



## A 'ROMA KÖZÖSSÉGI KULTURÁLIS TŐKE' SZEREPE ROMA ÉS CIGÁNY NŐK SIKERES ISKOLAI PÁLYAFUTÁSÁBAN – EGY KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

Óhidya Andrea

*Pädagogische Hochschule Freiburg*

A roma és cigány nők egész Európában, így Magyarországon is, halmozottan hátrányos helyzetűnek számítanak (Council of the European Union, 2011), hiszen helyzetükben a hátrányok kumulációja mutatható ki, ami, többek között, az oktatási rendszerben is tükröződik. Elsősorban *szociális helyzetük* miatt, hiszen a roma/cigány népesség túlnyomó része szegénységben él. Másodsorban *etnikai/kulturális hovatartozásuk* miatt, hiszen a tradicionális roma/cigány kultúra különbözik a többségi társadalmakétól, és ez az iskolában sokszor meg nem értéshez, (intézményi) diszkriminációhoz vezet. Harmadsorban *nemük* miatt, hiszen a legtöbb roma/cigány családban egy tradicionális női szerep a domináns, ami a nők helyét a családi tűzhely mellett jelöli ki és ezért a továbbtanulásukat nem tartja szükségesnek (I. Forray & Hegedűs, 2003; Durst, 2015), ami miatt a roma és cigány nőket a „kisebbségek kisebbségének” is szokás nevezni (Vincze, 2010, p. 195). Mindezek ellenére a roma/cigány nők (nemcsak Magyarországon) egyre sikeresebbek az oktatási rendszerben és egyre többen vállalnak közéleti-politikai szerepet is (Bakó & Tóth, 2008; Kóczé, 2010).<sup>1</sup> Jelen tanulmányban egy kvalitatív kutatás alapján tíz roma és cigány nő – Adél, Ágnes, Barbara, Franciska, Jennifer, Mariann, Mária, Nina, Rita és Szonja<sup>2</sup> – sikeres iskolai pályafutását mutatjuk be, hogyan jutottak el a halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. A kutatás alapját narratív életrajzi interjúk alkotják, melyek 2012-ben készültek Pécsen és Budapesten. A továbbiakban e rövid elemzés keretében először a kutatáselméleti hátteret, valamint a vizsgált személyeket mutatjuk be. Ezt követi az interjúk elemzése, kategorizálása.

<sup>1</sup> A témával kapcsolatos kutatások még gyerekcipőben járnak, hiszen azok a romák/cigányok, akik élni tudtak a társadalmi mobilitás lehetőségeivel és ki tudtak lépni hátrányos helyzetükből, különféle okok miatt sokáig nem álltak a társadalomkutatás figyelmének központjában. Ez a helyzet lassan változni látszik, egyre több aktuális kutatás foglalkozik velük, egyre gyakrabban kiemelten a nők helyzetével is (I. Székelyi, Örkény, Csepeli, & Barna, 2005; Kende, 2005; Feischmidt, 2008; Durst, 2015).

<sup>2</sup> A neveket megváltoztattuk, kivéve egy esetben, ahol az interjúalany kifejezett kérésére az eredeti személynév alatt közöljük az interjúrészleteket.

## Elméleti háttér

A kutatás társadalomtudományi háttérét egyrészt Wilson (1978, 1987) a Szelényi Iván és Ladányi János által a magyar roma/cigány kisebbség helyzetére alkalmazott *underclass* elmélete, valamint Fend (1980, 2003) az iskola társadalmi funkcióiról szóló elmélete adják. Az eredmények értelmezéséhez Yosso (2005) közösségi kulturális tőkéről szóló elméletét, valamint Forray és Hegedűs (2003), illetve Hegedűs (1996) a magyarországi roma/cigány nők iskolai karrierjének kategorizálását használtuk fel.

A Ladányi és Szelényi (2004) által adaptált wilsoni *underclass* elmélet alapján Magyarországon a demokratikus rendszerváltás, tehát az 1990-es évek óta a roma/cigány etnikai kisebbség szétőredezése mutatható ki a szociális rétegek határai mentén (l. még Ladányi, 2009). Az ennek során végbemenő *underclassosodás* folyamatában e kisebbség egy töredéke társadalmi helyzetének jelentős javulását éli meg: ők a középosztály részeként sokszor a társadalmi felemelkedéssel együtt egy asszimilációs folyamaton is „átesnek”, ami odáig vezethet, hogy környezetük már nem tekinti romának/cigánynak őket (l. Dupcsik, 2009; Ladányi, 2009) és sokszor ők sem magukat (Újlaky, 2000).

Azonban a legtöbbjük számára ez a folyamat társadalmi funkcióvesztést jelent, ami mélyszegénységgel, tartós munkanélküliséggel és kilátástalansággal jár együtt (Bernáth & Wizner, 2002; Cserti Csapó, 2008; Dupcsik, 2009; Gábos, Szivós, & Tátrai, 2013). Helyzetüket a szociális és regionális szegregáció jellemzi, ők a „feleslegesek” (Offe, 1994), akik ezt a helyzetet – minden valószínűség szerint – tovább fogják örökíteni nemzedékről nemzedékre. Ezen *underclassosodási* folyamat okait a roma/cigány kisebbség munkaerőpiacról való kiszorulásában kereshetjük (Kertesi, 1995; Székely, 2008; Domokos & Herczeg, 2010), ami szorosan összefügg alacsony iskolai végzettségükkel (Bernát, 2014). A 2011-es népszámlálás szerint a (15 év feletti) roma/cigány népesség 79%-a legfeljebb alacsony végzettséggel rendelkezik: 58%-uk legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola, 23%-uké még ennél is alacsonyabb. Mindössze 5%-uk rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal, illetve 1%-uknak van diplomája (Központi Statisztikai Hivatal, 2011). A Magyar Cigányokért Közalapítvány kimutatása alapján a 2001–2002-es tanévben 950 roma/cigány hallgató tanult a felsőoktatásban nappali tagozaton (l. Forray, 2002), az Országos Közoktatási Intézet 2003-as felmérése alapján a hazai felsőoktatásban tanulók száma 200 ezer fő volt, a nappali tagozaton tanulóknak 1,2%-a, az esti vagy levelező tagozaton tanulóknak 2,5%-a vallotta magát a roma/cigány kisebbséghez tartozónak (Zsuppán, 2003).

Az oktatási rendszer fontos szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében vagy növelésében, ezáltal a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi mobilitásának elősegítésében vagy hátráltatásában (Bourdieu & Passeron, 1974; Fend, 1980, 2006). Ez a magyar roma/cigány kisebbségre is vonatkozik. Az oktatási rendszer egyrészt *szelékciós funkciója* által (Fend, 1980) hozzájárul többségük hátrányos szociális helyzetének reprodukciójához (Óhidy & Orsós, 2013), másrészt *allokációs funkciója*<sup>3</sup> által (Fend,

---

<sup>3</sup> „A tanulók elosztásának feladatát jövőbeni pályafutásuk és foglalkozásuk irányába, allokációs funkcióknak nevezzük. Azért nem szelekcióról van szó, mert a cél nem a tanulók kiszorítása az általuk elérni kívánt

2006) elősegítheti a társadalmi mobilitást, szociális felemelkedést is. Jelen kutatás ezt a funkciót vizsgálja tíz roma/cigány nő iskolai pályafutásának elemzésével, akik az oktatási rendszerben való sikerük (amit a főiskolai/egyetemi diploma megszerzése kritériumával definiáltunk) segítségével társadalmi helyzetük jelentős javulását érték el: a szociális felemelkedést a középrétegbe.

A kérdést, hogy miért éppen ők voltak sikeresek, Yosso (2005), a *critical race theory*<sup>4</sup> keretében megfogalmazott *közösségi kulturális tőkéről* (*community cultural wealth*) szóló elméletének segítségével magyarázzuk. Yosso koncepciója, Bourdieu elméletére alapozva, a kulturális tőkének hat különleges formáját írja le, melyek egy kisebbségi közösség kulturális gazdagságának részeként hozzájárul(hat)nak ahhoz, hogy a közösség tagjai sikeresen tudjanak ellenállni a többségi társadalom (el)nyomásának mind a közvetlen személyes kapcsolatok mikro-, mind a társadalom makroszintjén (Yosso, 2005). Segítségükkel sikeresek tudnak lenni egy nem támogató környezetben is – például a többségi társadalom érdekeit képviselő és hatalmi viszonyait legitimáló (Fend, 1980) iskolarendszerben –, és képesek sikeres oktatási pályafutást elérni, ezért Bourdieu elméletének értelmében a kulturális tőke egy változatának tekinthetjük őket.<sup>5</sup> A Yosso (2005, p. 77) által használt „*black social capital*” kifejezés mintájára mi a „*roma közösségi kulturális tőke* (*roma social capital*)” kifejezést használjuk.

## A kutatás célja és módszere

A kutatás során a következő kérdésre kerestük a választ: Mely tényezők befolyásolták az érintettek véleménye szerint az oktatási rendszerben való sikerüket? Ahhoz, hogy minél több befolyásoló tényezőt tudjunk azonosítani, *narratív életrajzi interjúkat* készítettünk. Azért ezt a módszert választottuk, mert ez a legalkalmasabb a megkérdezettek saját véleményének, perspektívájának vizsgálatára (Schütze, 1983; Glinka, 2009; Küsters, 2009). Ez a választott kutatási témában különösen fontos, hiszen bár a szakirodalomban gyakorta esik szó a (nemcsak a roma/cigány kisebbséghez tartozó) hátrányos helyzetű tanulókról, a vizsgálatok sokszor nem veszik figyelembe az ő szempontjaikat. Jelen vizsgálat célja pedig pontosan az volt, hogy az érintettek szubjektív elméleteit tárjuk fel és vizsgáljuk a saját sikeres iskolai karrierjükkel kapcsolatban. Az interjúkat, melyek átlagosan 20 és 120 percesek voltak, a szerző készítette 2012-ben Pécsen és Budapesten.<sup>6</sup>

Az interjúkat a Schütze (1983) által kidolgozott módszer alapján elemeztük: először a narratív sémát elemeztük *beszédszervezés*, a *cselekvésszerkezet*, valamint a *tényrendszerezés* szintjén (Kallmayer & Schütze, 1977). Második lépésben a tényrendszerezés szint-

---

pályáról, hanem a megfelelő képzettséggel rendelkező személyek legitim allokációja (hozzárendelése) meghatározott feladatok elvégzésére” (Fend, 2006, p. 50, a szerző saját fordítása).

<sup>4</sup> Kritikai faj és etnikai elmélet

<sup>5</sup> A jelen tanulmányban bemutatott roma közösségi kulturális tőke hatását jól illusztrálja Kóczé Angela megállapítása: „A frusztrációk és az örökös belső harcok ellenére interjúalanyaim megtartották azt a képességüket, hogy erőt merítsenek a saját csoportjukhoz fűződő élményeikből.” (Kóczé, 2010, p. 216).

