiegészül egy olyan befogadó attitűddel, amely „bevonzza” a roma tanulókat az iskolába.

### **Az együttnevelés sikereinek és kudarcainak megfigyelése a vizsgált osztályokban**

Előjáróban elsőként röviden bemutatnám a kutatásban részt vevő két osztályt. A 9/3 osztályba 28 fiú tanuló jár, ipari gépésznek (9 fő) és villanyszerelőknek (19 fő) tanulnak. Egy fiú nem töltötte ki a kérdőívet, ugyanis nem szándékozott szeptembertől folytatni a tanulmányait, így a tanév utolsó három hetében már nem látták tanárai. A teljes osztályba hét fő SNI-s jár, közülük egy tanuló van, aki hivatalosan halmozottan hátrányos helyzetű is. Tizenegy tanuló idősebb a korosztályánál egy évvel. Ez itt zömében osztályismétlés miatt fordul elő. Egy tanuló azonban már a második szakma megszerzésén dolgozik, ő amiatt idősebb a társainál.

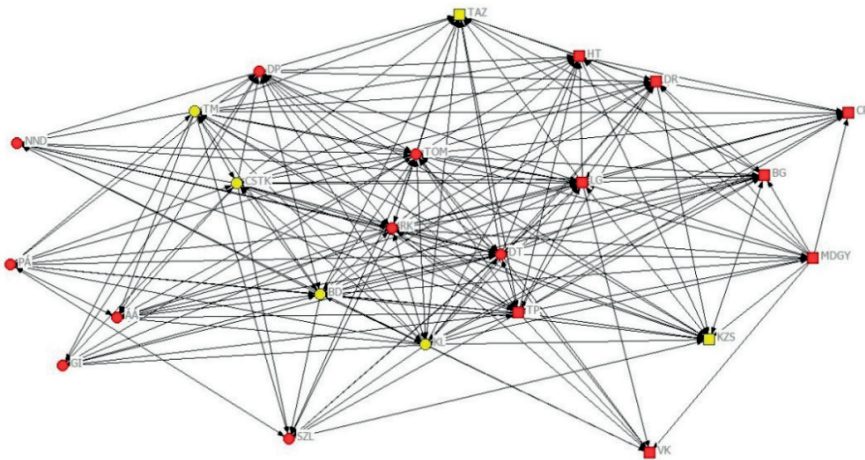
A kutatásomban részt vevő másik 9/5 osztály az előző osztály ellentéte. 25 fős az osztály, melyből 22 kérdőív kitöltés meg is valósult. A 25 tanulóból két fő magántanuló, egy tanuló pedig rendszeres hiányzó, nem tudtuk utolérni a kitöltés végeit se. A 23 főből itt két lány is van, míg az előzőleg tárgyalt osztályt csak fiúk alkotják. Az osztályban festők (10 fő) és rendészeti örök (13 fő) tanulnak. Hat tanuló tartanak nyilván vagy mint hátrányos helyzetűt, vagy mint valamilyen tanulási zavarral küzdőt. Közülük három tanuló hátrányos helyzetű (2H, 3H). A túlkorosak száma viszonylag magas, az osztályfőnök mindössze négy olyan tanuló említett, akik a középiskola első osztályában általánosan megszokottnak megfelelően 14–15 évesek. A két osztály tanulói a 2018. májusi kutatás óta sikeresen megszerezték szakmai bizonyítványukat. Visszajelzések szerint a 9/3 osztályban egy relatíve nagyarányú lemorzsolódás zajlott le a harmadik év végére, ahol 28 tanuló helyett 20-an fejezték be sikeresen a képzést.

Az osztályok csoportkohézióját, a tanulók közti rejtett kapcsolatokat, esetleges kiközösítéseket a tanulókat érintő hátrányok mentén három témakör során való összehasonlítással teszem meg a kapcsolatháló-kérdőív feldolgozása során nyert kapcsolati gráfok segítségével.



1. ábra. Kit tartasz szimpatikusnak az osztálytársaid közül? 9/3 (saját szerkesztés)

Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész,  
hátrányos helyzetű: M.R.; B.M.J.; F.Á.; E.L.B.; K.B.; M.D.; H.Z.J.;

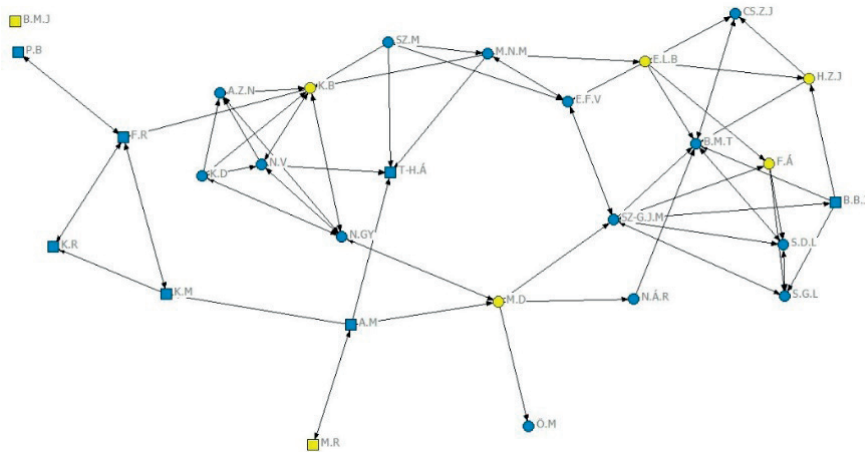


2. ábra. Kit tartasz szimpatikusnak az osztálytársaid közül? 9/5 (saját szerkesztés)

Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő,  
hátrányos helyzetű: T.M.; CS.T. K; B.D.; K.L.; K.ZS; T.A.Z.

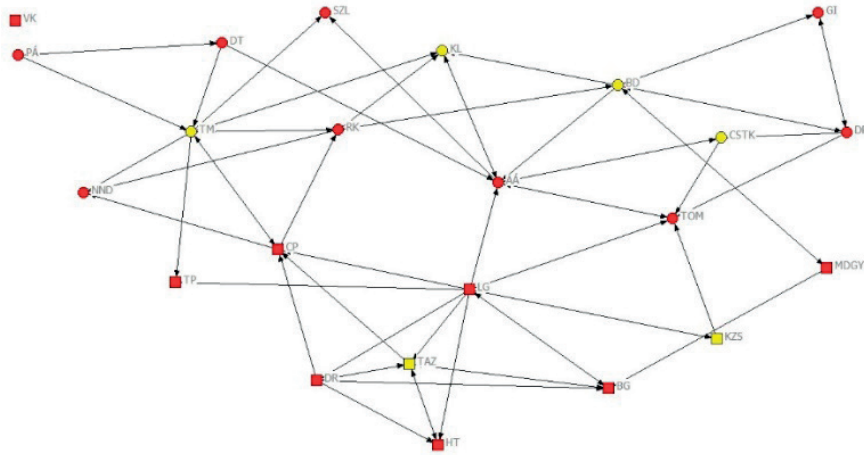
Elsőként érdemes megvizsgálni a tanulók szimpátia mentén kialakított kapcsolatait, amit a fenti két ábra szemléltet (1–2. ábra). A 9/3 osztály esetén az látható (1. ábra), hogy az osztály tagjai nem zárkoznak el egymástól, viszont jól kivehető, hogy vannak olyanok, akiket szimpatikusabbnak találnak a társak közül. A túlkorosság például növelte a tanuló népszerűségét ebben az osztályban, ahogy ezt Boda és Vörös (2013) is már megjegyezték. Ez természetesen azzal is magyarázható, hogy minél több időt töltünk el egy iskolában, nemcsak a tanárok, hanem a diáktársaink is egyre jobban megismernek, akár „hírnevet” szerzünk magunknak jó vagy rossz értelemben egyaránt; a személyiségjegyek hálózati pozíciót befolyásoló hatásáról már Néray (2013) is értekezett. A befokok vizsgálata arra