<sup>6</sup> 1. az 1. függelék.

jén (elbeszélés szintje) a *kognitív struktúrák és figurák* analizálására került sor az *események, eseményláncok és szituációk*, valamint az *eseményhordozó személyek* identifikációjával (Glinka, 2009). Harmadik lépésként az argumentációs struktúra formális és tartalmi elemzését végeztük el, majd az *orientációs, elbeszélési és kommentárelméleteket* analizáltuk (Glinka, 2009) a megkérdezettek szubjektív egyéni perspektívájának rekonstrukciója céljából. Az így nyert eredményeket, a megkérdezettek „belső” perspektíváját a Schütze (1983) által pragmatikus törésnek nevezett módszer alapján konfrontáltuk/kiegészítettük a szakértői interjúk és más empirikus vizsgálatok eredményeivel való összehasonlítás alapján a szakirodalom „külső” perspektívájával.

Kiegészítő módszerként – a statisztikai elemzések és empirikus vizsgálatok elemzése mellett – *szakértői interjúkat* használtunk. A szakértőket nem egy előre megállapított kritérium alapján határoztuk meg, hanem lépésenként választottuk ki az *elméleti sampling* alapján (Mayer, 2006) szakirodalmi elemzések, nemzetközi konferenciákon való diskussziók, valamint a témában kutató kollégák ajánlásai alapján. A szakértői interjúk során a szakértőknek a kutatási kérdést érintő és egyben az egyéni specifikus, professzionális munkaterületükhöz kapcsolódó releváns *technikai folyamat- és értelmezési tudását* (Bogner & Menz, 2005) kívántuk hasznosítani.<sup>7</sup> Az elemzésnél a kutatási módszer *exploratív és rendszeresítő funkciói* álltak előtérben, ezenkívül az *elméletgeneráló funkció* is szerepet kapott (Meuser & Nagel, 1994; Vogel, 1995; Bogner & Menz, 2005).

A kutatás során egy olyan társadalmi csoportot vizsgáltunk, amely mind a többségi, mind a roma/cigány kisebbségi társadalom szempontjából értelmiségi elitnek számít: diplomával rendelkező roma/cigány személyeket. A vizsgált személyeket a következő szempontok szerint választottuk ki: felsőoktatási végzettség, roma/cigány kisebbséghez tartozás. Csak olyan személyeket kérdeztünk, akiket mind a környezetük romának/cigánynak tart, mind az önbesorolás alapján ebbe a kisebbségi csoportba tartoznak. Kiválasztásuk hólabdamódszerrel történt a Pécsi Tudományegyetem Romológiai Tanszékének segítségével. A másik kiválasztási kritérium a felsőoktatási végzettség volt, függetlenül attól, hogy egyetemen vagy főiskolán szerezték-e diplomájukat. Minden Európában lehetséges végzettséget (Bachelor, Master, diploma, államvizsga) elfogadtunk. A tanult szak szintén nem volt kiválasztási kritérium, ahogyan az sem, hogy nappali, esti vagy levelező tagozaton végezték-e tanulmányaikat. Életkor, nem és lakóhely nem játszottak szerepet a kiválasztásnál.<sup>8</sup> Összesen 20 interjút készítettünk, amiből e tanulmány keretében csak a címben jelölt tíz roma/cigány nővel készült interjúkat elemezzük.

## A vizsgált személyek

A tíz megkérdezett nő közül hatan a beás cigány csoportba, hárman az oláh cigányok csoportjába sorolták magukat, illetve egy fő volt – szintén saját besorolás szerint – ro-

---

<sup>7</sup> 1. a 2. függelék.

<sup>8</sup> E felsorolt adatok elemzési, de nem kiválasztási kritériumokként szerepeltek, ami azt jelenti, hogy felvettük és kiértékeljük őket, ám nem vezettek a kutatásból való kizáráshoz.

mungró.<sup>9</sup> A beás csoport magas aránya abból következik, hogy a legtöbb interjú Pécssett készült, ahol ez a csoport nagy számban él.<sup>10</sup> A megkérdezettek többségének (7 fő) szülei ugyanahhoz a csoporthoz tartoztak, három nő származik vegyes házasságból, ahol a nem roma szülő magyar, horvát vagy német származású (1. táblázat).

1. táblázat. A megkérdezettek szüleinek etnikai hovatartozása önbesorolás alapján

Apa	Anya			
	Romungró	Oláh	Beás	Nem roma
Romungró	–	–	–	1
Oláh	–	2	–	1
Beás	–	–	5	–
Nem roma	–	–	1	–

A megkérdezettek fele (5 fő) az interjú időpontjában 20 és 30 év, a másik fele 30 és 40 év között volt. A vizsgált nők legmagasabb iskolai végzettsége a következő: hárman vettek részt egy hároméves felsőfokú OKJ-s vagy Bachelor-képzésben, hatan egy ötéves egyetemi képzésben és egy fő volt habilitált. A megkérdezett nők többsége (8 fő) az első diplomás generációt képviseli családjában, csak két esetben (Franciska és Nina családjában) volt már a szülők egyikének diplomája – mindkét esetben az anyának. A szülők többsége (6 fő) általános iskolai végzettséggel rendelkezett vagy egyáltalán nem rendelkezett iskolai végzettséggel (5 fő). Egy esetben a szülők analfabéták voltak. Az interjúalanyok és a szülei iskolai végzettségét a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Az interjúalanyok és szülei legmagasabb iskolai végzettsége

Név	Legmagasabb iskolai végzettség	Apa legmagasabb iskolai végzettsége	Anya legmagasabb iskolai végzettsége
Adél	felsőfokú OKJ-képzés	általános iskolai	végzettség nélkül
Ágnes	habilitáció	végzettség nélkül	végzettség nélkül
Barbara	bachelor végzettség	szakmunkás	általános iskola
Franciska	egyetemi végzettség (doktori iskola)	szakmunkás	főiskolai diploma
Jennifer	egyetemi végzettség (doktori iskola)	általános iskola	általános iskola
Mariann	egyetemi végzettség	szakmunkás	elemi iskola
Mária	egyetemi végzettség	érettségi	érettségi
Nina	egyetemi végzettség	érettségi	egyetemi diploma
Rita	egyetemi végzettség (doktori iskola)	nincs adat	végzettség nélkül
Szonja	egyetemi végzettség (doktori iskola)	általános iskola	végzettség nélkül

<sup>9</sup> A magyar roma/cigány kisebbséget általánosan három különböző csoportba szokás sorolni nyelvük, lakóhelyük, valamint a népcsoport bevándorlásának ideje alapján: romungró, oláh cigány és a beás cigány (l. pl. Bíró, 2006; Szoboszlai, 2006; Kis, 2007; Lakatos, 2008; Ohidy, 2009; Ohidy & Orsós, 2013).

<sup>10</sup> Ezen eltolódás (bias) miatt a vizsgálati eredmények csak megkötésekkel vonatkoztathatók a magyar roma/cigány kisebbség nőtagjainak összességére.

A szülők iskolai végzettsége (ami összességében magasabb az átlagosnál) pozitív összefüggést mutat a származási családok szocio-ökonómiai státuszával: csak három családot tekinthetünk a középosztályhoz tartozónak (Franciska és Nina szülei vállalkozók, Mária apja középszintű vezető). A többiek családjukat „szegénynek” vagy „nagyon szegénynek” jelölték, három család – legalábbis életének egy szakaszában – egy cigánytelepen lakott, ami a szegénység és a hátrányos helyzet szinonimájának tekinthető (I. Ladányi, 2009; Domokos & Herczeg, 2010).

3. táblázat. Az interjúalanyok és szüleik foglalkozása

Név	Interjúalany foglalkozása	Apa foglalkozása	Anyja foglalkozása
Adél	bába	gyári munkás	háztartásbeli
Ágnes	egyetemi docens	állatgondozó	háztartásbeli
Barbara	diák	nincs rendszeres munkája	van rendszeres munkája
Franciska	diák	vállalkozó	vállalkozó
Jennifer	diák	nincs adat	nincs adat
Mariann	felntőttoktató	bányász	háztartásbeli
Mária	tanár	művezető oktató	betanított munkás
Nina	tanár	biztonsági őr	könyvelő (saját vállalkozás)
Rita	tanár	nincs adat	nincs adat
Szonja	egyetemi tanársegéd	gyári munkás	konyhai dolgozó

A 3. táblázatban jól megfigyelhető az intergenerációs (nemzedékek közötti) társadalmi mobilitás: azok a vizsgált személyek, akik már elvégezték az egyetemet/főiskolát és dolgoznak (7 fő), szignifikánsan magasabb pozícióban teszik ezt, mint szüleik. A pedagóguspálya dominanciája nemcsak a jelen kutatásban tekinthető reprezentatívnak (összesen hat fő dolgozik pedagógusként: három fő tanárként, egy felntőttoktatóként és két fő egyetemi dolgozóként), de országos viszonylatban is jellemző (Forray & Hegedűs, 2003; Szabóné Kármán, 2005).

4. táblázat. Az interjúalanyok családi állapota, testvéreinek és gyermekeinek száma

Név	Családi állapot	Testvérek száma	Gyerekek száma
Adél	házas	3 féltestvér	2
Ágnes	elvált	4	1
Barbara	hajadon	1	–
Franciska	hajadon, élettársi kapcsolatban	2	–
Jennifer	hajadon	1	–
Mariann	elvált	3	1
Mária	elvált	4	1
Nina	özvegy	1	–
Rita	elvált	3	1
Szonja	elvált, élettársi kapcsolatban	1	2

A 4. táblázat alapján mind a testvérek, mind a gyerekek száma a megkérdezettek esetében szignifikánsan alacsonyabb, mint a hagyományosan sokgyermekes roma/cigány családoknál. Legtöbbjüknek (3-3 főnek) egy vagy két testvére volt, két főnek volt két, valamint két főnek négy testvére. A megkérdezett nők közül kettőnek volt két, négy főnek egy gyermeke és négy főnek egy sem. Az utóbbiak a fiatalabb generációhoz (20 és 30 éves között) tartoztak és általában (3 fő) hajadonok voltak. A megkérdezett nők többsége (5 fő) elvált, egy özvegy volt. Két fő (egy elvált asszony és az özvegy) élt élettársi kapcsolatban. Ezek a számok arra utalnak, hogy egy sikeres iskolai pályafutás a hagyományos női szereppel nehezen egyeztethető össze (l. erről Durst, 2015 munkáját).

### A vizsgált nők iskolai pályafutása

Forray és Hegedűs (2003) két tipikus iskolai pályafutási lehetőséget különböztet meg: a klasszikus és a kerülőutas iskolai karriert. Vizsgálataik alapján a kerülőúton szerzett felsőoktatási végzettséget tekinthetjük a roma/cigány nőkre jellemző pályafutásnak (Forray, 2004; Szabóné Kármán, 2005).

Jelen kutatásban egyenlő arányban voltak képviselve e két kategóriába sorolható karrierutak: A vizsgált személyek fele – Ágnes, Adél, Mária, Nina és Jennifer – egy klasszikus iskolai pályafutást mondhat magáénak, ami azt jelenti, hogy az általános iskola után rögtön egy érettségit adó középiskolát látogattak, az érettségi után halasztás nélkül, nappali képzés keretében kezdtek el főiskolára vagy egyetemre járni, amit az előírt idő alatt, megszakítás nélkül el is végeztek. Ketten – Adél és Jennifer – a fiatalabb generáció tagjai, és mindketten a pécsi Gandhi Gimnázium tanulói voltak. Ágnes és Mária tanárként dolgoztak ott. A megkérdezettek másik fele – Barbara, Franciska, Mariann, Rita és Szonja – kerülőúton szerzett diplomát, vagyis szünetekkel és megszakításokkal jutottak el a felsőfokú végzettségig, általában esti vagy levelező képzés keretében, család és munka mellett (l. Óhidy, 2013).

A megszakítás/halasztás legfőbb oka a megkérdezettek véleménye alapján a család-alapítás volt: hárman – Mariann, Rita és Szonja – azért hagyták abba tanulmányaikat, hogy több idejük legyen a családra. Mariann mesélte:

Negyedikes voltam, mikor abbahagytam a tanulmányaimat a második félévben. Tehát érettségi előtt úgy döntöttem, hogy itt a vége, fuss el véle... Úgy éreztem, én nagyon értelmes, okos, művelt vagyok, ezzel a tudással már elboldogulok. Tényleg ezt gondoltam magamról! Nagyon szerelmes voltam. (as cited in Óhidy, 2016, p. 137)

A továbbtanulás melletti döntés sok roma/cigány nő számára jelenti a családdal és a hagyományos női szereppel való konfliktus kockázatát (Durst, 2010; Kóczé, 2010). Rita mesélte:

Érettségi után rögtön férjhez mentem. Családot akartam, szerető, biztonságot nyújtó családot. Szerencsétlen, elhamarkodott döntés volt ez részemről. Sajnos, nem találtam partnerre a férjemben, pedig akkorra már biztos voltam abban, hogy szeretnék tovább tanulni; művész és tanár akartam lenni. Ebben és sok minden másban a férjem nem na-

gyon értett egyet velem. Úgyhogy elváltam és 25 évesen jutottam be az egyetemre. (as cited in Óhidy, 2016, p. 167)

A másik fő problémaként a továbbtanulás finanszírozásának kérdését nevezték meg. Sokan dolgoztak a tanulás mellett, és néhányan egyedülálló anyaként családfenntartói szerepet is elláttak, például Szonja:

Nem volt ez annyira egyszerű időszak két gyerek mellett. Az egyiket óvodába vittem, a másikat bölcsibe, és utána mentem az egyetemre. Amikor másodéves lettem, kénytelen voltam én is elmenni dolgozni. Úgyhogy délelőtt végigcsináltam az óráimat és délután elmentem egy kávéházba felszolgálni, visszamentem a szakmámba dolgozni. (as cited in Óhidy, 2016, p. 174)

A szülők magasabb végzettsége, valamint a származási család magasabb szocio-ökonomiai státusza pozitívan befolyásolták a vizsgált nők iskolai karrierjét. A három, középosztályhoz tartozónak tekinthető családból származó megkérdezett közül ketten – Nina és Mária – mondhatnak magukénak klasszikus iskolai pályafutást. Mikor Franciska iskolai pályafutása megszakadt volna, mert nem vették fel rögtön az egyetemre, önköltséges formában kezdte meg főiskolai tanulmányait. De ezek a tényezők *nem voltak feltételei* sem a sikeres iskolai karriernek, sem a klasszikus iskolai pályafutásnak, hiszen Ágnes és Jennifer is – akik pedig szegényebb, illetve szegény családból származtak – így szereztek diplomát. A megkérdezett nők etnikai csoportba tartozása sem játszott fontos szerepet, hiszen mind a klasszikus, mind a kerülőutas iskolai karriert befutó nők csoportja vegyes volt (l. az 1. táblázatot). Ezen adatok tükrében jogosan tehetjük fel a kérdést: *Milyen (segítő) tényezők játszottak szerepet a vizsgált személyek iskolai karrierjében? A következőkben az erre a kérdésre adható válaszokat vizsgáljuk. Első lépésben azokat a segítő és hátráltató tényezőket soroljuk fel, amelyek a megkérdezettek véleménye szerint szerepet játszottak iskolai karrierjükben. Utána ezeket elemezzük és interpretáljuk a Yosso-féle (2005) elmélet, valamint Forray és Hegedűs (2003) kategorizálása alapján.*

### **Az iskolai karriert segítő és hátráltató tényezők a megkérdezettek szubjektív elméletei alapján**

A megkérdezettek által explicit megnevezett segítő és hátráltató tényezőket az 5. táblázat foglalja össze.

A segítő tényezők megnevezésénél mind a tíz nő említette az egyéni tanulási motivációt. Sokuk ezt összekötötte a megfelelési kényszerrel, a maguknak és másoknak is megmutatni akarással, mire képesek. Ágnes mesélte:

Az a sztori, amit az én édesapám többször elmondott, amikor már tudatosabb voltam, hogy negyedik lányként engem már csak azért hoztak haza a kórházból, mert én olyan szép voltam, de hát valójában kisfiút akartak, és nyilván ez határozta meg, hogy folyamatosan be akartam bizonyítani, én is életképes vagyok, és megmutatni, hogy nem volt kár engem hazahozni a kórházból. (as cited in Óhidy, 2016, p. 60)



A 'roma közösségi kulturális tőke' szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában

Mariann mesélte: Azért jelentkeztem a gimnáziumba, mert számomra teljesen természetes volt, hogy tanulni, tanulni, tanulni kell. Mindig tudtam, hogy nekem dolgom van ebben a világban. (as cited in Óhidy, 2016, p. 136)

5. táblázat. A vizsgált személyek oktatási karrierjének segítő és hátráltató tényezői

<i>Segítő tényezők</i>	<i>Megnevezés gyakorisága</i>	<i>Hátráltató tényezők</i>	<i>Megnevezés gyakorisága</i>
Egyéni tanulási motiváció/„megfelelési kényszer“	10	szegénység	4
Szülői motiváció	8	konfliktus a családdal	4
Iskolai diszkrimináció hiánya	7	iskolai diszkrimináció	3
Roma segítő programok	7	tanárok	2
Tanári motiváció	6	férj	1
Gandhi Gimnázium	4	szülők tájékoztatlansága	1
Barátok	1	kollégák	1
Munkahely	3	munkaadó	1
Egyetem	2	személyes bizonytalanság	1

Második helyen (8 említés) a szülők motiváló szerepe állt. A diszkrimináció hiánya és a támogató programok 7-7 szavazatot kapott. Bár mindegyikük említett (iskolai és főiskolai) tanárokat, akik segítettek őket, explicit módon csak hatan nevezték meg őket támogató tényezőként. Négy fő (köztük volt diákok és tanárok is) a Gandhi Gimnáziumot említette. Egyéb segítő tényezők voltak: a munkahely (3 említés), az egyetem (2 említés) és a baráti kör (1 említés). Összegezve elmondhatjuk, hogy a megkérdezettek szubjektív elmélete alapján a legfontosabb segítő tényezők a saját motiváció, a szülők velük kapcsolatos tanulási aspirációja, az iskolai diszkrimináció hiánya, valamint a roma segítőprogramok voltak.

A legfontosabb hátráltató tényezőként a legtöbben a szegénységet, valamint a családdal való konfliktusokat nevezték meg (4-4 említés). Második helyen az iskolai diszkrimináció állt (3 említés), főként az iskolatársak által (3-ból 2 említés). Két fő említett tanárokat, akik tudatosan hátráltatták iskolai előremenetelüket. Továbbá (1-1 említés) a férjet, a szülők tájékoztatlanságát, a kollégákat, valamint a saját személyes bizonytalanságukat említették.

### **Az eredmények elemzése és értelmezése**

Az első pillantásra feltűnő, hogy a megkérdezettek több segítő, mint hátráltató tényezőt neveztek meg. Ez valószínűleg abból is következik, hogy mindannyian sikeres iskolai pályafutást futottak be, ezért jobban emlékeznek a támogató, pozitív tényezőkre. Az interjú kérdésfeltevése is ezt az értelmezést helyezte előtérbe. A továbbiakban az elem-

zésben is a segítő tényezők elemzésére koncentrálunk, hogy segítségükkel a megkérdezettek szubjektív elméleteit összehasonlíthassuk Yosso (2005) koncepciójával.

Mind a tíz nő hangsúlyozta a saját teljesítmény, az egyéni tanulási motiváció fontos szerepét, tehát egy *belső tényezőt* tekintettek a legfontosabbnak. Ez mutatja, hogy tudatában vannak helyzetük sajátosságának és annak, hogy a sikerért keményen megdolgoztak és sok mindent fel is adtak érte. A szülők (főként az anyák) szerepét a legtöbben kifejezetten pozitívan, segítő tényezőként említették, ami rendkívül fontos szerepet játszott a nehéz időszakok átvészelésében.<sup>11</sup> A szülők egyrészt példaképként hatottak (olvasási szokások, érdeklődés), másrészt konkrét segítséget nyújtottak, például pénzügyekben vagy a háztartási munkában. Jennifer mesélte:

A szüleim, mindkettő, de főleg édesanyám támogatott. Hogyan támogatott? Hatéves koromban már írtam és olvastam. Tehát ő már akkor elkezdte a trenírozást, az óvodában. Tehát az elején még valóban tudott segíteni, tényleg valóban praktikusán tudott segíteni, aztán pedig csak azzal, hogy próbálta követni, hogy mennyi mindent csináljak, hogy hova megyek. Kérdezgette, hogy miket csináljak, tehát az, hogy egyáltalán érdekelt. Ez szerintem fontos. Meg azzal, hogy hetente mindig visszaküldött az iskolába, valamilyen módon legalább arra összekaparta a pénzt, ez is fontos. Aztán amikor dolgoztam az iskola mellett, nagyon sokszor kifejezte azt, hogy neki ez milyen rossz, sajnálja, hogy nem tud annyit segíteni, hogy ne kelljen ennyi mindent csinálnom. Maga az, hogy sokszor kifejezte azt, hogy büszke rám, és támogatja, amit csináljak. Megbízott bennem. Ez a lényeg. (as cited in Óhidy, 2016, p. 123)

Az eredmények mutatják, hogy a vizsgált nők családjainak többsége az oktatási rendszerben való sikerességet a társadalmi felemelkedés egyik lehetőségeként vette számba és a lánygyermeküket (is) tudatosan segítették a továbbtanulásban. Korábbi vizsgálatok eredményeivel való összehasonlítás alapján feltételezhetjük, hogy a szülők, a család segítő szerepe pozitívan változott meg. Mivel a nők hosszabb ideig való bennmaradása az iskolai rendszerben a tradicionális roma/cigány kultúrát veszélyezteti – egyrészt, mert a nők legfontosabb szerepének a családi összetartás biztosítását tekintik, másrészt, mert az oktatási rendszerben való sikeresség sokszor a többségi társadalomba való asszimilációval (vagyis a roma/cigány kisebbségi kultúra feladásával) jár együtt –, ezért iskoláztatásukat a roma/cigány közösség szempontjából sokáig nem tekintették szükségesnek vagy támogatandónak. Újabban a családok a lánygyermekük továbbtanulását is támogatják, ha azok nem hanyagolják el a háztartást és hajlandóak gyermekeket vállalni (l. Forray, 1997; Forray & Hegedűs, 2003; Forray, 2004). Jelen vizsgálat alapján ez a tendencia világosan kimutatható volt és más aktuális vizsgálatok eredményei (Kóczé, 2010; Forray, 2013) alapján a magyar roma/cigány kisebbség tanulási aspirációjának és integrációs készségének megerősödéséről beszélhetünk. A jelen kutatásban vizsgált személyek esetében az *iskolarendszer allokációs funkciójának tudatos használata* jelenik meg, ami azt feltételezi, hogy a megkérdezettek családjai ismeretekkel rendelkeztek annak működéséről – ami a vizsgált nők elbeszélései alapján eddig nem volt magától értetődő a magyar roma/cigány kisebbségi közösségben.