mutatott rá, hogy a tanulási nehézségek nincsenek hatással a szimpátiára. A befok és kifok kifejezések az alanyokhoz befutó és az alanyoktól kiinduló élek számát jelenti. A reciprocitást, azaz a kapcsolatok kölcsönösségét vizsgálva kiderült, hogy a szimpátia többnyire nem kölcsönös. A szimpátia viszonzatlanságának számtalan oka lehet, hiszen a kapcsolatok kialakulása mindig kölcsönösség függvénye, alapja a hasonlóság észlelése, legyen ez akár barátság, akár szerelem (Festinger és mtsai, 1950). Az azonban biztos, hogy a középiskolások körében már nagymértékben jelen lehet az érdekből történő kapcsolattartás, barátkozás, ahogy a felnőttek világát is ma ez sokszor mérgezi. Az érdekkapcsolatok lehetnek kölcsönösök, de egyoldalúak is. Viszont nehezen veszi észre az áldozat, hogy ő egy őszintétlen kapcsolat résztvevője. A hálózatkutatás az ilyen viszonzatlan kapcsolatok feltérképezésének egyik legjobb módszere. Szimpátia tekintetében a 9/5 osztályban egy sűrűbb gráfot látunk, amely ránézésre arra enged következtetni, hogy összetett, és sok a gyerekek közötti kapcsolat, interakció. Viszont a megfelelő elemzések elvégzését követően becsapós a sűrűség, mert az egymás iránti szimpátia itt is az esetek nagy részében viszonzatlan (2. ábra). Azonban a kifok és befok elemzését követően az derült ki, hogy a valamilyen szempontból való hátrányos helyzet, mint a 9/3 osztályban, itt is csak részben van hatással a szimpátiára, mivel nem történt kiközösítés.



3. ábra. Kiről mondhatod el az osztályban, hogy biztosan számíthatsz rá, ha gondod van vagy bajban vagy? 9/3 (saját szerkesztés)

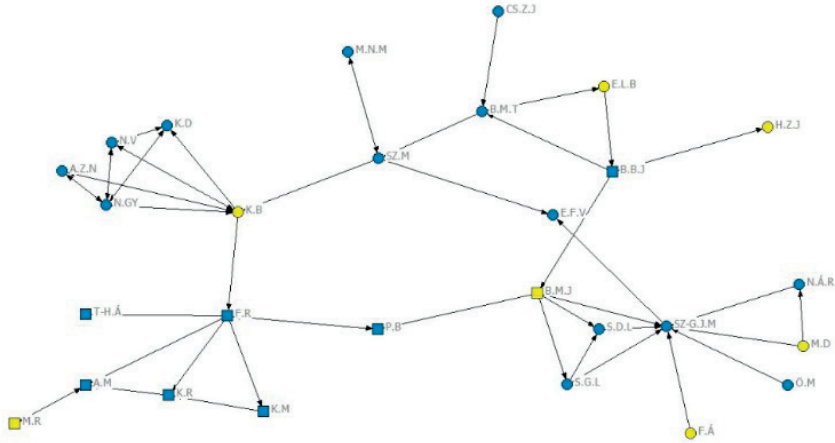
Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész,  
hátrányos helyzetű: M.R; B.M.J; F.Á; E.L.B; K.B.; M.D.; H.Z.J.;



4. ábra. Kiről mondhatod el az osztályban, hogy biztosan számíthatsz rá, ha gondod van vagy bajban vagy? 9/5 (saját szerkesztés)

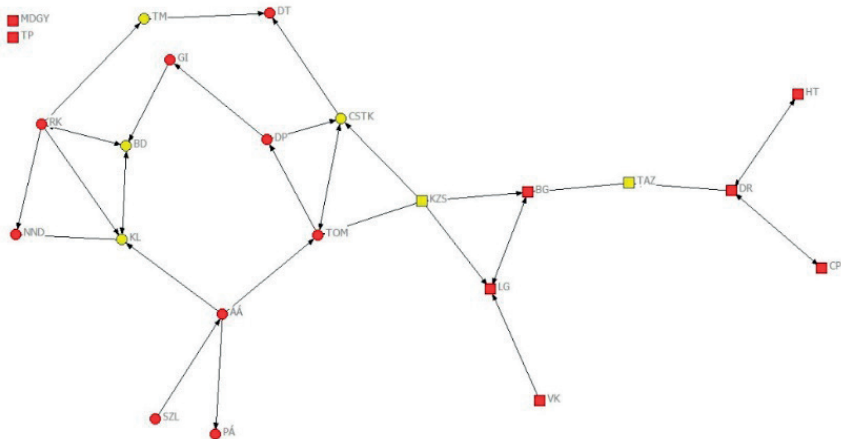
Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő,  
hátrányos helyzetű: T.M.; CS.T. K; B.D.; K.L.; K.ZS; T.A.Z.

A tanulók közötti bizalmas kapcsolatokat jól mutatja az, hogy kire számíthatnak, ha valami probléma adódik (3-4. ábra). A kérdőív egyik következő kérdése ezt vizsgálja. A gráfok szemmel láthatóan ritkábbak, mint a szimpátia esetén. A való életben is sok ember szimpatikus számunkra, de bizalmasunknak csak pár embert tartunk. A 9/3 osztályban a szimpátiához hasonlóan a kölcsönösség itt is nagyobb mértékben nem valósul meg (3. ábra). A kapcsolatoknak csak kicsivel több mint a fele kölcsönös. Az is látható, hogy akikre a legtöbben számítanának szorult helyzetben, azoknak fordítva nem lenne erre szükségük. Érdekes azonban az, hogy ezek a tanulók kevésbé szimpatikusnak mutatkoztak. A fenti szituáció mentén feltételezhető, hogy talán érdekből tarthatják a kapcsolatot az adott tanulókkal. A 3. ábrára tekintve kivehető, hogy két nagyobb csoport alakult ki. Négy olyan tanuló van, akik vagy senkire, vagy pedig csak egy emberre számíthatnak közvetlenül. A négy tanuló közül kettő rendelkezik olyan jellemzőkkel, amely besorolhatja őket ebbe a helyzetbe. Egyikük SNI-s, és több itt be nem mutatott kérdés esetén is mindig peremhelyezeten volt, míg a másik halmozottan hátrányos, SNI-s és túlkoros is egyben. Rászorultság esetében már az mondható, hogy a gépész és villanyszerelő szakmások inkább számítanak egymásra, amit az osztályfőnök is megerősített tapasztalataival. A 4. ábrán a 9/5 osztályban is az látható, hogy azoknak, akikre lehet számítani a többiek részéről, fordítva már nincs ugyanerre szükségük. Azt is sikerült kideríteni, hogy a hátrányos helyzet tekintetében nincsenek nagy különbségek. Azonban van itt is olyan személy, aki nem is számít senkire, és rá sem számítanak. A klikkesedést figyelembe véve azonban az látható, hogy az osztály összetartó, nincsenek olyan éles különülések szakmák szerint, mint amit a másik osztályban megfigyeltünk.



5. ábra. Nincs elég zsebpénzed, de éhes vagy, egy szendvicsre valóval kíségtene... 9/3  
(saját szerkesztés)

Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész,  
hátrányos helyzetű: M.R.; B.M.J; F.Á; E.L.B; K.B.; M.D. ;H.Z.J.



6. ábra. Nincs elég zsebpénzed, de éhes vagy, egy szendvicsre valóval kíségtene... 9/5  
(saját szerkesztés)

Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő,  
hátrányos helyzetű: T.M.; CS.T.K; B.D.; K.L.; K.Z.S; T.A.Z.