---

<sup>11</sup> Bővebben l. a 3. típust az iskolai karrier típusairól szóló bekezdésben.

Egy másik fontos eredménye kutatásunknak, hogy már nemcsak az anya támogató szerepe hangsúlyos, hanem az apák segítő-támogató-motiváló szerepe is megnövekedett, mint például Adél esetében:

Az édesapám támogatott engem a tanulásban. [...] Apu volt az, aki vázolta, hogyha nem dolgozol, nem lesz fizetésed, éhen fogsz halni, az nem jó. Nem kell így élni neked. Előre kell menni, nem hátra. Majd a gyerekek is....stb. És ezek a mondatok úgy beleégnek az emberbe és örülök neki. Lehet, hogy ha nagyon sok családnál ezek a dolgok ennyire fontosak lennének, akkor sokkal több magunkfajta ember lenne, aki tanult és mondhatom, hogy hála a jó istennek, munkahellyel rendelkezünk. (as cited in Óhidy, 2016, p. 93)

Az itt vizsgált esetek többségében mindkét szülő – esetenként az egész rokonság is – támogatta a megkérdezettek továbbtanulását, mint például Nina esetében:

Mindenki és minden formában támogatott a családból. Mind lelkileg, mind anyagilag támogattak végig. Anyu, apu, meg a rokonság is. (as cited in Óhidy, 2016, p. 163)<sup>12</sup>

A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi sikerességéről szóló kutatások (pl. Wiese, 1982; Blossfeld & Shavit, 1993; Erikson & Jonsson, 1996; Mägdefrau & Schuhmacher, 2002; Ditton, 2007) alapján feltételezhető, hogy a személyes tanulási motiváció és a család támogatása szükséges, de nem elegendő feltétele az iskolarendszerben való sikerességnek: a tanulóknak *szükségük van az iskolarendszeren belüli támogatásra* is. Az iskolarendszerben történik a szimbolikus tőke – egy adott társadalomban általánosan elismert értékek – (újra)termelése (Bourdieu, 2001), és itt dől el a kérdés: „whose culture has capital?” (Yosso, 2005). Iskolai és főiskolai tanárok az oktatási rendszerben tehát a szelekciós és allokációs folyamatok *végrehajtóinak*, a *gate-keeperek* szerepét (Heinz, 1992) látják el. Döntéseik meghatározó szerepet játszanak abban, mely irányba vezet a tanulók további útja az iskolarendszerben és azon kívül: underclass vagy középosztály, szociális szegregáció vagy integráció. Hazai statisztikai adatok alapján a roma/cigány tanulók többsége számára ezek a döntések a szelekció és a hátrányos helyzetük megerősítése irányába mutatnak (Havas, Kemény, & Liskó, 2001).<sup>13</sup>

Jelen vizsgálatban a megkérdezettek a tanárok pozitív hatásával kapcsolatban egyrészt az iskolai diszkrimináció hiányát (mint passzív tényezőt), valamint egyes tanárok támogatását (mint aktív tényezőt) nevezték meg támogató tényezőként. Utóbbiak esetében főként a példaképhaszt tartották meghatározónak. Ágnes mesélte:

(...) a felső tagozaton nagyon jó orosztanárom volt, aki egyfajta példaképem volt nagyon sokáig, és később felnőttként baráti viszonyba is kerültem vele, ami különösen fontos volt. És tulajdonképpen az ő életútját jártam végig. Ő is abban az iskolában érettségizett, ahová engem küldött, majd én is magyar–orosz szakon végeztem, ahová később az élet vitt. Úgyhogy ez egyfajta minta volt előttem. Azt gondolom, hogy az ő léte a mai napig meghatározó számomra, meg egyáltalán az a motiváció, hogy volt és meg

<sup>12</sup> A kivételek Rita és Szonja voltak: Rita esetében a szülők kifejezetten nem támogatták, sőt ellenezték lányuk továbbtanulását, Szonja esetében a szülők bár nem támogatták, de nem is ellenezték azt, viszont más családtagok (lánytestvér, anyós) segítették őt.

<sup>13</sup> Ladányi János – ahogy könyvének címe is mutatja – az 1990-es évek óta egy erősödő tendenciát konstatál a magyar iskolarendszerben „a burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig” (Ladányi, 2009). Egyidejűleg a roma segítőprogramok száma és hatása is megnövekedett (Jakab, 2002; Forray, 2013).

lehet csinálni és én is meg tudom csinálni. Ezt egyébként a legnehezebb volt elhinni magamról, hogy én is meg tudom csinálni. (as cited in Óhidy, 2016, p. 65)

Emellett a közvetlen személyes támogatást tekintették döntőnek, I. Rita esetét:

„Rajztanárom elvitt felvételizni és a felvételi sikerült.” (as cited in Óhidy, 2016, p. 166)

A legtöbb roma/cigány életében, aki egy sikeres iskolai pályafutást mondhat magának, fontos szerepet játszanak a tehetséggondozó és segítő-támogató programok (I. Havas, 2007; Forray, 2013). A megkérdezettek három intézményt említettek, melyek segítettek továbbtanulásukat: a Gandhi Gimnáziumot, a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékét és a Romaversitas Alapítványt.

Összegzőképpen, a vizsgált nők a *belső tényezőknek* (pl. egyéni tanulási motiváció) tulajdonították a főszerepet a saját iskolai siker tekintetében. A legfontosabb *külső segítő tényezőként* a családot (elsősorban a szülőket), egy-egy tanárt, valamint a roma segítő programokat nevezték meg. A következőkben e belső és külső tényezők összefüggését vizsgáljuk a Yosso-féle (2005) elmélet kategóriáinak segítségével.

### A vizsgált nők „roma közösségi kulturális tőkéje”

Yosso (2005) – a Bourdieu (2001) által definiált kulturális tőke fogalmára alapozott – *community cultural wealth* elmélete a közösségi kulturális tőkének hat különleges formáját írja le, melyek egy kisebbségi közösséghez való tartozás eredményeként szerezhetőek meg és segíthetnek abban, hogy e kisebbség tagjai sikeresek tudjanak lenni a többségi társadalom által diktált (és ennek eredményeképpen számukra általában kedvezőtlen) feltételek között: aspirációs, többnyelvűségi, családi, szociális, navigációs, valamint ellenállási tőke. A vizsgált nők szubjektív elméletei az iskolai sikerességük okairól nagyfokú hasonlóságot mutatnak a Yosso (2005) által leírt közösségi kulturális tőke formáival (6. táblázat).

6. táblázat. Az iskolai karriert segítő tényezők összehasonlítása Yosso közösségi kulturális tőkéiről szóló elméletével

<i>Segítő tényezők a megkérdezettek szubjektív elméletei alapján</i>	<i>A közösségi kulturális tőke formái Yosso elmélete szerint</i>
Egyéni tanulási motiváció	aspirációs tőke
Szülői motiváció	családi tőke, ellenállási tőke
Iskolai diszkrimináció hiánya	navigációs tőke
Roma segítő programok	szociális tőke, navigációs tőke
Tanári motiváció	szociális tőke, navigációs tőke
Gandhi Gimnázium	szociális tőke navigációs tőke
Munkahely	szociális tőke
Egyetem	szociális tőke, navigációs tőke
Férj támogatása	családi tőke
Családtagok (nem szülők) támogatása	családi tőke
Barátok	szociális tőke, navigációs tőke

A tíz nő által megnevezett segítő tényezők mutatják, hogy a roma közösséghez való tartozásuk okán a Yosso (2005) által leírt közösségi kulturális tőke legtöbb formáját birtokolják, egyedül a többnyelvűségi tőkét (*linguistic capital*) nem tematizálták segítő tényezőként. Ahogyan a bemutatott példák szemléltetik, nemcsak egy nagyon erős tanulási motivációval és megfelelési kényszerrel rendelkeznek, hanem bizalommal is az iránt, hogy céljukat el fogják érni akkor is, ha ez az adott pillanatban valószínűtlennek tűnik. Yosso így definiálta az *aspirációs tőke* (*aspirational capital*) fogalmát. Ennek a tőkeformának a megszerzésében nemcsak a családi motiváció játszik szerepet, hanem a tanári támogatás is. Ágnes mesélte:

Ahogy nekem se volt önbizalmam, a cigányok nagy többségének sem, és a szülőknek is hiányzik a bizalma, hogy a gyereke képes erre és egyáltalán értelmes és ebből meg lehet élni és mire jó ez. [...] A legfontosabb, azt gondolom, az a pár tanár, aki engem tanári pályára irányított [...]. Ők voltak azok, akik a legmeghatározóbbak voltak. (as cited in Óhidy, 2016, p. 83)

A *családi tőke* (*familial capital*) – a tudat, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal és az életpályájuk, karrierjük nemcsak a saját érdeküket szolgálja, hanem egyben a (roma/cigány) közösség érdekében való tevékenység is (Yosso, 2005) – szintén nagyon fontos erőforrást jelentett a megkérdezetteknek. Mariann mesélte:

Például amikor én zeneiskolába jártam, anyukám megtanult kottázni azért, hogy nekem segítsen, hogy a terheimet csökkentse, hiszen reggeltől estig tanultam, iskolákban voltam, és hullá fáradtan jöttem haza, és sosem jutott idő arra, hogy úgy legyek gyerek, mint a szomszéd gyerekek vagy a testvéreim, és sajnált. Szóval anyukám, hogy csökkentse a terheimet, megtanult kottázni, és elég gyakran helyettem megcsinálta a házi feladatot. Komolyan! Hihetetlen! De bármiben volt szükségünk segítségre, ő mindig ott volt. (as cited in Óhidy, 2016, p. 142)

Többen is megfogalmazták, hogy nemcsak maguknak, hanem a családjuknak is tanultak, hogy helyettük is oktatási karriert és társadalmi felemelkedést érjenek el (l. Mariann és Jennifer hozzászólását):

Szüleimnek nagyon sokat köszönhetek! Amikor letettem az államvizsgám és hazamentem, akkor azt mondtam, hogy 'lediplomáztunk anyukám'. Én ezt nagyon komolyan így gondolom, mert nélkük ez nem ment volna. (as cited in Óhidy, 2016, p. 139)

Ez nekik [a szülőknek – Ó. A.] egy ilyen nagyon nagy büszkeség volt, hogy megcsináltuk azt, amit ők nem tudtak, mert nem volt rá lehetőségük. Egyébként ez egy ilyen frusztrációs faktor volt, hogy miért vagyok én szerencsésebb, mint ők. (as cited in Óhidy, 2016, 119)

A *roma/cigány közösséghez kapcsolódó szociális tőke* (*social capital*) – ami anyagi és érzelmi támogatást is magában foglal – a vizsgált esetekben a legfeltűnőbbben a segítő programok (pl. a Gandhi Gimnázium vagy a Romaversitas Alapítvány) hatásában mutatkozott meg (l. Adél és Franciska esetét):

(...) és akkor én így kerültem a Gandhibá egy ismerős segítségével. Én ott is érettségiztem le. Több volt, mint egy érettségi, azt mondom én. Én ott lehettem felnőtt ember, ott neveltek azzá, ami vagyok. Az a Gandhinak köszönhető. Tényleg igazi embert neveltek belőlem. Érzéseket adtak, hogy mondjam? Értelmet a fejembe és itt most nem tananyagra gondolok, hanem emberi tulajdonságra, értékekre. Megtanulni azt, mi az, hogy

empátia és hasonló. Számomra most már rendkívül fontos dolgok, amiket lehet, hogy más közegben kevésbé vagy más értelemben tanultam volna meg. Tehát én ezt bárhol, bármikor ki merem és ki is szoktam mondani, hogy énbőlőlem embert a Gandhi Gimnázium faragott úgymond.” (as cited in Óhidy, 2016, p. 89)

A Romaversitas támogató közössége, meg nem tudom. Azért hogyha bármi bajom volt, akkor én felhívhattam őket, és mondhattam, hogy figyelj, Gábor, ez a bajom, vagy kel-lene egy kis pénz vagy előleg vagy nem tudom. (as cited in Óhidy, 2016, p. 114)

A támogató programoknak a *navigációs tőke* (navigational capital) – az olyan rendszerekben való kiigazodás képessége, amelyek legjobb esetben semleges, de sokszor el-lenséges struktúrákkal (l. intézményi diszkrimináció) rendelkeznek a roma/cigány ki-sebbség képviselőivel szemben – megszerzésében is kiemelkedően fontos szerep jutott, ahogy például Mariann és Mária a Gandhi Gimnáziummal kapcsolatban hangsúlyozták:

Ezt a (tanulási – Ó. A.) törekvést, motivációt még jobban erősítette bennem, hogy kap-solatba kerültem az akkor megalakult Gandhi Gimnáziummal. Az akkori és első igaz-gató – azóta már sajnos nincs közöttünk –, Bogdán János meglátta bennem a lehetősé-get. Megismert egy szakmunkásbizonyítvánnyal rendelkező, még csak nem is érettsé-gizett fiatal anyukát, és úgy gondolta, hogy helyem van az ő tantestületében, mert jó ember vagyok, mert jó értékekkel rendelkezem, és jó hatással tudok lenni a diákokra, a gyerekekre, kollégákra. És lehetőséget adott nekem arra, hogy ott dolgozzak, és ezzel párhuzamosan befejezzem a tanulmányaimat, és elkezdjem az egyetemi pályafutásom-at. Hihetetlen! (as cited in Óhidy, 2016, p. 137)

Aztán megkeresett Bogdán János, a Gandhi Gimnázium egykori alapító igazgatója, és kérte, hogy menjek Pécsre dolgozni. Somogy megyében akkoriban nagyon ritka volt a diplomás pedagógus. A gimnáziumi munka mellett egy roma média gyakornoki pro-gram keretében elvégezhettem egy újságíróképzést, így rádió-tv hírszerkesztői oklevelet is sikerült megszereznem. (as cited in Óhidy, 2016, p. 151)

Az *ellenállási tőkét* (*resistant capital*) – azt a képességet és tudást, ami segít az érin-tetteknek diszkriminatív struktúrákat észrevenni és megkérdőjelezni, valamint az őket érő igazságtalanságok ellen aktívan fellépni – a megkérdőjelezettek egyrészt a szüleik vagy tanáraik viselkedésének megfigyelése alapján tudták elsajátítani (l. Mariann és Jennifer esetét).

De még amikor szóba került hetedikben a pályaválasztás, akkor az igazgatónk, aki ne-kem matematikatanárom volt, és mint említettem, a matematika nem volt a kedvenc tantárgyam, eljött hozzánk családlátogatásra. Ugyanis a tanáraink személyesen ismertek minket, és rendszeresen látogatták a családokat. Tehát jól ismert minket az igazgató úr. Eljött hozzánk, és elkezdte agitálni a szüleimet, hogy ne írassanak engem be a gimnáziumba, mert nekem nagyon rossz dolgom lesz egyetlen cigányként, mert oda nem járnak cigányok, és ott nem szeretik a cigányokat, és nem fogok tudni érvényesülni, és nagyon rosszul fogom érezni magamat, és kudarcnak leszek kitéve. Egyszerűen lebeszélte a szüleimet arról, hogy én gimnáziumba kerüljek. A szüleim végighallgatták az igazgató urat, és nem köteleződtek el semmilyen formában, hogy így lesz, úgy lesz, amúgy lesz, megvolt a magukhoz való eszük. (as cited in Óhidy, 2016, p. 133)

Emlékszem egy jelenetre, hogy első évfolyamos voltam, és az első hét volt, akkor még rengetegen bejárnak előadásra is, hogy megtudják, mik lesznek a követelmények. Az első előadáson ökotörténeti tárgy kapcsán elég sokan voltunk, és nem ült mellém sen-

ki. És még álltak is a teremben, de volt két szabad szék a két oldalamon, és nem ült oda senki. És akkor a tanár bejött, és azt mondta, hogy ő rasszistákat nem tanít, becsapta az ajtót és otthagyt bennünket. Ez talán egy ilyen emlékezetesebb. (as cited in Óhidy, 2016, p. 117)

Az ellenállási tőkét másrészt a tanulmányaik során szerezték meg a kisebbségi helyzettel foglalkozó elméletek elsajátítása által vagy egy tantárgy segítségével (l. Mariann gondolatát):

Az az érdekes, hogy egy külvárosi iskolában, a cigánytelephez lehető legközelebb lévő cigány iskolában buktatták meg a testvéreimet, mert a "párthatározat" ezt kívánta. Érted? Noha ennek nem volt valós alapja. A kétnyelvűség egyáltalán nem befolyásolta sem a felfogásukat, sem az értelmi fejlődésüket, sem az érzelmi állapotukat, sem az identitásukat. Abban az iskolában csak cigány gyerekek jártak. Miért lett volna irritáló, zavaró tényező, hogy óra alatt vagy a szünetekben a gyerekek egymással vagy a tanárral, aki – bár nem volt cigány, de gyönyörűen beszélt a beás nyelvet – beásul beszéltek? Ez nem az iskola kezdeményezése volt, hanem egy politikai határozat, amit végre kellett hajtani. A tanárok azzal próbáltak érvelni és hatni a szülőkre, hogy káros következményei lesznek a gyerekek fejlődésére, ha továbbra is beásul beszélnek, ezért a nyelvet hagyják el, ne tanítsák tovább. [...] Miután zömmel cigányok laktak az iskola körzetében, nyilván a cigány gyerekek oktatását kellett megoldani. Érdekes ez a dolog, mert a szocializmusban nem lehetett beszélni cigányüldözésről és diszkriminálásról, noha az 1960-as évek közepéig ez nagyon erőteljesen tetten érhető volt. Bourdieu és Stuart kellett ahhoz, hogy ezek az erőteljes törekvések felszínre kerüljenek, és valamilyest más mederbe tereljék a politikai akaratot. Hiszen nagyon jól tudjuk – akár városi, akár falusi iskolákat tekintve –, szegregált oktatásról beszélhetünk, csak és kizárólag. Külön osztályok, külön iskolák voltak a cigányok oktatására kitalálva. (as cited in Óhidy, 2016, p. 129)

Összefoglalva, mind a megkérdezettek szubjektív elméletei, mind a Yosso-féle (2005) elmélet alapján a *belső* (egyéni tanulási motiváció) és a *külső* (támogatás a családban, az iskolában és azon kívül) *tényezők kölcsönhatása* vezetett a vizsgált személyek sikeres iskolai karrierjéhez.

## A vizsgált nők iskolai karrierjének típusai

Hegedűs (1996), valamint Forray és Hegedűs (2003) különféle modelleket dolgoztak ki a magyarországi roma/cigány nők iskolai karrierjének kategorizálására. Az alábbiakban ezek felhasználásával, valamint egy új kategória bevezetésével tárgyaljuk a tíz esetet.

### Az iskolai végzettséget továbbörökítő típus

Ebben a típusban a szülők iskolai végzettségét „öröklik” a gyerekek; a szülők számára magától értetődő, hogy gyerekeik – a lányok is – továbbtanulnak. Ezen családok szocio-ökonómiai státusza magasabb, mint a többi megkérdezett családjáé. Jelen vizsgálatból két nő; Nina és Franciska sorolhatók ebbe a kategóriába. Mindkettőjük édesanyjá-

nak felsőfokú végzettsége van és ők gondoskodnak róla, hogy a lányaik is főiskolára/egyetemre járjanak. Ahogy Franciska megfogalmazta: „Tehát ez így volt, ennek így kellett lennie.” (as cited in Óhidy, 2016, p. 111)

### **A szülők társadalmi felemelkedését előfeltételező típus**

Ebben a modelltípusban a család viszonylagos gazdasági-szociális biztonsága megengedi, hogy a lányok is továbbtanuljanak (Hegedűs, 1996). A szülők, bár maguk nem rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel, egy kedvezőbb státusz elérése miatt nincs szükségük a gyerekek munkaerejére. A társadalmi felemelkedés itt tehát nem az iskolai karrier következménye, hanem annak feltétele. Jelen vizsgálatból több eset is besorolható ebbe a kategóriába, például Adél, Barbara és Jennifer története. De mivel az ő esetükben bár az anyagi biztonság fontos előfeltételként szerepelt, mégsem ez volt az iskolai karrier oka, ezért őket a következő kategóriába soroltuk.