A tanulók közötti bizalmasabb, szorosabb viszonyok feltárásának mélységét tovább segíti a zsebpénz kölcsönkérése adott helyzet esetén, amely során a gráfok még ritkábbak, a tanulók közötti kapcsolatok száma még alacsonyabb, mint a pusztán bizalmasok számának felmérése során (5-6. ábra). A 9/3 osztályban (5. ábra) a klikkesedés ebben az esetben is megmutatkozik, valamint az, hogy a központi emberek, akiktől kölcsön tudnának kérni, jellemzően idősebbek a többieknél. A szakmák szerinti elkülönülés is megmaradt. A hátrányos helyzetben lévő tanulók itt is kilógnak a sorból, és ebben az

esetben is jellemzően kiszolgáltatott helyzetben vannak. A 9/5 osztály esetén az uzsonnára való kölcsönkérés kérdés (6. ábra) vizsgálata esetében azt tapasztaltam, hogy olyan mértékű klikkesedés nincs, mint a 9/3-ban, továbbá a kapcsolatok viszonzása alacsony. Az azonban kiderült számomra, hogy a hátrányos helyzetben lévők nincsenek kiszorított helyzetben, ráadásul jóindulatúak lehetnek a többiekhez, mert többen úgy vélik, kapnának kölcsön egy szendvicsekre való pénzt tőlük. A hátrányos helyzetű és/vagy roma fiatalok szemmel láthatóan egymást is kölcsönösen segítenék ebben a kellemetlen helyzetben, amelyet Moody (2001) is emlegetett már. Nem véletlenül mondják, hogy szegény ember a kevésből is hamarabb ad és megosztja azt másokkal.

Az osztályok eredményeit külön-külön összesítve a 9/3 osztály eredményeiről elmondható, hogy mind az informális kapcsolatok erősítését, mind a szimpátiát, mind a legszorosabb kapcsolatokat figyelembe véve vannak népszerű, központi emberek és vannak peremhelyzetben lévő személyek is, továbbá a kapcsolatok nagy része nem kölcsönös. A valamilyen okból való hátrányos helyzet és túlkorosság bizonyos helyzetben előny, de fontos helyzetekben hátrányként szolgál a tanulók boldogulásában. Ez utóbbit figyelgettük meg, hogy ők kevés (1–2) emberre számíthatnak, ha bajban vannak; volt olyan tanuló, aki 3H-s és SNI-s is egyben, ő mindössze egy osztálytársától kérhetne kölcsön egy jelképes összeget uzsonnára. Összességében komoly csoportműködési zavarok nem fedezhetőek fel az osztályban. Érdekesek a központi alanyok. N.Gy. és F.R. jelentősége figyelhető meg, akik mindketten túlkorosak, helybeliek, egyikőjük villanyszerelő, másik tanuló ipari gépész. Mindent egybevéve viszont még hasznos lenne néhány csapatépítő program, ami növelhetné a kölcsönös kapcsolatok számát, és esélyt teremtené a beilleszkedésre a peremhelyzetben lévő tanulóknak is.

A 9/5 osztály eredményeinek összegzéseként elmondható, hogy a három hátrányos helyzetű tanuló nem kiközösített, ugyanígy a tanulási zavar sem jelent stigmát a gyerekeknek, ami miatt peremhelyzetre szorulnának. A túlkorosság pedig – mivel itt általános jellemzőnek tekinthető – szintén nem befolyásolta az eredményeket. Láthatóan összetartó, egymás iránt szolidaritást vállaló, segítőkész és nyitott gyerekek az osztály tagjai, még a szakmák szerinti széthúzás sem mutatkozott meg olyan mértékben, mint a másik osztálynál. Ami az egymásnak való segítségnyújtás szép példája, hogy van két hátrányos helyzetű lány, akik egyforma szakmát tanulnak, de kapcsolatukat mégsem a csoportbontásokból adódó sok együtt töltött idő motiválja, hanem az egymás iránt érzett szimpátia és az egyformán hátrányos helyzetből adódó egymás iránti szolidaritás. Megjegyzendő viszont, hogy elképzelhető, hogy kapcsolatukban az is közrejátszhat, hogy az osztály többi tagja fiú. Ebben az osztályban sincsenek azonnali beavatkozást igénylő csoportműködési problémák, viszont vannak itt is peremhelyzetben lévő tanulók, ahogy sok az egyirányú kapcsolat is a gyerekek között, tehát a csapatépítés lehetőségeit meg kell ragadni itt is, habár a tanárnő lelkiismeretes napi szintű munkája e téren itt már mutatkozni látszik.

### Összegzés

Tanulmányom megcélozta szemléltetni, mennyire fontos, hogy milyen oktatási formában, milyen módszerekkel, milyen pedagógusi szemlélettel dolgozunk a másodlagos szocializációs színtérben, elsősorban az iskolában, mert ezek befolyással bírnak a hátrányos helyzetű és roma fiatalok társadalmi integrációjára. Írásom újszerű megközelítéssel, kevert módszertannal (*mix-method*) prezentálta a hátrányos helyzetű és roma fiatalok osztályon belüli helyzetét, kortárskapcsolatait, rávilágítva, hogy még egy integráció mellett elhivatott középiskolában is naponta tenni kell azért, hogy a gyerekek toleránsak, érzékenyek, befogadók legyenek a mássággal szemben. Abban az osztályban (9/3),



ahol „kilógó” elemként vannak jelen hátrányos helyzetű vagy roma fiatalok, hamarabb történik megbélyegzés és az osztályfőnöknek is több feladata van a közösségformálással. Ahol viszont szinte megszokott a másság (9/5), gördülékenyebb a közösség működése, amit egy igazán rátermett pedagógus koordinál az interjú-nyilatkozat mentén. Fontos kiemelni, hogy az iskolai hálózat kutatások jelenleg ismert szakirodalmi a diák barátságok tanulmányi eredményre, lemorzsolódásra vagy épp öngyilkosságra való hajlamosságra való hatására, a népszerű tagok attitűdformáló dominanciájára, a gyerekek közötti negatív kapcsolatokra fókuszáltak témakörükben (Grunspan és mtsai, 2014; Zwolak és mtsai, 2018; Bearman és Moody, 2004; Boda és Vörös, 2013; Csaba és Pál, 2014). Ez a vizsgálat viszont már inkább a tanulók egymás közötti kapcsolatait, a hátrányos helyzetű és roma fiatalok közösségbe való betagozódását, egymással és a többiekkel való kapcsolatait vette górcső alá. Ez azért hiánypótló, mert a heterogén gyenge kötések elsődleges kialakítása sok esetben az oktatási intézményben történhet meg a hátrányos helyzetű fiatalok részéről, ezért nagyon fontos annak az iskolai miliónek, vegyes tanulói környezetnek a tényleges működésének vizsgálata, amely lehetőséget biztosít a gyerekek szerény társadalmi tőkájének kompenzálására és olyan kapcsolatok kiépítésére, amelyek hosszú távon a fiatalok sikeres társadalmi integrációját is segíthetik. Összességében elmondható, hogy ebben a vidéki szakgimnáziumban és szakközépiskolában még csak az integráció felé való elindulásról beszélhetünk. Elkülönült csoportalkotás, diszkrimináció nem, de rejtett szegregációs mechanizmusok még fellelhetők az osztályközösségekben, amelyek kihívás elé állítják a mindennapokban a pedagógusokat. Munkám Csányi (2001) vélekedése mentén egy lokálisan értelmezhető oktatási integráció megvalósulását szemlélteti. Úgy tűnik, ahhoz, hogy az olyan jó hangulatú, vidám párbeszéd, amivel a tanulmányom indul, ebben az iskolában tovább szaporodjanak, és országosan is nagyobb mértékben megjelenjenek, és a különböző hátránynak minősülő jellemzők, amelyekkel a tanulók a mindennapjaikat élik, egy osztályban minden közösségben jól megférjenek egymás mellett és elfogadást nyerjenek, még további fejlesztésekre van szükség helyi és országos szinten egyaránt.

**Janó Evelin**

SZTE-JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet,  
ELTE-TÁTK Szociológia Doktori Iskola

## Irodalom

- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112. DOI: 10.1080/0268093960110105
- Boda, Zs. & Vörös, A. (2013). A középiskolai népszerűség meghatározói – személyiségvonások és csoportösszetétel. In Néray, B. & Vörös, A. (szerk.), *Behálózott iskolák: Iskolai hálózat kutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. L'Harmattan Kiadó. 31–43.
- Bearman, P. S. & Moody, J. (2004). Suicide and Friendships Among American Adolescents. *American Journal of Public Health*, 94(1), 89–95. DOI: 10.2105/AJPH.94.1.89
- Bukodi, E. (2002). Ki kivel (nem) házasodik? A partnerszelekciós minták változása az egyéni életútban és a történeti időben. *Szociológiai Szemle*, 12(2), 28–58.
- <https://szociologia.hu/dynamic/0202bukodi.htm> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Csaba, Z. L. & Pál, J. (2010). A negatív kapcsolatok alakulása és hatása: Elméleti áttekintés és empirikus tesztelés két középiskolai osztályban. *Szociológiai Szemle*, 20(3), 4–33. [https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle\\_2010\\_3\\_all.pdf](https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2010_3_all.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Educatio*, (2), 232–243. [http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article\\_attachments/csanyi\\_y\\_01\\_02.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/csanyi_y_01_02.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 01.03.
- Dupcsik, Cs. (2012). Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az

- oktatási integráció példáján keresztül. In Kovách, I. és mtsai (szerk.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó. 243–261. <http://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 02.
- Domokos, V. (2008). Képességszavak és családi körülmények: halmozottan hátrányos helyzet és romaság a tanítói narratívákban. In Eröss, G. & Kende, A. (szerk.), *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan. 279–297.
- Eröss, G. (2012). Iskolai (dez)integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In Kovách, I. és mtsai (szerk.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó. 262–275. <https://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 03.
- Eröss, G. & Gárdos, J. (2008). Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola? A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségről. In Eröss, G. & Kende, A. (szerk.), *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan. 49–82.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *A szege-di és hőmezővársárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. 15–35. DOI: [10.14232/belv-book.2013.58504.a](https://doi.org/10.14232/belv-book.2013.58504.a)
- Fejes, J. B. Szűcs, N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vetkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- Festinger, L. & mtsai (1950). *Social Pressures in Informal Groups*. Harper & Bros.
- Goldhaber, D. (2000). School choice: do we know enough? *Educational Researcher*, 29(8), 21–22. DOI: [10.3102/0013189x029008021](https://doi.org/10.3102/0013189x029008021)
- Grunspan, D. Z. és mtsai (2014). Understanding Classrooms through Social Network Analysis: A Primer for Social Network Analysis in Education Research. *CBE—Life Sciences Education*, 13(2), 167–178. DOI: [10.1187/cbe.13-08-0162](https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0162)
- Hallinan, M. T. & Williams, R. A. (1989). Interracial friendship choice in secondary schools. *American Sociological Review*, 54(1), 67–78. DOI: [10.2307/2095662](https://doi.org/10.2307/2095662)
- Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas, K. & mtsai (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat. 121–138. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Havas, G. & mtsai (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Kiadó.
- Kalmijn, M. (1998). Inter marriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review of Sociology*; (24), 395–421. DOI: [10.1146/annurev.soc.24.1.395](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.395)
- Kende, Á. (2008). A roma gyerekek oktatási integrációja alulnézetből. *Mozgó Világ*, 34(3), 19–24. [http://epa.oszk.hu/01300/01326/00097/MV\\_2008\\_03\\_04.htm](http://epa.oszk.hu/01300/01326/00097/MV_2008_03_04.htm) Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 52(4), 317–355.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ézredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959–1000. [https://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1\\_kertesi-kezdi.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2016). A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, (3), 2–16. <http://real.mtak.hu/34703/1/bwp1603.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Kézdi, G. & Surányi, É. (2008). *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Koltai, J. (2008). Családi és szociális okok az SNI-diagnózis hátterében: a roma tanulók helyzete az adatok tükrében. In Eröss, G. & Kende, A. (szerk.), *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan. 259–277.
- Leszczensky, L. & Pink, S. (2015). Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between classroom- and grade-level networks. *Social Networks*, 42(7), 18–26. DOI: [10.1016/j.socnet.2015.02.002](https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.02.002)
- Liskó, I. & Havas, G. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Liskó, I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas, K. és mtsai (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet. 95–120. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 09.
- Moody, J. (2001). Race, school integration and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716. DOI: [10.1086/338954](https://doi.org/10.1086/338954)
- Neményi, M. (2018). Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vetkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 89–109. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 09.

- Néray, B. (2013). A barátság és a tanulói teljesítmény összefüggése- Egy kísérleti empirikus modell. In Néray, B. & Vörös, A. (szerk.), *Behálózott iskolák: Iskolai hálózatok kutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. L'Harmattan Kiadó. 43–53.
- Oblath, M. (2010). „Itt már stagnálunk” – Az „elcigányosodás” folyamata az iskolában. *AnBlok*, (4), 56–63. [https://epa.oszk.hu/02700/02725/00003/pdf/EPA02725\\_anbloom\\_2010\\_4\\_056-063.pdf](https://epa.oszk.hu/02700/02725/00003/pdf/EPA02725_anbloom_2010_4_056-063.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Papp, Z. A. (2011). A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi, N. & Tóth, Á. (szerk.), *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó. 224–267. <https://mek.oszk.hu/16900/16920/16920.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó.
- Radó, P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *En vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 09.
- Raffel, J. A. (1998). *Historical Dictionary of School segregation and desegregation, the american experience*. Greenwood Press.
- Shrum, W. & mtsai (1988). Friendship in school: gender and racial homophily. *Sociology of Education*, 61(4), 227–239. DOI: 10.2307/2112441
- Szűcs, N. (2010). Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai. *PhD értekezés*. PTE-BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/5281/szucs-norbert-phd-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- Tuma, N. B. & Hallinan, M. T. (1979). The effects of sex, race and achievement on schoolchildren's friendships. *Social Forces*, 57(4), 1265–1285. DOI: 10.2307/2577270
- Unger, H. G. (2007). *Encyclopedia of american education*. Facts on File.
- Zwolak, J. P. & mtsai (2018). Educational commitment and social networking: The power of informal networks. *Physical Review Physics Education Research*, 14(1). DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010131

### Absztrakt

Tanulmányomban az iskola hálózatként való működésére fókuszálok. Az iskola az első olyan társadalmi intézmény, ahol a gyerekek a mássággal találkoznak, ahol lehetőséget kaphatnak azon heterogén gyenge kötések kialakításához, amelyek hosszú távon is segíthetik a hátrányos helyzetű és roma fiatalok sikeresebb életpályáját. Kutatásomban három kutatási kérdésre kerestem a választ: 1. Mennyiben befolyásolja az integrált oktatás és összetartó osztályközösség kialakulását a pedagógusok, osztályfőnökök vélekedése, nevelési céljaik, oktatási módszereik a mindennapokban? 2. A hátrányos helyzetű és roma gyerekek osztályban elfoglalt helye, társaikkal való kapcsolatuk mutat-e elkülönült csoportalkotást vagy diszkriminációt az osztályon belül? 3. Jelen vannak-e rejtett szegregációs mechanizmusok az osztályokban az integráció mellett? Dolgozatom kvalitatív (interjú) és kvantitatív (kapcsolatháló-elemzés) kutatási módszerek vegyítésével, erősségeik felhasználásával új megközelítéssel vizsgálja a hátrányos helyzetű és roma fiatalok helyzetét, kortárskapcsolatait a társadalmi integráció szempontjából. Munkámban egy nagyvárosi szakközépiskola és szakközépiskola két osztályának mély elemzésével összehasonlító vizsgálattal kimutattam, hogy egy integráció mellett elhivatott középiskolában is vannak még megoldásra váró feladatok, illetve, hogy a pedagógusoknak nagy szerepük van az összetartó osztályközösség kialakításában, továbbá, hogy a közösség rejtett hálózatát az alapvető kapcsolatháló-elemzés módszereivel könnyen, gyorsan és a szociometriához képest pontosabban lehet vizsgálni.

**Kulcsszavak:** hátrányos helyzetű és roma tanulók, iskola, kapcsolatháló-elemzés, osztályközösség, integráció