### **A szülői motivációt feltételező típus**

Ezt a típust a „szerencsés véletlen” által karakterizálják a szerzők, amiben a család biztonságos anyagi helyzete megengedi a lányok továbbtanulását, de ehhez még járul egy fontos tényező, valamelyik szülő motiváló ereje. Általában az anyák azok, akik saját maguk is szívesen továbbtanultak volna, de ha ez nekik már nem adatott meg, igyekeznek a lányaikat támogatni ebben. Jelen vizsgálatból három esetet sorolhatunk ide: Adél, Barbara és Jennifer történetét. Barbara mesélte:

Miért sikerült elvégezni az egyetemet? Igazából mindent anyukámnak köszönhetek. Mindig mondogatta, járjunk iskolába, meg tanuljunk nagyon jól. [...] Intézetben nevelkedett, nem volt neki lehetősége arra, hogy 8 osztálya után tovább tanulhasson, mert választania kellett, hogy vagy tanul, vagy eltartja magát, mert az intézetben nem maradhatt tovább. Már 14 éves kora óta rendszeresen dolgozik. Szerintem egyébként ezért is mondta mindig, hogy tanuljunk, tanuljunk, hogy ne úgy járjunk, ahogy ő, hogy már 14 éves korunktól dolgoznunk kell. (as cited in Óhidy, 2016, p. 96)

Jennifer anyukája is szisztematikusan készítette fel lányát az iskolai karrierre:

Hogyan támogattott? Hatéves koromban már írtam és olvastam. Tehát ő már akkor elkezdte a trenírozást, óvodában. [...] Meg azzal, hogy hetente mindig visszaküldött az iskolába, azért ez valamilyen módon legalább arra összekaparta arra a pénzt, ez is fontos. (as cited in Óhidy, 2016, p. 123)

Adél esetében az apukája volt a fő motiváló erő:

[Apám] mindig ragaszkodott ahhoz, hogy én tanuljak, soha nem engedte, szerintem kitagadott volna minden további nélkül, hogyha én bármikor is azt mondtam volna, hogy felállok és nem tanulok tovább. Én az érettségi után kitaláltam, hogy elmegyek dolgozni, mert milyen jó pénzt keresni. El akartam menni gyári munkásnak. Egy pofonnal jutalmazta a gondolatomat. (as cited in Óhidy, 2016, p. 93)

A szülői/családi támogatás más megkérdezettek esetében is fontos szerepet játszott. Mariann anyukája megtanult kottát olvasni, hogy lányának segíthessen a zenetagozatos iskola házi feladatainak elkészítésében. A legfontosabb különbség, hogy a szülők itt bár



példaképként hatnak (pl. az olvasási kultúrájuk vagy érdeklődési körük által), valamint támogatással – legyen az pénzügyi vagy háztartásbeli – segítik gyermekeik iskolai karrierjét, azonban a továbbtanulási motiváció nem tőlük indult, hanem lányaiktól (l. az 5. típust).

### **A támogató programok segítségét feltételező típus**

Ebben a modelltypusban a roma/cigány tehetséggondozó programok játszanak központi szerepet. A programok képviselői – például a Gandhi Gimnázium tanárai – meggyőzik a családokat, hogy tehetséges gyerekeiket engedjék továbbtanulni. Így a lánygyermek számára is megnyílik az iskolai karrier – és ezáltal a társadalmi felemelkedés – lehetősége. Az, hogy a megkérdezett nők története közül egy sem illett ebbe a kategóriába, mutatja, milyen sikeresek ezek a programok. A lányok szüleit, illetve ők magukat sem kellett már meggyőzni, hogy a Gandhibába menjenek továbbtanulni, hanem épp ellenkezőleg: a megkérdezettek családjai ismerték és értékelték ezt a lehetőséget, *és tudatosan építettek rá a gyerekek iskolai karrierjének tervezésekor*. Mint például Adél esetében, mikor egy váratlan haláleset miatt a család anyagi helyzete megromlott, és ezért a gyereket egy másik gimnáziumból a Gandhibába küldték:

Ez is egy érdekes dolog volt, mert én akkor a Kodály Zoltán Gimnáziumba nyertem felvételt és oda is kezdtem el járni, csak egy váratlan haláleset, és a haláleset okozta anyagi káosz vezetett engem a Gandhibába, amit utólag nem bánok. Hát akkor, hogy mondjam, nem érintett rosszul, elfogadtam a helyzetet, hogy át kell mennem egy másik iskolába, ahol ingyen vannak a könyvek, az ebéd, tudom is én. Jóval kevesebbet kell beleinvestálni, és akkor én így kerültem a Gandhibába egy ismerős segítségével. (as cited in Óhidy, 2016, p. 89)

Jennifernél is a Gandhira esett a választás – nem utolsósorban anyagi szempontok miatt:

Ezt én még nagyon korainak tartottam [a döntést – Ó. A.], úgyhogy nem nagyon örültem az ötletnek, de a szüleim támogatták, ugyanis látták azt, hogy nem lesz pénzük arra, hogy engem segítsenek. (as cited in Óhidy, 2016, p. 116)

Fontos különbség korábbi vizsgálatok (Forray & Hegedűs, 2004) eredményeihez képest, hogy az itt vizsgált esetekben már nem a tehetséggondozó programok munkája volt a megkérdezettek iskolai karrierjének kiváltó oka, hanem a szülők akarata, akik a gyerekek számára keresték a legmegfelelőbb – és elérhető – megoldásokat, és örömmel használták ki a programok által kínált lehetőségeket.

### **Az egyéni tanulási motivációt feltételező típus**

Jelen vizsgálatban volt öt olyan eset (Ágnes, Mariann, Mária, Rita és Szonja), amelyben a megkérdezettek egyéni tanulási motivációja volt a döntő tényező. A továbbtanulási impulzus itt nem a szülőktől vagy a tanároktól jött (bár a családi szocializáció és az iskolai tapasztalatok is szerepet játszottak ennek kialakulásában), hanem maguktól a megkérdezett személyektől (l. Szonja és Mariann gondolatát):

Valószínűleg ez a személyiségből adódik, tehát mennyire vagyok kitartó, mennyire akarom azt a célt elérni, és a másik oldalról pedig mennyire befogadóak. Mert nekem teljesen természetes volt, hogy tanulni, tanulni, tanulni. Mindig tudtam, hogy nekem dolgom van ebben a világban. (as cited in Óhidy, 2016, p. 136).

Ebben a kategóriában volt két olyan eset (Ágnes és Rita), amelyben az individuális tanári segítség volt a legfontosabb segítő tényező:

Hogy milyen tényezők játszottak szerepet abban, hogy egyetemi végzettséget tudtam szerezni? A tanárok, tényleg. Tisztelet a tanároknak. Azoknak, akik ott vannak, figyelnek, észreveszik és táplálják a talentumot. (as cited in Óhidy, 2016, p. 169).

Ágnes esetében ez egy tanár személyével összekapcsolódott példaképfunkció formájában nyilvánult meg:

[...] a felső tagozaton nagyon jó orosztanárom volt, aki egyfajta példaképem volt nagyon sokáig, és később felnőttként baráti viszonyba is kerültem vele, ami különösen fontos volt. És tulajdonképpen az ő életútját jártam végig. Ő is abban az iskolában érettségizett, ahová engem küldött, majd én is magyar–oroszlakon végeztem, ahová később az élet vitt. Úgyhogy ez egyfajta minta volt előttem. Azt gondolom, hogy az ő léte a mai napig meghatározó számomra, meg egyáltalán az a motiváció, hogy volt és meg lehet csinálni és én is meg tudom csinálni. Ezt egyébként a legnehezebb volt elhinni magamról, hogy én is meg tudom csinálni. (as cited in Óhidy, 2016, p. 65).

E példaképfunkció hatását – melynek továbbadása valószínűleg fontos szerepet játszik abban, hogy a megkérdezettek többsége pedagóguspályára lépett – Ágnes a következőképpen hangsúlyozta:

Ha én látok egy cigány pedagógust, aki jól dolgozik, akkor elképzelhetőnek tartom, hogy én is azzá tudok válni. Ezt a mintakövetést nagyon-nagyon fontosnak látom.” (as cited in Óhidy, 2016, p. 85).

Rita esetében a tanerő segítő funkciója a családja továbbtanulást ellenző döntésével való szembeszállás lehetővé tételében mutatkozott meg:

A közlő középiskolai pályaválasztás megint csak okozott némi problémát a családomnak; nem csupán az anyagiak miatt, hanem rá kellett jönnöm, hogy a családomban a gyerekek iskoláztatása, szakmához juttatása nem fogalmazódott meg igényként. Tanárain többször eljöttek hozzánk, hogy rávilágítsanak ennek fontosságára családomban. Rajztanárom elvitt felvételizni és a felvételi sikerült. (as cited in Óhidy, 2016, p. 166).

A jelen vizsgálat alapján a Forray és Hegedűs (2003) által kidolgozott modell típusokat egy új kategóriával egészítettük ki: az *egyéni tanulási motivációt feltételező* típus kategóriájával. Erre a típusra jellemző, hogy a megkérdezett személyek ahhoz, hogy céljukat elérjék, tudatosan keresik és használják a támogató intézményeket és programokat (pl. ösztöndíjakat), valamint a kínálgzó példaképek motiváló erejét. A továbbtanulás érdekében hajlandók konfliktusokat is vállalni a családdal (l. Mária esete):

[...] én is tehettem volna, sőt anyukám kötelezte is, hogy menjek férjhez korán, tehát 14 éves korban már nálunk, a mi családukban gyakorlatilag mindenki férjhez ment. Mai napig is ez a szokás a mi cigánytelepünkön Kaposváron. Viszont én elmagyaráztam a szüleimnek, hogy én nem szeretnék férjhez menni, én tanulni szeretnék. (as cited in Óhidy, 2016, p. 157).

És ha másként nem megy, vállalják a családdal való szakítást is (l. Rita esete):

Édesanyám azért elmondta, hogy nekem nincs más dolgom itt a földön, hogy gyerekeket szüljek, találjak férjet magamnak és szüljek gyerekeket. [...] Választnom kellett a családom vagy egy olyan élet között, amit én elképzelek magamnak. [...] Én választottam. (as cited in Óhidy, 2016, p. 166).

Azokban az esetekben is, ahol a megkérdezettek számolhattak a családjuk támogatásával, tőlük maguktól indult ki a továbbtanulás ötlete, ami sok esetben – ahogy az előbbiekből bemutattuk – együtt járt egy nagyon erős késztetéssel, hogy megmutassák, mire képesek, ami a családjuk, tanáraik és környezetük elképzeléseinek való megfelelési vágygal is kiegészült. Ahogy Ágnes megfogalmazta:

Mondhatnám azt, hogy én ide jutottam, elsősorban a szüleimen múltott, de valójában ez nem igaz, mert ha én nem akarom, a szüleim bármennyire is tesznek meg mindent, akkor ott vagyok ahol. Bennem is volt meg van is egy iszonyatosan nagy, bizonyítási kényszer, meg egyfajta teljesítési szándék és motiváció, hogy megmutatom, hogy képes vagyok. (as cited in Óhidy, 2016, p. 83).

Ezek a lányok/nők tudatosan döntöttek a továbbtanulás és egy iskolai karrier mellett, amiért magas személyes kockázatot is vállaltak, hiszen a mérleg egyik serpenyőjében a hagyományos közösségből való kiszakadás rizikója (nem kap roma férjet, válási kockázat, konfliktusok a családdal), a másikban pedig az integráció és a társadalmi felemelkedés lehetőségének bizonytalansága volt.

### A karriertípusok összehasonlítása

Az 1., 2. és 3. típusba tartozó esetek közös vonása, hogy a lánygyermek iskolai karrierje által a család (általában magasabb) társadalmi státuszának megtartása, megerősítése, illetve jobbítása a cél (7. táblázat). Ennek megfelelően a család az érintettek iskolai karrierjét illetően az egyik legfontosabb segítő tényező. A 4. típusban a roma/ cigány érdekképviseltek játszanak kiemelkedő szerepet, céljuk egy roma/cigány értelmiségi elit kinevelése, vagyis az oktatási rendszer allokációs funkciójának kihasználása társadalmi politikai céljaik megvalósítása érdekében. E négy típus közös vonása, hogy egyrészt egy kollektív perspektívát képviselnek – a családot vagy az etnikai kisebbségi csoportot –, másrészt egy kívülről származó (extrinzik) tanulási motivációt generálnak, ami az iskolai pályafutás során interiorizálódik. Az 5. típusba sorolt eseteknél az individuális perspektíva és az intrinzik tanulási motiváció együttesen figyelhető meg, aminek kibontakoztatásában központi szerepet játszik egyes iskolai és/vagy főiskolai tanárok támogatása. Szabóné Kármán (2005) megfigyelései alapján általában a perifériás helyzetben lévő családokból származó tanulók sorolhatók ezekbe a kategóriákba. Jelen vizsgálatban is ez a jellemző Mária kivételével, akinek a családja középosztálybeli.

A vizsgált esetekben a *individuális* (egyéni tanulási motiváció) és a *kollektív* (támogatás a családban, az iskolában és azon kívül) *tényezők kölcsönhatása* vezetett az iskolarendszerben való sikerhez. Jelen vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy Forray és Hegedűs (2003) vizsgálata óta a roma/cigány nők és környezetük tanulási aspirációját illetően fókuszeltolódás feltételezhető az *individuális élet- és karriertervezés* felé.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Ennek lehetséges okait egyrészt globális tendenciákban, például individualizációs folyamatokban (Beck, 1986), az oktatási expanzióban (Hadjar & Becker, 2006), valamint a női emancipációban (Sichtermann,

Azonban a *kollektív perspektíva* továbbra is fontos szerepet játszik az itt vizsgált esetekben, többek között a fent bemutatott roma közösségi kulturális tőke alapján. Hiszen láthatóvá vált, hogy a roma/cigány közösséghez tartozás nem hátráltatója, hanem – a roma közösségi kulturális tőke okán – segítője volt a sikeres iskolai karriernek.

7. táblázat. A vizsgált nők iskolai karrierjének kategorizálása

<i>Domináns perspektíva</i>	<i>Kollektív</i>				<i>Individuális</i>
	<i>család</i>			<i>roma/cigány érdekképviselő</i>	<i>egyéni motiváció</i>
<i>Név</i>	<i>1. típus</i>	<i>2. típus</i>	<i>3. típus</i>	<i>4. típus</i>	<i>5. típus</i>
Adél		x			
Ágnes					x
Barbara		x			
Franciska	x				
Jennifer		x			
Mariann					x
Mária					x
Nina	x				
Rita					x
Szonja					
<i>Összesen</i>	2	3	-	-	5

## Összegzés

Az eredmények alapján a megkérdezettek és családjuk kiemelkedően magas tanulási aspirációja azonosítható. Az itt megismert roma/cigány nők az oktatási rendszerben való sikerért vállalták a hagyományos női szerepmodellel és az azt elváró közösséggel való konfrontációt is. Ha dönteniük kellett e két lehetőség közül, a továbbtanulást választották, akár szakítások és válások árán is. De többségük számíthatott a családja támogatására. A támogató programok szerepe szintén nagyon fontos, egyrészt a pénzügyi előfeltételek megteremtésében (jövedelempótlás, tandíj, megélhetés biztosítása), másrészt a szakmai támogatás segítségével a főiskolai/egyetemi képzés követelményeinek való megfelelésben, valamint a konfliktusok megoldásában és a társadalmi mobilitással járó identitáskeresésben. A tanárok szerepe szintén jelentős. A megkérdezettek többsége pozitív iskolai élményekről számolt be, ami meghatározó szerepet játszott az életükben. De a negatív tanári példák is komoly hatással voltak rájuk: kétséget keltettek bennük a saját képességük iránt és hátráltatták a továbbtanulást, például Mariann esetében.

2009) kereshetjük. Másrészt specifikus magyar okok is szerepet játszanak, például a sikeres roma/cigány támogató programok (Havas, 2007; Forray, 2013).

A vizsgált nők a roma/cigány kisebbségnek abba a csoportjába tartoznak, akiknek az oktatási rendszer segítségével sikerült a társadalmi felemelkedés. A hagyományos női szerepek és a továbbtanulás közötti ellentmondás egyrészt komoly kihívások elé állította a megkérdezetteket, ami sokszor a családi hagyományok feladásához vezetett, ami fájdalmas szakításokkal, törésekkel is járt (pl. Rita szakítása a családjával, vagy a válások a megkérdezetteknek több mint felénél). Másrészt tudatosan alakították úgy az életüket, hogy tehetségüket kibontakoztathassák. Mindannyian hangsúlyozták, mennyire szeretik a munkájukat, ami számukra ugyanolyan fontos életcél jelent, mint a gyermekeik nevelése. Tekinthejük őket a modern nők prototípusainak, akik megpróbálják a munkát és a családot összeegyeztetni, és akik a másokért (család, gyerekek) való lét hagyományos női szerepét (Dausien, 1992; Beck-Gernsheim & Wilz, 2008) sikeresen ki tudják egészíteni egy darab saját étellel (munka, önmegvalósítás).

Legtöbbjük szuveréne mozog a többségi és kisebbségi társadalmi csoportok világa között, és – bár társadalmi felemelkedésük okán nem roma környezetükben sokan nem számítanak romának/cigánynak – nagyon fontosnak tartja a magyarországi roma/cigány kisebbség helyzetének javítását, amiért főállásban vagy társadalmi munkában sokat is tesz. A megkérdezettek fontos jellemzője, hogy egyidejűleg akarnak magyarok és romák/cigányok lenni, és úgy válni a többségi társadalom részévé, hogy etnikai hovatartozásukat ne kelljen megtagadniuk vagy feladniuk. Azonban a magyarországi roma/cigány kisebbség mint etnikai csoport integrációja (inklúziója) csak egy hosszú társadalmi fejlődési folyamat eredményeképpen valósulhat meg. Az itt bemutatott esetek támpontot adhatnak ahhoz, hogyan érhető el az iskolai gyakorlatban a tanulási eredményességet pozitívan befolyásoló hatás hátrányos helyzetű roma/cigány tanulók esetében: a roma/cigány közösségi értékek figyelembevételével.

## Irodalom

- Bakó, B., & Tóth, E. Zs. (2008). *Határtalan nők. Kizártak és befogadottak a magyar társadalomban*. Budapest: Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E., & Wilz, M. (Eds.). (2008). *Vom „Dasein für andere” zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben”: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90831-1\_2
- Bernát, A. (2014). Leszakadóban: A romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi riport*, 1(1), 246–267.
- Bernáth, T., & Wizner, B. (2002). Esélyek és esélyegyenlőtlenségek. In K. Bernáth, R. K. Forray, Gy. Ligeti, E. Mohácsi, & B. Wizner (Eds.), *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón* (pp. 44–67). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Bíró, B. (2006). Bevezetés a cigányság néprajzába. In R. K. Forray (Ed.), *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* (pp. 58–74). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Blossfeld, H.-P., & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 25–52.

- Bogner, A., & Menz, W. W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Das Experteninterview* (pp. 33–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-322-93270-9\_2
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1974). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart : Klett.
- Council of the European Union (2011). *Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011DC0173&from=de>
- Cserti Csapó, T. (2008). Területi-szociológiai jellemzés a magyarországi népesség körében. In T. Cserti Csapó (Ed.), *Társadalom és életstílusok. A magyarországi cigány/roma közösségek* (pp. 75–110). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 75–110.
- Dausien, B. (1992). Leben für andere oder eigenes Leben? Überlegungen zur Bedeutung der Geschlechterdifferenz in der biographischen Forschung. In P. Alheit, B. Dausien, A. Hanses, & A. Scheuermann (Eds.), *Biographische Konstruktionen: Beiträge zur Biographieforschung* (pp. 37–70). Bremen: Universität Bremen.
- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg* (pp. 121–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Domokos, V., & Herczeg, B. (2010). Terra Incognita: magyarországi szegény- és cigánytelepek felmérése – első eredmények. *Szociológiai Szemle*, 20(3), 82–99.
- Dupcsik, Cs. (2009). *A magyarországi cigányság története*. Budapest: Osiris.
- Durst, J. (2015). *Munka, család, értelmiségi és női szerepek – az egyensúlyozás művészete diplomás és roma nők körében* [PDF document]. Retrieved from <http://abcug.hu/szeresetek-az-icat-mert-jo-cigany/>
- Durst, J. (2010). „Gondolom, hogy cigányok... ennyi gyerekkel...” Etnicitás és reprodukció két észak-magyarországi romungro közösség példáján. In M. Feischmidt (Ed.), *Etnicitás. Különbégtéremető társadalom* (pp. 173–194). Budapest: Gondolat.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The swedish test case. In R. Erikson, & J. O. Johnsson (Eds.), *Can education be equalized* (pp. 1–63)? Boulder: Westview Press.
- Feischmidt, M. (2008). A boldogulók identitásküzdelméi – Sikeres cigányszármazásúak két aprófaluból. *Beszélő*, 13(11), 96–114.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenegger Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forray, R. K. (1997). Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. *Valóság*, 40(12), 86–98.
- Forray, R. K. (2002). *Roma főiskolások és egyetemisták területi koncentrációja. Kutatási jelentés az Oktatási Minisztérium számára*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Forray R. K. (2004). *Életutak – iskolai pályák. Interjúk cigány, roma fiatalokkal*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Forray R. K., & Hegedűs, T. A. (1991). Útban a középfok felé. In Á. Utasi & Á. Mészáros (Eds.), *Cigánylét* (pp. 201–228). Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.
- Forray R. K. (2013). Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia*, 1(8), 8–22.
- Forray R. K., & Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

A 'roma közösségi kulturális tőke' szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában

- Gábos, A., Szivós, P., & Tátrai, A. (2013). Szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon 2000–2012. In P. Szivós & I. Gy. Tóth (Eds.), *Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban* (pp. 37–69). *TÁRKI Monitor Jelentések 2012*. Budapest: TÁRKI.
- Glinka, H.-J. (2009). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim: Juventa.
- Hadjar, A., & Becker, R. (Eds.).(2006). *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2001). *Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas, G. (2007). *Utak a felsőoktatásba. Roma mobilitási pályák és a támogató intézmények*. Budapest: Erasmus Kollégium Egyesület.
- Hegedűs, T. A. (1996). A kisebbségi nő család és társadalom között. *Educatio*, 5(3), 441–453.
- Heinz, R. W. (1992). Introduction: Institutional Gatekeeping and Biographical Agency. In R. W. Heinz (Ed.), *Institutions and Gatekeeping in the Life Course* (pp. 9–27). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jakab, P. (2002). Eltérő kultúrája (elsősorban cigány) csoportok helyzetének elemzése az oktatási folyamatban. In T. Cserti Csapó (Ed.), *Friss kutatások a romológia körében* (pp. 82–80). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. doi:10.1080/1361332052000341006
- Kallmayer, W., & Schütze, F. (1977). *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kende Anna (2005). „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi”: Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In M. Neményi & J. Szalai (Eds.), *Kisebbségek Kisebbsége: A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai* (pp. 376–409). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kertesi, G. (1995). Cigány foglalkoztatottság és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. *Esély*, 4(12), 19–63.
- Kis, Sz. (2007). Zigeuner und Analphabetismus in Ungarn. In G. Anke & L. Andrea (Eds.), *Liberalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (pp. 81–89). Münster: Waxmann.
- Kóczé, A. (2010). „Aki érti a világ hangját, annak muszáj szólnia”. Roma nők a politikai érvényesülés útján. In M. Feischmidt (Ed.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom* (pp. 208–224). Budapest: Gondolat.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011). *2011. évi Népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Retrieved from [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi\\_adatok](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok)
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladányi, J. (2009). *A burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig*. Budapest: MTA Történettudományi Intézet.
- Ladányi, J., & Szelényi, I. (2004). *A kirekesztettség változó formái*. Budapest: Napvilág kiadó.
- Lakatos, Sz. (2008). A romani nyelv a közoktatásban. In T. Cserti Csapó (Ed.), *Tíz éves a romológia. Konferenciakötet* (pp. 171–182). Pécs: PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Mayer, H. O. (2006). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, A. Honer, & C. Maeder (Eds.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (pp. 180–192). Opladen. Westdeutscher Verlag. doi:10.1007/978-3-322-90633-5\_12
- Mägdefrau, J., & Schuhmacher, E. (Eds.).(2002). *Pädagogik und soziale Ungleichheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Offe, C. (1994). Moderne Barbarei. *Journal für Sozialforschung*, 34(3), 229–247.
- Óhidy, A. (2016). *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig – Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. „Cigány Tanulmányok/Gypsy Studies”, 37/2016.

- Óhidy, A. (2013). From multiple deprivation to success – educational careers of ten Roma and Gypsy women. *Hungarian Educational Research Journal*, 3. Retrieved from <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/10doi:10.14413/herj2013.03.04>
- Óhidy, A. (2009): *Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit*. In C. Hof, J. Ludwig, & C. Zeuner (Eds.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (pp. 135–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Óhidy, A., & Orsós, J. (2013). Integration durch Bildung? Zur Bildungssituation von Roma in Ungarn. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Eds.), *Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa* (pp. 147–179). Münster: Waxmann Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Szabóné Kármán, J. (2005). *A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Sichtermann, B. (2009). *Kurze Geschichte der Frauenemanzipation*. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.
- Székely, É. (2008). Képzettség – foglalkoztatottság. A romák munkavállalási esélyei – munkáltatói attitűdök Baranya megyében. In R. K. Forray (Ed.), *Tízéves a romológia* (pp. 145–159). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Székelyi, M., Örkény, A., Csepeli, Gy., & Barna, I. (2005). *A siker fénytörései*. Budapest: Sík kiadó.
- Szoboszlai, Zs. (2006). IDEA vagy VALÓSÁG? Az élethosszig tartó tanulás a roma társadalmi csoportok körében. In L. Lada (Ed.), *Közvelemény-kutatások az élethosszig tartó tanulásról* (pp. 31–52). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Újlaky, I. (2000): Féligazságok – cigányúton. *Napút*, 2(4). Retrieved from [http://www.naput.hu/naput\\_2000/2000\\_04/039.htm](http://www.naput.hu/naput_2000/2000_04/039.htm)
- Vincze, E. (2010). Etnicitás és nemiség. Reprodukációs politikák és gyakorlatok egy romániai kisvárosban élő roma nők körében. In M. Feischmidt (Ed.), *Etnicitás. Külöbségteremtő társadalom* (pp. 195–208). Budapest: Gondolat.
- Vogel, B. (1995). „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...” – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In C. Brinkmann, A. Deeke, & B. Völker (Eds.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen* (pp. 73–83). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Wiese, W. (1982). Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. *Zeitschrift für Soziologie*, 2(11), 49–63.
- Wilson, J. (1978). *Declining significance of race*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, J. (1987). *The truly disadvantaged. The inner city, the underclass and public policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zsuppán A. (2003). *Cigányok a felsőoktatásban. Első generáció* [PDF document]. Retrieved from [http://magyarnarancs.hu/konyv/ciganyok\\_a\\_felsooktatásban\\_első\\_generáció-59440](http://magyarnarancs.hu/konyv/ciganyok_a_felsooktatásban_első_generáció-59440).



## Függelék

### *1. függelék: A narratív interjúk bevezető kérdése (stimulus) és vezérfonala*

A narratív interjúk bevezető kérdése (stimulus) a következő volt: „Olyan roma/cigány származású emberek életrajzát kutatom, akiknek felsőoktatási végzettsége van. Elsősorban az érdekel, milyen tényezők befolyásolták az oktatási rendszerben való egyéni sikert. Arra kérem mesélje el nekem az élettörténetét és tapasztalatait az oktatási rendszer különböző intézményeiben (óvoda, iskola, főiskola) lehetőleg minél részletesebben!”

Segítségképpen a megkérdezettek az alábbi interjú-vezérfonalat kapták kézhez az interjú elején:

1. családi háttér (szociális helyzet, szocializáció), szülők
2. gyermekkor, neveltetés
3. óvodai tapasztalatok
4. általános és középiskolai tapasztalatok (pozitív/negatív)
5. főiskolai tapasztalatok (pozitív/negatív)
6. pillanatnyi élethelyzet: munka, családi állapot.

Abban az esetben, ha a megkérdezettek nem tértek ki ezekre a pontokra, a következő kiegészítő kérdéseket tettünk fel nekik az interjú végén:

- Támogatta Önt valamelyik családtagja iskolai/főiskolai tanulmányaiban?
- Ha igen, ki?
- És hogyan?
- Támogatta Önt valaki más (nem családtag) iskolai tanulmányaiban?
- Ha igen, ki?
- És hogyan?
- Mit gondol, milyen tényezők játszottak szerepet abban, hogy főiskolai végzettséget tudott szerezni?

Az interjúk során a következő adatokat vettük fel (amelyekről azt gondoltuk, hogy az iskolai karrier szempontjából relevánsak lehetnek): kor, nem, családi állapot, gyermekek száma, foglalkozás, etnikai önbesorolás, anyanyelv, a származási család szocioökonómiai státusza, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, testvérek száma, lakóhely (l. Ladányi & Szelényi, 2004; Havas, 2007).

---

### *2. függelék: A szakértői interjúk vezérfonala*

A szakértői interjúknál az alábbi interjú-vezérfonalat használtuk:

- a magyarországi roma/cigány kisebbség helyzete (népességi arány, etnikai csoportok, elnevezésük, hagyományaik, problémáik),
- oktatási rendszerben való részvétel,
- segítő-támogató programok és azok finanszírozása,
- információs források (tanulmányok, publikációk, internet-oldalak), különösképpen saját kutatások,
- lehetséges interjúpartnerek a narratív interjúkhoz.

Óhidy Andrea

## ABSTRACT

### THE ROLE OF THE 'ROMA COMMUNITY CULTURAL CAPITAL' IN THE SUCCESSFUL EDUCATIONAL CAREERS OF ROMA AND GYPSY WOMEN – FINDINGS FROM A QUALITATIVE STUDY

Andrea Óhidy

Roma and Gypsy women in Europe suffer from multiple deprivation (Council of the European Union, 2011). Firstly, a large part of Roma and Gypsy people live in poverty. Secondly, their divergent cultural/ethnic traditions often lead to discrimination in school education. Thirdly, they also have disadvantages through the gender aspect because the traditional Roma/Gypsy culture defines a woman's place in the family, which does not necessitate an educational career (Forray & Hegedűs, 2003; Durst, 2015). This is why Roma and Gypsy women are often called the 'minority within the minority' (Vincze, 2010, p. 195). Despite this multiple deprivation, Roma and Gypsy women are ever more successful in the education system – and not only in Hungary (Forray & Hegedűs, 1991) – and they are playing an increasing part in politics as well (Bakó & Tóth, 2008; Kóczé, 2010).

The research study focuses on Roma and Gypsy women who have come from a background of multiple deprivation but have achieved successful educational careers (defined by their university degree). To answer the research question: Which factors are regarded as beneficial for success in education from the perspective of Roma and Gypsy women?, I chose the method of biographical narrative interviews. Additionally, I analysed statistical and empirical studies and used expert interviews as well. The aim of the research was to ascertain the subjective theories of the interviewees. The respondents were selected with the snowball system. The analysis of the interviews was based on the methodology developed by Fritz Schütze (Schütze, 1983).

The underclass theory developed by William Julius Wilson (Wilson, 1978, 1987), as adapted by Iván Szelényi and János Ladányi for the Hungarian context (Ladányi & Szelényi, 2004), and the theory posited by Helmut Fend on the functions of school in society (Fend, 1980, 2003) provided the theoretical framework for the study. For the interpretation, I used Tara J. Yosso's theory on community cultural wealth (Yosso, 2005) and the categorization of school success of Hungarian Roma and Gypsy women advanced by Katalin Forray and András Hegedűs (Hegedűs, 1996; Forray & Hegedűs, 2003).

The study shows that all the interviewees had a very strong learning motivation and were ready to face conflicts with the traditional female role model. Their parents and teachers mostly played a very positive role in their success, but the most important factor was their own learning motivation.

Magyar Pedagógia, 116(2). 171–196. (2016)  
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.171

Levelezési cím / Address for correspondence: Óhidy Andrea, Pädagogische Hochschule  
Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg.