

HILSCHER REZSŐ
ALAPÍTVÁNY

Vol. 33. (2022) No. 3.

DOI 10.48007/esely.2022.3

chance

Journal of
Social
Policy

C
J
S
P

esély

Társadalom- és
szociálpolitikai
folyóirat

e
s
é
ly

ISSN 0865-0810

Kiadja a Hilscher Rezső Alapítvány

Szerkesztőségi cím:

✉ esely@esely.org

Főszerkesztő:

DR. CZIBERE IBOLYA

SZERKESZTŐSÉG:

Szerkesztők:

Dr. Czibere Ibolya
Dr. Farkas Zsombor
Dr. Juhász Gábor
Dr. Rácz Andrea

Olvasószerkesztő:

Nemes-Zámbó Gabriella

Tördelőszerkesztő:

Juhászné Marosi Edit

Szerkesztőségi titkár:

Dr. Molnár Éva

ISSN 0865–0810

www.esely.org

DOI 10.48007/esely.2022.3



Megjelenik évente négyszer.

Tartalom

TANULMÁNYOK

- 3** SZABÓ LAURA – VEROSZTA ZSUZSANNA
A folyosó végén. Roma nők a várandósgondozás és szülészeti ellátás rendszerében
- 25** BIHARI ILDIKÓ
*A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségfejlődése
A tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése*
- 49** FEJES JÓZSEF BALÁZS – SZŰCS NORBERT
Megfogyva bár... Helyzetkép a tanodák finanszírozási hátteréről
- 71** JUHÁSNÉ FAZEKAS ZSUZSANNA
A szociális munka helye a professzió diskurzusokban
- ## RECENZÍÓ
- 89** VARGA ZSOMBOR
A középosztály értelmezése Magyarországon



A folyosó végén

Roma nők a várandósgondozás és szülészeti ellátás rendszerében

Szabó Laura

Veroszta Zsuzsanna

SZABÓ LAURA: KSH Népszégtudományi Kutatóintézet; szabo@demografia.hu

VEROSZTA ZSUZSANNA: KSH Népszégtudományi Kutatóintézet; veroszta@demografia.hu

ABSZTRAKT A roma nők várandósgondozási és szülészeti ellátásának minősége számos szempontból határozottan kedvezőtlenebb, mint a nem roma anyák által kapott ellátás. Az elemzés a Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat adatai alapján egyfelől empirikusan igazolt képet nyújt ezen ellátási hátrányok körülményeiről, megnyilvánulásairól a magyarországi várandósgondozási és szülészeti ellátórendszerben. Ezen túlmenően a cél a megkülönböztető bánásmód mögötti hatások azonosítása. A szülészeti ellátás során tapasztalt bánásmódot az anya által hüvelyi szülés során megtapasztalt kontroll, a testhelyzet szabad megválasztása képviseli. Magyarzó modellek eredményei alapján a roma nők kedvezőtlenebb szülészeti ellátása mögött erős társadalmi-gazdasági és strukturális háttérmeghatározottságok azonosíthatók. A kötött testhelyzetben zajló szülésre nagyobb esélye van a fiatalabb, szegényebb nőknek. A fogadott orvossal, családtag jelenléte mellett szülő, a Közép-magyarországi régióban élő anyák esetében kedvezőbbek a szülészeti ellátás körülményei. Eredményeink szerint a kutatási adatok alapján azonosított, a roma nők által tapasztalt kedvezőtlenebb bánásmódot a hazai ellátórendszerben döntően e hátrányos társadalmi-gazdasági tényezők összefüggései okozzák.

Kulcsszavak: roma, szülés, megkülönböztetés, várandósgondozás, szülészeti ellátórendszer

At the back of the corridor

Antenatal and obstetric care for Roma women in Hungary

ABSTRACT In the Hungarian context, the quality of perinatal care for Roma women is in many respects lower than that received by non-Roma mothers. Based on the data of Cohort '18 – Growing Up In Hungary, the study provides empirical validation of these perinatal care disadvantages. In addition, the aim is to identify the effects behind discriminations. The treatment experienced during obstetric care is defined by the control and freedom of choice labour position experienced by the mother during vaginal delivery. Results from explanatory models identify strong socioeconomic and structural determinants behind the less favourable obstetric care of Roma women. Younger, poorer women are more likely to give birth in a constrained position. Mothers in the Central-Hungarian region who give birth in the presence of their private gynecologist and a family member have better conditions for respectful care. Our results suggest that the less favourable treatment of Roma women in perinatal care system identified in the research data is largely caused by the interrelationship of these disadvantaged socio-economic factors.

Keywords: Roma, childbirth, discrimination, perinatal care, maternity care system



BEVEZETÉS

A tanulmány a roma nők gyermekvállalásának tágabb vizsgálati keretében illeszkedve (Janky 2005; Husz 2011; Szabó et al. 2021), a szülészeti ellátásban tapasztalt különbségekre, kedvezőtlen helyzetre és annak meghatározó tényezőire fókuszál. A roma anyák szülészeti ellátásának kedvezőtlen körülményeiről képet kaphatunk egyfelől interjú kutatások (Neményi 1998; Bodrogi 2006), másfelől pedig egy nagyhatású résztvevő színházi előadás¹ alapján. Elemzésünkben ennek empirikus igazolása mellett a hátrányosan megkülönböztető bánásmód mögött meghúzódó etnikai hatás azonosítására törekszünk, figyelembe véve, hogy a roma nők rosszabb egészségi állapota és egészségi szolgáltatásokhoz való hozzáférése értelemszerűen nem független a teljes roma népességet sújtó társadalmi, gazdasági hátrányoktól.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A roma népesség egészségi állapota

A roma népesség kedvezőtlen egészségi állapotáról nemzetközi összehasonlítások (Hajioff – McKee 2000; Masseria et al. 2010; FRA 2013; UNDP/FRA/EC 2014) és több Magyarországon végzett vizsgálat is egyaránt beszámol (Szirtesi 1998; Neményi 1998; Gyukits 2000; Babusik 2005; Lakatos et al. 2007; Kósa et al. 2007; Vokó et al. 2009; Bernát 2014). Ugyanakkor ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei többnyire nem tudják a roma népesség teljes reprezentativitását biztosítani, mely mögött számos mérés módszertani sajátosság áll. A vizsgálatok egy része egy-egy kisebb területre fókuszál, de még az országos, kvantitatív jellegű kutatások is – jóllehet törekednek a fő demográfiai szempontok szerint országosan reprezentatív mintát kiválasztani (Babusik 2005) – a roma népesség közül azokat tudják számba venni, akik vállalják roma etnikai hovatartozásukat. Mégis, a mérési nehezítettség és földrajzi behatároltság ellenére a számos kismintás, kvantitatív és kvalitatív jellegű adatfelvételből megrajzolható egy megfontolandó látélet. E megállapítások egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy a romák egészségi állapota kedvezőtlenebb, mint a nem roma népességé (Babusik 2005; Vokó et al. 2009), vagy mint a teljes népesség legalsó jövedelmi negyedbe tartozó csoportjé (Kósa et al. 2007). Ezt támasztja alá egy 2003-ban elvégzett országos roma vizsgálat, melynek eredményei szerint a roma népesség 6-12-szeres arányban felülreprezentált a teljes népességhez képest a magas halálozási kockázatú betegcsoportokban (tbc, daganatos megbetegedések, szív- és érrendszeri megbetegedések, magas vérnyomás) (Babusik 2005). E kedvezőtlen számadatokhoz a roma népesség alulinformáltsága, alacsony egészségtudatossága és a szűrési-diagnosztikai szolgáltatások kisebb mértékű igénybe vétele is hozzájárulhat (Gyukits 2000). Különösen problémás a teletszerű, azaz leginkább hátrányos helyzetű körülmények között élő roma népesség egészségi állapota (Kósa et al. 2007), mely egyben a településszerkezeti tényezők jelentőségére is felhívja a figyelmet. A UNDP/ World Bank/EC/FRA (2012) szegregált körülmények között, azaz a leghátrányosabb helyzetű roma közösségek körében gyűjtött roma felmérésének adatai úgyszintén megerősítik, hogy a roma népesség kevésbé veszi igény-

¹ SzívHangok Társulat „Megeshetne másképp...” című előadása. Ismertetését lásd pl. *Színház* folyóirat 2022. júniusi számában



be az egészségügyi szolgáltatásokat. Mindezek mögött egyértelműen szociális-anyagi nehézségek állnak: a szegregált körülmények között élő roma családokban gyakran okoz problémát a szükséges gyógyszerek megvásárlása (Bernát 2014), de emellett kulturális eredetű okok is meghúzódnak (Gyukits 2000). Utóbbi szempontból komoly problémát jelent, hogy a roma népesség alacsony iskolai végzettségéből adódóan sokaknak nehézséget okoz a gyógyszerek használati útmutatójának, az orvosok utasításainak értelmezése, vagy annak betartása (Gyukits 2000).

Roma népesség egészségügyi ellátása

A kutatások és elemzések összességében arra mutatnak rá, hogy a romák rossz egészségi állapota alapvetően összefügg a roma népesség életkörülményeit meghatározó strukturális korlátokkal – ezen korlátok pedig nem függetlenek a romákat érintő diszkriminációtól, szegregációtól és kizárástól (Gyukits 2000; Neményi 1998; Babusik 2005; Lakatos et al. 2007; Marek et al. 2020).

Egy budapesti és borsodi romákkal 1997–1998 között készített interjúkutatás szerint a romák kedvezőtlen egészségügyi ellátásának egyik legfőbb oka, hogy a rendszerváltást követően létrejött, részben piaci alapú egészségügyi rendszerben a romák többnyire csak az alacsonyabb színvonalú – nem fizetős – ellátási formákat tudják igénybe venni. Itt a szociális (anyagi) és etnikai meghatározottság egymás hatásait felerősíti, amennyiben e korlátoknál az etnikai megkülönböztetés is meghatározó tényező (Gyukits 2000). Az egészségügyi személyzet és a romák egymásról alkotott képét vizsgáló, 2003-ban végzett kutatás nemcsak a roma népeiséget kérdezte egészségi állapotáról, illetve az egészségügyi személyzettel, intézményekkel való kapcsolatáról, hanem a védőnők, háziorvosok és orvostanhallgatók véleményét is vizsgálta (Babusik 2005). Az ebből kirajzolódó kép elemei egyebek mellett a települések orvosi ellátottságának elégtelen volta (ezáltal az egyenlő hozzáférés esélyének sérülése); az egészséghez, illetve annak visszaszerzéséhez, továbbá a születésszabályozáshoz való egyenlőtlen hozzáférés; valamint a szakrendelői, kórházi, háziorvosi ellátási szinteken tapasztalt és az önkormányzati-szociális szereplők részéről mért cigányellenesség (Gyukits 2000; Babusik 2005). A romákkal szembeni diszkrimináció megnyilvánulhat abban is, hogy az orvosok nem biztosítanak egyenlő hozzáférést az ügyeleti időben (Babusik 2005). Az egészségügyben megtapasztalt diszkrimináció nagyban csökkenti az egészségügyi vizsgálatokon való részvételt is (Babusik 2005). Marek és munkatársai (2020) 2017-ben félig strukturált interjúk segítségével vizsgálták az egészségügyi dolgozók tudatalatti, romákkal szembeni előítéletességét Budapesten, Baranya és Fejér megyében, összesen 13 megkérdezett körében. E kismintás és földrajzilag behatárolt vizsgálat eredményei a romákkal szembeni kedvezőtlenebb bánásmódot mutatják. A megkérdezettek a várakoztatást, a megváltozott hangnemet, valamint negatív nonverbális kommunikációs elemeket (grimaszokat) emelték ki a beszámolóik során. Még ha az ellátórendszerben alkalmanként megnyilvánuló előítéletesség közvetlenül nem is vezet rosszabb ellátáshoz, közvetve kihathat a roma népesség rosszabb egészségi állapotára, ha a megtapasztalt diszkrimináció miatt nem, vagy később fordul a beteg orvoshoz (Marek et al. 2020).

A három legmagasabb roma lakosságszámú megyében (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén) 2001 és 2003 között végzett, Roma Egészségi Felmérés részt-



vevői szintén beszámoltak az általuk tapasztalt diszkriminációról (Kósa et al. 2007). Az egészségügyi szolgáltatások igénybevételével kapcsolatos valamilyen diszkriminációról a romák 35 százaléka számolt be, szemben a teljes lakosság 4,4 százalékával. A diszkriminációról beszámoló romák 69 százaléka etnikai hovatartozásának vagy bőrszínének tulajdonította a diszkriminációt.

Roma nők szülészeti ellátása

A roma nők szülészeti ellátását a hazai várandósgondozási és szülészeti ellátórendszer tágabb kereteiben értelmezve figyelembe kell vennünk a kettős praxis és a hálapénz kiemelt jelentőségét e rendszeren belül, amely a 2020-as évektől állt szabályozás alatt², megcélózva utóbbi teljes megszüntetését és előbbi visszaszorítását (Veroszta – Szabó 2021). A kutatási eredmények az ez előtti időszakra vonatkoznak. A fent hivatkozott 1997–98 között zajló interjúk kutatás alapján a szakorvosi ellátáson belül a szülészet-nőgyógyászat területén tapasztalták a roma nők a legtöbb és legsúlyosabb megkülönböztetést és elfogadhatatlan bánásmódot (Gyukits 2000). Gyakori jelzés, hogy a roma nők a nőgyógyászati vizsgálatban, illetve a szülészobán különösen kiszolgáltatottnak érezték magukat, tájékozatlanság miatt nem tudták érdekeiket érvényesíteni, sokszor azt sem tudták, hogy a különféle kezelések során mi történik velük és ezeknek milyen következményeik lehetnek (Gyukits 2000). Ezekből a problémákból a kiutat a megfelelő kommunikáció jelenthetné, amely ahogy látjuk Neményi (1998) és friss adatokon végzett Marek és munkatársai (2020) interjúk kutatásaiból, szintén sok problémával terhelt.

Neményi Mária (1998) a „*Cigány anyák az egészségügyben*” című kötetében a védőnői-szülészeti-nőgyógyászati-gyermekorvosi ellátást igénybe vevő roma nők és a velük foglalkozó egészségügyi dolgozók közötti viszonyt vizsgálta. A 20 egészségügyi dolgozóval, illetve a 80 roma nővel végzett interjú alapján a kutatás arra a megállapításra jut, hogy az érintett felek nem beszélnek egy nyelvet, félreértik egymást, az interakciók hamis interpretációkhoz vezetnek – és mindez az egymás melletti elbeszélés bizalmatlanságot szül, ami csökkenti az egészségügyi ellátás hatékonyságát (Neményi 1998). Neményi úgy találja, az egészségügyi ellátás szereplőinek roma-képe gyakorta az ösztön-én típusú előítéletekben gyökerezik, miközben a romákkal felvett interjúk azt mutatják, hogy a roma nők tájékozatlanságát, a családtervezés elmaradását, a többségtől eltérő családformációkat és termékenységi magatartást nem a véletlen vagy a tudatlanság, hanem a saját közösségben őrzött tradíciók követése alakítja (Neményi 1998). A kutatás beszédes eredménye, hogy míg a roma nőkkel felvett interjúk a Magyarországon élő romák három nagy csoportját fedték le (oláh cigányok, a beás cigányok és a romungrók), addig az egészségügyi dolgozóknak az interjúk alapján nem voltak ismeretei a roma csoportokról és esetenként eltérő tradícióikról (Neményi 1998).

A várandósgondozáshoz és szüléshez kapcsolódó, roma nőket érintő bánásmód, szolgáltatások során végigtekintve egy 2016-ban megjelent kutatási beszámoló által felvázolt igen ér-

² Az Országgyűlés 2020. október 6-án fogadta el az egészségügyi szolgálati jogviszonyról szóló T/13174. számú törvényjavaslatot: Magyarország Kormánya: T/13174. számú törvényjavaslat az egészségügyi szolgálati jogviszonyról. Budapest, 2020. október.



zékletes képre támaszkodunk. A 20, szegregált roma közösségekben élő nővel készített mély-interjú és az ezen alapuló elemzést a Születésház Egyesület munkatársai készítették (Bodrogi 2016). Az interjúfeldolgozás során olyan témákban közvetítették a roma nők szüléshez kapcsolódó tapasztalatait, mint a családtervezés, várandósgondozás, ellátáshoz és információhoz való hozzáférés, személyre szabott gondozási modell, szülészeti beavatkozások, nőekkel való kommunikáció és bánásmód, hátrányos megkülönböztetés, közösségszervezés. A Kohorsz '18 kutatás várandós és féléves adatfelvételi hullámai alapján e tényezők egy része országosan reprezentatív, survey adatokon is vizsgálható, összevetve egymással a roma és nem roma anyák tapasztalatait. Az interjú kutatás alapján (Bodrogi 2016) a gyermekvállalás tervezettségében megmutatkozott a zártabb, hagyományos roma közösségek alacsonyabb tájékozottsága, a korai, nem tervezett anyává válás. A korai szülésekben az általában magasabb gyermekszám mellett a védekezés tájékoztatlanságra és anyagi okokra visszavezethető elmaradása is fontos tényező. A roma közösségekben a gyermekvállalás, gyermeknevelés elsősorban a család, azon belül is elsősorban a nők ügye, a férfiak kevésbé vonódnak be e folyamatokba. Ez mutatkozik meg abban is, hogy az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a roma nők körében nem feltétlenül a gyermek apja van jelen a szülésnél, hanem a nő anyja vagy más rokona.

A szegregátumokban élő roma anyák kisebb arányban vesznek részt a várandósgondozásban, főként a szakellátásban (Bodrogi 2016). Emögött – például a szakrendelések igénybe vételében – alapvetően hozzáférési, elérési nehézségek állnak, amely jelenthet időbeni (szűkre szabott rendelési idősav, nehézkes tömegközlekedés) vagy anyagi nehézségeket (utazási költségek, utólagos állami visszatérítés mellett is). Ez természetesen kihathat arra, hogy a várandósság alatti szűrővizsgálatok időben le tudnak-e zajlani. A szegregátumokban élő roma nők körében a várandósság alatt az orvosok szerepe leginkább e kötelező vizsgálatok társadalombiztosítás keretében finanszírozott elvégzésére szűkül, a terhességet kísérő magán nőgyógyásznak kevésbé érzik indokoltságát. A védőnők szerepének megítélése az interjúk alapján nem egybehangozóan pozitív vagy negatív, annyi azonban bizonyos, hogy a várandósság alatti ellátások közül ez a szolgáltatás ér el leginkább az anyákhoz. A védőnők a vizsgált szegregált települések mindegyikére rendszeresen kijártak (Bodrogi 2016). A gondozási rendszer intenzív jelenléte ellenére azonban az interjúk adó roma nők számára az egészségügyben dolgozó szakemberekhez képest sokkal inkább a családban, rokonságban lévő nők, anyák adnak megfelelő támogatást és információt. A szülés körüli beavatkozások tekintetében az interjúk kutatás alapján minden szülő nőt érintett ezen beavatkozások közül valamelyik (pl. oxitocin, gátmetszés, burokrepszés) és e beavatkozásokat a nők kivétel nélkül rosszul élték meg (Bodrogi 2016). Az anyák körében még a fájdalomcsillapításként esetlegesen kapott oxigénmaszk használatához is negatív tapasztalatok társulnak. A császármetszés aránya a mélyinterjúk kutatásban egynegyedes volt, amely elmaradt az országos, 40 százalék feletti arányoktól. A szüléshez kapcsolódó anyagi terhek, hálapénz kapcsán a mélyinterjúk kutatásba bevont, szegregátumokban élő roma anyák jellemzően úgy látták, hogy a megfelelő ellátáshoz, nagyobb figyelemhez szükséges a hálapénz kifizetése. Külön fogadott (fizetett) orvos azonban az esetek igen kis hányadában vezette a szülést (Bodrogi 2016). A nem megfelelő bánásmód, a szakszemélyzet részéről a kommunikáció hiánya az interjúkból rendre érzékelhető. A legtöbb esetben a szülő nők elhanyagoltnak/elhagyatottnak érezték magukat ebben a helyzetben, nem kaptak megfelelő tájékoztatást, nem kínáltak fel számukra választási lehetőséget, avagy fizikailag magukra hagyták őket. Többen megtapasztalták az elkülönítést a nem roma anyáktól (külön



„cigány” szobába helyezést a „folyosó végén”). Megalázó bánásmódról, hátrányos megkülönböztetésről is többen beszámoltak (Bodrogi 2016).

Bár nem szokványos hivatkozási alap, de e tanulmány megírásához a fő inputot egy 2022-ben bemutatott színházi előadás adta, a SzívHangok Társulat *Megeshetne másképp!* című darabja (rendező: Romankovics Edit), amelyben szomolyai roma nők osztják meg a várandósgondozási rendszerben és a szülészeti ellátásban tapasztalt, különböző művészet- és szocioterápiás módszerekkel, szociodráma-csoportban feldolgozott, személyes élményeiket³. A közösségi színházi előadásba egészségügyi dolgozókat, aktivistákat is bevontak. A szülészeti-nőgyógyászati váróterem terébe elhelyezett előadás a roma nők és a nőgyógyászati-szülészeti ellátórendszer viszonyát mutatja be: a magára hagyottság, diszkriminatív vagy lekezelő bánásmód számos történetben jelenik meg itt is.

Etnikai hatás azonosítása romák egészségmagartatási és ellátási mutatóin

Kutatási előzmények törekszenek azonosítani és elkülöníteni a romák rosszabb egészségi állapota mögötti etnikai és társadalmi tényezőket. Babusik (2005) e tekintetben a szegénység domináns hatása mellett érvel. Eszerint a romák rosszabb egészségi állapotát, az ellátáshoz való kedvezőtlenebb hozzáférést és az ellátás során tapasztalt negatív viszonyulást a szociálisan deprivált, hátrányos helyzetnek tulajdonítja, amely – függetlenül az etnikai hovatartozástól – kommunikációs nehézségeket is hordoz. Mindeközben az orvosi közbeszéd gyakorta nem a szegénységet teszi felelőssé e rosszabb viszonyért, hanem az etnicitást (Babusik 2005). Azt, hogy a diszkrimináció hátterében a rossz szociális helyzet áll, azzal is alátámasztja, hogy épp a leghátrányosabb helyzetű települések maradnak ki leginkább a helyben dolgozó háziorvosok szolgáltatásaiból. Hozzáteve, hogy az ország teljes (becsült) roma népességének 18,6 százaléka él olyan településen, ahol nincs helyben praktizáló háziorvos (Babusik 2005).

Masseria és társai (2010) az ENSZ 2004-es roma kutatásának adatait hasonlította össze romániai (3292 fő), bolgár (2536 fő) és magyarországi (2640 fő) adatfelvételek alapján. Azt találták, hogy függetlenül a fő demográfiai (nem, életkor) jellemzőktől, a roma népesség szignifikánsan nagyobb valószínűséggel számolt be rosszabb egészségi állapotról, mint a környezetükben élő nem roma népesség, szubjektív egészségük, a krónikus betegségeik prevalenciája és a nem higiénikus körülmények miatti betegségfenyegetettség-érzet alapján. Ha azonban a társadalmi-gazdasági státusz változókat kontroll alatt tartották, már nem volt ennyire egyértelmű a különbség romák és nem romák között. Ez esetben a krónikus betegségek prevalenciája csak Romániában volt magasabb a romák körében; míg a nem megfelelő higiéniai körülmények miatti betegségfenyegetettség valószínűsége csak Magyarországon és Romániában volt szignifikánsan magasabb a romák körében. Azaz mind az alacsony iskolai végzettségű és alacsony jövedelmű népesség, mind a romákon kívüli egyéb etnikai kisebbség tapasztal egészséggyenlőtlenséget ezekben a vizsgált országokban (Masseria et al. 2010).

³ Az előadásról bővebb források:

<https://24.hu/belfold/2022/07/17/szomolya-megeshetne-maskepp-szivhang-tarsulat>

https://trafo.hu/programok/szinhaz_szivhangok_tarsulat_megeshetne_maskepp

<https://revizoronline.com/hu/cikk/9667/szivhangok-tarsulat-megeshetne-maskepp-trafo>

Rádai Andrea – Varga Anikó: Regina gyereke. *Színház* folyóirat, 2022. június.



Vokó és munkatársai (2020) a három, legnépesebb roma lakosságú megyében, teleti körülmények között élő roma és nem roma népesség egészségi állapotát 2003–2004-ben vizsgáló kutatásukban is arra a következtetésre jutottak, hogy a magyarországi roma telepeken élők egészségi állapotát erősen befolyásolja a társadalmi-gazdasági státusz. Ez alapvetően megmagyarázza rosszabb egészségi állapotukat, de csak részben magyarázza a kedvezőtlen egészség-magatartásukat. Azaz, a roma telepeken élők egészség-magatartásában mért különbség – miközben szintén erősen összefüggött társadalmi-gazdasági státuszukkal –, e társadalmi-gazdasági státusz kontrollálása után is megmaradt a romák és nem romák között. Például a napi dohányzás esélyhányadosa még az életkor, nem, iskolai végzettség, jövedelem és foglalkoztatás kontrollálása után is magasabb volt a romák esetében (Vokó et al. 2020).

Kutatási kérdés

- Kedvezőtlenebb várandósgondozási és szülészeti ellátásban van-e részük a roma várandósoknak, mint a többségi társadalomhoz tartozó anyáknak?
- A roma anyákat a szülés során érő kedvezőtlenebb bánásmódban kimutatható-e etnikai hatás?

MÓDSZER

Az adatbázis

Elemzésünk a Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet (NKI) által 2018–2022 között folytatott Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat várandós anyák, majd a féléves gyermekeket nevelő anyák körében zajlott adatgyűjtési hullámainak összekapcsolt adatbázisán elemzi a roma nők várandósgondozási és szülészeti ellátási jellemzőit. A Kohorsz '18 kutatás mintájának kiválasztásakor olyan összetett többlépcsős mintavételi eljárást használtunk, amelynek elsődleges mintavételi egysége a területi védőnői körzet volt. A kiválasztáskor figyelembe vettük a védőnői körzetekben várható születésszámot, az adott körzet földrajzi elhelyezkedését és társadalmi státuszát, illetve a becsült válaszadási hajlandóságot. A kiválasztott körzeteken belül minden, az adott körzetben gondozott várandós a minta része volt. A kutatás terepmunkája 608 területi védőnői körzetben kezdődött el 2018 januárjában, és a kutatásban valamilyen formában résztvevő magzatok száma pedig 8813 fő. A súlyozott adatbázis a 2018. március – 2019. április közötti egyéves időszakban szülő nőkre nézve reprezentatív az anyák iskolai végzettségét, paritását, hivatalos családi állapotát, életkorát, illetve a lakhely fejlettségi mutatóját tekintve. A kutatás módszertanáról, a mintavétel és a súlyozás módjáról a témában megjelent jelentések tájékoztatnak (Szabó et al. 2020; Veroszta 2018; Veroszta et al. 2022a).

A kutatásba bekapcsolódó várandósok felkérését és a várandós, valamint a gyermek féléves korában zajló adatfelvételeket az NKI által erre felkészített körzeti védőnők végezték a mintába került körzetekben, a résztvevők tájékoztatását és írásos beleegyezését követően. A válaszadó az első adatfelvételi hullámban a 24–28. terhességi hétben lévő várandós, a gyermek féléves korában pedig ugyanő, azaz immár a vér szerinti anya (hiánya esetén a gyermek



más elsődleges gondozója), a mintatag gyermek 6 hónapos korát megelőző egy, és azt követő háromhetes időszakon belül. Mindkét személyes lekérdezési hullám esetében a védőnők által felvett kérdőívek mellett a válaszadó anyákat önkitöltős kérdőívek kitöltésére is kértük. Az anyák etnikai hovatartozását ezzel a mérőeszközzel rögzítettük a féléves lekérdezési szakaszban. Az elemzés céljából az anya szintű longitudinális adatbázisból ($n = 8242$) kizárára kerültek azok az esetek, melyekben nem a gyermek vér szerinti anyja volt a válaszadó, avagy a féléves gyermeket nevelő vér szerinti anya nem válaszolt a nemzetiségre vonatkozóan feltett kérdésre ($n = 437$). A legmagasabb elemszám, amelyen az elemzés készült (az átfedő adathiányokat is figyelembe véve) $n = 7805$.

Roma etnikum operacionalizálása: elméleti megközelítések és technikai problémák

A szakirodalomban a roma népesség meghatározása vagy öndefiníció alapul vagy külső minősítésen. Az önbevalláson alapuló megközelítések a megkérdezettek kinyilvánított identitásán nyugszik, legyen szó elsődleges, másodlagos, vagy többes identitásról és nyelvi azonosság-tudatról. A külső besorolás esetén a roma népesség környezetében élő helyi szakemberek, önkormányzati ügyintézők, politikusok vagy kérdezőbiztosok előre meghatározott, és szükségszerűen nem azonos szempontokat alkalmazva sorolják be az érintetteket bizonyos etnikum alá.⁴ A 2011-es országos népszámlálások az önidentifikációt használták (KSH 2011) és a Kohorsz '18 kutatásban az NKI is ezt a gyakorlatot alkalmazta.⁵

Eszerint a válaszadóknak nem egyetlen nemzetiségi hovatartozást megjelölő kérdésre kellett válaszolniuk, azaz nem csak egy identitást választhattak, hanem lehetőség volt a másodlagos identitás megnevezésére is. Ezeket a kérdéseket a kutatás önkitöltős részében tettük fel a féléves lekérdezési szakaszban, a válaszadás azonban nem volt kötelező. A kérdések pontos megfogalmazása az alábbi volt: „Mely nemzetiséghez tartozónak érzi magát?“, majd „Az előző kérdésnél megjelölten kívül tartozik-e másik nemzetiséghez is?“ A válaszlehetőségek (a nemzetiségek és elnevezéseik) szintén megegyeztek a népszámlálásban szereplő kategóriákkal (KSH 2011). A Kohorsz '18 kutatásban az anyák 93 százaléka vallotta magát magyar nemzetiségűnek (91 százalék elsődlegesen magyar nemzetiségűnek) és 7 százaléka vallotta magát cigány (roma) nemzetiségűnek (3 százalék első nemzetiségként választotta e kategóriát). A megkérdezettek 5,4 százaléka nem nyilatkozott (Veroszta et al. 2022b). A roma és nem roma válaszadók összevetése során figyelembe kell vennünk, hogy a feltárt különbségek csak a nemzetiségüket megjelölő roma és nem roma népességre vonatkoznak. Elképzelhető az is, hogy

⁴ Az eddigi roma népességszámbecsléseket, kutatási eredményeket és termékenységi viszonyokat bemutató elemzéseket áttekintve véleményünk szerint az önidentifikáció és külső minősítésen alapuló roma népességszám-becslés közötti különbség 1,5-2-szeres lehet.

⁵ A népszámlálási adatok alapján végzett roma népességszám-meghatározás korlátait itt nem tárgyaljuk, ezt korábban többen és részletesen kifejtettük (Kalibova 2000; Durst 2011; Husz 2011; Messing 2014; Kushen 2015). Véleményünk szerint a népszámlálással elért roma népesség körében, ha nem is teljeskörű, de több fontos demográfiai kérdés is elemezhető (Szabó et al. 2021; Obádovics et al. 2019; Kapitány et al. 2013, 2014; Spéder et al. 2018, Szabó 2022).



azok a roma nők, akik nem adták meg nemzetiségüket vagy (csak) magyarnak vallották magukat, nem különböznek a nem roma népességtől a vizsgált szempontok szerint.

Az elemzés további szakaszaiban a roma nemzetiség és etnikum fogalmakat egymással felcserélhetőként használjuk, a fenti kérdésre vonatkozóan.

Kimeneti változók: várandósgondozás és szülészeti ellátás

A tanulmány leíró részében a hazai várandósgondozás és szülészeti ellátás minőségmutatói alapján követjük végig a romák és nem romák ellátása közötti esetleges eltéréseket. A változók kiemelésre nagyban támaszkodtunk a fent hivatkozott interjúkutatásban (Bodrogi 2016) felmerült szempontokra.

A várandósság időszakából a Kohorsz '18 kutatás első hullámában, a várandós anyák körében felvett kérdőívek adatai közül a következőket emeljük ki és ezeket az alábbiaként definiáljuk.

Az asszisztált reprodukcióval támogatott várandósság kétértékű változója jelzi, hogy a válasszadót adott várandósságához hozzásegítette-e bármilyen jellegű orvosi vagy nem orvosi kezelés. A gyermekvállalás tervezettségének változójában a nem tervezett várandósságok a nem kívánt és a kívántnál előbb bekövetkezett várandósságokat egyaránt magukba foglalják. A védőnői várandósgondozásba történt belépés idejére vonatkozó információ a védőnőktől származó, a várandósgondozási könyvben szereplő adatokon alapul. Megkésett várandósgondozásba vételnek tekintettük a várandósság 2. trimeszterében, azaz a 11. hét betöltését követően megkezdett védőnői várandósgondozást. A várandósgondozási diagnosztikai vizsgálatok elvégzését a második trimeszter végéig kódoltuk kétértékű változóba. A várandósgondozási protokollnak megfelelően a laboratóriumi vizsgálat, ultrahangvizsgálat és a terheléses cukorvizsgálat megvalósulását építettük be ebbe a változóba, időben megvalósultnak kizárólag azokat az eseteket tekintve, ahol mindhárom vizsgálat az előírt időn belül lezajlott. A nőgyógyászati várandósgondozás finanszírozási formáját háromértékű változóba kódoltuk aszerint, hogy a várandósok ellátására kizárólag magán nőgyógyászati rendelés, TB-támogatott rendelés, avagy ezek kombinált formája keretében került sor.

A szülés lezajlásáról az anyákat a Kohorsz '18 kutatás második adatfelvételi hullámában kérdeztük, a gyermek fél éves korában. E témakörben az alábbi változók kialakítására és beemelésére került sor.

A szülés lezajlását tekintve a hüvelyi úton zajló szülések mellett a császármetszések két – tervezett és előre nem tervezett – típusát különböztetjük meg. A választott (fizetett) szülészorvos jelenlétét a szülésnél kétértékű változó jelzi. Az apa vagy más családtag jelenlétét a szülésnél szintén kétértékű változóba kódoltuk. A szülés lezajlásának szubjektív értékelése három kategóriát tartalmazó változó. A testhelyzet megválasztásának szabadságát a szülés során szintén ebben az alcsoportban – a hüvelyi szülések esetében – vizsgáltuk. Az elemzés leíró részében háromértékű változóval dolgozunk aszerint, hogy az anya a szüléskor vajúdási és kitolási testhelyzetének megválasztására mennyire kapott lehetőséget.

A fenti szempontot – a vajúdási és kitolási testhelyzet szabad megválasztását hüvelyi úton történt szülések esetében – a magyarázó célú vizsgálat kimeneti változójának választottuk. Emögött a tényező mögött ugyanis olyan, az ellátás minőségét jelző szempontot érzékelünk,



amely elsősorban attitűd-, bánásmód-függő és nem feltétlenül az ellátóhely technikai felszereltsége befolyásolja. A testhelyzet megválasztását a nő saját szülésének lefolyása felett gyakorolt kontroll lehetőségeként értelmezzük. A szülészeti ellátást nyújtók szerepe e tekintetben igazoltan kihat az anya szülésélményére és későbbi jóllétére (Green – Baston 2003). A hazai kutatási irodalom a testhelyzet szabad megválasztásának – a szülő nő számára biztosított egyéni kontrollnak – szimbolikus jelentőséget tulajdonít, amely amellett, hogy a WHO irányelveihez igazodik (WHO 2009), a tiszteletteljes bánásmóddal azonosítható (Szebik et al. 2018). Ebben a kontrollhiányos helyzetet képviselő kontextusban használjuk a továbbiakban a kötött testhelyzetben zajlott szülés változóját. Regressziós elemzésünk függő változója a szülési testhelyzet kétértékű változója, ahol az (1) érték jelöli, hogy a nő nem választhatta meg szülési testhelyzetét, megmondták neki, hogy milyen testhelyzetben kell lennie; míg a (0) érték jelöli, hogy megválaszthatta a testhelyzetét, csak javaslatokat kapott a lehetőségekről, illetve ide soroltuk azokat az eseteket is, amikor a nő csak a vajúdási testhelyzetet választhatta meg, a kitolási testhelyzetet nem.

Az elemzés magyarózó változói

A magyarózó modellben az ellátórendszer hatását a fogadott orvos jelenléte képviseli a szülésnél. A demográfiai háttérváltozók hatását az anya életkora szüléskor (20 év alatt vagy legalább 20 éves), a paritás (legalább 3 vagy kevesebb gyermek) és a párkapcsolati helyzet szüléskor (házas vagy sem) képviseli. A társadalmi-strukturális hatás változók az iskolai végzettség (legalább szakmunkás szint vagy alacsonyabb) és a család szubjektív jövedelmi szintje (kedvezőtlen vagy sem). A kontextuális települési hatás mérésére alkalmazott változók a településméret (1000 fő feletti vagy alatti lakosságszám), a működő szülészeti osztály a településen és a fejlettségi régió^{6,7} (Közép-Magyarország régió, fejlett vidéki megyék és kevésbé fejlett vidéki megyék).

Alkalmazott módszerek

A tanulmány leíró részében a várandósgondozás és szülészeti ellátás roma és nem roma anyák közötti különbségeit vizsgáljuk, bináris összefüggések elemzésével. A két csoport ellátása során mért eltérések szignifikanciáját F-Anova-próba és Welch-próba alapján teszteljük.

A roma etnikai háttérnek a szülés lefolyására (a testhelyzet megválasztására) gyakorolt önálló hatásának becslésére logisztikus regressziós modelleket használtunk. A háttérváltozók kiválasztását a rendelkezésre álló változókészlet mint adottság mellett a szakirodalomban fellelt, igazolt hatótényezőkre alapoztuk. A kontrollváltozókat lépcsőzetesen, Enter-funkcióval léptettük be a modellbe, utolsó lépésben vonva be az interakciós hatásokat.

⁶ A fejlettségi besorolás alapjául az egy főre jutó megyei GDP-t vettük alapul. Ez alapján a fejlettebb megyék közé került Bács-Kiskun; Csongrád; Fejér; Győr-Moson-Sopron; Komárom-Esztergom; Tolna; Vas; Veszprém és Zala. A kevésbé fejlett megyék a következők voltak: Baranya; Békés; Borsod-Abaúj-Zemplén; Hajdú-Bihar; Heves; Jász-Nagykun-Szolnok; Nógrád; Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg (Veroszta 2018).

⁷ A kontextuális változók a várandósság 7. hónapjában érvényes lakóhelyre vonatkoznak. A várandós adatfelvételből kimaradt, féléves szakaszban csatlakozó válaszadók adatai ezen változókban nem jelennek meg.



EREDMÉNYEK

Különbségek a várandósgondozásban és szülészeti ellátásban – leíró eredmények

A várandósgondozás esetében a roma és nem roma anyák között már a terhesség létrejöttének valószínűségében is különbség mutatkozik, amennyiben a nem roma anyák várandósságát nagyobb arányban segítette valamiféle beavatkozás, asszisztált reprodukciós eljárás. A romák körében szignifikánsan alacsonyabb az asszisztált reprodukcióval létrejött terhességek aránya, mint a nem romák között: 3,4 százalék szemben a 8,1 százalékkal. A várandósság tervezettségében a roma anyák szignifikánsan nagyobb hányada nem tervezte, vagy későbbre tervezte volna várandósságát. A roma anyák terhességeinek igen magas aránya, több mint fele volt nem tervezett. A védőnői várandósgondozásba vétel tekintetében a megkésett, második terhességi trimeszterre csúszott gondozásba vétel nagyobb arányban jellemzi a roma etnikumú anyákat. Közülük 47 százalék, míg a nem roma várandósok között csak 26 százalék volt azok aránya, akik a betöltött 12. hét után keresték fel a védőnőjüket. A várandósgondozás lényeges elemének tekinthető szűrővizsgálatok a roma anyák esetében szignifikánsan nagyobb arányban tolódnak ki, illetve nem valósulnak meg az előírt időben (11,8%) mint a nem roma várandósok esetében (3,4%). A roma várandósok emellett a nőgyógyászati várandósgondozási szakrendeléseket sokkal gyakrabban veszik igénybe kizárólag TB által finanszírozott formában (85,8%) mint a nem roma nők (35,4%). Kizárólag magán nőgyógyászati rendelésre a roma nők alig egyhuszada jár terhessége alatt (5,1%), míg ennek aránya a többi várandós között majd egyharmados (32,7%). Az 1. ábrán bemutatott bináris összefüggések mindegyike szignifikáns $p = 0,000$ szinten (F-Anova-próba, Welch-próba).

A szülészeti ellátásra vonatkozó adatokat a féléves gyermekeket nevelő anyákkal felvett kérdőívek válaszai alapján elemezzük. A válaszadók 65,5 százaléka jelezte, hogy az apa vagy egyéb ismerős, családtag jelen volt a szülésnél (ebből 59,2 százalék volt az apás szülés). Az apával, más családtaggal vagy ismerőssel szülés gyakorisága azonban a roma nők körében enélkül jóval alacsonyabb, 40,0 százalék. (Az apás szülések gyakorisága ezen belül 61,2 százalék volt a nem roma és 28,1 százalék a roma nők körében.) A Magyarországon zajló szülések esetében tapasztalható igen magas, 43 százalékos császármetszési arány kevésbé érinti a roma anyákat. Amellett, hogy körükben magasabb a hüvelyi úton szülők aránya, a császármetszések kisebb gyakorisága mögött a tervezett beavatkozások kisebb aránya áll. Az előre nem tervezett – sürgősségi – császármetszések gyakorisága a roma és nem roma nők körében nem tér el szignifikánsan (22,4–24,4 százalék). A roma nők esetében a várandósgondozás nagyobb kötődése a TB támogatott ellátásokhoz párhuzamba állítható a választott szülészorvos lényegesen alacsonyabb arányával. A 2018–2019-ben zajlott szülések⁸ több mint felénél, 52,6 százalékánál volt jelen „fogadott orvos”, amely lényegében a magán nőgyógyászati ellátás kiterjesztése a kórházi szülésekre. A romák esetében a szülések mindössze 15 százaléka zajlott fizetett szülészorvos jelenlétében. A szülés lefolyásának nem orvosi dimenziója az a bánásmód, amelyet az anyák a szülésük során megtapasztalnak. E tekintetben a kutatás során feltárt adatok ösz-

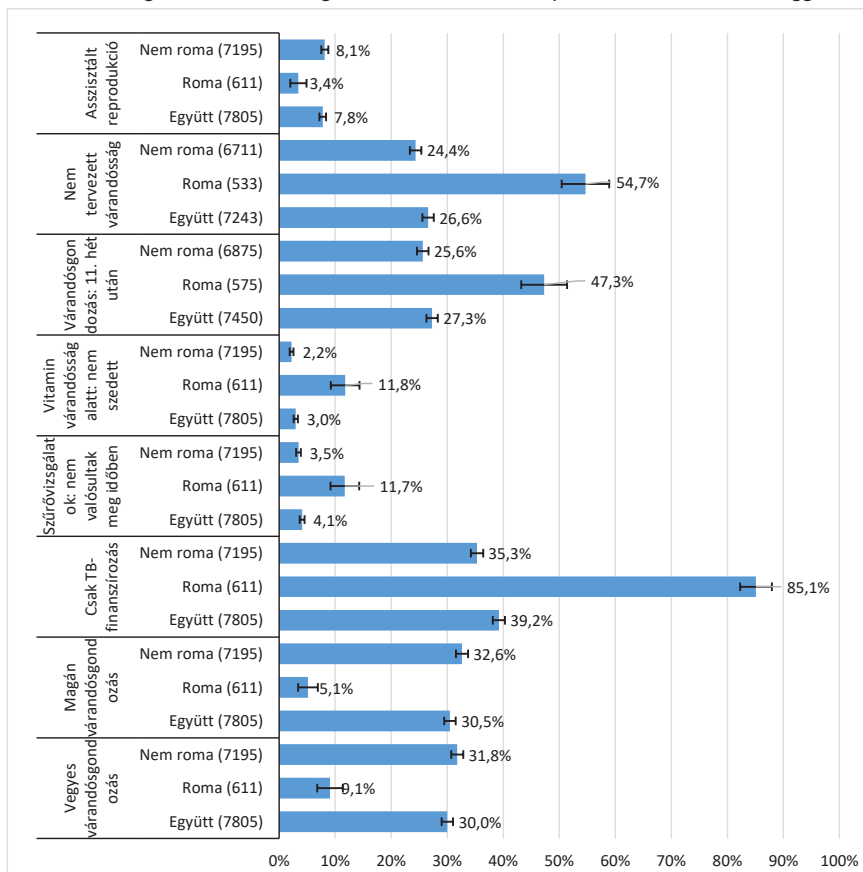
⁸ Ezek az arányok jelentősen átrendeződnek az egészségügyi szolgáltatási jogviszonyról szóló T/13174. számú törvény életbe lépésével, melyet az Országgyűlés 2020. október 6-án fogadott el.



szecseneknek a gazdag interjú tapasztalatokkal. A hüvelyi szüléssel szült nőkre szűkítve az elemzést azt találjuk, hogy a roma anyák esetében szignifikánsan nagyobb arányban zajlik kötött pozícióban a szülés, 61,3 százalékuknak szabták meg mind a vajúdsági, mind a kitolási testhelyzetet. A nem roma nők közül mindössze 40,6 százalék számolt be erről. A testhelyzet megválasztásának teljes szabadsága a szülés lefolyása során a hüvelyi úton szülő anyák alig egyharmadát érinti, de a romák körében ez az arány egynegyed alá esik. Még a vajúdsági testhelyzetük megválasztásában is kedvezőtlenebb az ő helyzetük, mindössze 15,3 százalékuk dönthetett erről szabadon (kötött kitolási testhelyzet mellett), a nem roma nők 26,2 százalékos arányához képest. Az elemzés további lépéseként az e tekintetben tapasztalt eltérések háttértényezőit tárjuk fel.

1. ábra

A várandósgondozás különbségei roma és nem roma anyák között. Bináris összefüggések



Forrás: Népszégtudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Várandós és fél éves adatbázis.

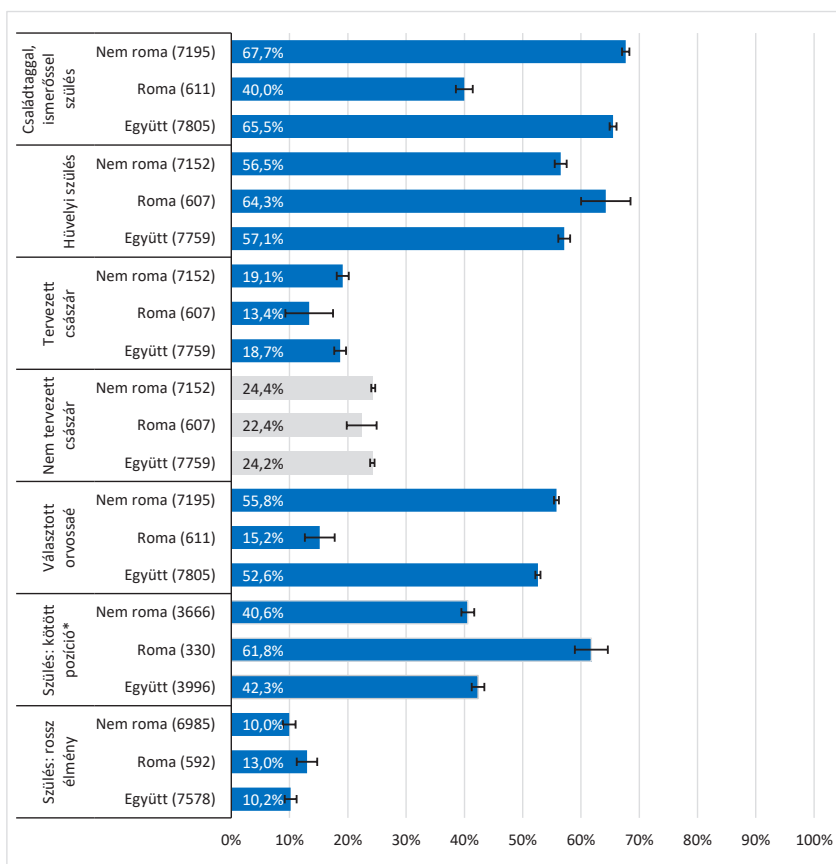
Megjegyzés: Esetszámok zárójelben feltüntetve. Az összes változó értékelése szignifikánsan eltér a roma és nem roma nők között.



A fenti jelentős különbségek alapján azt várhatnánk, hogy a roma nők többsége elégtelenségét fejezi ki a kapott szülészeti ellátás minőségével. Ehhez képest nem térnek el a többségi anyáktól abban, hogy a nők kétharmada számára a szülésük megfelelően zajlott le, tehát összességében elégedettek. A roma anyák esetében a rossz szülésélmény kissé magasabb (13 százalékos) aránya viszont mutat némi eltérést a többiektől. A 2. ábrán késsel jelzett bináris összefüggések mindegyike szignifikáns $p = 0,000$ szinten (F-Anova-próba, Welch-próba). A szürkével jelzett változó esetében nincs statisztikailag szignifikáns különbség a roma és nem roma nők értékelése között.

2. ábra

A szülészeti ellátás különbségei a roma és nem roma nők értékelése alapján. Bináris összefüggések



Forrás: Népeségtudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Várandós és féléves adatbázis.

* Hüvelyi úton szült nők körében

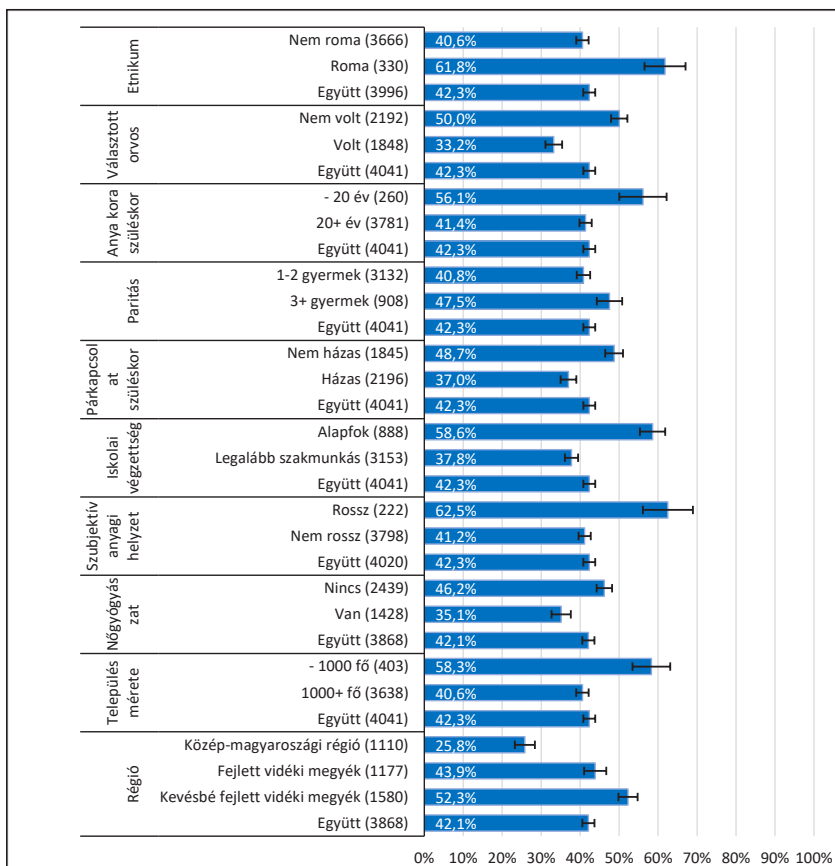
Megjegyzés: Esetszámok zárójelben feltüntetve. A szürke hasábkokkal jelzett csoportok között nincs szignifikáns különbség, a késsel jelzett hasábkok esetében az összes változó értékelése szignifikánsan eltér a roma és nem roma nők között.



A hüvelyi úton szült roma nők körében tehát szignifikánsan magasabb – közel kétharmados! – volt azok aránya, akik nem választhatták meg se vajúdási, se kitolási helyzetüket a szülés során. Ez azonban nem feltétlenül jelent etnikai alapú hátrányos bánásmódot. Háttérváltozók elemzése alapján jól látszik ugyanis, ahogyan a szülészeti ellátásban megtapasztalt bánásmód társadalmi háttér – iskolai végzettség, anyagi helyzet – függvényében is jelentős különbségeket mutat (3. ábra). Mindemellett a kontextuális tényezőknél is minden bizonnyal jelentős szerepük van az ellátás minőségében: a Közép-Magyarország régióban, a jobban ellátott településeken élő nők közül szignifikánsan kevesebben mondták, hogy nem választhatták meg testhelyzetüket a vajúdás és szülés során.

3. ábra

A kötött testhelyzetben zajlott szülések aránya az anya szociodemográfiai jellemzői szerint
Hüvelyi úton szült nők körében



Forrás: Népszégtudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Várandós és fél éves adatbázis.

Megjegyzés: Esetszámok zárójelben feltüntetve. Az összes változó értékelése szignifikánsan eltér az adott csoportok között.



Etnikai háttér hatása a szülés lefolyására – magyarázó modellek

A fenti leíró adatok alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy nemcsak a roma etnikai háttérű, hanem a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági körülmények között élő nők is kedvezőtlenebb elbánásban részesülnek a szüléseteken. Hüvelyi szülés esetén szignifikánsan kisebb eséllyel választhatják meg a nők vajúdási és szülési testhelyzetüket. Mivel a társadalmi-gazdasági-demográfiai helyzetet leíró változók egymással erőteljesen összefüggenek, szükséges megvizsgálnunk, hogy a roma etnikumot érintő kedvezőtlenebb bánásmód mögött mennyiben áll társadalmi-gazdasági háttérhatás. Vajon a roma nők számára az ellátórendszer szülés-kor azért biztosít kevesebb választási lehetőséget, mert ők többnyire fiatalabbak, alacsonyabb iskolázottságúak, alacsonyabb jövedelműek, kedvezőtlen települési háttérűek, és gyakorta nincs választott szülészorvosuk? Avagy – mindezen tényezőktől függetlenül is – éri hátrány a roma nőket a szülészeti ellátás során?

A kérdések megválaszolására a hüvelyi szüléssel szült roma és nem roma nők körében a fenti társadalmi-gazdasági-demográfiai tényezőket kontroll alatt tartva vizsgáljuk a kötött testhelyzetben lezajló szülés esélyét (szemben azzal, hogy a nő megválaszthatta a szülési vagy legalább a vajúdási testhelyzetét). A regressziós modellt úgy építettük fel, hogy egymást követő lépésekben vontuk be a roma etnikai háttér (1. modell) mellett az egyes háttérjellemzőket, úgy, mint: választott szülészorvos jelenlétét a szülésnél (2. modell); az apa vagy egyéb családtag, ismerős jelenlétét a szülésnél (3. modell); az anyai demográfiai jellemzőket (4. modell); a család társadalmi-gazdasági státuszát (5. modell); végül a kontextuális/területi jellemzőket (6. modell). Utolsó lépésben a roma etnikai háttér és a kontextuális/területi háttérmutatók interakciós hatását is beemeltük a modellbe (7. modell). A regressziós modell egyes lépéseinek kimeneteit a Mellékletben mutatjuk be.

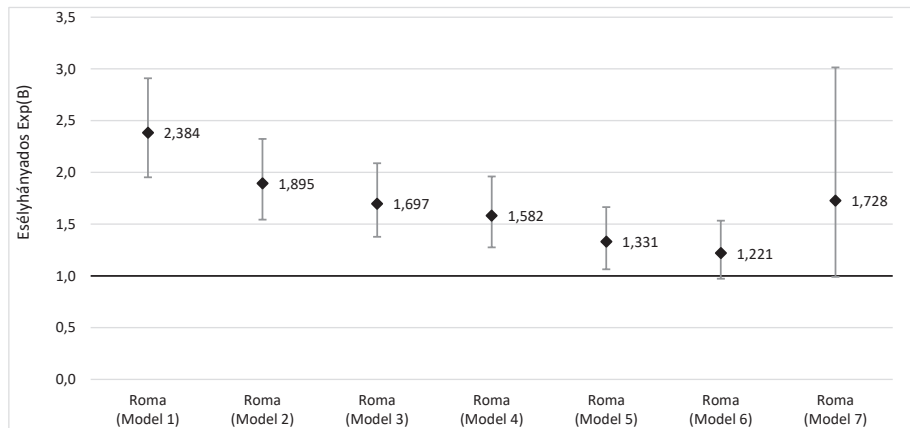
A szülési testhelyzet megválasztására az anya etnikai háttere az 1-5 modell alapján az ellátórendszer, a szülésnél nyújtott családi, baráti támogatás, a demográfiai és SES változók hatása mellett is szignifikáns hatással bír (4. ábra). Ez az önálló etnikai hatás a területi/települési kontextuális jellemzők bevonásával szűnik meg, a 6. modellben (OR=1,221, $p=0,148$), azaz amikor olyan tényezőknek a hatása is kontroll alá kerül, mint hogy működik-e a nő lakóhelyén szülészet (OR=0,925, $p=0,334$), a nő lakóhelye 1000 fő alatti kistélepülés-e (OR=1,234, $p=0,075$), illetve a lakóhely földrajzi elhelyezkedése a régiós besorolás szerint (a közép-magyarországi lakóhely esélyhányadosa OR=0,514, $p=0,000$; míg a kevésbé fejlett vidéki megyei lakóhely esélyhányadosa OR=1,239, $p=0,008$). Ezek az önálló területi fő hatások akkor is szignifikánsak maradnak, amikor az etnikai háttér és területi jellemzők közötti interakciós hatásokat kontroll alatt tartjuk. A regresszió ezen 7. lépése, azaz az interakciós hatások bevonása nem javított szignifikánsan a modell illeszkedésén (nincs szignifikáns változás a $-2LL$ értékében). A roma etnikai háttérhez tartozó esélyhányados értéke ebben a modellben OR=1,728, $p=0,106$, azaz az etnikai hatás nem szignifikáns.



4. ábra

A roma etnikai háttér és a kötött szülési testhelyzet kapcsolata, az anyai szociodemográfiai jellemzők által kiigazítva, a hüvelyi szüléssel szült nők körében

A roma etnikai háttér logisztikus regressziós együtthatója a konfidencia intervallumokkal



Forrás: Népszégtudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Várandós és fél éves adatbázis.

Megjegyzés: Model 1: roma etnikum; Model 2: Model 1 + választott szülészorvos van jelen a szülésnél; Model 3: Model 2 + apa, család, barát jelen van a szülésnél; Model 4: Model 3 + anya szüléskor 20 évesnél fiatalabb; házas; három vagy több gyermeke van; Model 5: Model 4 + anya alacsony iskolai végzettségű, háztartás szubjektív jövedelmi helyzete rossz; Model 6: Model 5 + van szülészet a településen, anya 1000 főnél kisebb lakosságszámú településen él, lakóhely régiója; Model 7: Model 6 + roma etnikum keresztartása a lakóhely településének népességszámával és a lakóhely régiójával. A modell-statisztikákat lásd a Mellékletben.

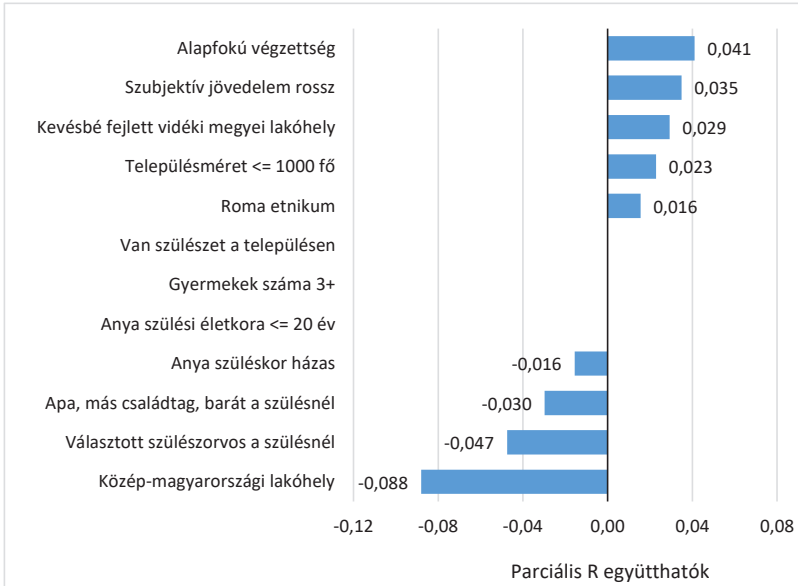
Adataink azt is jelzik, hogy etnikai háttérhatástól független társadalmi-gazdasági státus hatások is jelen vannak (Melléklet). Etnikai háttértől függetlenül, a legfeljebb 8 általános iskolai végzettségű nőknek 38%-kal, az alacsony szubjektív jövedelmű háztartásokban élő nőknek 67%-kal, az 1000 főnél kisebb lakosságú településen élő nőknek 33%-kal, és a kevésbé fejlett vidéki megyékben élő nőknek 24%-kal nagyobb az esélyük arra, hogy kötött testhelyzetben szülessen. Továbbá etnikai háttértől függetlenül, ha a nőknek van választott szülészorvosa, akkor 26%-kal csökken annak az esélye, hogy kötött testhelyzetben szülessen, és ez akkor is így van, ha a szüléskor bent volt az apa vagy más családtag, barát: ekkor 20%-kal kisebb eséllyel szült a nő kötött testhelyzetben. És akkor is szignifikánsan kisebb a kötött testhelyzetben szülés esélye, ha a nő lakóhelye Közép-Magyarországon van, 47%-kal.

A következőkben kiszámoltunk az esélyhányadosokhoz tartozó standardizált logisztikus regressziós együtthatókat: ezek az adott kovariáns relatív fontosságát mutatják a modellben szereplő többi kovariánshoz képest. Eredményeink szerint a kötött testhelyzetben lezajlott szülésre a bevont változók közül abszolút értékben a legerősebb hatása a közép-magyarországi lakóhelynek (-0,088) és a választott szülészorvos jelenlétének van (-0,047). Viszonylag magas az alacsony iskolai végzettség (0,041) és szubjektív jövedelmi helyzet standardizált regressziós együtthatója is (0,035), míg az egyik legalacsonyabb az etnikai háttéré (0,016, 5. ábra).



5. ábra

Roma származás hatása a kötött szülési testhelyzetre, kontrollálva az anya egyéb szociodemográfiai jellemzőire a hüvelyi szüléssel szült nők körében. Standardizált logisztikus regressziós együtthatók



Forrás: Népeségtudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Várandós és félèves adatbázis.

Megjegyzés: Három kivétellel minden változó szignifikáns összefüggésben van a kötött szülési testhelyzettel. A három kivétel: az anya életkora szüléskor 20 év alatti-e vagy nem, a gyermekek száma 3+, van-e szülészet a nő lakóhelyén (lásd a melléklet, 7. modell statisztikáit).

Illusztratív céllal áttekinthetjük, hogy egy hipotetikus, minden szempontból a legrosszabb helyzetben lévő nő esetében és egy minden szempontból legjobb helyzetben lévő nő esetében mekkora annak a becsült valószínűsége, hogy kötött testhelyzetben szüljön (1. táblázat). A minden általunk vizsgált szempontból a legkedvezőbb helyzetben lévő nők körében⁹ 21,6 százalék annak a becsült valószínűsége, hogy kötött testhelyzetben szülessen. Ezzel szemben, a mindezen szempontokból a legrosszabb helyzetű nők¹⁰ körében ez a becsült valószínűség 79,6%. Ezen legrosszabb helyzetű nők közül azoknál, akiknek lakóhelye a Közép-Magyarország régióban van, már szignifikánsan alacsonyabb a kötött testhelyzetben szülés becsült valószínűsége: 64,1%.

⁹ Ezen nők csoportja a nem roma hátterű, választott orvossal, apával vagy más családtaggal, baráttal szülő, legalább szakmunkás végzettségű, jó (szubjektív) anyagi helyzetű, 1000 főnél nagyobb lélekszámú és a Közép-Magyarország régióban élő nőket takarja.

¹⁰ Ezen nők csoportjába a roma, nem választott orvossal, apa és más családtag, barát nélkül szülő, alapfokú iskolai végzettségű, rossz anyagi helyzetű, kistelepülésen és nem a Közép-Magyarország régióban élő nők tartoznak.



1. táblázat

Egy minden szempontból rossz („0”) és egy minden szempontból jó („1”) helyzetben lévő nő esetében a kötött testhelyzetben szülés becsült valószínűsége (marginálisok) *Hüvelyi úton szült nők körében*

Magyarázó változó (1 – igen, 0 – nem)	Változó értéke		
	Legrosszabb helyzetű nők	Köztes helyzet: rossz, de Közép-Mo.-n lakik	Legjobb helyzetű nők
Roma etnikai háttér	1	1	0
Választott szülészorvos nincs jelen	1	1	0
Apa vagy más rokon, barát nincs jelen	1	1	0
Alapfokú iskolai végzettség	1	1	0
Rossz szubjektív jövedelmi helyzet	1	1	0
Település mérete: – 1000 fő	1	1	0
Régió: nem Közép-Magyarország régió	1	0	0
Kötött szülési testhelyzet becsült valószínűsége (marginális hatás): Pr(szulkotott); 95% CI; P > z	79,6% (72,9% – 86,3%) 0,000	64,1% (53,7% – 74,5%) 0,000	21,6% (19,1% – 24,0%) 0,000

Forrás: Népeségtudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat.

Várandós és féléves adatbázis.

Megjegyzés: Logisztikus regressziós elemzés, Stata 14. program, margins programkód.

KÖVETKEZTETÉSEK

A roma nők ellátási minősége mind a várandósgondozás, mind pedig a szülés kapcsán határozottan kedvezőtlenebb mutatókkal jellemezhető, mint a nem roma anyák által kapott ellátás.

Az elmúlt két évtized interjú kutatásai által bemutatott képet a kvantitatív kutatás adatai rendre visszaigazolták, a Születésház Egyesület interjú kutatásának megállapításaival (Bodrogi 2016) párhuzamba állíthatók. A roma anyák esetében a gyermekvállalás tervezettségé alacsonyabb mértékű. A várandósgondozási rendszer szolgáltatásai kevésbé jutnak el a roma nőkhöz, esetükben később kezdik meg a védőnői gondozásba vételt, körükben gyakoribb a szűrővizsgálatok elmaradása vagy kicsúszása az ajánlott idősből, avagy az elégtelen vitaminszedés. A roma várandósok körében sokkal nagyobb mértékű a társadalombiztosítás által kínált – ingyenes – ellátások igénybe vétele a magán ellátórendszerhez (magán nőgyógyász, fogadott szülészorvos) képest. A tervezett császármetszések aránya körükben az országos átlagtól elmarad. A szülést és a kapcsolódó ellátásokat, bánásmódot a roma nők kedvezőtlenebbül élték meg. A „fogadott orvos” jelenléte a szülésnél ritkább, de az apák jelenléte is kevésbé gyakori a roma nők körében (Bodrogi 2016). A kedvezőtlenebb szülészeti ellátás, a hátrányos bánásmód (Gyukits 2000) megjelenik a szülés és vajúdás eltérő körülményeiben: a roma anyák kisebb arányban választhatták meg testhelyzetüket a vajúdás és kitolás során, mint a nem roma nők (Bodrogi 2016). A kedvezőtlenebb ellátási körülmények és bánásmód (Neményi 1998) a roma anyák szüléssel kapcsolatos alacsonyabb elégedettségében is tükröződnek.



A szülészeti ellátás minőségét, az ennek során tapasztalt bánásmódot elemzésünkben a testhelyzet vajúadás és kitolás alatti szabad megválasztása képviseli, melyet hüvelyi úton szült nők körében vizsgáltunk. Ez a változó azt a kontrollt foglalja magában, amellyel a szülő nő saját szülésének lefolyásában döntési teret kap. E tekintetben a roma nők kedvezőtlenebb szülészeti ellátása mögött erős társadalmi-gazdasági és strukturális háttérmeghatározottságokat találunk. Társadalmi-gazdasági háttértényezők egész sora növeli annak esélyét, hogy az anya a szülés során nem dönthet arról, hogy mely testhelyzet lenne számára a legkedvezőbb, hanem a szakszemélyzet utasításait kell követnie. Erre a megszabott, kötött testhelyzetben zajló szülésre nagyobb esélye van a fiatalabb, szegényebb nőknek. A fogadott orvossal, családtag jelenléte mellett szülő, a Közép-Magyarország régióban élő anyák esetében kedvezőbbek a szülészeti ellátás körülményei. Önmagában az etnikai hatás – a romák etnikai alapú hátrányos megkülönböztetése a szülészeti ellátásban – ezen változók beemelése után egyértelmű bizonyossággal már nem mutatható ki.

A Kohorsz '18 kutatás országos, nagymintás adatfelvételének eredményei empirikusan alátámasztják az interjúk kutatásokból és művészetterápiás feldolgozás alapján kirajzolódó, roma nőket érintő hátrányos bánásmódot a magyarországi várandósgondozási és szülészeti ellátásban. Az eredmények azt is érzékeltetik emellett, hogy ezen ellátás minőségét mennyire erősen determinálják az anyák társadalmi-gazdasági háttérjellemezői. Társadalompolitikai szempontból az ellátórendszeren belül kimutatott fenti egyenlőtlenségek kapcsán egyfelől az intézményszintű eltérések feltárásával várhatók pontosabb eredmények. Másfelől indokolt lenne a különbségek vizsgálata és újraértelmezése az elmúlt években átalakult egészségügyi, azon belül szülészeti ellátás rendszerében.

IRODALOM

- Babusik F. (2005): *Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Bernát A. (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi Riport*, 1, 246–267.
- Bodrogi B. (2016): *Roma nők helyzete és lehetőségei a szülészeti ellátásban*. Születésház Egyesület.
- Durst J. (2011): 'What makes us Gypsies, who knows...?!': Ethnicity and reproduction. In: M. Stewart, M. – Rövid, M. (Eds): *Multi-disciplinary Approaches to Romany Studies*. Budapest: Central European University.
- FRA (2013): Analysis of FRA Roma survey results by gender. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ep-request-roma-women_0.pdf. (Utolsó letöltés: 2022. 08. 22.)
- Green, J. M. – Baston, H. A. (2003): Feeling in Control During Labor: Concepts, Correlates, and Consequences. *Birth*, 30(4): 235–247. <https://doi.org/10.1046/j.1523-536X.2003.00253.x>
- Gyukits Gy. (2000): Az egészségügy vesztesei. *Beszélő* (4): 98–106.
- Hajioff, S. – McKee, M. (2000): The health of the Roma people: a review of the published literature. *Journal of epidemiology & community health*, 54(11): 864–869. <https://doi.org/10.1136/jech.54.11.864>



- Husz I. (2011): *Zárójelentés az alacsony végzettségű roma és nem roma nők gyermekvállalása a hátrányos helyzetű térségekben* (OTKA PD78513) c. kutatási pályázat teljesítéséről, Budapest, 2011.
- Janky B. (2005): A cigány nők társadalmi helyzete és termékenysége. In: Nagy I. et al. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*, Budapest: TÁRKI-ICSSZEM. 136–148.
- Kalibova, K. (1999): The demographic characteristics of Roma/Gypsies in selected countries in Central and Eastern Europe. In: *The Demographic Characteristics of National Minorities in Certain European States*, 1: 169–206. Council of Europe.
- Kapitány B. et al. (2013): *Becslések a „roma kötődésű” népesség számáról és területi elhelyezkedéséről a 2011. évi népszámlálás adatai alapján I*. Budapest: KSH NKI.
- Kapitány B. et al. (2014): *Becslések a „roma kötődésű” népesség számáról és területi elhelyezkedéséről a 2011. évi népszámlálás adatai alapján II: Roma kötődésű népesség becslése, adat-sorok*. Budapest: KSH NKI.
- Kósa Z. – Széles G. – Kardos L. – Kósa K. – Németh R. – Országh S. ... – Vokó, Z. (2007): A comparative health survey of the inhabitants of Roma settlements in Hungary. *American journal of public health*, 97(5): 853–859. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.072173>
- KSH (2011): *Népszámlálás 2011, Módszertani megjegyzések és fogalmak*. [Census 2011, Methodological notes and concepts]. <http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/modszertan.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 02. 01.)
- Kushen, R. (ed.) (2015): *Roma Inclusion Index 2015*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation.
- Lakatos S. – Angyal M. – Solymosy J. – Bonifác S. – Kármán J. – Csépe P. – ... – Lökkös A. E. *Egészség és Roma/Cigány Közösség*. Madrid: Khetanipe for the Roma Unity Association.
- Marek E. – Kalmár R. – Faubl N. – Orsós Z. – Németh T. (2020): Előítéletek és hatásai az egészségügyi ellátásban. Egy felmérés tanulságai. *Orvosi Hetilap*, 161(19): 789–796. <https://doi.org/10.1556/650.2020.31694>
- Masseria, C. – Mladovsky, P. – Hernández-Quevedo, C. (2010): The socio-economic determinants of the health status of Roma in comparison with non-Roma in Bulgaria, Hungary and Romania. *European Journal of Public Health*, 20(5): 549–554. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckq102>
- Messing V. (2014): Methodological puzzles of surveying Roma/Gypsy populations. *Ethnicities*, 14(6): 811–829. <https://doi.org/10.1177/1468796814542180>
- Neményi M. (1998): *Cigány anyák az egészségügyben*. Budapest: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal.
- Obádovics Cs. – Bálint L. – Durst J. – Szabó L. – Spéder Zs. (2019): *A roma népesség előreszámítása 2050-ig. Jelentés a Belügyminisztérium részére* [Population projection for the Roma population in Hungary by 2050. Report to the Ministry of the Interior]. Budapest.
- Spéder Zs. – Bálint L. – Pakot L. (2018): *A roma népesség halandósági viszonyai és várható élettartama*. (A KSH Népegyetemtudományi Kutatóintézet elemzései az Emberi Erőforrások Minisztériuma részére). Budapest: KSH Népegyetemtudományi Kutatóintézet.



- Szabó L. (2022): Előszó a „roma népesedési viszonyok, 1990–2011” tematikus különszámhoz. In: Szabó L. (szerk). (2022): „Roma népesedési viszonyok, 1990–2011” Tematikus különszám. *Demográfia*, 65. évf. 2–3. sz. <https://doi.org/10.21543/Dem.65.2-3.1>
- Szabó L. – Boros J. – Fábíán I. – Gresits G. et al. (2020): *Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat – Várandós kutatási szakasz: Technikai Riport*. Kutatási Jelentések 102. Budapest: KSH NKI.
- Szabó, L. – Kiss, I. – Šprocha, B. – Spéder, Zs. (2021): Fertility of Roma Minorities in Central and Eastern Europe. *Comparative Population Studies*, 46. <https://doi.org/10.12765/CPOs-2021-14>
- Szebik, I. – Susánszky, É. – Szántó, Zs. – Susánszky, A. – Rubashkin, N. (2018): Ethical Implications of Obstetric Care in Hungary: Results from the Mother-Centred Pregnancy Care Survey, *European Journal of Mental Health* 13. 51–69. <https://doi.org/10.5708/EJMH.13.2018.1.5>
- Szirtesi Z. (1998): *A cigányság egészségügyi helyzete*. Budapest: Agroinform Kiadóház.
- UNDP/FRA/EC (2014): *Roma Health Report – Health status of the Roma population*, Data collection in the Member States of the European Union. https://health.ec.europa.eu/system/files/2016-11/2014_roma_health_report_en_0.pdf. (Utolsó letöltés: 2022. 08. 22.)
- UNDP/World Bank/EC – FRA (2012): *The situation of Roma in 11 EU Member States – Survey results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 08. 22.)
- Veroszta Zs. (szerk.) (2018): *Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Módszertani leírás. A várandós kutatási szakasz előkészítése*. Kutatási Jelentések 99. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Veroszta Zs. – Boros J. – Fábíán I. – Kapitány B. – Kis R. – Kopcsó K. – Leitheiser F. – Szabó L. – Spéder Zs. (2022a): *Féléves kutatási szakasz. Technikai riport. Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat*. Kutatási Jelentések 105. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. <https://doi.org/10.21543/Kut.2022.105>
- Veroszta Zs. – Boros J. – Kapitány B. – Kopcsó K. – Leitheiser F. – Sándor N. G. – Szabó L. – Spéder Zs. (2022b): *Csecsemőkor Magyarországon. Jelentés a Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat 2. hullámáról*. Kutatási Jelentések 106. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. <https://doi.org/10.21543/Kut.2022.106>
- Veroszta Zs. – Szabó L. (2021): A kettős praxis és következményei a várandósgondozási rendszerben. *Korfa*, 21. évf. 4. sz.
- Vokó, Z. – Csépe, P. – Németh, R. – Kósa, K. – Kósa, Z. – Széles, G. – Ádány, R. (2009): Does socioeconomic status fully mediate the effect of ethnicity on the health of Roma people in Hungary? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(6): 455–460. <https://doi.org/10.1136/jech.2008.079715>
- WHO (2009) European Union Standards for Nursing and Midwifery: Information for Accession Countries, https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/102200/E92852.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 08. 22.)



Melléklet

A vajúdási és szülési testhelyzet megválasztásának korlátozása – az anyai háttértényezők hatása. Hűvelyi úton szült nők körében. Bináris logisztikus regressziós modellek esélyhányadosai – Exp(B) és az esélyhányadosokhoz tartozó Wald-mutató szignifikancia szintjei.

	1. lépés		2. lépés		3. lépés		4. lépés		5. lépés		6. lépés		7. lépés	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
A modell változói	2,384	,000	1,895	,000	1,697	,000	1,582	,000	1,331	,036	1,222	0,148	1,728	0,106
Anya roma etnikumú			,542	,000	,595	,000	,626	,000	,669	,000	,739	0,000	0,741	0,000
Választott: szülésorvos vezette le a szülést					,652	,000	,680	,000	,733	,000	,808	0,011	0,802	0,008
Apával vagy más családtaggal, ismerőssel szült							1,056	,713	,896	,481	,827	0,229	0,827	0,229
Anya kora szüléskor: -20 év							,799	,002	,841	,018	,874	0,070	0,871	0,065
Anya házaságban él							1,079	,363	1,008	,928	,986	0,874	0,993	0,931
Gyermekek száma: 3+									1,455	,000	1,383	0,002	1,376	0,003
Anya végzettsége max. 8 általános									1,645	,002	1,672	0,001	1,669	0,001
Család rossz szubjektív anyagi helyzetű											,928	0,332	0,928	0,340
Lakóhelyén működik szülészeti kórházi osztály											1,233	0,075	1,325	0,028
Anya 1000 fő alatti településen él												0,000		0,000
Lakóhely régiója: fejlett vidéki megye														0,000
Lakóhely régiója: Közép-Magyarország											,514	0,000	0,530	0,000
Lakóhely régiója: kevésbé fejlett vidéki megye											1,240	0,008	1,244	0,010
1000 fő alatti településen él by roma													0,608	0,120
Régió (fejlett vidéki megye) * roma													0,480	0,313
Közép-Magyarország by roma													0,807	0,138
Kevésbé fejlett vidéki megyék by roma													1,023	0,554
Constant	0,676	0,000	0,904	0,033	1,192	0,011	1,258	0,005	1,051	0,586	1,034	0,746	1,013	0,829
Initial -2 Log Likelihood: 5179,565														
Model -2 Log Likelihood:	5126,473		5046,510		5016,558		5005,730		4979,544		4860,060		4853,798	
Nagelkerke R ²		1,9%		4,6%		5,6%		6,0%		6,9%		10,8%		11,0%
McFadden's R-négyzet (R _c ²)		1,0%		2,6%		3,1%		3,4%		3,9%		6,2%		6,3%
Step Chi-square sign.		0,000		0,000		0,000		0,013		0,000		0,000		0,238
Modell szentitívitas		12,1		11,1		33,5		33,5		35,9		41,6		41,9

Forrás: Népeségstudományi Kutatóintézet – Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Várandós és féltéves adatbázis.

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségfejlődése

A tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése

Bihari Ildikó

BIHARI ILDIKÓ: Debreceni Egyetem Politikatudományi és Szociológiai Intézet,
MTA-DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségekben Kutatócsoport, egyetemi tanársegéd;
bihari.ildiko@arts.unideb.hu

ABSZTRAKT Az országos kutatásokhoz hasonlóan a tanoda gyakorlati munkájára fókuszáló esettanulmányok a készségfejlesztésen belül főként a kognitív alapkészségek fejlődését és a tanulmányi eredményességen belül csaknem kizárólag az osztályzatok javítását vizsgálták. A nem-kognitív készségek szerepéről, fejlesztéséről, vizsgálatának szükségességéről egyáltalán nem, vagy alig esik szó. A tanulás-hoz, a munkavállaláshoz és az integráltsághoz szükséges készségek között azonban napjainkban egyre inkább felértékelődik a nem-kognitív kommunikációs készségek jelentősége. Mindezeket figyelembe véve a tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá a hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségeinek fejlesztéséhez és a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez. Az Észak-Alföld régió megyei jogú városainak öt tanodájában készült feltáró vizsgálatunk eredményei ígéretesek. Az eredmények azt igazolták, hogy a tanodák beavatkozásának módja és fejlesztő munkájának eredménye jelentős mértékben hozzájárult a főként általános iskola felső tagozatos hátrányos helyzetű tanulóinak fejlődéséhez, az örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez és erősítette a diákok integráltságát.

Kulcsszavak: kommunikáció, készségfejlesztés, tanoda, hátrányos helyzet, nem-kognitív készségek, szociokulturális hátrány, integráció

The focus on the development of non-cognitive communication skills of disadvantaged schoolchildren!

A new approach to the role and effectiveness of study halls (tanodas)

ABSTRACT As is national researches, the case studies focusing on the practical work of the study hall (tanoda) have mainly focused on the development of basic cognitive skills within skills development and almost exclusively on the improvement of grades within academic achievement. There is little or no discussion of the role of non-cognitive skills, their development or the need to examine them. However, the importance of non-cognitive communication skills among the skills needed for learning, employment and integration, is nowadays increasingly appreciated. Against this background, this study investigated the contribution of study halls (tanodas) to the development of non-cognitive communication skills and to the reduction of socio-cultural disadvantage among disadvantaged schoolchildren. The results of our exploratory study in five study halls (tanodas) in the county towns of the Northern Great Plain region are promising. The results demonstrated that the way of intervention and the developmental outcomes of the study halls' (tanodas) work contributed significantly to the development of disadvantaged schoolchildren, mainly in upper primary school, in several areas and to the mitigation of inherited social disadvantages and to the strengthening of the integration of schoolchildren's.

Keywords: communication, skill development, study hall (tanoda), disadvantage, non-cognitive skills, socio-cultural disadvantage, integration



BEVEZETÉS

A kommunikációs készség fontosságát széleskörű szakirodalom hangsúlyozza (pl. Holló – Kazainé Ónodi 2015, Kazainé Ónodi 2015). A szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy a kommunikáció az információátadás, a kapcsolatteremtés és az érdekvényesítés eszköze és a kommunikáció minősége, iránya befolyásolja a közösségben elfoglalt pozíciót (Holló – Kazainé Ónodi 2015, Kazainé Ónodi – Holló 2016). A kommunikációnak kitüntetett szerepe van az iskolai oktatásban, a tanulásban, a jövőbeli felnőtté válás folyamatában, a munkahelykeresésben, a munkavégzés során és a társas érintkezések egyik meghatározó eleme is (Nagy 2011, Kazainé Ónodi 2015). Mindemellett a technológiai fejlődés, a nemzetközi, regionális és a társadalmi munkamegosztás átalakulása során a munkáltatók által elvárt nem-kognitív készségek közül az egyik kulcsfontosságú készség a kommunikációs készség szintje és fejlettsége. Az UNESCO kommunikációs készség térkép modell (Catts – Lau 2008), a Partnerség a 21. századi képességekért modell a 21. századi tanulásról (Partnership for 21st Century Learning 2009), a Big Five csoportosítás (Roberts et al. 2015) és a Világgazdasági Fórum új alapkészségek modell (WEF 2016) az egyik legfontosabb készségnek nevezi meg a kommunikációs készséget. A hazai adatok is azt igazolják, hogy az álláshirdetések több mint negyede elvárásaként fogalmazza meg a jó kommunikációs készséget és a jobinfo.hu álláshirdetéseinek 14%-a, mintegy négyezer hirdetés kifejezetten kommunikációval kapcsolatos pozícióra irányul (Kazainé Ónodi 2015: 3). A munkahelyen elvárt nem-kognitív, kommunikációs készség hiányában pedig még a rutin feladatokat igénylő munkakörökből is könnyen kiszorulhatnak a munkavállalók (Kasik 2006, Molnár 2017).

A szakirodalom és a nemzetközi hátránykompenzáló vizsgálatok eredményei megerősítették, hogy a nem-kognitív készségek eredményesen fejleszthetőek, ugyanakkor felhívták a figyelmet arra, hogy a deficitek mérséklése céljából szükség van a minél korábbi életévben való hatékony beavatkozásra (Schweinhart et al. 2005, Heckmann 2008, 2011, Balás et al. 2016, McCoy et al. 2017). A nem-kognitív készségek, és azon belül is a kommunikációs készség fejlesztése a hátrányos helyzetű tanulók részére különösen fontos annak érdekében, hogy tanulmányaik során sikeresen beilleszkedjenek az iskolába, közösségekbe, képessé váljanak a másokkal való kommunikációra és kooperációra, és ezáltal – a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekeihez hasonlóan – nagyobb esélyük legyen a legalább érettségit adó végzettség megszerzésére, valamint a társadalmi és munkaerőpiaci integrációra egyaránt. Mindezek figyelembe véve a tanulmányban arra a kevésbé elemzett kérdésre keressük a választ, hogy egy hátrányos helyzetű régió megyei jogú városaiban a gyermekek esélynövelő szolgáltatásaként funkcionáló tanodák milyen módon járulnak hozzá a hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségének fejlesztéséhez és a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez.

A tanulmány elméleti keretei között a nyelvi hátrányos helyzet tükrében, különös tekintettel az alacsony szociokulturális státuszú családok gyermekeinek aspektusából elemezzük a nyelvi hátrány elméletét, a nyelvi hátrány és az iskola közötti összefüggéseket, és a nyelvi hátrány kompenzálásának jelentőségét. Az elméleti áttekintést követően a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió három megyei jogú városának öt tanodájában készült feltáró kvalitatív vizsgálatunk módszertani kereteit és a kutatás eredményeit mutatjuk be.



ELMÉLETI KERETEK: NYELVI HÁTRÁNYOS HELYZET

A nyelvi hátrány egy gyűjtőfogalom, melyet társadalmi összefüggésben vizsgálva úgy értelmezzünk a leginkább elfogadott megfogalmazás szerint, hogy olyan kommunikációs probléma, amely gátolja a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és az egyén társadalmi érvényesülésének lehetőségét, melynek hátterében a kutatók társadalmi, kulturális, szocializációs és anyagi okokat neveznek meg (Bartha 2002, 2010, Zoller 2013). A nyelvi hátrány nyelvi máságot jelent, azaz a beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata eltér a társadalom többségi, mintaadó csoport normájától, elvárt nyelvhasználatától (Bartha 2002, 2010).

Basil Bernstein, londoni szociológus volt az első, aki az 1950-es évek végétől a nyelvhasználat/nyelvi készségek, a társadalmi státusz (osztályhelyzet), a család és az iskola közötti kommunikációs különbség összefüggéseit vizsgálta (Oláh Örsi 2005, Somlai 1991, Bernstein 1996, Réger 2002, Mogyorósi – Virág 2015). Elméletében az osztályhelyzetet és az általa formált szerepviszonyokat összekapcsolta a nyelvi kommunikációval, a kommunikációs kódokkal, és végül a kommunikációs kódokat az osztályhelyzettel hozta összefüggésbe az iskolai sikeresség aspektusából. Az osztály fogalmát nem a társadalom gazdasági-hatalmi viszonyai alapján határozta meg, sokkal inkább a szülők – főként az apa – iskolázottsága, foglalkozásának státusza és presztízse alapján, erős leegyszerűsítéssel a munkásosztályt és a középosztályt különböztette meg. A munkásosztály kategóriába a segéd- és betanított munkások családjaikat sorolta, míg középosztály kategória alatt a szakmunkás képzettségénél magasabb végzettséggel rendelkező családfőket és családjaikat nevezte meg. A munkásosztály fogalma azonban nem szűkíthető le a legiskolázatlanabb társadalmi csoportra, ezért a munkásosztály helyett az alacsony társadalmi-gazdasági státusz, és a középosztály helyett a közepes gazdasági-társadalmi státusz megnevezést használja napjainkban a nyelvészológia is (Réger 2002).

Bernstein két szereprendszerű családstruktúrát különböztet meg: a zárt (pozicionális) és a nyílt (személyorientációjú) szerepviszonyt. A munkásosztályhoz tartozó családok belső szerkezetét a zárt szerepviszonyok jellemzik. A zárt szerepviszonyú családokban a státuszok (férj, feleség, apa, anya, gyerek) adottak, a szabályok merevek, és kiosztott szerepek vannak. A gyermek magatartásának az irányításában, a tőle elvárt viselkedés meghatározásában nagy szerepe van a státusznak. A merev szabályok korlátozzák a gyermek mérlegelési lehetőségeit, mert a szülők a gyermek irányításakor közvetlenül utasítanak, parancsolnak, aminek a következménye az, hogy a családi kommunikációban ritkán van lehetőség arra, hogy a gyermek szándékait, motivációját, elképzeléseit megfogalmazza, véleményét, álláspontját, érzését kifejezze, mérlegelje a lehetőségeket döntési helyzetben és saját döntést hozzon (Bernstein 1996, 2003, Réger 2002). A családok egy részében a szülők keveset beszélgetnek a gyermekkel és a beszédmodell sem megfelelő, ellenben vannak olyan családok is, ahol sokat kommunikálnak a gyermekkel, de a szülői kontrollt a személyes felszólítás jellemzi. A zárt szerepviszonyú családokban nevelkedő gyermekek számos hátránnyal szembesülnek a családi szocializációjuk során. A gyermek viselkedése nem differenciálódik, amennyiben kevés külső ösztönzés éri családi környezetben. Az a gyermek, aki keveset beszél, nem gondolkodik szavakban, nem képes konkrét helyzettől elvonatkoztatni az általános fogalmak segítségével, nem hatnak rá a meg nem tapasztalt élmények, cselekedeteit nem tervezi meg, és alacsony lesz az önkontrollja. Viselkedését aktuális hangulata, érzelmei, kívánságai irányítják, figyelme a kárpótlás megjelölt környezetre összpontosul. További nehézséget jelent számára az absztrakt fogalmak megérté-



se, az előrelátás, a jelen eseményeinek és jövőbeli következményeinek végiggondolása, az impulzív cselekedetek hatásának átgondolása későbbi életútjára (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A gyermek nyelvi fejlődését azonban nagymértékben meghatározza a felnőttekkel való kommunikáció, mert a beszédteljesítmény és a környezet között szoros összefüggés van. Azoknak a gyermekeknek jobbak a nyelvi képességeik, ahol a családban gyakoribbak a kétirányú társalgások (Bernstein 2003, Zoller 2013). A nyílt szereprendszer azonban a középosztálybeli családok szerepviszonyait jellemezi. Ezekben a családokban a családon belüli kapcsolatokat a zárt szereprendszerű családokkal ellentétben kevésbé a státusz határozza meg, helyette sokkal inkább a gyermek egyénisége, igénye, véleménye, személyisége a domináns. A gyermek irányításában, magatartásának vezérlésében nagyobb szerepe van a verbális, személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat feltérképező kommunikációs módnak. Ez a szülői irányítási mód lehetőséget ad a gyermek számára, hogy az elsajátítandó viselkedési normákat, szabályokat mérlegelve fogadja el, és ne külső utasítás, kényszer, avagy tekintélyelv alapján (Réger 2002). A nyílt szerepviszony előnye, hogy a gyermek a szülőkkel kölcsönösen kommunikál, ezáltal a gyermek verbálisan megtanulja megfogalmazni szándékát, megtervezi viselkedését, képessé válik folyamatosan kommunikálni, szókészlete bővül, és fejlődik az írás- és olvasókészsége (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A szerepviszonyokat összegezve Bernstein arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban a gyermekek különböző szerepeket tanulhatnak meg, és az alacsony társadalmi státuszú családok gyermekeihez képest kedvezőbb társadalmi és intellektuális érdeklődést és eljárásokat sajátítanak el (Zoller 2013).

A zárt és a nyílt családi szerepviszonyokat Bernstein összekapcsolta a kommunikációs kódok használatával és megkülönböztette a korlátozott (partikuláris) és a kidolgozott (univerzális) kódot. A gyermek a beszédtanulás során elsajátítja részben a nyelvi tevékenységet szabályozó kódokat és részben a társadalmi rendszer követelményeit is (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A zárt szerepviszony esetében a családon belüli kommunikációt a korlátozott kóddal kapcsolta össze. A korlátozott kódot használó gyerekek nyelvhasználata beszédhelyezethez kötött és számukra támpontot a beszédhelyzet jelent, ellenkező esetben beszédük egyáltalán nem vagy csak nehezen értelmezhető. Beszédükben támaszkodnak a közös ismeretekre, jelentésekre, ezért a kommunikációjukban a jelentéseket nem expliciten fogalmazzák meg, kifejtve, sokkal inkább utalás formájában jelennek meg (Pléh 1984, Réger 2002). Ennek oka, hogy a gyerekeknek/diákoknak nehézséget jelent az elvont gondolatok megértése, kifejezése, a mondatalkotás töredékes, közlésük rövid mondatokban nyilvánul meg, és a beszélőtársal közös ismeretekre építenek. A nyelv a gyakorlati tapasztalok közlésére inkább alkalmas, mint az elvont gondolatok, folyamatok értelmezésére. Továbbá ezek a gyerekek a verbális teljesítményt feltételező iskolai helyzetekben, a tankönyvekben leírtak megértésében, az iskolai pedagógusokkal való kommunikációban hátrányba kerülnek, mert a családi szocializáció keretei között a korlátozott kódot sajátították el, miközben a kidolgozott kód használatát várják el tőlük, és ezáltal gyakran kommunikációs és megértési zavarba kerülnek (Bernstein 2003, Zoller 2013, Giddens 2003). Bernstein úgy ítélte meg, hogy a különböző kódok használata hatással van a gyermek iskolai teljesítményére (Andorka 1997), és a korlátozott kód használata az iskolai alulteljesítésnek az egyik oka, mert a korlátozott nyelvi kódot ismerő és használó diákoknak



nehézséget jelent az eltérő társadalmi beállítottságot feltételező kidolgozott kódra váltás (Bernstein 2003, Zoller 2013).

Giddenes (2003) Bernstein elméletén keresztül megkísérelte megfogalmazni, hogy a főként korlátozott kódot használó gyerekeknek hogyan csökkennek az iskolai esélyeik. A gyermek a családi körben feltett kérdéseire feltételezhetően korlátozott választ kap, ezért a kidolgozott kód birtokában lévő diákokhoz képest kevésbé kíváncsi és tájékozott. Az iskolában a gyermeknek nehézséget jelent az oktatás során használt érzelemmentes és absztrakt nyelv és az iskolai fegyelem szabályainak a betartása. A pedagógus a tanórán a kidolgozott kódot használja, és az otthontól eltérő nyelvi kód miatt a diák a tananyag magyarázatát nem érti, vagy esetleg megpróbálja saját nyelvére lefordítani. A begyakorlást, és a magolást igénylő feladatok a gyerek számára könnyebben teljesíthetők, mint az absztrakt gondolkodást megkövetelő fogalmi különbségtételek.

A nyílt szerepviszonyok között nevelkedő gyerekek a kidolgozott kódot használják, és ebben az esetben a nyelven és a beszéden van a hangsúly. A gyerek a megnyilatkozások megtervezésekor, mondanivalójuk kifejtésekor sokkal inkább expliciten fejezik ki mondanivalójukat a partner számára és a közölt jelentések a beszédhelyzet ismerete nélkül is érthetők. A kód lényege, hogy az egyén képes elvonatkoztatni az aktuális összefüggésektől, univerzális jelentésű tartalmat közöl, és akár a beszéd érvényességi idejét is megfogalmazza. Kidolgozott kód esetén a mondatszerkezetek bonyolultabbak, a szókincs változatos és gazdag. Ezzel szemben a korlátozott kód konkrét helyzethez, kontextushoz, partikuláris jelentéshez köti a beszélőt és a kommunikáció folytatása az utalásszerű érvényességtől, valamint az elfogadástól függ, és döntővé válhatnak a nem verbális kommunikációs eszközök (Somlai 1991, Pléh 1984, Réger 2002, Bernstein 2003).

Bernstein nyelvi hátrány elméletében a nyelvhasználat és a társadalmi státusz összefüggéseit vizsgálva megállapította, hogy a családi szocializáció során a korlátozott kódot elsajátító munkásosztály/alcsony társadalmi státuszú családok gyermekei hátránnyal kezdik az iskolai pályafutásukat, mert nem felelnek meg a kidolgozott kódra építő iskola elvárásainak (Bernstein 2003).

Bernstein számos vitát kiváltó korlátozott és kidolgozott nyelvi kód elméletének hatására az 1970-es évektől kezdődően hazánkban is elindult a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrányos helyzet kutatása. A nyelv és az iskolai hátrány közötti összefüggés főbb területének nevezi meg a szakirodalom a cigányság különböző kétnyelvű (romani–magyar, beás–magyar) csoportjait (Pálmáiné 2007, Nemes 2016, Szalai 2015), és a létminimum alatt élő, szegény családok gyermekeit (Bartha 2010). Az említett területek közös nevezője, hogy a csoportok problémája nyelvi deficitből adódik, amit gyakran – nem csak a laikus közvélemény – összekapcsolnak a tanulási készségekkel és helytelenül tanulási zavarral küzdőknek minősítenek olyan diákokat, csoportokat, akiknek a mássága nem a fejlődésükből ered, hanem a nyelvi, szociokulturális sajátosságaikból (Bartha 2010). A tanulmány célcsoportja a hátrányos helyzetű, de nem homogén roma diákok köre, jól illeszkedik a nyelvi és az iskolai szempontból is hátrányos helyzetű, fent említett csoportok körébe.

Papp Mária és Pléh Csaba a szociális helyzet és a beszéd közötti összefüggést vizsgálta iskolakezdekéskor (Papp – Pléh 1972). A szerzőpáros 1970–71-ben öt fővárosi iskola első osztályos diákjainak nyelvi viselkedését, beszédük szituációhoz kötöttségének mértékét vizsgálta különböző feladatok (pl. képsorokon ábrázolt történetek elmesélése, tárgyak körülírása a



tárgy megnevezése nélkül, felolvasott mesék reprodukálása, egy napjuk elmesélése, játékszabály körülírása) megoldásán keresztül. Az iskolákat a területtel és a szociális helyzettel vetették össze és két – tiszta előnyös, illetve hátrányos helyzetű – csoportot alakítottak ki: az egyik csoportot a belvárosi és a rózsadombi, magas státuszú lakóhelyen élő értelmiségi-vezető és a tisztviselő gyerekek alkották, míg a másik csoportba a pestlőrinci és a csepeli iskolába járó, alacsony státuszú lakóhelyen élő szakmunkás és segédmunkás gyerekek kerültek. Az iskolák szerinti összehasonlítások eredményei azt mutatták, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola diákjainak kevésbé situációhoz kötött a beszéde, mint a hátrányos helyzetű gyermeké. A vizsgálat eredményei megerősítették Bernstein állítását, miszerint a nyelvhasználat situációhoz kötöttségében hazánkban is jelen vannak a család szociális helyzetével összefüggő különbségek, ebből adódóan az iskola situációtól független, explicit beszédelvárásával összevetve az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik összetevőjének tekinthető. A kutatás eredményeinek értelmezésekor a szerzőpáros felhívta a figyelmet arra, hogy szükség lenne egy nagyobb elemszámú vizsgálat lefolytatására, melynek keretében a szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatását vizsgálnák, mert a vizsgálatukban a munkásterületeken volt a legmarkánsabb a szociális helyzetből fakadó hátrány, vagyis az alacsony státuszú környéken élő hátrányos helyzetű diákok kommunikációs készsége alacsonyabb, mint a magasabb státuszú környéken élő kortársaiké (Papp – Pléh 1972, Pap – Pléh 1999).

Réger (1990, 1995) és a Derdák – Varga (1996) szerzőpáros már nem csak a társadalmi réteg alapján vizsgálták a diákok nyelvi hátrányát, hanem az etnikai csoporthoz tartozást, az anyanyelvet is figyelembe vették és megkülönböztették a magyar és a cigány anyanyelvű tanulókat. Réger (1995) tanulmányában kiemelte, hogy ha egy gyermek az anyanyelvi közösségében az oktatás nyelvétől eltérő nyelvet sajátít el, az nem feltétlenül jelent súlyos iskolai nehézséget. *„A kisgyermek a családban nem csak az anyanyelv grammatikáját tanulja meg, hanem a közösségben érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat is elsajátítja. Ezt a folyamatot nyelvi szocializációnak nevezik. A szocializációs folyamat során a kisgyermekből kulturálisan és társadalmilag kompetens személy, egy adott közösség teljes jogú tagja lesz. Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Vagyis a cigány gyerekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvél, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik”* (Réger 1995: 101–102).

Derdák – Varga (1996) eredményei szintén azt mutatták, hogy a cigány gyerekek iskolai nehézségei főként az otthoni és az iskolai környezet közötti fogalmi struktúra különbségéből adódnak, és nem a kétnyelvűségből ered, annak ellenére, hogy a cigány és beás anyanyelvű diákok éltek a leghátrányosabb helyzetben és egyetlen vizsgálatba bevont iskolában sem tanulhattak anyanyelvükön. A szerzőpáros megállapítása szerint a tanulók teljesítménye nem az anyanyelvükkel függ össze, hanem sokkal inkább a szociális helyzetükkel.

Az említett vizsgálatok megállapítása, hogy az iskolában elvárt és használt nyelv birtoklását leginkább a diákok szociális helyzete határozza meg (Pap – Pléh 1972, Réger 1990, Derdák – Varga 1996). A szociálisan hátrányos helyzetű családok egy jelentős része cigány származású, de a magyar családok aránya is jelentős. A peremhelyzetű családokban használt magyar és cigány nyelv eltér az iskolában használt nyelvtől. Az érintett családokban hiányzik a mese-



könyv, a gyerekek nem használnak készségfejlesztő füzeteket, nem készítenek színes rajzokat, vagyis ismeretlenek számukra az iskola világát jellemző tárgyak, fogalmak és magyarázatok (Réger 1995, Derdák – Varga 1996). A diákok kommunikációs deficitjét fokozza, hogy a hátrányos helyzetű családok kulturális javakat közvetítő, fejlesztő tárgyak, eszközök, mint például a könyvek, taneszközök, IKT eszközök hiányoznak, melyek szükségesek a gyermek nyelvi fejlődéséhez (Zoller 2013, Fejes – Kelemen – Szűcs 2013).

Réger Zita arra hívja fel a figyelmet, hogy szükség van a családban tanult és az iskolában elvárt kommunikációs módok közötti különbségek csökkentésére. A hátrány kompenzálását szükségesnek tartja már a gyermek 2-3 éves korától kezdődően. A korai fejlesztés pozitív hatása nagyobb, mint bármilyen későbbi felzárkóztatást segítő forma, ellenben ha mindez elmarad, abban az esetben a meglévő kognitív és nyelvi sémák átépítése szükséges (Réger 1995).

Bernstein nyelvi hátrány elméletét sokan vitatják, ennek ellenére a hazai vizsgálatok eredményei is megerősítették, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban nevelkedő gyermekekkel, diákokkal ellentétben az alacsony társadalmi státuszú és szociokulturális háterű diákok a rossz szociális háttérből és az eltérő nyelvi, szociokulturális sajátosságaikból adódóan a családi nyelvi szocializáció során nem sajátítják el a közösségben érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott és az iskolában elvárt nyelvhasználati módokat. A célcsoport nyelvi deficitjének mérséklése céljából a korai fejlesztés, a felzárkóztatás a köznevelési intézmények sűrű feladata.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A tanodakutatás az InnoSi (Innovative Social Investment: Strengthening Communities in Europe) című Horizont 2020 projekt keretében a Debreceni Egyetemen valósult meg 2014–2018 között. Az adatfelvétel 2016 májusa és 2017 májusa között zajlott. A feltáró vizsgálatra a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban, a régió mindhárom megyei jogú városának tanodájában került sor. A vizsgálatba való bevonáskor azon tanodák megkeresését céloztuk meg, ahol a kvalitatív módszer alkalmazható, vagyis a marginális helyzetű célcsoport többsége az általános iskola felső tagozatos diákjaként került be a tanodába. Összesen öt tanodát választottunk a mintába, és a mintát a tanoda programban résztvevő diákok, szülők és szakemberek képezik. A kutatás során összesen 98 félig strukturált interjú készítettünk 60 – volt és jelenlegi – tanodás diákkal, 17 szülővel és 21 szakértővel. Az interjúalanyok kiválasztására a hólabda módszert alkalmaztuk.

A mintába kerülés feltétele volt a diákok esetében, hogy a megkérdezés időpontjában vagy korábban részt vettek a tanoda programban. A diákok főként az általános iskola felső tagozatos diákjaiként vállalták a tanoda programban való részvételt, de kismértékben (összesen 4 fő), bevonásra kerültek negyedik osztályos tanulók is. A szülők esetében feltétel volt, hogy a gyermek(ei) bekapcsolódott a tanoda programba. Az interjúra vállalkozó szülők mindannyian anyák. Szakembernek tekintettünk minden olyan felnőtt személyt iskolai végzettségtől és a tanodában betöltött munkakörtől függetlenül, aki bármilyen módon bekapcsolódott a tanodás diákok fejlesztésébe, hátrányainak kompenzálásába. A szakértők között megjelentek a tanodavezetők, pedagógusok, mentorok, mentorpedagógusok és a segítők. A tanulmány készítésekor a diákokkal és a szakértőkkel készült interjúkat elemeztük, de a családon belüli



kommunikációt meghatározó tényezőkre vonatkozó elemzéshez a szülőkkel készült interjúkat is felhasználtuk.

A kommunikációs készség fejlesztését a családi háttér, a családon belüli kommunikáció, a tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenzióin keresztül elemezzük.

A FEJLESZTÉS RÉSZTVEVŐI

A feltáró kutatás keretében a fejlesztés résztvevőinek tekintettük a tanodás diákokat és szüleiket, és a beavatkozást végző tanodában dolgozó szakértőket egyaránt.

A tanodás diákok jellemzői

A nemek aránya azonos volt: 30 lány és 30 fiú került a kutatásban bevonásra. Az eredmények megegyeznek a korábbi tanodakutatások eredményeivel, miszerint a tanodás gyermekek többsége roma (Lannert – Németh – Zágón 2013, TTKI 2015), de az arányuk programonként eltérő.

A diákok a városok szegregáltak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében éltek. Az ötből két tanodában a diákok két megyei jogú város legnagyobb szegregátumának nyilvánított településrészén, főként komfort nélküli vagy félkomfortos kis alapterületű házakban nevelkednek, és a telepi házak többsége önkormányzati bérlakás. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak. A másik 2 tanodában a diákok a szegregáltak tekinthető városrészen élnek, de az egyik tanodában a lakótelepen, a másik tanodában pedig a külső városrészen. A szegregátumban élőkhez képest a lakáskörülmények a legjobbak: félkomfortos/komfortos lakásban/házban élnek és a tárgyi – azon belül is a kulturális javakat közvetítő tárgyi – eszközökkel való ellátottság a legjobb. Egy tanoda esetén pedig a diákok egy nagyváros szegregáltak tekinthető fizikailag elzárt külső telepi és nem telepi városrészen, komfort nélküli, félkomfortos és komfortos családi házban élnek. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak, de a szegregátumban működő tanodákba járó diákokhoz képest jobbak.

A családstruktúrát vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a diákok jelentős része egyszülős családban él, azonban két tanodát látogatók esetében a gyermekvédelmi szakellátás keretei között nevelkedők is megjelentek, akik főként gyermekotthonban, lakásotthoni keretek között nevelkednek és csekély mértékben nagyszülőknél. Az egyszülős családokban főként az anyára hárul a gyermekek ellátása főként a szülők „elválása”, szétköltözése miatt, illetve néhány esetben az apa halálából adódóan vagy a szakértők tudomása és feltételezése szerint azért, mert az apa börtönbüntetését tölti. A többgenerációs együttélés aránya is csekély, és leginkább a legnehezebb szociális körülmények között élő gyermekek családjában jellemző. A tanodás diákok az átlagosnál nagyobb méretű családban nevelkednek, ahol a gyermekszám meghaladja az eltartók arányát. Jellemzően a legnehezebb anyagi körülmények között élő családokban nevelkedő gyermekek esetében a legmagasabb a gyermekszám (3 vagy több). Liskó (1977) hátrányos helyzetűnek tekintette mindazokat a családokat, melyekben az eltartók száma kevesebb, mint az eltartottaké.



A megkérdezett diákok életkora a vizsgálat időpontjában 10–22 év között van. Nagytöbbségük tanulói státuszban van, főként az általános iskola felső tagozatos diákja, de kismértékben középfokú oktatási intézmény tanulója. A tanulmányokat nem folytató, egykori tanodás diákok (10 fő) alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek és a munkaerőpiaci státuszuk is kedvezőtlen. A teljes mintán belül a nem tanuló diákok közül 4 fő dolgozik, 4 fő három éven aluli gyermeket nevelő anya, és 2 fő kallódó fiatal, aki nem tanul, nem dolgozik. A fiatalok jellemzően alacsony bérezésű, szakképzettséget nem igénylő munkakörben (takarító, közfoglalkoztatott, kisegítő) foglalkoztatottak. Egy esetben volt példa érettségizett fiatalra, aki a helyi nemzetiségi önkormányzatnál titkárként dolgozik. Az álláskereső és a gyesen lévő édesanyák mindegyike iskolaelhagyó, szakmával, befejezett középfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező NEET fiatal. A szakértői vélemények szerint a középfokú képzésből lemorzsolódó diákok többsége szakiskolában tanult, gyenge eredményekkel, vagyis van, ahol a tanoda is kevés a felzárkózáshoz.

A diákok családi, szociális hátterük alapján hátrányos, de jelentős részük halmozottan hátrányos helyzetűek.

A tanodás diákok szüleinek jellemzői

A feltáró vizsgálat során az anyákat (17 főt) sikerült elérni, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek: többségük (a szülői alminta kétharmada) legfeljebb nyolc osztályt végzett, a középfokú végzettségük aránya csekély ($\frac{1}{3}$) és legfeljebb szakmával rendelkeznek. Az alacsony iskolai végzettségű szülők munkaerőpiaci státusza alacsony. Az Educatio 2008-as szülői elégedettség vizsgálat eredményeihez képest a foglalkoztatási arányok jobbak, mert amíg a 2008-as vizsgálatban megkérdezett anyák csupán 13,8%-a dolgozott rendszeresen (Educatio 2008: 8), addig a jelen mintába bekerült anyák többsége a megkérdezés időpontjában dolgozik, de elsődlegesen közmunkát végeznek, és a munkakörüket tekintve általában takarítók. A 2008-as adatokhoz képest a foglalkoztatási arányok javulása a megváltozott munkaerőpiaci helyzettel és a jóléti ellátás átalakulásával magyarázható. Azóta főként a munkavégzés feltételéhez kötik a jóléti ellátáshoz való jogosultságot és ez járul hozzá a nők magasabb arányú részvételéhez a foglalkoztatásban. A külső környezet változása kényszerítette ki a leginkább a munkavállalást és nem az anyák hirtelen megnövekedett motivációja.

A tanodában dolgozó szakemberek jellemzői

A hátrányos helyzetű diákok fejlesztése speciális tudást, képzett és gyakorlott szakértők együttes munkáját kívánja meg. A szakemberek jellemzőinél azt vizsgáltuk, hogy a tanoda hogyan céloz a speciális célcsoport fejlesztésébe bevont szakértők kiválasztásánál/bevonásánál. Azt tapasztaltuk, hogy a tanodákban állandó tagnak számít a tanodavezető (aki gyakran a tanoda szakmai vezetője is), általában két mentor, néhány tanár, és egy-két segítő, de a speciális szak tudást igénylő, időszakos szakmai feladatok ellátásakor olykor plusz szakembert (pl. pszichológus, tréner, kézműves stb.) is alkalmaznak. A megkérdezett 21 fő szakemberből 1 fő két tanodában is dolgozik, és ebből 6 fő pedagógus – mentorpedagógus, 6 fő mentor, 6 fő tanodavezető, projektvezető és 4 fő segítő.

A nemek arányát tekintve 17 nőt és 4 férfit sikerült megszólítani, melynek oka az, hogy a vizsgált tanodákban a dolgozók körében a nők felülreprezentáltak. Egy mentor vallotta magát



roma származásúnak. A tanodában betöltött munkakörökben nagymértékben a munkakörnek megfelelő képezéssel foglalkoztatják a szakembereket. A többségnek pedagógiai és/vagy szociális végzettsége van. A segítők többsége érettségizett, közülük is egy fő pedagógiai asszisztens végzettséget szerzett és 1 főnek van mindössze szakiskolai végzettsége. A pedagógusok és mentorpedagógusok egy kivételtől eltekintve szakképzettek. Többen magyar nyelv és irodalom szakosok, de van közöttük angol, földrajz–ökológia szakos tanár is. Egyedül a művészeti oktató az, akinek felsőfokú szociális végzettsége van, de évek óta foglalkozik zenével. A mentorok felsőfokú szociális vagy fejlesztő-, gyógypedagógia, illetve romológia végzettségűek, és 1 fő párkapcsolati tanácsadó képzésen vesz részt. A tanodavezetők és a projektmenedzser szociális, pedagógiai, mentálhigiénés végzettségűek, de van közöttük jogász is. Pozitívként értékeljük azt is, hogy a szakértők egyharmada a tanodában végzett munkája alatt továbbképezte magát főként szociális területen, illetve vannak, akiknek a képzése a megkérdezés időpontjában is folyamatban van: romológia, mentortanár, kisgyermeknevelő gondozó, párkapcsolati tanácsadó, családterápia területen.

A szakértők nagy többségének (több mint kétharmadának) van hátrányos helyzetű fiatalok oktatásával, nevelésével kapcsolatos korábbi szakmai tapasztalata, főként szociális, illetve pedagógiai területen végzett munkájából kifolyólag. Sőt, a szakemberek tapasztalata gyakran egybeesik a településen, illetve olykor a településrészen folytatott munkájával, mint például család gondozó, részvétel telepi projekteknél, a diákok szüleit tanította, helyi iskolában pedagógiai asszisztens, valamint gyermekvédelmi felelős munkakör ellátása. Azoknak, akiknek nem volt szakmai tapasztalata, helyi lakosok révén ismerték a diákat és családját, ők főként a segítők. A pedagógusok, mentorpedagógusok nem abból az iskolából érkeznek, ahol délelőtt a diákokat tanítják, mert a diákok a hagyományostól eltérő pedagógiai szemléletet és módszertani jártasságot igényelnek. Feladatuknak elsődlegesen a nevelést tartják és utána következik az oktatás. Mindemellett a szakértők többségének az alacsony szociokulturális háttérű célcsoport ismerete mellett tanoda tapasztalata is van. A vizsgálat időpontjában a szakértők többéves tanodai gyakorlati jártasságot szereztek és gyakran a programok állandó, oszlopos tagjai. Jellemzően a tanodával megegyező településen laknak, de eltérő településrészen, illetve néhány esetben a környező településekről járnak be.

A tanodába bevont szakértőknél pozitívként értékeltük, hogy a szakértők többsége a tanodában betöltött munkakörének megfelelő, főként felsőfokú szakképzéssel, több éves szakmai és tanodai tapasztalattal rendelkezik. A tanodában töltött idő alatt a szakértők egy része tovább képezte magát, illetve vannak, akiknek a képzése a vizsgálat készítésekor folyamatban volt.

A kommunikációs készség fejlesztése

A tanulmányban azt kívánjuk elemezni, hogy a három típusba sorolt tanodában mi jellemzi a tanodás diákok kommunikációs készségét a fejlesztés előtt, milyen főbb tényezők gátolják a készség fejlődését, a tanoda szakemberei hogyan és milyen módszerekkel kezelik a kommunikációs deficiteket, és a fejlesztés hatására milyen változás azonosítható a diákoknál.



Készségdeficit a fejlesztés előtt

A diákok többsége nyelvi és kommunikációs deficcitall érkezik a tanodába. Kommunikációs stílusuk, véleménynyilvánításuk, viselkedésük gyakran nem felel meg az iskolai, a tanodai és a társadalmi szabályoknak, normáknak. Jellemzően nehézséget jelent számukra a kérdés megfogalmazása, gondolataik, érzelmeik, vágyaik kifejezése, a verbális – szóbeli és írásbeli – kommunikáció. Kevés szókinccsel rendelkeznek, nehezen értik a kifejezések és szavak jelentését, és a fogalmak értelmezése (pl. példakép), megfelelő kontextusban való alkalmazása is nehézséget okoz. Rövid tőmondatokban beszélnek, kommunikációjukban a beszélőtárrsal közös ismeretekre építenek. Gyakori probléma az is, hogy adott helyzetben, térben és időben nem a kulturált és udvarias viselkedési szabályoknak és illemformáknak megfelelően kommunikálnak, viselkednek.

A diákok egy kisebb része volt az, akiknél az elvont gondolatok megértése, kifejezése ugyan nehézséget jelent, de a tőmondatok helyett gyakrabban használnak összetett mondatokat, szókinccsük gazdagabb/sokszínűbb, kevésbé jelent nehézséget az eltérő beszédhelyzetben való adekvát kommunikáció, ugyanakkor bizonyos szituációs helyzetekben a nyelvhasználat, illetve a stílus nem felel meg a szituációnak, a nyelvhasználati normáknak, a kulturált és udvarias viselkedési szabályoknak és illemformáknak. Azonban a diákok egy része képes az elvont gondolatok megértésére, kifejezésére és összetett mondatokban való közlésére is akár. A kommunikációs stílusuk is a leginkább közel áll a kulturált és udvarias viselkedési szabályok és illemformák betartásához.

A nyelvi hátrány a diákok felénél nagymértékű, illetve fokozottan jelen van a korlátozott nyelvi kód használata, és csupán a diákok egy kisebb részénél kevésbé problémás a nyelvhasználat. A diákok által beszélt nyelv közelebb áll a kiterjesztett nyelvi kódhoz, mint a korlátozott kódú beszédmóddhoz. A korlátozott nyelvi kód birtokában azonban a diákok kevésbé tudnak megfelelni a kiterjesztett nyelvi kódot preferáló iskola elvárásainak és követelményeinek. A kommunikációs deficit gátolja a diákok iskolai teljesítményét és eredményességét, a társas készségek fejlődését és a diáktársakkal, a családtagokkal, az iskolai pedagógusokkal és a tanoda szakértőivel való kommunikációt. A kommunikációs deficit főként a család nyelvi, szocializációs, társadalmi, kulturális és gazdasági hiányosságaira vezethető vissza. A kommunikációs készség fejlődését leginkább a családon belüli beszélgetés és a készségfejlesztést segítő otthoni tárgyi környezet hiánya gátolja.

A diákok családjában a beszélgetések ritkák, és az időtartamát tekintve rövidek, melynek háttérben a szülő leterheltsége (pl. házimunka, munkahelyen töltött idő, kisgyermek gondozása, fáradtság), a rendszeres közös együttlétre fordított idő és alkalom hiánya áll és/vagy már maga a serdülőkorban lévő diák szívesebben keresi inkább a barátok társaságát. A családi programok leginkább a vásárlást és a tévénézést jelentik, míg a nevelőotthonban élő diákoknál a szülővel töltött közös alkalom teljesen hiányzik, legfeljebb a nevelőkkel és ritkán az anyával beszélnek. Az életkor előrehaladtával csökken a beszélgetésre fordított idő, sőt, a diákok jelentős része napi szinten nem beszélget a szülővel.

A beszélgetés célja főként az alapvető fizikai szükségletek kielégítésére, az aktuális családi és iskolai probléma, baj megbeszélésére korlátozódik és ritkán érdeklődnek a szülők afelől, hogy mi történt a diákkal aznap az iskolában és vagy akár a tanodában. A beszélgetés témája beszűkült, jellemzően a napi aktualitásokra (pl. főzés), iskolai jegyekre terjed ki, és ritkábban



érinti/egészül ki a magaviselet, a munka, a szabadidő (sport), a munkahelyi nehézség és a világnézeti témákkal. Több esetben előfordult, hogy a szülő már az iskolában történekről, az érdemjegyek felől sem érdeklődik.

A beszélgetés közegét főként az együttélő, szűk család jelenti. A diákok főként az anyával beszélgetnek a leginkább, mert ő az a személy, akiben megbíznak, akivel meg lehet osztani az örömet, bánatot és az esetleges bajokat is. A diákokat főként az anya neveli, mert a szülők szétmentek, illetve a diákok egy részénél az apa meghalt vagy börtönbüntetés miatt van távol a családtól. A teljes családban nevelkedők is keveset beszélgetnek az apával, mert gyakran késő estig dolgoznak, fáradtak, és alkalomadtán inkább a munka, ritkábban a sport és a történelmi témákat emelik be a beszélgetésbe. Több diák igényként fogalmazta meg, hogy gyakrabban és többet szeretne beszélgetni az anyával, de a családi és/vagy munkahelyi teendők ellátása miatt erre kevés lehetőség adódik, függetlenül attól, hogy teljes vagy egyszülős családban nevelkednek. A szakellátásban nevelkedőknek legfeljebb az anyával van kapcsolatuk, de az sem rendszeres, ebből adódóan a felügyeletüket ellátó felnőtt személlyel – lakásotthonosok a nevelővel, egy lány a nagymamával –, de leginkább a velük együtt nevelkedő testvérrel beszélgetnek. A testvérekkel való kommunikáció is változó. A nagykorú testvérek korán elköltöznek otthonról és főként a lányok költöznek a fiú családjához. A távolság miatt a testvérek közötti kapcsolat gyengül és a kommunikáció a Facebookra, a telefonra korlátozódik. Személyes találkozás lehetőségét leginkább akkor említették, ha a településen vagy a településrészen él a testvér. A kisebb testvéreikkel viszont az eltérő életkor miatt gyakran a játékról beszélgetnek, illetve a nagyobb testvérek segítenek a kisebbeknek a tanulásban. A családon kívül barátokkal, osztálytársakkal, felnőttekkel csekély mértékben kommunikálnak a diákok. Az iskolában inkább beszélgetnek az osztálytársakkal, de azon belül is inkább egy-két barátal, semmint az egész közösséggel vagy a pedagógussal. Egy esetben volt példa arra, hogy a diák az osztályfőnökkel is beszélget iskolán kívüli témáról. A diákok a családon belüli történéseket ritkán osztják meg családon kívüli személlyel, vagy legfeljebb csak azokkal, akiben megbíznak. A többség egy-két olyan barátot említett – köztük tanodás diáktársat is –, akit olykor beavatnak a családi történésekbe. A szegregátumban élők szociális kapcsolatai pedig teljesen beszűkültek, a közvetlen családra és legfeljebb az unokatestvérré korlátozódnak.

„Hát ez az, ami ritkábban van, de amikor összeülünk, akkor közösen csinálunk valamit, tényleg beszélgetünk, és akkor leülünk vacsorázni, és akkor ott ülünk másfél-két órát. Akkor megbeszéljük a dolgokat.” (31. sz., lány, 11. o.)

„Nem szoktunk beszélgetni, de most tesóm gyereke lesz, arról szoktunk, meg én jó vagyok-e vagy rossz, meg úgy apának ez a vattacukor biznisz, erről.” (50. sz., fiú, 6. o.)

A szakértői interjúkat a diákok és szülők interjúi megerősítették, miszerint a diákok az őket nevelő szülővel/szülőkkal, nevelőszülővel, nevelővel, illetve hozzájuk közel álló felnőtt személlyel alkalmasszerűen, keveset beszélgetnek és a témája főként az aktuális történéseket, bajokat érinti. A diákok igénylik a beszélgetést, de leginkább azokkal a személyekkel, akiket ismernek, és akiben megbíznak, de mind családi, baráti és iskolai környezetben kevés lehetőségük van rá.



A család szociális helyzetéből adódóan a diákok otthonában néhány kivételtől eltekintve a kommunikációs készség fejlődését segítő tárgyi környezet is hiányzik, mint például mesekönyvek, könyvek, lexikonok, szótárak, de akár az információs-kommunikációs (IKT) eszközök és az írásbeli fejlődéshez szükséges egyéb tárgyi eszközök is. A visszaemlékezések alapján a szülő egyáltalán nem, vagy csak ritkán mesélt gyermekének. Azoknál a diákoknál, ahol a szülő és/vagy az óvoda mesét olvasott a gyermeknek, a diákok is pozitívan viszonyulnak a könyvekhez és iskolához is, és a kommunikációjukban inkább a kidolgozott nyelvi kódot alkalmazzák.

„A kedvenc mesém egy maciról szólt, aki mindig iskolába ment, nem jut eszembe a neve, meg a Pöttyös Panna, Pöttyös Panni, mert, hogy mindig azt hallgattuk az óvodába, és amikor hazamentem azt olvastattam anyával, hogy úristen nekem Pöttyös Panni kell és minden könyvesbolt mellett várni kellett.” (33. sz., lány, 10. o.)

A diákoknak kevés könyve – néhány mesekönyv, illetve regény – van otthon, több esetben említették, hogy kizárólag csak tankönyvek állnak rendelkezésre a család háztartásában. Néhány diák tett említést arról, hogy ha nincs olyan könyv, amit szívesen elolvasna, akkor könyvtárból is szokott kölcsönözni. A könyvek helyett azonban szívesebben kommunikálnak, tájékozódnak, gyűjtenek információt az IKT eszközökön keresztül. Okostelefonjuk van, de tablet, laptop, illetve számítógép, internet leginkább csak a jobb anyagi körülmények között élő diákok háztartásában érhető el, de az eszközök gyakran a családtagokkal közös használatban vannak. Többségüknek az otthonában még telefonon keresztül sincs lehetőség az aktív internethasználatra. Egy szegregátumban működő tanodában azonban a diákok akár szabályt szegve is elérik, hogy használhassák az internetet.

„Akkor elmesélek egy történetet. A tanodában az egyik legfontosabb a wifi, és a wifi jelszót mindig titkosítjuk, de azért mindig megvan.” (11. sz., nő, szakértő, tanodavezető)

A beszélgetés ideje, célja, témája, közege és a kommunikációt fejlesztő eszközök hiánya gátolja a diákok kommunikációs készségének fejlődését. A családi háttérből adódó kommunikációs deficit miatt a diákok jellemzően a korlátozott kódot sajátították el. Az eredmények egyezőséget mutatnak a szakirodalommal (pl. Bernstein 2005, Derdák – Varga 1996, Pap – Pléh 1972, Réger 2002, Zoller 2013, Mogyorósi – Virág 2015), miszerint a nyelvi hátrány hátterében társadalmi, kulturális, szocializációs és anyagi okok állnak.

A tanoda szerepe a készségfejlesztésben

A diákok kommunikációs készségének fejlesztése céljából a tanodák tudatosan felvállalták a családon belüli kommunikáció és a fejlesztő eszközök hiányából adódó deficitek mérséklését. A kommunikációs készség fejlesztésekor a tanodák a kifejezőkészség, a kommunikációs stílus erősítését és a kidolgozott nyelvi kód használatának irányába történő elmozdulást tűzték ki célként, és egy tanodában a kifejezőkészségen belül az előadókészség fejlesztésére is törekedtek. Az elemzés keretében arra fókuszálunk, hogy a tanoda hogyan céloz a deficitek mérséklése érdekében.



A tanodák a családon belüli kommunikáció fejlesztését főként kötetlen szakértői beszélgetés és kötött, strukturált kommunikációs tevékenységek keretében a beszélgetés idejének, témájának, közegének és a fejlesztő eszközök használatának bővítésével valósítja meg. A kommunikációs deficit mérséklése a tanodákban tudatosan a beszélgetéssel kezdődik, és a családdal és az iskolával ellentétben a kötetlen, fesztelen beszélgetésre épít. A kommunikáció szorgalmazásának célja a diák személyiségének, családi hátterének megismerése, a szakértő–diák közötti bizalmi kapcsolat megalapozása/kialakítása, majd pedig a kommunikáció fejlesztése új témák beemelésével, a beszélgetés közegének bővítésével, a beszédstílus fejlesztésével.

„Például azt is meg kell említenem, hogy nekem volt egy ismerősöm, aki most pont nem jött be, de neki 12 testvére van. A fiúk kökeményen drogoznak, kicsik is nagyok is. Apuka többet van börtönben, mint kint, de most éppen kint van és hát borzasztó körülmények között laknak. Ez a kislány mindig tisztán, mindig rendezetten, mindennap felkelt, mindennap bejött iskolába is, ide is, ötössel végzett, a középiskolába szakmát szerzett és az utolsó évben tudta meg a középiskolás osztályfőnöke, hogy ő honnan jött, telepi.” (10. sz. nő, szakértő, tanodavezető)

A diákok kezdetben bizalmatlanok a tanoda szakértőivel szemben és nehezen nyílnak meg előttük. A bizalmi szintet a szakértők személyes időtöltéssel, a partneri viszony kialakításával és személyes példamutatással emelik. A tanoda személyes időt biztosít a kommunikációra. A tanodába érkezést követően minden alkalommal, a közös étkezések, programok, szabadidős és kulturális programok keretében rendszeresen kötetlen formában beszélgetnek a szakértők a diákokkal, de akár a foglalkozások alatt is lehet kérdezni. A diákok értékelik a rájuk fordított plusz figyelmet, a minőségi időt, hogy meghallgatják őket, ami kezdetben szokatlan, idegen volt számukra – mert az iskolai keretek között gyakran kimarad és családi körben sem biztos, hogy sor kerül rá –, később pedig egyfajta igényként fogalmazódik meg a szakértők felé. A szakemberek tapasztalatai alapján legalább fél év tanodában eltöltött idő szükséges ahhoz, hogy a diák szívesen beszélgessen a szakemberrel, megnyíljon előtte.

„De én iszonyú eredménynek tartottam azt a legelső csoportunknál, amikor már eltelt vagy egy fél év és akkor mindig, hogy mondjam egy kislány lehetett az, hogy na, ülünk már le, beszélgessünk. És egyszer csak megszólalt az egyik kislány, hogy ugye főzhetünk teát? És ülünk már le és beszélgessünk már. Hogy amikor már ők igényelték ezt a dolgot, hogy beszélgessünk már, hogy hallgassanak meg minket.” (6. sz. nő, szakértő, volt mentor)

A szakértők a partneri bizalmi viszony szintjét a szakértő személyiségével, a diákhoz való hozzáállásával, és a diák számára érthető nyelvezet használatával emelik. A diákok a szeretetnyelvet alkalmazzák, a gyermekek nyelvén beszélni tudó – pl. nyitott, kedves, türelmes, megértő, odafigyelő, toleráns, rugalmas, viccet értő/humoros – szakértőket tekintik partnernek, ellenkező esetben kerülnek a kommunikációs helyzeteket. A szakértő–diák kommunikációját az alábbi kulcsszavakkal jellemezték a diákok: „elbeszélgettem”, „rendesek”, „kijöttem”, „elmagyarázta akármelyik”, „meghallgattak”. A bizalmi szint növekedésének hatására nyílt kommunikációs légkör alakul ki, a szakértő és diák kapcsolat pozitív irányba változik, ezáltal a diákok egyre többet kommunikálnak, a beszélgetés kezdeményezőivé válnak és egyre könnyebben vonhatók be a készségfejlesztést célzó beszélgetésbe, tevékenységekbe. A szakértő és diák közötti interakció keretében a diákok hatékony, példát nyújtó és követendő mintával találkoznak.



„Az igazgató a tanodában, ő segített nekünk a nyelvtanba, az irodalomba. Hát meg (tanár) néni is segített nekünk bármiben, amiben kellett, (tanár) néni is. Ő volt a legszimpatikusabb tanár nekem. Meg ők olyan kedvesek voltak, értették a viccet, meg hát nem beszélünk vele csúnyán. Nem is volt rá szükség. Igen, így mondvá viccelődtünk vele meg ő is velünk, ő értette a viccet nem úgy, mint a többi tanár az iskolában.” (14. sz., lány, 7. o.)

A tanodában a szakértők – a mentorok, mentorpedagógusok, tanárok, segítők – kezdetben maguk a beszélgetések kezdeményezői, hasonlóan a családban az anyákhoz. A diákok megítélése szerint a szakértők kérdései, a beszélgetések témája megegyezik a családi beszélgetések témakörével. A szakemberek érdeklődnek és nem bizalmatlanságot feltételezve követelőznek vagy kikérdeznek, a diák annyit oszt meg önmagáról, amennyit szeretne. A diákok megtapasztalják a törődést, az odafigyelést és kibeszélhetik magukból az érzéseiket, a napi történéseket. A szakértők nyitott kérdésekkel indítják a beszélgetést, illetve lendítik tovább a beszélgetést annak érdekében, hogy segítsék a gondolatok kifejezését, fejlesszék a diák verbális kommunikációs skilljeit, és mindemellett a szakértők információt kapnak arra vonatkozóan, hogy mi az, ami foglalkoztatja, érdekli a diákot.

„Meg amikor odamegyünk, akkor mindig megkérdezik, hogy mi újság van, mi történt veled, elsősorban érdeklődés.” (35. sz., lány, 10. o.)

„Hú, hát iszonyat beszűkültséggel rendelkeznek. Amit szívesen elmondanak, azok a saját környezetük zizzenései és abból is csak az, amit el lehet mondani: ki kivel, merre, ki melyik lányt szöktette el, ki kivel él. A régiekkel ők azért nagyon szoros kapcsolatban vannak (tanodásokra utal), öröklük beszélnek inkább. Tudja (tanodavezető keresztneve), jön már a második gyerek. Tehát ilyenekben, de az irányított beszélgetésekben ott rögtön beszűkülnek.” (10. sz., nő, tanodavezető)

A szakértők folyamatosan az otthontól, iskolától eltérő új témákat emeltek be a beszélgetésbe, amely a diákok családjában nem napirendi téma, és akivel mással nem tud beszélgetni a közvetlen környezetében, mint például a viselkedés/illemszabály, művészet, kultúra, jövőtervezés, tabutémák.

A tanoda szakemberei beszélgetés, példamutatás keretében megismertetik a diákokat a kulturált és udvarias viselkedési szabályokkal és illemformákkal. Gyakoroltatják, elsajátíttatják a diákokkal a tegeződés és magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit, a trágár szavak kerülését. A tanodába érkező vendégek, önkéntesek, valamint a tanodán kívüli szabadidős és kulturális programok (mozi, színház, múzeum, étterem stb.) hozzájárulnak az ismeretek gyakorlatban való alkalmazásához. A szakértői és diák interjúk alapján feltételezzük, hogy a szakértői példamutatás az udvariasság és tiszteletadás kulcsenyezője a beszélgetés mellett. A szakértők empátikusságát a diákok felismerik, és partnerként viszonyozzák, sőt néhány esetben a tanodavezető egyfajta példakép a diákok számára.

„Hárman álltunk a kollégáimmal a középiskolában az iskola előtt és hát (tanodás diák neve) csúnyán beszélt az egyik kollégámmal. Hallottam és nyilván szóltam neki, és akkor azt mondja, tudja, magával tisztelettudó vagyok, mert maga megérdemli ezt, de vannak, akik nem! Mert ahogy ővele beszélnek, ő úgy fog válaszolni. Mert azért ők nagyon érzékenyek a flegmaságra, a félvállról vett mondatokra, mert nyilván érthető is, egész nap ebben vannak, ebben élnek ebben a nemtörődöm-ségben, és akitől nem várja el, attól ne ezt kapja már.” (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető)



A diák–pedagógus/mentorpedagógus kommunikációjának témája az aktuális tananyagon túl kiterjedt a művelődésre (mesékre, könyvekre, térképre, csillagászatra) és a jövőtervezésre (pályaválasztásra, munkavállalásra, egyéni karrierpályára) is. A tanodák helyben használható könyvekkel, lexikonokkal, szótárakkal, atlaszokkal ismertették meg a diákokat és olykor jutalomkönyvekkel is díjazták őket. A pedagógusok jövőtervezéssel kapcsolatos feladatokat oldattak meg velük pl. fogalmazás keretében, de a téma feldolgozását a mentorok, segítők pedig egyéni és kiscsoportos segítő beszélgetésekkel támogatták. A pedagógusok, mentorok a kulturális programokon (mozi, színház, múzeum) látottakat, hallottakat, az élményeket megbeszélték, feldolgozták a diákokkal.

*„Hát beszélni úgy, nem beszéltem, hanem inkább a könyvekről beszélgettem vele, a tanulmányról.”
(11. sz., lány, iskolából lemorzsolódó)*

Főként a mentorok és mentorpedagógusok, részben a segítők és pedagógusok kiemelt feladata a családi tabutémák megbeszélése egyéni és kiscsoportos formában. A leggyakrabban említett családi tabutéma a párkapcsolat, a szerelem, a szexualitás, a prostitúció, a családalapítás és a gyermekvállalás, ami a serdülőkorú fiatalokat egyre inkább érdekli, aktuális számukra, de a szégyenérzet, a bizalmatlanság és a szegregátumban a roma kultúra miatt otthon került téma. További gyakori tabutémaként nevezték meg a diákok a családban büntetéssel járó cselekedeteket (pl. iskolai lógást, rossz jegyeket), amit a fiatalok gyakran eltitkolnak szüleik előtt. Arra is volt példa, hogy a szülők nem beszélnek a családon belüli problémákról (pl. szülők válása, betegség, testvér kiemelése a családból). A családon belül került témákat kizárólag a tanodában tudják megbeszélni a diákok, miközben otthon is szívesen megbeszelnék főként az anyával, de ez nem lehetséges, melynek okaként inkább a szülővel szembeni bizalmatlanságot, a szülő agresszív kommunikációs stílusát és rossz problémakezelési technikáját említették meg, de a generációs különbség (pl. nagymama nevelte az unokáját) akadályára is volt példa. A diákok a tabutémákat gyakran a mentorral beszéltek meg vagy azzal a tanárral, akihez a leginkább kötődtek, bizalommal voltak.

„Nők (...) Mert olyankor szégyellem magam.” (41. sz., fiú, 10. o.)

„Hát azért az ilyen szexuális témák az náluk azért nagyon nem. A fiúk se nagyon, a lányok meg ki sem ejthetik ezt a dolgot. Mi ezt erőltetjük egyébként. Tehát én inkább a fiúkkal szoktam kokettálni és úgy csinálunk leülöst és úgy elbeszélgetünk dolgokat. Iszonyat tudatlanság, tehát iszonyat tudatlanság!” (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető)

„Most anyámnak nem mondtam, hogy a (településrész neve) majdnem megverték. Azt anyámnak nem mondtam jóformán, mert anyám az olyan, hogy néha kikapcsol és akkor ő is üt.” (4. sz., fiú, 8. o.)

Az említett tabutémák azok, melyek megbeszélése a családban felnőtt személlyel különösen fontos lenne, mert olyan problémákról van szó, amely a serdülőkorban lévő fiatalok körében aktuális, elősegíti a deviáns magatartás megelőzését, a korai iskolaelhagyást, a korai szülővé válást, és erősítené a családi kapcsolatok erősségét, a családi kötődést.



A beszélgetés és a beszélgetés keretében az új témák bevonása kíváncsivá, érdeklődővé tette a diákokat, szélesítette a látókörüket és szemléletmódjukat. A beszélgetés fejlesztette a diákok kulturális tőkéjét, verbális kommunikációs kifejezőkészségét és a bevont új témák bővítették a diákok szókincsét, szóhasználatát is.

A kötetlen beszélgetés mellett a szakértők strukturált kiscsoportos és közösségi fejlesztő foglalkozások, tevékenységek keretében is erősítik a kommunikációs kifejezőkészség és stílus fejlesztését: a kommunikációs témák, a kommunikáció közegének bővítésével. A kommunikáció témája bővül a versek, mesék, zene, tánc, drámák, ünnepek, történelmi események, kirándulások, kulturális programok és játékos foglalkozások témájával és a hozzá kapcsolódó élmények kifejezésével. A tanodák egy részében „Ki mit tud” verseny, színjátszó kör, fellépések keretében motiválták a diákokat szóbeli szereplésre, de olykor a diákok előadókészségét tréning, ppt prezentálás és fellépések keretei között is fejlesztették. Mindemellert az adott művészeti tevékenységek és a demokratikus és állampolgári ismeretek szakkör témájában volt példa a kommunikáció témájának bővülésére.

„Többször csináltunk »Ki mit tud«-ot, de nem csak zene, tánc, hanem ugyanúgy volt versmondás, szavalás, mesemondás, több kategória volt, és hogyha ők még ajánlottak valamit, akkor nem zárkóztunk el előle. Aztán ezeket, volt nekünk egy kis színjátszó körünk is, szüleiknek is megmutathatták, azért igyekeztünk, hogy az előadásokat azért családi nap alkalmával megmutattuk a szülőknek, ill. testvéreknek, sőt volt olyan, hogy nyitottá tettük, bárki bejöhett.” (3. sz., szakértő, mentor)

A beszélgetés közege bővül a szakértők mellett a kiscsoportos és közösségi programok keretében bevont főként diáktársakkal, és kismértékben a külső szakértőkkel, meghívott előadókkal és fellépőkkel, a tanodatalálkozók révén más tanodás diákokkal és mindemellert a visszajáró volt tanodás diákokkal, önkéntesekkel, közösségi szolgálatosokkal és terepgyakorlatos hallgatókkal.

A kommunikációra szánt idő mennyisége és gyakorisága, a bevont új témák és közegének bővítése főként a verbális szóbeli és a nonverbális kifejezőkészséget és az adekvát kommunikációs stílus alkalmazását erősíti, de mindemellert a tanodák az írásbeli kifejezőkészséget is fejlesztik.

A tanodákban a diákok számítógépen is gyakorolják az iskolai feladatokat és elkészítik a házi feladatot. Egy tanoda kivételével kismértékben, de a tananyag közvetítésében, a tanulási képesség fejlesztése és az információs-kommunikációs technológiák használatában megmutató társadalmi különbségek, a digitális egyenlőtlenség mérséklése céljából eszközként alkalmazták a tanárok a számítógépet és az internetet. A pedagógusok a tananyagot, a témakört a szóbeli magyarázat mellett interneten elérhető tartalmakkal is szemléltetik. Az eszközök készségszintű használatát is fejleszti, hogy a pedagógusok a megoldandó feladatokat nemcsak papír alapon, hanem számítógépen is megoldatják a diákokkal. A pedagógus a diák érdeklődéséhez igazodó témát választva sajátítja el a Power Point készítést és használatot. Továbbá a tanodákban a szabadidős élmény leírásának kiemelt és kedvelt módszerét jelentették az IKT eszközök, mellyel fejlesztették a diák írásbeli kommunikációs készségét. Az IKT eszközök használata jó módszer arra, hogy a pedagógus felkeltse a diák érdeklődését és fenntartsa a figyelmét a tananyag iránt, új témákat emeljen be a diák kommunikációjába és az írásbeli készségét, kommunikációs skilljeit is fejlessze. Egy tanodában a kommunikációt, az



információszerzést gátolja az internet hiánya, amit a diákok igényként fogalmaztak meg a tanodavezető részére. Az igény azonban nem feltétlenül a tanulás iránti vágyat jelenti a diákoknál, sokkal inkább a közösségi oldalakon való kommunikációt.

„Sokat játszottunk, gépezni is tanultunk, tehát a szabadidő nekünk az is volt, hogy csináltak ilyen ppt-t, tehát lehetett ilyen gyűjtőmunkát, képeket, egy csomó mindent. Élmények, amik érték őket, amikor mentünk kirándulni, vagy bármi, akkor abból mindig csináltak a (tanár neve) egy ilyen kis bemutatót és akkor azt ők ollóztatták össze, akkor volt nekik ilyen egyéni feladat is, ami ilyen játékos volt, tehát ugye mégis a mai világban megfelelő. Meg hát ugye nagyon imádták...” (16. sz., nő, szakértő, tanár)

A tanodákban alkalmazott készségfejlesztő beavatkozás tudatosan és rendszeresen a családi nyelvi szocializációs hiányosságok pótlását célozza meg a beszélgetéssel és beszélgetéssel, a mintanyújtással, a változatos fejlesztő tevékenységgel és a fejlesztéshez szükséges kommunikációs eszközök pótlásával. A szakértők tapasztalata alapján bármilyen jól megválasztott fejlesztő eszköz, módszer, tevékenység eredménytelen, ha nem párosul hozzá a diák bizalmi szintjét emelni képes szakértői személyiség és a diákokhoz való partneri hozzáállás.

Beavatkozás eredményessége

A beavatkozás eredményességét tekintve a tanodába járó diákok kommunikációs készsége leginkább a kommunikáció tartalmát, eszköztárát és formáját tekintve mutatott változást és részben a kommunikáció közegét tekintve bővült a tanodában eltöltött időszak alatt.

A kommunikáció tartalmának változása azt jelentette, hogy a beszélgetés témája, témaköre kibővült a tanodai szakértői beszélgetések és a fejlesztő tevékenységek (pl. kultúra, szabadidő, művészet, egészségtudatosság, jövőtervezés, viselkedés/illemszabály) során érintett témákkal. Egyre több családi tabutémára (pl. deviancia, párkapcsolat, szexualitás, gyermekvállalás, jól működő család) is kitérnek a beszélgetés során, bátrabban kérdeznak. Az egykori tanodás diákok több év távlatából visszajelezték azt is, hogy a mai napig hiánypótlónak tartják, hogy a tanodában a szexualitás, párkapcsolat napirendi téma volt, sőt, olyan tanodás is volt, aki úgy ítéli meg, hogy tanult az akkor elhangzottakból. A diákok egy része visszajelezte azt is, hogy a családi beszélgetések beszűkült tartalma kibővült a tanodával és az ott megtapasztalt élményekkel és sikerekkel. Az egykori volt tanodás diákok közül több fiatal anya a tanoda hatásaként nevezte meg, hogy a tanodai szakértői minta és a pozitív tapasztalatai alapján kisgyermekének már ő maga olvas mesét.

„Hát mert sokat tanulnak a dolgokból. Hát olyan dolgokat tanulnak, amik így az anyukájától nem tud megbeszélni, mint például a nemi életről vagy...” (16. sz., lány, 10. o, lemorzsolódó)

A diákok egyre több időt töltöttek beszélgetéssel társaikkal és a szakemberekkel egyaránt, és a diákok jelentős része bármilyen témában nyitottá vált a beszélgetésre. A diákok látóköre már nem korlátozódott a családban tapasztalt napi aktualitásokra és szükségletekre, kizárta a készségfejlesztő tevékenységek során megtapasztalt sikerek, élmények kommunikálásával.



„Nagyon sok mindent változtatott, tehát így gondolkodásszerűen, tehát, mivel ilyen kis alacsony voltam, most már ilyen nagyobb szintekre léptünk. Tehát a gondolkodásom is, a beszéd, a kommunikáció, az mind fejlődött.” (35. sz., lány, 10. o.)

„tényleg terjeszkedett minden fele így az érdeklődési köröm” (31. sz., lány, 11. o.)

„nyitott vagyok, nagyon szeretek beszélgetni és bármiről el tudnék valakivel beszélgetni” (35. sz., lány, 10. o., integrált)

A diákok és a szakértők jelentős részének megítélése szerint a tanoda foglalkozásai során igénybe vett IKT eszközök kulcsfontosságú fejlesztő funkciót töltenek be azáltal, hogy hozzájárultak a kommunikáció tartalmának bővítéséhez, segítették az írásbeli kommunikációs készség fejlődését, és mindemellett jó módszernek bizonyult a tanulás iránti motiváció felkeltésére, a tanulni tanulás erősítésére és a gyűjtőmunkára is. Egyetértés mutatkozott abban, hogy a tanodában több IKT eszközre lenne szükség és biztosítani kellene az eszközökhöz való hozzáférést minden diák részére, mert a diákok otthonában ha van is számítógép, akkor az gyakran a családtagokkal közös használatban van és az internet elérhetőség is korlátozottan áll rendelkezésre.

A kommunikációs eszköztár terén a diákok nyelvi kifejezőeszköze változott, a nyelvi agresszió helyett asszertívan kommunikáltak. A diákok tudatosan törekedtek a szép, udvarias beszéd betartására és tisztelettudóbbak. Jelentős részük megválogatja, kivel, hogyan és milyen stílusban beszél. Betartják az udvariassági és viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat is. Sőt, a diákok már nem elveszik, amire szükségük van, hanem megtanultak kérni, kérdést megfogalmazni és megköszönni a segítséget, támogatást, illetve elnézést kérni. Fejlődésük ebből a szempontból kimagasló, mert a kezdeti nehézségek ellenére nem csak a szakemberekkel és a diáktársaikkal, de a tanoda vendégeivel, az interjú készítőikkel is illemtudóan viselkedtek: köszönnek, kértek, megköszönnek, nem beszéltek csúnyán. A diákok egy csekély része – főként a szegregátumban élők – azonban még csak abban az esetben alkalmazza a tegeződés és a magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit és viselkedik konform módon, ha a tanodában tartózkodik és/vagy partneri viszonyban áll az adott személlyel.

„Nyilván kommunikáció, hogy kivel hogyan beszélek.” (31. sz., lány, 11. o.)

„– És mondjuk mit gondolsz, mit tanultál a tanodában, mióta itt vagy?

– Az illemt is tanultam, sok mindent.

– Komolyan azt is tanítják?

– Hát nem úgy érteve, hanem, hogy köszönj hangosan, ne ordibálj, hogy ne hallgasd hangosan a zenét, meg hogy mondjuk a füled miatt se hallgasd hangosan a zenét.” (38. sz., lány, 4. o.)

A diákok társalgási stílusa mellett az előadó stílusuk is fejlődött. A diákok egy része visszajelezte azt is, hogy a tanodában megtanult kiállni az emberek elé és akár egy nagyobb csoport vagy akár idegenek előtt is képessé vált megtartani egy előadást.

„Ezek az önbizalom növelő dolgok, meg csapatépítő tréningek, ahol mindig megtanultam valami újat, meg az előadáskészség, hogy álljál ki emberek elé, és beszéljél amennyit tudsz, meg amiről akarsz. (...) Mert az nekem az tetszett nagyon, meg az segített is.” (34. sz., fiú, 10. o.)



A kommunikáció formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított korlátozott nyelvi kód helyett inkább a kidolgozott kódot alkalmazzák. Egyre jobban kifejezik gondolataikat, érzéseiket, véleményüket. Elsajátították a nyitott kérdések használatát, visszakérdeznek, ha nem értenek valamit. Egy részük még mindig csak egyszerű tömondatokban válaszolt a kérdésekre, de pontosabban és jobban kifejezte önmagát. Jelentős részük azonban már szerkezetileg bonyolultabb és összetett mondatokat használt, válaszaikban gyakran érvelnek és ok-okozatokat is egyre gyakrabban fogalmaztak meg. A diákok nyelvhasználata kevésbé beszédhelyezethez kötött, a szókincsük változatosabb, sokszínűbb és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje is.

A tanoda bővítette a diákok beszélgetésének közeget is. Többségük nyitottabbá vált, bátran, szívesen beszélgetnek és akár kezdeményeznek is beszélgetést számukra új, ismeretlen személyekkel is. A szegregátumban élő diákok voltak azok, akik továbbra is zárkóztak maradtak, az idegenek előtt nehezen nyílnak meg, de a bizalmi kapcsolatot kialakított szakértőkkel és a tanodás társakkal sokkal közvetlenebbek. Az egykori tanodás diákoknak a tanodás tanárokhoz, mentorokhoz való pozitív viszonyulását igazolja, hogy a diákok tanodát követően részben tartják a kapcsolatot a mentorpedagógussal, pedagógussal, családsegítő munkakörben dolgozó mentorral, illetve találkozás esetén beszélgetnek is. Az interjú készítésekor is azt tapasztaltuk, hogy a diákok többsége nyitott, érdeklődő és kíváncsi volt, és csekély mértékben voltak olyanok, akik csak némi szakértői bátorítás és a társak pozitív hozzáállását követően vállalták a beszélgetést.

„a tanárokkal én ott elbeszélgettem, mert tudták azt, hogy én nem olyan vagyok, mint a többi gyerek, hogy csak a játék, játék, hanem bennem megvan az, hogy én el tudok beszélgetni egy felnőttel. Engem ezért szerettek a tanárok, meg én is azért... jó volt ide járni.” (1. sz., lány, gyerek)

A feltáró vizsgálat eredményei azt igazolják, hogy a tanodában eltöltött idő alatt fejlődött a diákok kommunikációs készsége.

ÖSSZEZÉS

A nemzetközi és hazai szakirodalmak az eltérő társadalmi réteg aspektusából vizsgálódva rávilágítottak arra, hogy az alacsony társadalmi státuszú, szociokulturális hátréű diákok kommunikációs készsége kevésbé fejlett, mint a magasabb státuszú családokban élő kortársaiké (Bernstein 2003, Papp – Pléh 1972, Pap – Pléh 1999). Az eltérő etnikai csoporthoz tartozást is figyelembe vett hazai vizsgálatok (Réger 1990, 1995) eredményei a fentebbi megállapítást kiegészítették azzal, hogy a tanulók teljesítményét – köztük a cigány diákokét is – leginkább a szociális háttérük határozza meg és nem az anyanyelv. Az alacsony szociokulturális hátréű gyermekek nyelvi szocializációs hátránya már az iskolába lépéstől kezdődően gátolja az iskolában használt nyelv birtoklását, a személyiség fejlődését, a készségek és képességek kibontakoztatását, és az iskolai szegregáció kedvezőtlen hatásaival párosulva nagy eséllyel a célcsoport deficitjeinek halmozódásához vezethet. Mindezek következtében a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása kiemelt feladat, melyben hiánypótló funkciót töltenek be a tanodák komplex esélynövelő szolgáltatás biztosításával.

A tanoda fejlesztő munkájának eredménye három területen mutat fejlődést: a kommunikáció tartalmában, eszköztárában és a formájában.



A kommunikáció beszűkült tartalma a kultúra, szabadidő, művészet, egészségtudatosság, jövőtervezés, viselkedés/illemszabály témák beemelésével, és a diákok családjában tabuként megnevezett deviancia, párkapcsolat, szexualitás, gyermekvállalás, jól működő család témájával bővült. A diákok látóköre már nem korlátozódott a családban tapasztalt napi aktualitásokra és szükségletekre, kiszélesedett a készségfejlesztő tevékenységek során megtapasztalt sikerek, élmények kommunikálásával és a diákok jelentős része bármilyen témában nyitottá vált a beszélgetésre. A szakértői minta, tapasztalat hatására a volt tanodás fiatal anyák gyermekeiknek mesét is olvastak.

A kommunikációs eszköztár terén a diákok nyelvi kifejezőeszköze változott, a nyelvi agresszió helyett asszertívan kommunikáltak, valamint a diákok elsajátították a kulturált és udvarias viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat, mint például a tegeződés és magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit. A diákok társalgási stílusa mellett az előadó stílusuk is fejlődött.

A kommunikáció formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított korlátozott nyelvi kód helyett inkább a kidolgozott kódot (kevésbé beszédhelyzethez kötött nyelvhasználat, változatosabb/sokszínűbb szókincs, szerkezetileg bonyolultabb, összetett mondatok) alkalmazzák és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje.

A kommunikációs készség fejlesztésének kulcsa, alapja a jól megválasztott szakértő, aki képes a szeretet nyelvének használatára és a diák nyelven és fejlettségi szintjén való kommunikációra. A tudatosan és jól megválasztott szakértők mellett a tanoda a családi kommunikációs deficitet pótolva kötetlen beszélgetéssel és kötött strukturált kommunikációt fejlesztő kulturális, művészeti, játékos, szabadidős tevékenységekkel, egyéni, kiscsoportos, közösségi és részben tréning módszerrel, tárgyi eszközökkel, a beszélgetés közegének bővítésével fejlesztette a diákok verbális – szóbeli és írásbeli –, nonverbális kommunikációs és interakciós készségét, szókincsét, érdeklődési körét, nyelvhasználatát, kommunikációs stílusát.

A diákok többsége a kommunikációs készség fejlődését abban látja, hogy a kommunikáció stílusa és részben a beszédkészsége és az interakciós készsége pozitív irányba változott, míg a diákok egy része ezen túlmenően a beszédkészséget és az előadói készséget emelte ki. A tanodában mindemellett további pozitívumként nevezték meg, hogy több kortárssal, de akár felnőttekkel is lehetőségük van beszélgetni és csiszolódott a kommunikációs stílusuk.

A tanodák elsősorban a marginális helyzetű tanulók hátránykompenzálását célozzák meg, azaz a célcsoportot a társadalom alsó decilisébe tartozó családok gyermekei, a hátrányos helyzetű, főként roma, illetve részben a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalok alkotják. A feltáró kutatás eredményei alapján a célcsoport jelentős mértékű kommunikációs deficittel érkezik a tanodákba, melynek mérséklése kiemelten fontos az iskolai pályafutásuk támogatásában, a későbbi munkavállalás során és a társadalmi integráltságuk elősegítésében egyaránt.

IRODALOM

- Andorka, R. (1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest: Osiris Kiadó.
- Balás, G. – Baranyi, Zs. – Herczeg, B. – Jakab, G. (2016): Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Értékelés és hatásvizsgálatai zárójelentés (egyeztetett verzió). Budapest: Hétfá Kutatóintézet. http://hetfa.hu/wp-content/uploads/hetfa_biztoskezdet_zarotanutmany0210.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 08. 15.)



- Bartha, Cs. (2002): Nyelvi hátrány és iskola. In: Iskolakultúra: 84–93. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_084-093.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 12. 12.)
- Bartha, Cs. (2010): „Hasznos nyelvészeti” adalékok a cigány tanulók anyanyelvi nevelésének kérdéséhez. In: Utazás a magyar nyelv körül: írások Kontra Miklós tiszteletére. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához (113). Budapest: Tinta Könyvkiadó, 206–216. <http://real.mtak.hu/78856/> (Utolsó letöltés: 2019. 12. 12.)
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg, Cs. (szerk.): Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 131–151. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Bernstein, B. (2003): Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. First published in 1971. London–New York: Routledge, <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Catts, R. – Lau, J. (2008): Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper. Paris: UNESCO. http://origin-www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Derdák, T. – Varga, A. (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. In: Regio – Kisebbség, politika, társadalom, 2. <http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Educatio Kht. (2008): Tanoda projekt. Szülői véleménykutatás (2008. május). Kézirat
- Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2013): Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. Szeged: SZTE JGYPK. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_Kelemen_Szucs_hun.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 08. 09.)
- Giddens, A. (2003): Szociológia. Budapest: Osiris Kiadó.
- Heckmann J. J. (2008): Schools, Sskills, and Synapses. NBER Working Paper Series. <https://www.nber.org/papers/w14064.pdf> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- Heckmann, J. J. (2011): Effective Child Development Strategies. Prepared for the pre-K debates-current controversies and issues Baltimore. University of Chicago. https://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/Heckman_2010_Effective%20Child%20Develt%20Strategies.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- Holló, S. – Kazainé Dr. Ónodi, A. (2015): Kommunikációs készség fejlesztése felnőttkorban. In: Rajnai Z. – Fregan B. – Marosné Kuna Zs. – Ozsváth J. (szerk.): Tanulmánykötet a 6. Báthory – Brassai nemzetközi konferencia előadásaiából. 2. kötet, Biztonságtudományi Doktori Iskola, 118–126. http://www.bbk.alfanet.eu/userspace/6bbk2015_minden/6BBK2015_Tanulmany_kotetek/6BBK_konyv-2.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 02. 22.)
- Kasik, L. (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/egyuttmukodes-es-verseng-es-verseng-es-verseng> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 20.)



- Kazainé Ónodi, A. (2015): Az egyetemi hallgatók véleménye a kommunikációs készség fejlesztésének fontosságáról. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Műhelytanulmányok Vállalatgazdaságtani Intézet. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1858/1/Kazai_158.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 02. 10.)
- Kazainé Ónodi, A. – Holló, S. (2016): Az üzenet akkor igazán értékes, ha célba ér – Kommunikációs készség fejlesztés szituációs játékon keresztül. *Gradus*, 3(1): 191–196. https://gradus.kefo.hu/archive/2016-1/2016_1_ART_018_Onodi.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 02. 10.)
- Lannert, J. – Németh, Sz. – Zágón, B. (2013): Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013 Zárótanulmány. Vitaanyag. Készült a Roma Oktatási Alap megbízásából. Budapest, 2013. október.
- Liskó, I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1: 1–11. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 05. 10.)
- McCoy, D. C. – Morris, P. A. – Connors, M. C. – Gomez, C. J. – Yoshikawa, H. (2017): Differential Effectiveness of Head Start in Urban and Rural Communities. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4727249/> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- Molnár, Sz. (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiútkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. In: *Információs társadalom, XVII.*, 2: 30–47. http://real.mtak.hu/66176/1/infstars_2017_2_2_molnar.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 05. 10.) <https://doi.org/10.22503/infstars.XVII.2017.2.2>
- Mogyorósi, Zs. – Virág, I. (2015): Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom. Eger: Líceum Kiadó. http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban_55e9c6e879ab9.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 02. 10.)
- Nagy, E. A. (2011): Kommunikációs készséget fejlesztő feladatok, játékok. Budapest: Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola és Gimnázium. <https://docplayer.hu/82511-Kommunikacios-keszseget-fejlesztzo-feladatok-jatekok.html>
- Nemes, Gy. (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra*, 7–8: 47–53. <http://real.mtak.hu/43890/1/04.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 05. 10.) <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.7-8.47>
- Oláh Örsi, T. (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. In: *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Olah-Iskolai.html> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 15.)
- Pálmáiné Orsós, A. (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha, Cs. (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 52–70.
- Pap, M. – Pléh, Cs. (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg, Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom II.* (szöveggyűjtemény). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, 111–118. <http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 10.)
- Papp, M. – Pléh, Cs. (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szocl_gyak/pap_maria-pleh_csaba1972-nyelvhasznalat_es_tarsadalmi_helyzet.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 02. 12.)



- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2009). Framework for 21st Century Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 15.)
- Pléh, Cs. (1984): A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky, B. – Egyed, A. – Pléh, Cs. (szerk.): Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 271–375.
- Réger, Z. (1990): Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Réger, Z. (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24: 102–106.
- Réger, Z. (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Második kiadás. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 12. 15.)
- Roberts, R. D. – Martin, J. E. – Oлару, G. (2015): A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education. Asia Society. http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- Schweinhart, L. J. – Montie, J. – Xiang, Z. – Barnett, W. S. – Belfield, C. R. – Nores, M. (2005): The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. High Scope Press, University of Michigan. http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 08. 12.)
- Somlai, P. (1991): A formázás módjai. (Összehasonlító elemzések szocializációs elméletekről, I. rész.). *Társadalomkutatás*, 51–70. http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_a_formazas_modjai.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 02. 12.)
- Szalai, A. (2015): A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In: Forray, R. K. (szerk.): A romológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium: 117–150. https://wlislOCKI.pte.hu/sites/wlislOCKI.pte.hu/files/oldal_mo/00_a_romologia_alapjai_beliv_full.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 02. 20.)
- TKKI (Türr István Kutató és Képző Intézet) (2015): Tanoda kutatás. Mind Campus Kutatóintézet Közhasznú Nonprofit Kft. https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda_kutatas_TKKI_2015.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 08. 21.)
- WEF (World Economic Forum) (2016): New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. 2016. március 10. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (Utolsó letöltés 2019. 08. 20.)
- Zoller, M. (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Nézőpont*: 95–106. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)



Megfogyva bár...

Helyzetkép a tanodák finanszírozási hátteréről¹

Fejes József Balázs
Szűcs Norbert

FEJES JÓZSEF BALÁZS: Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Nevelés-
tudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék, Gyermeki Fejlődés Nyomon Követését Segítő Mérő-
eszközök Fejlesztése Kutatócsoport; Motiváció Oktatási Egyesület; fejesj@edpsy.u-szeged.hu
SZŰCS NORBERT: Motiváció Oktatási Egyesület; szucs.norbert@motivaciomuhely.hu

ABSZTRAKT A tanodamozgalom első két évtizedében elsősorban európai uniós források álltak rendelkezésre, ami a rövid, kiszámíthatatlan és nem folyamatos pályázati ciklusok miatt okozott problémát a tanodák számára. E forrásokat 2019-től állami források váltották fel. Ez a finanszírozási forma stabil és kiszámítható, így kedvez a tanodák működésének. Ugyanakkor az állami támogatás első éveinek tapasztalatai alapján úgy tűnik, a finanszírozási nehézségek nem oldódtak meg. Írásunkban a finanszírozási nehézségek, valamint az ezek hátterében álló okok feltárására vállalkozunk. Nyolc tanoda képviselőjével készítettünk interjút, továbbá a finanszírozással összefüggő elérhető adatokat, statisztikákat tekintettük át. Eredményeink szerint a tanodák többsége, bár látszólag államilag finanszírozott módon végzi tevékenységét, a valóságban – elsősorban adományok és önkéntesek munkája által biztosított – kiegészítő forrásokra támaszkodik feladatai megfelelő ellátása érdekében. A finanszírozási problémák középpontjában a tanodai szakemberek fizetése áll, a tanodák költségvetésének legjelentősebb hányadát a humán erőforrás költségei teszik ki. A kiegészítő szolgáltatások (pl. étkezés, szabadidős, kulturális programok) hiánya könnyebben áthidalható, mivel e programelemek költséghányada jóval alacsonyabb, valamint külső források bevonása (pl. adományok, pályázatok) is egyszerűbb. Az interjúk felvétele óta eltelt időben a tanodák pénzügyi nehézségei vélhetően tovább erősödtek (pl. infláció növekedése, közüzemi költségek és üzemanyagárak emelkedése, KATA kivezetése), így a tanodák finanszírozási helyzetének rövid távú rendezése nélkül reális a veszélye a tanodák tömeges bezárásának.

Kulcsszavak: hátrányos helyzetű tanulók, tanodaprogramok, finanszírozási háttér

¹ Köszönetnyilvánítás: Mindenekelőtt azon tanodák kollégáknak szeretnénk köszönetünket kifejezni, akik vállalták a részvételt e kutatásban. Köszönetet mondunk továbbá Bartha Annamáriának, Juhász Krisztinának és Sipos Fruzsínának, a Budapesti Corvinus Egyetem szociológia szakos hallgatóinak az interjúvázlalt összeállításában, az interjúk megszervezésében és felvételében, valamint átírásában nyújtott segítségükért. Köszönet illeti még a Budapesti Corvinus Egyetem Science Shop kurzusának oktatóit, Bocskor Ákost, Frigyk Mártát és Oborni Katalint, akik lehetővé tették együttműködésünket az intézmény szociológia szakos hallgatóival. A kutatás a Foundation Open Society Institute támogatásának köszönhetően valósult meg (Grant Number OR2019-65252). A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutásfejlesztési és Innovációs Kiválósgai Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki Fejlődés Nyomon Követését Segítő Mérőeszközök Fejlesztése Kutatócsoport tagja.



“Though depleted but not broken” –

The financial challenges of after-school programs in Hungary

ABSTRACT In the first two decades of their history, Hungarian after-school programs for students with low SES were primarily funded from European Union resources. This meant short, unpredictable periods of funding which lacked continuity, thus making the work of after-school programs challenging. Since 2019, these European Union resources have been replaced by state resources. This change has, on the one hand, brought stability and predictability. On the other hand, however, the experience of the first years suggests that state funding failed to solve the financial challenges of these programs. This paper describes the stumbling blocks of after-school program funding, and explores the reasons behind these. We interviewed eight after-school representatives, and analyzed the publicly available financial data and statistics. We conclude that although after-school programs in Hungary appear to operate from state funding, most of them heavily rely on additional resources – that is, donations and volunteer work, primarily – to be able to properly perform their duties. The core financial problem is the salary of after-school staff. This is not surprising, given that human resource costs account for the largest part of the budget of these programs. It is easier to terminate supplementary services (e.g., meals, recreational and cultural programs), since these represent a much smaller part of the budget, and, alternatively, these may be more easily funded from external resources (donations, other tenders). Since our data collection, the financial difficulties of after-school programs for students with low SES have probably become even more severe (e.g., rising inflation, soaring energy prices, changes to the KATA tax scheme), hence, without providing short-term financial stability for these programs, there is a high risk of mass business shutdown.

Keywords: disadvantaged students, after-school programs for students with low SES, financing

BEVEZETÉS

A magyar oktatási rendszer hiányosságai a méltányosság biztosítása terén jól ismertek (pl. Bazsalya – Hörich 2020, Fejes et al. 2020). A közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programok – közöttük a tanodák – e hiányosságokra adott válaszoknak tekinthetők. A tanodák jelenleg a legtöbb tanulót elérő hazai hátránykompenzáló programok (KSH 2021). A tanodák legfontosabb finanszírozási hátterét a közelmúltig rövid távú európai uniós forrásokra épülő pályázatok biztosították. E forrásokat 2019-től állami források váltották fel. A változás jelentőségét mutatja, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak programján kívül korábban nem volt példa az ágazatban az európai uniós forrásokból fejlesztett programok rendszerszintű állami finanszírozású továbbélésére (I. Balás et al. 2016, Keller 2018).

Jelen munka célja, hogy összegezze az állami finanszírozásra való áttérés tapasztalatait, bemutassa a tanodavilág által érzékelt kihívásokat a finanszírozás területén, megvilágítsa az ennek hátterében álló okokat, valamint megoldási lehetőségeket vázoljon fel. Írásunk az oktatási és szociális szolgáltatások kapcsán egy tipikus tünetre, a működést veszélyeztető alulfinanszírozottságra hívja fel a figyelmet. Ugyanakkor úgy véljük, a problémakör részletes feltárása széles körű érdeklődésre tarthat számot. Egyrészt azért, mert bepillantást enged abba, hogy az oktatási és szociális szféra egyes programjai kapcsán kitűzött célok megvalósulása mely pontokon ütközhet akadályokba, az elégtelen források milyen következményekkel járnak. Másrészt azért, mert unikális tapasztalatokat mutat be: az állam az általa forrásokkal támogatott célok megvalósításában jelentős részben civil szervezetek munkájára támaszkodik.



Tanulmányunk első felében röviden összefoglaljuk a tanodák küldetését, majd a tanodamozgalom alakulását a finanszírozásra fókuszálva. Ezt követően részletesen ismertetjük eredményeinket a tanodák állami forrásokra való áttérésének tapasztalatairól és jelenlegi gazdálkodási helyzetéről. Kutatásunk keretében nyolc tanoda képviselőjével készítettünk interjút 2021 novemberében azzal a céllal, hogy részletesebben megismerhessük a tanodák állami forrásokra való áttérésének tapasztalatait, középpontba helyezve a finanszírozás kérdését.

A TANODA MEGHATÁROZÁSA: MIRE JÓ A TANODA?

A magyarországi formális oktatási rendszer – többek között az oktatás méltányossága szempontjából – fokozódó mértékű diszfunkcionális működése miatt (Bazsalya – Hörich 2020, Fejes et al. 2020) egyre inkább szükség van a közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programokra (Csovcsics 2016, L. Ritók 2016). E programok egy lehetséges megvalósulási formája a tanoda.

A tanodák létrehozásában alapvető szerepet játszott az a feltételezés, hogy a „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, így lehetőség szerint egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség (pl. Kerényi 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés. Ugyanakkor lényeges, hogy a tanoda a közoktatási intézménnyel szorosan együttműködjön (l. Márton 2016).

Az angol nyelvre *iskola utáni támogatóprogramnak* vagy *extrakurrikuláris délutáni iskolának* fordított kifejezések (REF 2009) beszédesek, hiszen a tanodák a kötelező iskolai foglalkozások mellett, délután és/vagy hétvégenként, a tanulók önkéntes részvételével működnek. A tanodák tevékenységeinek lényeges – a formális oktatástól eltérő – jellemzőjének a célcsoport sajátosságaihoz rugalmasan alkalmazkodó működésmódját, komplex pedagógiai megközelítését tekinthetjük, ami számos olyan lehetőség kiaknázását lehetővé teszi, amely a formális oktatás keretei között alig vagy jóval nehezebben valósítható meg. Példaként a szabadidős és a közösségfejlesztő programokat (Kelemen 2016), a megszokottól eltérő pedagógus-diák és pedagógus-szülő viszonyt (Márton 2016), valamint a cigány/roma tanulók identitását megerősítő tevékenységeket említhetjük (Baráth 2016). Eltérő szemléletéből és rugalmas működésmódjából következően a tanodát fenntartó civil szervezetekhez számos innovatív megoldás kifejlesztése köthető, elsősorban a pedagógiai módszerek, a szociális ellátás és a cigány/roma kisebbség helyi társadalmi integrációjának elősegítésével összefüggésben (bővebben: Fejes et al. 2016).

A tanoda definíciója az elmúlt negyedszázad alatt folyamatosan változott, részben a tömegesedésnek, intézményesülésnek, finanszírozási változásoknak köszönhetően, részben a természetes fejlődés, önreflexió következtében (a definíció változásáról bővebben l. Bihari – Csoaba 2018). A 2010-es évek közepe óta használt, a TanodaPlatform-hálózat² által megfogalmazott és az állami (pályázatkirió) szervek által átvett definíció jól leírja a tanodák fontosabb jellemzőit napjainkban: „a tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátos

² A tanodák egy részének érdekérvényesítés, hálózatépítés és szakmai támogatás céljából szerveződő hálózata (további részletek a Minta című pontban).



ságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szinten valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi periferiára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.” (Fejes – Szűcs 2016b: 13.)

A meghatározás értelmezésében a Tanodaszterd³ (2015) elnevezésű szakmai háttérdokumentum feladatmegjelölései segítséget jelentenek. Eszerint a tanodák tevékenységei a következőket foglalják magukba: 1) tanulástámogatás; 2) a lemorzsolódás megelőzése; 3) mérés-ek megszervezése; 4) szabadidős programok; 5) sport- vagy kulturális programok; 6) nyitott tanodai programok; 7) családlátogatások és 8) családi közösségi programok tartoznak a kötelezően biztosítandó szolgáltatások körébe. Ezek mellett az önként vállalt szolgáltatások körében szereplő feladat lehet a nyári táborok és szakmai műhelyek szervezése, valamint az étkeztetés (EMMI 2019).

A finanszírozási célnak megfelelő hasznosulás érdekében a tanodák működését irányító jogszabály (EMMI 2018) kritériumokat tartalmaz a támogatottak rázorultságának vizsgálata kapcsán. Előírja, hogy a bevont gyermekek 70%-ának rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülőnek kell lennie (ennek alapja a családban az egy főre eső havi jövedelem), e tanulók 50%-ának a hátrányos helyzetű vagy a halmozottan hátrányos helyzetű státuszba kell esnie (ennek alapja a jövedelem mellett a szülők alacsony iskolázottsága, munkanélkülisége, valamint a lakókörnyezet jellemzői).

Az államilag finanszírozott tanodákról szóló jogszabályban (EMMI 2018) rögzített elvárások szerint a tanodák legalább heti négy nap nyitvatartás mellett legalább heti négy órát foglalkoznak minden tanodába járó támogatottal. Egy tanodában 20-30 között változik a hivatalos létszám. 2021-ben összesen 5700 tanuló (1894 alsó tagozatos, 3108 felső tagozatos és 698 középiskolás) vett részt az állami finanszírozású tanodák programjaiban, összesen 190 tanodában (KSH 2021).

A tanodák eredményessége nehezen megítélhető, amelynek egyik oka a rendelkezésre álló kutatások alacsony száma, illetve e vizsgálatok módszertani hiányosságai (I. Szűcs – Fejes 2021). További okként említhető, hogy a tanodák heterogenitása mind a célok, mind a működésüket meghatározó jellemzők mentén olyan fokú heterogenitást mutat, ami szinte kizárja a tanodák széles körére alkalmazható sikerkritériumok definiálását. Vagyis a tanodák egyik előnyének mondható rugalmas, egyéni igényekre reagáló működésmód a másik oldalon az eredmények felmutatásának egyik akadályaként tűnik fel.

A tanodák tanulóira gyakorolt hatásával foglalkozó kutatások elsősorban a nem kognitív területeken jelzik ezen intézmények fejlesztő hatását (Bihari 2021, Fejes – Víg 2019, Lannert et al. 2013). Megjegyezzük, hogy a nem kognitív készségek fejlesztése legalább olyan fontos, mint a kognitív készségeké. E készségek hatással vannak a tanulás hatékonyságára, a munkapiaci sikerességre, a felnőttkori egészségre és a társas kapcsolatokra (Heckman et al. 2011). Az

³ A Tanodaszterd idézett változata 2015–2019 között szabályozta a tanodák szakmai működését az európai uniós pályázatok mellékleteként. A Tanodaszterdnek korábban hatályos változatai is léteznek, de ebben az írásban a legutóbbi aktuális változatra hivatkozunk; terjedelmi korlátok miatt nem elemezzük a dokumentum fejlődését.



eredményesség megítélése kapcsán lényeges továbbá, hogy számos olyan terület vizsgálatára nem tértek ki a korábbi kutatások, amelyek összefüggenek a tanodák céljaival, tevékenységével, illetve amelyeket a tanodapedagógusok fontosnak tartanak (I. Kiss – Vastagh 2021). Ilyen terület lehet többek között a tanodába járók lelki és fizikai egészsége, a szülők edukálása vagy – elsősorban a kisebb településeken – a helyi közösség működése és kulturális lehetőségei.

A tanodák szerepe egy tágabb perspektívát, az oktatási rendszer egészét tekintve is vizsgálható. E nézőpontból jellemzően kritikák vetődnek fel. Ezek egyike, hogy ha az állam a tanodák finanszírozásával közvetetten elismeri az oktatási rendszer diszfunkcionális működését, akkor erre a helyzetre miért a probléma exportálásával, rendszeren kívülre helyezésével reagál, az iskola megreformálása helyett – pazarolva az egyébként iskolareformra költhető szűkös forrásokat, és akadályozva a probléma valós megoldását (I. Lannert 2016a, 2016b). Egy további kritika a szegregációhoz kapcsolódik. Mivel a közvélemény és a pedagógusok jelentős része egyszerűen a tanulók térbeli elkülönítésével azonosítja az oktatási szegregáció jelenségét, így minden tanodához kapcsolódó pozitív tapasztalat vagy siker azzal a veszéllyel járhat, hogy a közvélemény és a kevésbé tájékozott pedagógusok számára legitimálja a szegregált oktatást (Szűcs – Fejes 2021).

A TANODAVILÁG ÁLTALÁNOS PROBLÉMÁJA: A FINANSZÍROZÁS

Előzmények

Az első tanodák az 1990-es évek közepén jelentek meg, fenntartásuk adományokhoz, illetve Phare-forrásokhoz kötődött (pl. Szőke 1998). A tanodák „legitimációja” az ezredforduló után valósult meg, a 2003. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvényben nevesítették a tanodát. 2004-től írnak ki pályázatokat a tanodák finanszírozására, amelyek kezdetben elsősorban a már működő hátránykompenzáló műhelyeket erősítették meg. Az Európai Unióhoz történő csatlakozás nagyjából első másfél évtizedének időszakában 1-3 évenként megjelent valamilyen pályázat (1. táblázat), ami a tanodák egy részének lehetőséget adott a fennmaradásra. Azért csak egy részének, mert az e pályázati kiírások között eltelt finanszírozás nélküli időszakokban a szervezetek jó része csak ideig-óraig volt képes fenntartani tevékenységét. A tanodák akár több tanévre is finanszírozás nélkül maradtak, amit a tanodák többsége általában nem vészelt át, illetve a megkezdett munkát a fennmaradó szervezetek is általában csak csökkentett üzemmódban voltak képesek folytatni. Ez azt jelenti, hogy a másfél-két év alatt felépített struktúrákat (pl. tanulói idősavok, órarend, rendszeres fejlesztő- és szabadidős programok) és kialakított kapcsolatokat (pl. tanulókkal, szülőkkel, közoktatási és gyermekvédelmi intézményekkel, szakemberekkel) minden pályázati ciklus kezdetén újra kellett építeni; ezek időigényesek, felépítésük gyakran éppen addig tartott, amíg egy adott pályázati ciklus befejeződött (Szűcs – Fejes 2021).

A 2012-es pályázat mérföldkőnek tekinthető, hiszen a korábbiaknál jóval több, 177 projekt kapott európai uniós forrásokra alapozott támogatást. Ezzel a tanodamozgalom egyértelműen kiszélesedett, hiszen e pályázati forrás jóval túlmutatott azon, hogy a régóta működő műhelyeket megerősítse. A támogatottak körében a hátránykompenzálással régóta foglalkozó szervezetek mellett számos új kezdeményezés is megjelent. A tanodákat működtető szerveze-



tek felkészültsége, helyi beágyazódása és elköteleződése egyértelműen tovább differenciálódott (Fejes – Szűcs 2016b).

1. táblázat A tanodapályázati kiírások néhány jellemzője a finanszírozás szempontjából

Pályázat kódszáma	Pályázat címe (pályázati kiírás éve)	Támogatás keretösszege (Ft)	Igényelhető összeg/tanoda (Ft)	Nyertes tanodák száma	Megvalósítási idő (hó)
HEFOP/2004/2.1.4	Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeresége érdekében (2004)	300 millió	12–15 millió	23	10–24
HEFOP/2005/2.1.4.B	Tanoda programok támogatása (2005)	515 millió	15–19 millió	27	20–24
TÁMOP-3.3.5/A/08/1 TÁMOP-3.3.5/A/08/1/KMR	Tanoda programok támogatása (2008)	1,3 milliárd	14–22 millió	55	20–24
TÁMOP-3.3.7/09/1 TÁMOP-3.3.7/09/2	Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében (2009)	n. é.	n. é.	9	n. é.
TÁMOP-3.3.9.C-12 TÁMOP-3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP-3.3.9.A-12/2	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása (2012)	4 milliárd	10–30 millió	177	20–28
EFOP-3.3.1-15 VEKOP-7.3.2-16 EFOP-3.3.1-16	Tanoda programok támogatása (2016)*	7,3 milliárd	15–30 millió	288	16–35
Központi költségvetés (ÁHT: 376095)	A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2018)**	2,5 milliárd (évente)	12–13,5 millió	188	1–12
Központi költségvetés (ÁHT: 376095)	A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2020)	2,4 milliárd	kb. 12–13,5 millió	kb. 190	36

Forrás: saját szerkesztés

Megjegyzés: az azonos tartalmú, de különböző régiókra kiírt, így eltérő azonosító számú pályázatokat összevonva kezeljük; n. é.: nem értelmezhető (a kiírás a tanodák működtetésére fordítható forrásokat más célokra fordíthatókkal együtt kezeli, esetenként több településen működő tanodahálózat kialakítását támogatja).

* Az eredeti pályázati kiírások legalább 25 millió forintos támogatással és legalább 24 hónapos futamidővel jelentek meg. A nyerteslistához kapcsolódó botrány hatására kiírt EFOP-3.3.1-16 pályázat – a programok projektzárásának összehangolása érdekében – már csak 15–18,85 millió forintos támogatással, 16–24 hónapos futamidővel számoltak. 97 nyertest hirdettek ezen a kiíráson. A projektek többségének megvalósítására 2017–2019 között került sor.



** A támogatott tanodák csak az EFOP/VEKOP pályázatuk zárását követően indíthatták el az új projektciklust. Emiatt nagyon eltérő a támogatott időszak hossza. A táblázatban szereplő összeg az egész éves költségvetést takarja, aminek az időarányos részét kapták meg az egyes tanodák. A költségvetés továbbá függött a vállalt gyermekszámtól (20–30 fő) is. A 2020-as évre vonatkozóan nem került sor pályázati kiírásra, hanem az előző évhez hasonló feltételekkel egy újabb naptári évre meghosszabbították a program megvalósítását.

ÁTTÉRÉS AZ ÁLLAMI FORRÁSOKRA

2017–2020 között az Oktatási Hivatal, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, majd a terület átszervezését követően a Belügyminisztérium, illetve a tanodákat képviselő civil ernyőszervezetek, a TanodaPlatform, illetve a Magyarországi Tanodahálózat bevonásával felálló Tanoda Munkacsoport keretében zajlott a tanodák új finanszírozási koncepciójának kidolgozása, monitoringja. A munkacsoport felállítása és a finanszírozási rendszer újragondolása nem függetleníthető attól az érdekvégyesítő folyamattól, ami a 2016 őszi megjelent tanodapályázat nyerteslistájához köthető. A TanodaPlatform felhívta a figyelmet a pályázati eredményekkel kapcsolatos visszaélésekre (a korábban is működő tanodák döntő többsége nem kapott támogatást, a pályázati források egy részét eltérítették) és az európai uniós pályázatok diszfunkcionális működésére (Fejes – Szűcs 2016a). A rendszertelen, kiszámíthatatlan finanszírozási ciklusok problémáját tekintve jelentős előrelépés történt: 2019-től a tanodák számára folyamatos állami finanszírozású pályázat biztosítja a forrásokat (Szűcs – Fejes 2021). Az állami finanszírozásra való áttérés jelentőségét mutatja, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak programján kívül korábban nem volt példa az ágazatban az európai uniós forrásokból fejlesztett programok rendszerszintű állami finanszírozású továbbélésére (I. Balás et al. 2016, Keller 2018). Az állami finanszírozás kétéves pilotidőszakát követően 2021–2023 között hároméves időszakra nyertek finanszírozást a tanodák, amelyeknek köre a 2019-től induló időszakhoz képest csekély mértékben változott, s így – ha nem is előre ismert módon⁴ – ötéves, folyamatos működést valósíthatnak meg a 2019-ben nyertes tanodák.

Annak ellenére, hogy a finanszírozás folyamatosságának problémája megoldódni látszik, a tanodák költségvetése kapcsán új probléma jelent meg: a célokhoz és elvárásokhoz viszonyított alulf finanszírozottság. E probléma egyrészt már az első kétéves pilotidőszak előtt előrejelezhető volt, illetve a megvalósítás során nyilvánvalóvá vált, másrészt a garantált bérminimum emelése és a folyamatosan erősödő infláció új körülményekként jelentkeztek. A TanodaPlatform szakértőinek az állami finanszírozást előkészítő munkacsoportban többször hangoztatott álláspontja szerint már a 2019-es indulóévben is legalább 17 millió forint éves forrásra lett volna szüksége egy 30 tanuló támogatásához az elvárt követelmények átlagos színvonalú megvalósításához (Szűcs – Fejes 2020).

A tanodák finanszírozásának értékvesztését több szempontból is szeretnénk alátámasztani. A gondolatmenet során a viszonyítási időszakként a TÁMOP-3.3.5/A/08/1 és a TÁMOP-3.3.5/A/08/1/KMR kódszámú, 2008-as tanodapályázatokat tekintjük, mivel ezen európai

⁴ A 2019-es pilotidőszakot eredetileg egy évre tervezték, a projekt zárása előtt hosszabbították meg két évre a támogatást. Szintén nem tudhatták előre a fenntartók, hogy a 2019-ben támogatott tanodák finanszírozása a 2021–2023 közötti időszakban is megoldott lesz.



uniós pályázatok már kellően nagyszámú támogatottat értek el (55 tanoda, I. Szűcs – Fejes 2021). Továbbá a rendelkezésünkre álló adatok alapján, esetenként átlagolást alkalmazva, erre az időszakra nézve viszonylag pontosan meghatározható az egy tanulóra eső támogatás mértéke,⁵ ami havi 33 333 forintra tehető ebben az időszakban. Ehhez képest 2022-re mindössze 37 500 forintra emelkedett ez a mutató, azaz 12,5 százalékos növekedést mutat.

Hiába történt egy csekély növekedés abszolút értelemben, relatíve hatalmasat zuhant a tanodák finanszírozása. 2008–2021 között 53,22 százalék a kumulált infláció mértéke.⁶ Az értékvesztés elkerülése érdekében 51 073 forintra kellett volna emelkednie az egy tanodai támogatásra jutó havi támogatás összegének, ami a jelenlegi 13 500 000 forint éves támogatás helyett 18 386 280 forintot⁷ jelentene.

Amennyiben a tanodák működtetését alapvetően meghatározó garantált bérminimum változását követjük nyomon, még az előző indikátorhoz képest is hatalmas mértékű inflációt tapasztalhatunk. 2008-ban 84 525 forint volt a garantált bérminimum középértéke,⁸ 2022-ben pedig 260 000 Ft. Eszerint másfél évtized alatt több mint háromszorosára (307,6%) nőttek a bérterhek, miközben a 2008-as időszakhoz képest a foglalkoztatás kötelezettsége megítélésünk szerint növekedett, hiszen a tanodák professzionalizálódtak, kialakult a tanodapedagógusi hivatás, a szakmai elvárások szabályozottak és egyértelműen magasabbak lettek, továbbá a jelenlegi támogatás konkrétan meghatározza a tanodában minimálisan elvárt heti óraszámokat.

A támogatás értékcsökkenése nemcsak hosszú távon, hanem középtávon is értelmezhető. Az állami finanszírozású támogatás 2019. évi elindítása óta a támogatás összege változatlan. Az eltelt időszakban a kumulált infláció 12,26 százalék,⁹ tehát értékkevetés esetén 2021-ben 15 155 100 forint összegű támogatásra lett volna szüksége egy 30 tanulóval dolgozó tanodának. A bérek tekintetében is jelentős a támogatás elértéktelenedése: 2019-ben 195 000 forint volt a garantált bérminimum,¹⁰ így 2022-re harmadával (33,3%) nőttek a bérterhek.

A KUTATÁS RÉSZLETEI

Célok

Kutatásunk célja egy helyzetkép felrajzolása a tanodák aktuális finanszírozási helyzetéről annak érdekében, hogy a helyzet alaposabb ismeretének birtokában hozzájáruljunk a finanszírozási nehézségek megoldási lehetőségeinek kidolgozásához. E kutatási cél kitűzésének egyik in-

⁵ A támogatott pályázatok száma, a rendelkezésre álló keretösszeg, illetve a lehívható legmagasabb támogatási összeg alapján egyértelműen valószínűsíthető, hogy egy pályázó átlagosan 22 millió forint támogatást kapott. A futamidő intervalluma miatt (20-24 hónap) átlagolásra kényszerültünk, ami csökkenti a becslésünk pontosságát. A későbbi évek tanodapályázatai e kiírásnál is nagyobb változatosságot mutatnak a futamidő és az elnyerhető összeg tekintetében, így a lehetőségekhez képest ez az időszak egy stabil viszonyítási pontnak tekinthető.

⁶ https://vasarlocsapat.hu/_kalkulator/_inflacio/inflacio-kalkulator.shtml?t=summ&y=2008

⁷ A bemutatott adat nem tartalmazza a 2022-es évre vonatkozó, kiemelkedően magas inflációt.

⁸ 2 évnél kevesebb gyakorlati idő esetén 82 800 Ft, legalább 2 év gyakorlati idő esetén 86 250 Ft volt a garantált bérminimum összege 2008-ban. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=00000001.MIN&txreferefer=00000001.txt>

⁹ https://vasarlocsapat.hu/_kalkulator/_inflacio/inflacio-kalkulator.shtml?t=summ&y=2019

¹⁰ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=00000001.MIN&txreferefer=00000001.txt>



dokát az európai uniós pályázati forrásokról az állami finanszírozásra való áttérése jelentette. További indokként jelentkezett, hogy 2021 utolsó hónapjaiban számos megkeresés érkezett a TanodaPlatform-hálózathoz, és a tanodák képviselői arra hívták fel a figyelmet, hogy a korábban is tapasztalható pénzügyi nehézségeiket a garantált bérminimum 2022. január 1-től hatályba lépett jelentős mértékű emelése tovább fogja súlyosbítani. Emellett úgy véljük, hogy munkánk az állam és a civil szereplők együttműködésére vonatkozóan is tanulságokkal szolgál.

Módszerek

Az adatgyűjtés félig strukturált interjúk segítségével történt. Az adatgyűjtést szociológus hallgatók végezték a Budapesti Corvinus Egyetem Science Shop kurzusának keretében. A hallgatók részt vettek az interjúvázat kidolgozásában, amelynek véglegesítése egy próbainterjú tapasztalatainak feldolgozását követően történt meg. Az interjúvázat a következő témaköröket foglalta magában: (1) a tanoda általános jellemzői, (2) a válaszadó szerepe a tanodában, (3) az állami támogatásra való áttérés tapasztalatai, (4) a tanoda finanszírozási helyzete, (5) megoldási lehetőségek, egyéni stratégiák a finanszírozási problémák orvoslása kapcsán.

Az interjú online platformokon keresztül történt, jellemzően 30-60 perc időtartamban. Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, a manuális kódolás során kialakított fő tartalmi kategóriákat, illetve alkategóriákat papír-olló módszerrel rendeztük.

Minta

A válaszadók a TanodaPlatform-hálózat tanodái közül kerültek ki. A Motiváció Oktatási Egyesület által 2013-ban életre hívott hálózat célja egyrészt hatékony érdekképviselő megvalósítása, másrészt a *hálózatépítés* elősegítése, harmadrészt a tanodák munkájának *szakmai támogatása, fejlesztése* (Fejes – Szűcs 2016b). A tanodák a TanodaPlatform honlapján¹¹ keresztül szabadon csatlakozhatnak a hálózathoz, jelenleg 77 tanoda tagja a hálózatnak. A beszélgetésre a TanodaPlatform belső levelezőlistáján keresztül kértük fel az interjúalanyokat, és az önként jelentkezőkkel készült interjúk. Úgy véljük, e hálózathoz való csatlakozás a szakmai fejlődés lehetőségeinek keresését fejezi ki, így interjúkutatásunk eredményei az átlagosnál innovatívabb tanodák helyzetéről kínálnak pillanatképet.

Összesen nyolc tanoda képviselőjével készült interjú, akik között szakmai vezető, tanoda-pedagógus és a tanoda pénzügyi működéséért felelős munkatárs egyaránt volt. Ugyanakkor e pozíciók kapcsán lényegesnek tartjuk megjegyezni, hogy a tanodai munkatársak jellemzően többféle minőségben is részt vesznek a tanodák munkájában. Általánosan jellemző volt, hogy a kérdezettek jelenleg is ellátnak, vagy korábban elláttak pedagógiai feladatokat tanodájukban. E jellemző alól mindössze két válaszadó volt kivétel. Az interjúfelvétel időpontjában a kérdezettek mindegyikének legalább öt éves tapasztalata volt tanoda működtetése kapcsán.

A kérdezettek tanodáinak néhány fontosabb jellemzőjét a 2. táblázat szemlélteti. A táblázattal a célunk egyrészt az, hogy bemutassuk a kérdezettek tanodáinak heterogenitását te-

¹¹ <https://tanodaplatform.hu/>



lepüléstípus és az alapítás éve szerint.¹² Másrészt a táblázatban a tanodáknak azon jellemzőit tüntettük fel, amelyek a finanszírozási helyzetet tekintve lényegesek – ezen adatokra munkánkban később visszautalunk. A továbbiakban az interjúkhoz rendelt sorszámok segítségével azonosítjuk az interjúalanyokat, illetve az interjúszemelvényeket.

2. táblázat A válaszadók tanodáinak néhány jellemzője

Interjú sorszáma	Alapítás éve	Település-típus	Hivatalos létszám	Tényleges létszám	Ingtatlan típusa	Önkéntesek száma
1.	2012	Város	30	45	Saját ingatlan (családi ház)	20
2.	2012	Község	30	32	Kedvezményes önkormányzati bérlemény	Többen, változó
3.	2014	Város	30	45	Piaci bérlemény	Többen, változó
4.	2013	Község	30	35	Piaci bérlemény	3 állandó, több alkalmi
5.	2015	Város	30	40	Piaci bérlemény	Többen, változó (külföldiek is)
6.	2013	Község	25	25	Piaci bérlemény	Többen, változó
7.	2013	Város	30	40	Kedvezményes önkormányzati bérlemény	12
8.	2017	Község	30	36	Ingyenesen használható önkormányzati ingatlan	8

Forrás: saját szerkesztés

EREDMÉNYEK

Az állami finanszírozásra való áttérés tapasztalatai

Azon változások összessége, amelyek a tanodák állami finanszírozásának kialakításához kapcsolódnak, számos pozitív hatást váltott ki. Legalább egy ötéves időszakra – de a keretrendszer természetéből adódóan feltételezhetjük, hogy akár hosszabb időtávra is – megszűnt a támogatási ciklusok közötti űr, rendszeressé és kiszámíthatóvá vált a tanodák finanszírozása. Bár a működtetés és elszámolás adminisztrációja a kérdezettek számára még jelenleg is túlbürokratizáltak tűnik, e területen is előrelépésről számoltak be, az európai uniós pályázati keretrendszer elhagyásával a tanodák ügyvitelének összességében egyszerűbb lett. Ez a finanszíro-

¹² Az állami finanszírozás bevezetése előtt 2017-ben volt lehetőség európai uniós pályázat keretében tanodát indítani. Mivel az állami finanszírozáshoz a tanodáknak korábbi működésüket igazolniuk kellett, így az államilag finanszírozott legfiatalabb tanodák 2016-ban indultak.



zási helyzetet is kedvezően érintette, hiszen a pályázatírói szakértelem egyre kevésbé fontos, és az adminisztrációra fordítandó erőforrások is csökkenthetők voltak ezáltal.

Sokkal jobb a helyzetünk, mióta állami forrásból működhetünk. Még 2013-ban, uniós forrásból indítottuk az első tanodánkat, és a pályázat lezárását követően több mint egy évig nem írtak ki új pályázatot, így önerőből, csökkentett szolgáltatásokkal tudtunk csak működni. És persze elég kilátástalan volt a helyzet, hiszen nem tudtuk, lesz-e egyáltalán új pályázat. De ha akkor bezárunk, a nulláról kellett volna kezdeni mindent egy új pályázat indulásakor. [...] Ebben az új rendszerben sok mindenre nem jut, de van egy kiszámítható finanszírozás, amely alapvetően fontos ahhoz, hogy stabil legyen a tanoda munkatársak köre. [7. interjú]

Valamivel kevesebb az adminisztráció, mint az EU-s támogatás idején. Viszont az is igaz, hogy nem kell akkora adminisztrációval foglalkozó stábot fizetni, ami azért sok pénzt elvitt. Korábban biztos kellett a működéshez valami projektcég, vagy az EU-s pályázatokban szakértő kolléga. De ami leginkább pozitív, hogy folyamatosabb, kiszámíthatóbb a finanszírozás. Kezdődött egy egyéves támogatási időszakkal, amit egy évvel meghosszabbítottak, majd a következő kérelmet egy hároméves időszakra lehetett benyújtani, ami 2023 végén ér véget. Azaz egy öt éves folyamatos finanszírozásnál tartunk most, ha minden igaz. [...] De azért a kommunikáció általában elég érdekes, nem annyira partneri. Nem nagyon kapunk válaszokat a kérdésekre. És nincs is egy olyan fórum, ahol elmondhatnánk, ha probléma merül fel. Például, most, hogy a finanszírozás messze nem fedi a költségeket, és nem tudjuk, mi lesz velünk. Az sem világos, érzékeli-e a bajt. [8. interjú]

Az állami finanszírozással együttjáró sztenderdizálási szándék mérlege is pozitív összességében. Egyértelműen szabályozták a tanodákkal kapcsolatos minimális elvárásokat, mind az infrastruktúra, mind a szakemberek felkészültsége és munkaideje, mind a tanulóknak nyújtott szolgáltatások tekintetében (I. EMMI 2018).

A tanodák finanszírozási logikájának – például a pályázati rendszernek, vagy annak a ténynek, hogy a források döntő részét megkerülhetetlenül a szakmai megvalósítók díjazására kell szánni – egyik vélhető következménye, hogy a tanodaszféra megszabadult a potyautasoktól, szerencselovagoktól, projektcégektől. A fenntartók döntő többsége egészen biztosan elkötelezett a vállalt cél iránt, hiszen nemcsak a költségvetés mértéke, hanem az elszámolása és felhasználási keretei miatt sem érdemes nyereségvágyból tanodát működtetni.

Azonban nemcsak a szerencselovagok, hanem a kevésbé szerencsés helyzetben lévők sem maradtak a tanodamozgalom tagjai, hiszen az új működési rendszerhez nem minden tanoda tudott alkalmazkodni. Néhányuk különböző – akár önhibán kívüli – okból nem kapott működési engedélyt az illetékes kormányhivataltól, vagy előbb-utóbb belátta, hogy az alulfinanszírozott helyzetben nem tud stabilan az elvárásoknak megfelelően működni.¹³

Végül is most is kvázi pályázatokat kell írni, de ezek egyszerűbbek, mint az uniósok voltak. Azért elsöre kicsit ijesztő volt, hogy miket kell benyújtani az állami finanszírozáshoz, jó sok előírást tartalmaz a kiírás. Másrészt azért ezeket az elvárásokat a normálisan működő tanodák tudják teljesíteni. Ha esetleg valaki korábban azért csinált tanodát, hogy pénzt keressen, nem valószínű, hogy a mos-

¹³ Tudomásunk szerint néhány tanoda az autonómiáját féltve döntött úgy, hogy nem igényel állami támogatást a működéséhez.



tani keretek között megmaradt, mert nem is adnak sok pénzt, és nagyon le is van szabályozva, mire lehet költeni, hogyan kell működni. Szóval ebből nem lehet kivenni pénzt. [8. interjú]

Úgy gondolom, hogy jól beállt a rendszer, azaz aki benne van a támogatotti körben, az sokáig tudja használni az elkészített dokumentumait, pályázatát, mert a követelmények nem nagyon változnak, ami jó. Viszont az elején ahhoz, hogy a kormányhivatal megadja az engedélyt, elég sok mindennel meg kellett küzdeni, és elég sok pénzt kell költeni rá. Olyan dolgokat kellett benyújtani az engedélyhez, amiről korábban fogalmunk sem volt. [...] Úgy tudom, végül nem is kapta meg minden tanoda az engedélyt. [7. interjú]

A tanodák támogatásának és szabályozásának új keretei kapcsán jelzett előnyök mellett a tanodák szakmai koordinációját végző Társadalmi Esélyegyenlőségi Főigazgatóság kommunikációja tekintetében több tanoda is elégedetlenségét fejezte ki. A válaszadók a nehézkes és nem egyenrangú kommunikációt említették. Igényként fogalmazták meg, hogy a tanodák nyilvánvaló nehézségei esetén egyrészt a koordináló szervezet proaktív legyen, másrészt valamiféle lehetőséget biztosítson a rendszeres egyeztetésre.

Amire jut, és amire nem

Bár a tanodák többsége az aktuálisan használt ingatlan kapcsán hosszú távra tervez, a kérdezettek fele arról számolt be, hogy jelentős átalakításra, felújításra lenne szükség ahhoz, hogy funkcionalitását tekintve megfelelőek legyenek ezek az ingatlanok. Az IKT-eszközök hiánya jelenleg nem tűnik meghatározó problémának. Ebben feltehetően szerepe van a koronavírus-járványra reagálva a tanodák számára 2020-ban kiírt eszköztámogatási pályázatoknak, valamint az elindított adománygyűjtő kampányoknak (I. Fejes – Szűcs 2021).

[N]agyon kicsi a helyünk, illetve nagyobb felújításra szorul [...]. A falak is elég rossz állapotban vannak, penészedik is, van egy olyan helyiség, ami máshogy van szigetelve, mint a többi, és télen vízesednek a falak, szóval elég rossz. Tehát szükség lenne felújításra nagyon sürgősen. [2. interjú]

150 éves vályogházát bérlünk, ami épp, hogy megfelel a törvényi előírásoknak, viszont nagyon jó helyen található. [...] Ideje lenne a tetőt is lecserélni. [4. interjú]

Nincs saját tulajdonban lévő helyünk, tanodánk egy régi üzlethelyiségben található, ezt béreljük évek óta. Valamennyire átalakításra került, pozitívum, hogy nyitott terek vannak (előnyökkel és hátrányokkal is jár), ugyanakkor negatívum, hogy nincsenek kisebb fejlesztőszobák. Kb. két-három helyiségre lenne még szükségünk. Nagy problémánk, hogy az épület kicsi, illetve nincs saját udvarunk, így sokszor a parkolóban vagy a közeli játszótéren kell megvalósítanunk különböző tevékenységeket. [5. interjú]

A tanodák működésének alapvető eleme az étkezések, elsősorban uzsonna biztosítása a gyermekek számára. Nemcsak magától értetődő fiziológiai okok miatt (a tanulók energiaszintje megfelelő legyen a foglalkozásokon), hanem a szocializációnak is fontos része lehet az étkeztetés. Például indirekt módon az egészségtudatos életmód irányába lehet terelni a mentoráltakat, illetve a közösségi életnek is meghatározó része az ételek közös elkészítése, elfo-



gyasztása. A kommenzalitás a közösség megerősítésén túl a tanodás fiatalok felelősségvállalásának és szabálykövetésének a megerősítésére is alkalmas. Továbbá a tanodában esetenként a gyerekek olyan tápanyagdús ételekhez, vitaminokhoz juthatnak, amelyeket a családi étkezések során korlátozottan kapnak csak meg. Ezért kulcskérdés az étkezés biztosítása a tanodákban – amelynek minősége és mennyisége alapvetően költségvetési kérdés.

A tanodai uzsonnáztatás nagyon-nagyon fontos. Egyrészt ez vonzó a gyerekeknek, azaz nagyobb eséllyel jönnek, ha ehetnek is a tanodában. És persze egyfajta családi hangulathoz és szabálykövetéshez is nagyban hozzájárul. Közösen eszünk, közösen készítjük el az ételt, közösen pakolunk el, mosogatunk. Meg persze az egészséges táplálkozás kapcsán is egy ziccer. Sokan ilyenkor tudnak megkóstolni olyan ételeket, amiket máshogy nem tudnának. [7. interjú]

Élelmiszerre éves szinten körülbelül 700 000 Ft lett beállítva a tanodai költségvetésből, azonban ezt más forrásokból is finanszírozzuk (vannak támogatóink). Úgy gondolom, hogy évi 1 500 000 millió forint értékű ételt eszünk meg. [4. interjú]

Sőt, azt is beterveztük, hogy havonta meg tudjuk ünnepelni a születésnapokat, és akkor torta is van. Ezek a közösség szempontjából nagyon fontos események. [...] Mi szerencsések vagyunk, mert jelenleg is van olyan támogatásunk, nagyságrendileg több millió forint, amiket élelmiszerre költhetünk. Az állami forrásból ezeket így nem tudnánk megvalósítani. [8. interjú]

Minden megkérdezett tanoda említette, hogy a nyári táborait csak úgy tudja megszervezni, ha az állami támogatáson túl további forrásokat von be.¹⁴ Elsősorban további pályázatok, önkormányzati támogatások, esetleg céges adományok segítségével tudják biztosítani ezeket a programokat. Egy-egy, forrásszerzésben kiemelkedően tapasztalt, magánadományozói körrel rendelkező tanoda célzott gyűjtést is végez a táborok megvalósítása érdekében.

Nagyon fontos lenne, hogy a gyerekeknek minél többet mutassunk a világból, minél több helyen kipróbálhassák magukat. Ezt a jelenlegi költségvetés sajnos nem engedi [...] programokat, általában olyanokat szervezünk, melyek kevés költséget igényelnek (közelben, ingyenes programok). [6. interjú]

Az idej programokat főleg más, egyéb pályázatokból oldottuk meg, de ha jövőre nem lesznek ilyen lehetőségeink, akkor nagy problémák elé nézünk. [4. interjú]

A korábbi városvezetés minden évben párszáz ezer forinttal támogatta a nyári táborokat, illetve a helyi vállalkozók, akik érzik a felelősségét. [3. interjú]

Számunkra kiemelkedően fontosak a kirándulások, viszont sajnos a jelenlegi tanodafinanszírozás ezt nem mindig teszi lehetővé. Idén nyáron kivételesen el tudtunk menni táborozni [...] azonban nem a tanodai pénzből, ilyenkor a költségeket ki kell még pótolni. [4. interjú]

¹⁴ Az Erzsébet Alapítvány rendszeresen ír ki pályázatot a tanodák számára. A tanodák egy része él ezzel a lehetőséggel, mások viszont a pályázat keretei (a tanodás tanulókat csak részben fedő célcsoportok, a lehetséges kísérők korlátozott száma, a felelősségvállalás rendezetlen kérdései, a szakmai programmal kapcsolatos információhiány, illetve ellentmondások stb.) miatt nem tekintik reális opciónak ezt a lehetőséget.



Összességében elmondható, hogy leginkább nem pénzösszeg, hanem tárgyak és költségmentes programok formájában jutunk hozzá a legtöbb támogatáshoz, így mindenképpen konkrét, célzott felhasználásuk van. [5. interjú]

Bár minden kérdezett tanoda beszámolt arról, hogy esetenként adományokban részesül, de ez elsősorban a táborok megvalósításához járulhat hozzá. Az adományok többsége nem pénzbeli, inkább tárgyi. Az adományok között az élelmiszeradományok dominálnak, amelyeket főként a családok számára juttatnak el a tanoda munkatársai. Az is jellemző gyakorlat, hogy az ünnepek megtartását, ajándékok finanszírozását – például tanévzáró, ballagás, karácsony esetében – tárgyadományokra alapozottan szervezik meg a tanodák. Jól látható, hogy a jelenlegi forráshiányra adott válaszok egy újabb forráshiányt hoznak létre: a nagy mennyiségű és fontosságú, gyakori adománygyűjtés és önkéntesszervezés egy professzionális fundraiser és/vagy kommunikátor alkalmazását igényelné.

A tanodai munkatársak fizetése

A tanodapedagógusokat, illetve a menedzsmenttel foglalkozó kollégákat munkaszerződéssel, megbízási szerződéssel vagy vállalkozói jogviszonyban foglalkoztatják a tanodafenntartók. Néhány esetben, elsősorban egyetemi hallgatók bevonásakor, egyszerűsített foglalkoztatással is dolgoznak segítők a tanodákban. A foglalkoztatási forma részben a tanoda szakmai modelljétől függ. Azokban a szervezetekben, ahol a feladatokat leginkább másodállásban dolgozó iskolai pedagógusok látják el, a vállalkozói forma, illetve a megbízási szerződés a preferált, részben a hatékony forrásfelhasználás, vagyis a járulékok alacsonyan tartása érdekében. Egy másik tipikus szervezeti modellben viszont a kollégák foglalkoztatását munkaszerződés keretében kell megoldani, mivel a tanodai dolgozók főállásban látják el a feladatukat. Fontos egyértelművé tenni: ez nem csak munkaszervezési kérdés, a tanodák egy része a szolgáltatás stabilitásának és színvonalának a zálogát látja a főállású munkatársak foglalkoztatásában. Egyrészt a fluktuáció elkerülése miatt, amely a személyes kapcsolatokra alapozó szolgáltatást rendkívül kedvezőtlenül érintheti; másrészt azért, mert a tanodai munkában való részvétel speciális tapasztalatot, attitűdöt igényel. Az e szemléletet képviselő tanodák jogkövető magatartás esetén, elkerülve a rejtett foglalkoztatás csapdáját, mindenképpen munkaszerződéssel alkalmazzák a kollégákat.

Azonban a foglalkoztatási forma megválasztása költségvetési kérdés is. A tanodapedagógusok fizetése jellemzően alacsony, kevésbé versenyképes, általában a garantált bérminimummal megegyező mértékű. A helyzet paradoxonja, hogy a 2022. januártól hatályba lépő központi béremelést követően a jelenlegi támogatási szint mellett ezt az alacsony fizetést sem lesznek képesek kigazdálkodni a tanodák.¹⁵ Munkavállalói oldalról a szociális ágazati bérpótlék folyósítása ad némi kompenzációt, de e lehetőségről, az igénylés és elszámolás mechanizmusáról a tanodák egy része nem rendelkezik megfelelő információval, így le sem hívja azt.

¹⁵ A tanodákban minimum heti 120 órányi munkaidőt kell a program működtetésére fordítani. Ez az intenzitás három főállásra átalakítva, garantált bérminimum összegével számolva évi 10,6 millió forint bérköltséget jelent egy tanodának. Tehát ebben a hipotetikus esetben a költségvetés közel 80 százalékát emésztik fel az egyébként alacsony munkabérek.



Számomra – mivel egyelőre nincs másik állásom – nagyon kedvezőtlen, hogy csak megbízási szerződéssel vagyok. Jelenleg folyamatban van, hogy munkaszerződésre váltunk, amely mindenképp szerencsésebb lenne, azonban sokkal nagyobb bérköltséggel is járna, ez jelen költségvetésünkől nem termelhető ki. Sajnos az sem lehetséges, hogy más főállású alkalmazottat is felvegyünk, hiszen akkor másoktól kellene megválnunk. [6. interjú]

Az egyetlen dolog, amivel fel tudtuk venni a bérversenyt a közsférával, az az ágazati bérpótlék. Szociálisgazazati-bérpótléket csak munkaszerződés után lehet igényelni. Tehát megbízási szerződés után nem tudunk. [3. interjú]

13 500 000-ból egyáltalán nem jövünk ki, csak külső forrás bevonásával megoldható. Jelentős része a bérköltség, de ugye nem adunk magas béreket, minimálbér gyakorlatilag, amit egyáltalán nem tartunk fairnek, illetve azt sem, hogy nem tudunk fizetésemelést adni. [2. interjú]

[A] bér egy nagyon-nagyon drága dolog, mert havonta a bérköltség az 800 ezer–1 millió forint járulékkal együtt. [1. interjú]

Szakmai vezetőnk havi keresete 120 000 Ft-ot jelent. Három főállású munkatársunk évi több mint 8 millió forintot visz haza, azonban a minimálbér emelkedésével ez az összeg most 10 millió forintra fog nőni, amely a jövőben hatalmas kihívást fog számunkra jelenteni. [4. interjú]

Nemcsak a munkatársak fizetésére, de a képzésükre, szakmai támogatásukra, így például a szupervízióra sem jut forrás a tanodák többségében. Továbbá a közoktatásban dolgozó pedagógusokhoz képest az életpályamodellre alapozott előrelépés sem adott a tanodapedagógusok számára. Mindezek tovább erősítik a munkatársak fluktuációját.

A kutatásba bevont összes tanodában dolgoznak önkéntesek (2. táblázat), akik jelentősen hozzájárulnak a tanodák működéséhez. Finanszírozási szempontból azonban azzal is számolni kell, hogy képzésük, koordinációjuk és megtartásuk szintén erőforrásokat igényel. Összességében elmondható, hogy egyre gyakrabban merül fel a munkaerőhiány problémaként a finanszírozási kérdésekkel összefüggésben.

Ha lenne lehetőség, hogy szupervízióban vegyenek részt a tanodások, az nagyon jó lenne. [3. interjú]

[A] szupervíziót találnám fontosnak, hiszen ez egy olyan pálya, ahol nagyon könnyű kiégni, mivel mindenki nagy hivatástudattal végzi, viszont sajnos kevés a pozitív visszacsatolás. Sokszor nagyon nehéz családokkal és gyerekekkel dolgozunk együtt, alapvető lenne a tapasztalatok, élmények, esetleg kudarck megbeszélése valakivel. [6. interjú]

Igazság szerint a tanodának szüksége lenne még szakemberre. [5. interjú]

A vicc az, hogy a rettenetesen alulfizetett tanárokhoz képest is keveset keresnek a tanodapedagógusok, és jóval bizonytalanabb és kiszolgáltatottabb helyzetben vannak. Mondjuk az is igaz, hogy sokkal szabadabban és kreatívabban dolgozhatunk, és ez sok mindenért kárpótol [7. interjú]



Hivatalos és tényleges létszám

Az alulfinanszírozott helyzet egy további eleme, hogy a tanodák rendszerszinten több tanulót látnak el, mint amennyire finanszírozást kapnak. E gyakorlat egyik oka a családokkal való együttműködésből fakad: kisebb testvéreket, szülőket is bevonnak egyes programelemek megvalósításakor. Szegregátumokhoz kötődő tanodák esetében különösen gyakori helyzet, hogy nem a támogatási feltételekre fókuszálva, projektszemléletű döntéseket hozva válogatnak a gyerekek közül a tanodák munkatársai, hanem a maximálisan támogatott 30 főnél nagyobb tanulói létszámmal, jellemzően a teljes közösséggel foglalkoznak. Erős szelekció esetén elveszíthetnék a családok együttműködési szándékát.

A kirándulások során nemcsak a gyerekeket vesszük magunkkal, hanem sok szülő, testvér is velünk jön, ez kapcsolatépítés szempontjából nagyon fontos. [4. interjú]

Mivel a hozzánk járó gyerekek nagyon össze vannak növe családjukkal, így sokszor a szülők, kistestvérek is bejárnak (ők a rendszerben nem szerepelnek, de szinte mindig jönnek). [5. interjú]

Míg a fentebb jellemzett okot szakmailag megalapozottnak tekinthetjük, a tanodák adminisztrációs anomáliák miatt is kénytelenek a hivatalosan vállalt létszámnál nagyobb tanulói körrel dolgozni. A jelenlegi elszámolási rendszer nem tudja érdemben kezelni a tanulói lemorzsolódást. Gyakorlatilag egy tanuló kiválását követően a következő héten már szerződéssel rendelkező tanulóval kell(ene) pótolni a lemorzsolódott tanodást. Ez a gyakorlatban csak akkor teljesíthető, ha a hivatalosan regisztráltak mellett „tartalék” tanulókkal is foglalkozik a tanoda (l. 2. táblázat). Amennyiben nem él ezzel a megoldással a tanoda, lemorzsolódás esetén a támogatás egy részének visszafizetésére kényszerül. Azaz a tanodák egy nem életszerű eljárásrend következtében további forrásokat veszítenek.

Anyagi terhet okozott már, nem olyan nagyot. Nekünk, amit vissza kellett fizetni, az talán 100 ezer forint volt nagyjából. Mert ugye nálunk 30 gyereknél több gyerek van a tanodában, és így mi azt csináljuk, hogy minden gyereket bejelentünk a hivatalos rendszerbe. Nekünk az nagyon nagy bosszúságot okoz, hogyha van egy tört hét, mondjuk csütörtök, péntek már ünnepnap és csak hétfő, kedd, szerdán vannak foglalkozások. Így nem jön ki a heti két rendszeres látogatási alkalom a gyerekeknek. Ez lerontja a havi átlagot, éves átlagot. [2. interjú]

Bizonyos szempontból a pályázat szempontjából is biztonságosabb, hogy több gyerek van. [1. interjú]

[A] MÁK ajánlására is – 35 gyermeket vettünk fel. [4. interjú]

45 főre vagyunk engedélyeztetve, mert nyilván ez egy finanszírozási kérdés. Mindig a 30 fős normatív felett tartjuk a létszámot, nem is kevés fővel. Bármilyen probléma lehet, és egy stabil működést nem lehet arra fogni, hogy van 30 gyerekünk, és akkor majd azokkal elleszünk. Ezt nem lehet csinálni, mert nem biztonságos a működés. [3. interjú]



ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Az államilag támogatott finanszírozási rendszerre való átállásról összességében kedvezően nyilatkoztak a tanodák képviselői. Az állami finanszírozás stabilitást, kiszámíthatóságot biztosít, emellett az adminisztrációs terhek bizonyos csökkenése is kirajzolódik a válaszokból, ami az erőforrások felhasználását ugyancsak kedvezően befolyásolja. További pozitívum, hogy a tanodák működésére vonatkozó, a korábbiaknál jóval részletesebb és jogszabályi szintre emelt szabályozás egyfajta minőségbiztosításként is értelmezhető. Köztudott, hogy az egyenlőtlen-ségek kezelése rövid távú projektek segítségével aligha valósulhat meg (pl. Bauer et al. 2015), úgy tűnik azonban, hogy az állami finanszírozásra való áttérés e problémát kezeli, így a tanodák esélyt kaptak arra, hogy hosszú távon tervezzenek, ezáltal növeljék eredményességüket.

Az interjúk ugyanakkor azt is nyilvánvalóvá teszik, hogy a tanodák egyre fokozódó finanszírozási nehézségekkel küzdenek. Ennek középpontjában egyértelműen a tanodai szakemberek fizetése áll, ami nem meglepő, hiszen a tanodák költségvetésének legjelentősebb hányadát a humán erőforrás költségei teszik ki. A pénzügyi kihívások okai a következők voltak az adatfelvétel időpontjában: (1) az állami finanszírozási rendszer kialakításakor a tanodák támogatása jelentősen alultervezett volt, nagyságrendileg a szükséges összeg kb. 80 százalékát érte el; (2) az infláció miatt e kiinduló összeg is jelentősen veszített az értékéből; (3) a garantált bérminimum jelentős emelése miatt a tanodapedagógusok – egyébként vásárlóértékben igen alacsony – fizetése egyre nehezebben volt kigazdálkodható a támogatási összegből. Az interjúk elkészítése óta eltelt időszakban további nehézségek léptek fel. (4) Az évek alatt jelentőssé vált infláció 2021 novembere óta extrém mértékben növekedett, jelentősen súlyosbítva a korábban is tapasztalt nehézségeket, például az uzsonnáztatás finanszírozását. Az infláció természetesen a tanodapedagógusok bérének elértéktelenedéséhez is hozzájárult. (5) Az üzemanyagárak kvázi megduplázódása jelentős költségnövekedést okozott a tanodák számára, különösen, ha urbánus központból a szervezet által fenntartott gépkocsival utaztatják a munkatársakat és az önkénteseket a megvalósítási helyszínre, és/vagy a tanulókat szállítják a tanodába. (6) Az extrém mértékű energiaár-növekedés súlyosan megnehezíti a tanodák létezését. Az interjúk alapján kirajzolódó kép szerint a tanodák jelentős része olyan épületben működik, amely nem korszerű, így az energia árának növekedése vélhetően súlyosan érinti az intézmények működését. (7) A finanszírozási nehézségeket, illetve a fluktuáció veszélyét tovább erősítette a kisadózó vállalkozások tételes adójának (KATA) megszüntetése. A nem munkavállalóként foglalkoztatott tanodapedagógusok jellemzően ezt az adónemet használták. Ennek kivezetésével a nettó keresetek szinten tartása költségesebbé vált.

A pénzügyi nehézségek orvoslásakor a tanodák többféle stratégiát követnek. Ez természetesen részben eltérő helyzetükből is fakad (pl. állandó adományozói kör megléte, az általuk használt ingatlan jellemzői). Az önkéntesek bevonása széles körben alkalmazott stratégiának tűnik. Emellett a kiegészítő szolgáltatások (pl. étkezés, szabadidős és kulturális programok) hiánya tűnik könnyebben áthidalhatónak, illetve e programelemekre a külső források bevonása (pl. adományok, pályázatok) is jóval egyszerűbb lehet.

A civil szervezetek rugalmassága nemcsak a támogatott gyermekek és fiatalok esetében, de a finanszírozási gondok megoldásában is előnyösnek mutatkozik. Ugyanakkor e többletfeladatok a tanoda központi céljainak megvalósításától vonnak el forrásokat. Végző soron olyan helyzetet teremtenek, amelyben látszólag államilag finanszírozott módon végzik tevékenység-



güket a tanodák, azonban a valóságban egy hibrid finanszírozási rendszerben működnek, hiszen kiegészítő források nélkül feladataik megfelelő ellátása alig lehetséges.

Az állami finanszírozásra való áttérését követően a tanodaprogramok korábbiaknál alacsonyabb intenzitású támogatása egybevág a Biztos Kezdet Program kapcsán tapasztaltakkal. Balás és munkatársai (2016) beszámolója szerint elsősorban a humán erőforrásra fordítható összeg szűkössége és az eszközök amortizációja okoz problémát a Biztos Kezdet Házak esetében. Előbbi nehézséget főként közfoglalkoztatottakkal próbálják orvosolni, amit az önkormányzati fenntartás biztosít. További alternatív megoldások közül fenntartótól függően a közüzemi számlák átvállalása és az utazásban való segítség merült fel a beszámolóban. Ennek alapján megfogalmazható, hogy az állami forrásból támogatott, de főként civil szervezetek által fenntartott tanodák működése rugalmasabb, a külső források bevonásában hatékonyabb. Másként fogalmazva: a tanodák civil szervezeteken keresztüli fenntartása egyfajta biztosítékot jelent arra, hogy a kisebb volumenű vagy átmeneti pénzügyi nehézségeket a tanodák rugalmasan áthidalják, fenntartva ezzel az egyenletes minőségű szolgáltatást. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy amennyiben a tanodai szolgáltatások fenntartása továbbra is cél, a tanodák finanszírozási helyzetét rendezni szükséges, mivel kiigazítás nélkül a tanodák többsége nem lesz képes ellátni megfelelő színvonalon a jogszabályban rögzített feladatait, s akár a tanodák tömeges bezárása is reális veszély.

Az állami és civil szereplők együttműködése kapcsán felmerül továbbá, hogy az állami oldal kommunikációjával jellemzően nem elégedett a civil oldal. Erre egyrészt magyarázatot kínálhat, hogy az állami szereplők jellemzően hierarchikus viszonyban állnak azokkal a szervezetekkel, amelyekkel együttműködnek. Másrészt vélhetően a civil oldal elvárásai sem szokványosak, ami ugyancsak érthető. Joggal érezhetik a tanodát fenntartók, hogy a korábbi megállapodás rá eső részét az állam nem tartja be, mivel a feladatokhoz rendelt források nem elégségesek. Ugyanakkor a tanoda munkatársai különféle többletforrások bevonásával igyekeznek a – szigorúan, jogszabályban is – rögzített szolgáltatások minőségét és rendszerességét megőrizni, és ebben a helyzetben nincs olyan fórum, amely lehetőséget biztosítana a kihívások megtárgyalására, közös megoldáskeresésre.

Megítélésünk szerint további nehézséget jelenthet, hogy a főként civil szervezetek (kisebb részben egyházak) által működtetett tanodák többszörösen is hátrányos helyzetben vannak a tanodában dolgozó pedagógusok, mentorok fizetésével kapcsolatos érdekérvényesítési lehetőségeiket tekintve. Ennek részben strukturális jellegű okai vannak. A tanodák nem tekinthetők az állami intézményrendszer stabil szereplőinek, hiszen mindössze négy éve részesülhetnek állami finanszírozásban. A civil szervezetek fenntartásának bizonytalanságait (pl. pályázati függőség, adományok) vélhetően súlyosbítja, hogy a fenntartó civil szervezetek erősen kitétek az állami forrásoknak. Ettől nem független, hogy a korábbi kiszámíthatatlan finanszírozást hosszú idő után, a közelmúltban váltotta fel a folyamatos, kiszámítható állami forrás. E pozitív fordulatot követően a tanodát működtetők vélhetően visszafogottak a finanszírozási igényeket tekintve. A tanodák egységes fellépését valószínűleg az intézmények és foglalkoztatottak nem túl magas száma¹⁶ és földrajzi tagoltsága is akadályozza.

¹⁶ 2021-ben összesen 593 fő (KSH 2021), akiknek egy számottevő része nem teljes állásban lát el tanodai feladatokat.



A szociális és oktatási ágazatban dolgozók keresete elmarad az azonos végzettséggel rendelkezők átlagos fizetésétől (Czibere – Mester 2020, Lannert 2021), amelyek nyilvánvalóan a tanodai pedagógusok és mentorok fizetésének meghatározásakor is viszonyítási pontot jelentenek. Bár az állami források esetében nincs közvetlenül meghatározva a humán erőforrásra fordítható összeg, az elnyerhető támogatási összeg, az elvárt heti óraszámok, valamint egyéb szakmai elvárások megvalósításának előírásai és rendelkezésre álló költségei közvetve mégis erős korlátokat jelentenek (I. EMMI 2018).

A civil háttér abban az értelemben is akadályt jelenthet, hogy – amint Pistryur (2020) jó érzékkel rámutat egy széles körben elterjedt nézetre – az ügyszeretettel összekapcsolódó belső motiváció miatt a civilek fizetési igényei nem tűnnek égetőnek, hiszen a közvélemény szerint a civilek az ügyszeretet miatt teszik a dolgukat. Ezt minden bizonnyal megerősíti, hogy a leszakadó társadalmi réteghez tartozókkal foglalkozó tanodai szakemberek referenciacsoportjai is eltérnek a szokásostól, illetve morális dilemmákat is felvetethet körükben, hogy a bérek ugyanazon büdzséhez tartoznak, amelyből a szükségét szenvedő családok gyermekeinek támogatása történik.

Összegzésként kijelenthető, hogy a fent leírt, megoldásra váró pénzügyi problémák a tanodák működését 2021-ig jelentősen megnehezítették, 2022-től pedig alapjaiban veszélyeztetik – hiszen ekkortól jelentősen nőtt a garantált bérminimum, illetve nagyságrendet lépett az infláció és az energiaárak mértéke, valamint kivezették a KATA-t.

Az erőforrások és kötelezettségek aránytalanságaiból adódó diszkrepancia orvoslására rövid távon a tanodák működésével kapcsolatos elvárások lazítása is megoldást jelenthetne, hozzásegítve a tanodákat a fennmaradáshoz.¹⁷ Erre azonban kevés lehetőség van, hiszen például a tanodák működésének kereteit rögzítő jogszabály (EMMI 2018) szerint a tanodák évente két hétnél hosszabb ideig egybefüggően nem szüneteltethetik a szolgáltatásnyújtást. Ez tulajdonképpen lehetetlenné teszi, hogy az állami intézményekhez hasonló módon a tanodák a fűtési szezonban történő hosszabb bezárással csökkentsék energiaköltségeiket.

Posztív fejlemény, hogy a Belügyminisztérium 2022 júniusában 2 millió forint összeggel egészítette ki a tanodák támogatását. Fontos hangsúlyozni, hogy akkor sem válik megoldottá az írásunkban feldolgozott problémakör, ha ez az emelés beépül a tanodák költségvetésébe. Konzervatív becslés szerint a jelenlegi állami támogatás másfélszerese, évi 20 millió forint nagyságrendű összeg szükséges ahhoz, hogy a magyarországi tanodák fenntartható módon, átlagos minőségi színvonalon működhessenek.¹⁸ Az említett összeg megítélése azonban nem rendezné megnyugtatóan a tanodák finanszírozási helyzetét. A jelenlegi nehézség is éppen abból adódik, hogy egy 2018-ban meghatározott költségvetés alapján kell egy 2021-ben elindult hároméves programot működtetniük a tanodákat fenntartóknak, miközben a finanszírozási körülmények drasztikusan megváltoztak. Akkor válna fenntarthatóvá a tanodák működtetése, ha reálisan kialakított (jelen helyzetben: lényegesen megnövelt) kiindulási összeget éves rendszerességgel a változó gazdasági körülményekhez igazítaná a finanszírozó. A változá-

¹⁷ Ez hosszabb távú megoldásként természetesen nem javasolható, hiszen a szolgáltatások mennyiségének és/vagy színvonalának tartós csökkenéséhez, így a célcsoport megkárosításához vezetne.

¹⁸ A becslés 2022 első félévének, az energiaárak drasztikus emelkedését megelőző időszaknak a körülményeire reagál. 2022 őszének változásai a tanulmány írásának időpontjában még nem mérhető fel, de mindenképpen tovább növelik a minimálisan szükséges finanszírozási összeget.



sok lekötése többdimenziós fókuszú igényel: figyelembe kellene venni a garantált bérminimum, az energiaköltségek, az infláció, illetve a fogyasztói kosár változásait. A probléma mindenképpen megoldást igényel, főként egy olyan időszakban, amikor a tanoda célcsoportját jelentő hátrányos helyzetű gyermekekre és fiatalokra, valamint családjaikra a válság miatt a korábrinál is nagyobb terhek nehezednek – s így a tanodák támogató szerepe és felelőssége felértékelődik.

IRODALOM

- A Kormány 11/2022. (I. 14.) Korm. rendelete az egyházi és nem állami fenntartású szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatók, intézmények és hálózatok állami támogatásáról szóló 489/2013. (XII. 18.) Korm. rendelet módosításáról.
- Balás, G. – Baranyai, Zs. – Herczeg, B. – Jakab, G. (2016): *Biztos Kezdet Program hatásvizsgálata: Értékelés és hatásvizsgálati zárójelentés*. Budapest: HÉTFA Kutatóintézet. https://hetfa.hu/wp-content/uploads/hetfa_biztoskezdet_zarotanutmany0210.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 11. 29.)
- Baráth, Sz. (2016): Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 143–144.
- Bauer, Zs. – Husz, I. – Szontágh, É. (2015): Handling long-standing inequalities with short-term projects: Some results and challenges of the implementation of the “Give Kids a Chance” Programme. *Review of Sociology*, 25(4): 4–28.
- Bazsalya, B. – Hörich, B. (2020): Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, 29(3): 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Bihari, I. – Csoba, J. (2018): „Az iskolán túl...” A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában. *Metszetek*, 7(2): 3–27. <http://doi.org/10.18392/metsz/2018/2/1>
- Bihari, I. (2021): *A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában*. Doktori értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/5777e0eb-e875-4056-914f-0c5e4c6b0ef5/content> (Utolsó letöltés: 2022. 11. 29.)
- Czibere, K. – Mester, D. (2020): A magyar szociális szolgáltatások és főbb jellemzőik 1993 és 2018 között. In: Kolosi, T. – Szelenyi, I. – Tóth, I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2020*. Budapest: TÁRKI, 434–449.
- Csovcsics, E. (2016): Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 27–32.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) (2015): *Tanodasztenđerd*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518#> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) (2018): *40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet a gyermekek esélyenövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről*.



- Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) (2019): *Szakmai szolgáltatás a tanoda program működtetésére*. Budapest: EMMI Gyermekesély Főosztály, Oktatási Hivatal EFOP-3.1.7. Esélyteremtés a köznevelésben c. kiemelt projekt tanoda tanácsadói & Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság. Kiadva: 2019. 04. 11. http://szocialisportal.hu/documents/10181/206271/Szakmai_ajanlas/4a1ef73e-311b-6548-5f17-d24d0933d6ae (Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.)
- Fejes, J. B. (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, 26(5): 29–56.
- Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.) (2016): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.) (2016a): *A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyázat_jelentes.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.)
- Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016b): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 13–21.
- Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2021): Distance learning for under-privileged students during COVID-19 – The perceptions of tanoda teachers in Hungary. *Intersections, East European Journal of Society and Politics*, 7(3): 60–79. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v7i3.783>
- Fejes, J. B. – Tóth, E. – Szabó, D. F. (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1):68–78. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7>
- Fejes, J. B. – Vígh, T. (2019): A tanodák hatásának vizsgálata a szövegértés, matematika és néhány affektív változó alapján az eDia-platform alkalmazásával. In: Binder, M. (szerk.): *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Budapest: Oktatási Hivatal, 73–108.
- Heckman, J. J. – Humphries, J. E. – Urzua, S. – Veramendi, G. (2010): *The effects of educational choices on labor market, health, and social outcomes*. Working Papers 2011-002. Chicago: Human Capital and Economic Opportunity Working Group. <https://ideas.repec.org/p/hka/wpaper/2011-002.html> (Utolsó letöltés: 2022. 11. 29.)
- Kelemen, V. (2016): Bevonó foglalkozás a tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 65–72.
- Keller, J. (2018): Az esélykiegyenlítés egyenlőtlen feltételei: a koragyerekkori szolgáltatások intézményi aszimmetriái. *Esély*, 29(5): 48–75.
- Kerényi, Gy. (szerk.) (2005): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Budapest: Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Kiss, M. – Vastagh, Z. (2021): Hátránykompenzáció az iskolán kívül? Az extrakurrikuláris intézmények szerepe és megítélése a tanulmányi eredményesség és előmenetel szempontjából. *Társadalomtudományi Szemle*, 11(2): 96–121. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.2.96>
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2021): 25.1.1.10. *Gyermekjóléti alapellátások*. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0010.html (Utolsó letöltés: 2022. 11. 28.)



- L. Ritók, N. (2016): Tanoda vagy iskola? In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 22–26.
- Lannert, J. (2016a): *Kellenek-e a tanodák?* <http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/oktataspolitika/kellenek-e-tanodak/> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.)
- Lannert, J. (2016b): Válasz Lencse Máténak. *Taní-tani Online*, 6. http://www.tani-tani.info/valasz_lencse_matenak (Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.)
- Lannert, J. (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban*. Budapest: T-TUDOK.
- Lannert, J. – Németh, Sz. – Zágón B.-né (2013): *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány. Vitaanyag*. Budapest: T-TUDOK. https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/tanodaprojekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04.11.)
- Márton, G. (2016): Kapcsolattartás a szülőkkel – Tanodai megközelítések. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 130–140.
- Pistur, V. (2020): Zsigeri ellenérzésünk van, hogy megfizessük azokat, akik másokon segítenek – Merre tovább, civilek? *Forbes*. <https://forbes.hu/legyel-jobb/civilek-csr-pistur-velemenyl?fbclid=IwAR3XcSkoilMYDf-GCalyHynvijltSEXICfXmosMmNFDHGn4nOaVXF4iKGOA> (Utolsó letöltés: 2020. 11. 28.)
- Roma Education Fund (REF) (2009): *Studies and Researches*. <http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
- Szőke, J. (1998): *A Józsefvárosi Tanoda. Soros Oktatási Füzetek*. Budapest: Soros Alapítvány.
- Szűcs, N. – Fejes, J. B. (2020): *A TanodaPlatform összefoglalója a 2019. évi állami finanszírozású tanodapályázatról*. Kézirat. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Szűcs, N. – Fejes, J. B. (2021): Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései. *Iskolakultúra*, 31(1): 45–67. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.01.45>



A szociális munka helye a professzió diskurzusokban

Juhászné Fazekas Zsuzsanna

JUHÁSNÉ FAZEKAS ZSUZSANNA: Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, Debreceni Egyetem; MTA-DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségeiben Kutatócsoport – fazekszu@gmail.com

*„Nem szükséges, hogy én írjak verset, de úgy látszik, szükséges, hogy vers írassék, különben meggörbülne a világ gyémánttengelye.”
(József Attila)*

ABSZTRAKT A szociális munka szakmatörténetében hosszúra nyúlt az a folyamat, amíg a szociális munka a professziók között foglalhatott helyet. A szociális munka mint szakma és tudományág számos funkcióval bír, amelyek elősegítik a társadalmi változásokat. Megkérdőjelezhetetlen szerepe van a társadalmi jóllét előmozdításával kapcsolatos tevékenységekben. Tanulmányomban a professzióelméletekkel kapcsolatos szakirodalmak ismertetésén keresztül értelmezem a szociális munka professzióját a professziódiskurzusok kontextusában, bemutatva a professzióelméletek irányzatait; kiemelve a professziók funkcionális megközelítését és azok kritikáit.

Kulcsszavak: szociális munka, professzió, professzióirányzatok, a professziók funkciói

The social work in the discourses of the profession

ABSTRACT In the history of social work it has been a long time since the social work has taken its place among the professions. Social work is a profession and academic discipline has many function to promotes social change. It has an unquestionable role in activities related to the promotion of social well-being. In the literature review, I try to interpret the professionalism of social work in the context of professional discourses, exposing the functionalist approach to professionalism and their criticisms.

Keywords: social work, profession, profession trends, the functions of profession

BEVEZETŐ

A szociális munka professziójával kapcsolatos érdeklődésemet a gyermekvédelemben eltöltött közel 17 éves munkám inspirálta, valamint a szociális munkához mint hivatáshoz fűződő személyes kötődésem. Szociális munkásként a praxis-elmélet egyenlőtlenségét a saját szakmai életemben éreztem, és pótolandó hiányként értékeltem. Doktori tanulmányaim során azonban lehetőségem nyílt arra, hogy az eddig alulnézetből tapasztalt, a mindennapi munkavégzést befolyásoló szakmai problémákat (korábban laikus gondolkodóként), most a tudományos gondolkodás objektivitásával szemlélve közelítsem meg és vizsgáljam.

Kutatómunkám fókuszában a Hajdú-Bihar megyei családsegítő szakemberek szakmaképének vizsgálata áll. A kutatás témája aktuális, hiszen a családsegítő szakembereket érintő problémák (fluktuáció, identitáskeresés, „mi a szociális munka és ki a szociális munkás” dilemma a



társzervek részéről, szerepkonfliktusok, munkakörülmények) a mindennapi munkavégzést befolyásolják, és feltételezem, hogy azok szakemberekre és szakmai munkára gyakorolt hatásuk befolyásolhatja a kliensek felé irányuló segítő munka minőségét is. A családsegítő szolgálatok célcsoportján, a segítségre szoruló egyéneken és családokon, fizikailag/szexuálisan bántalmazott és elhanyagolt gyermekeken csak akkor lehet hatékonyan segíteni, ha az arra hivatott szakember önismerete a helyén van, a kívánt szaktudás birtokában van, munkáját megfelelő körülmények között végezheti, és munkáját elismerik. Ha ezek a tényezők nem, vagy csak részben állnak rendelkezésre, negatív hatást gyakorolhat a kliensekkel folytatott segítő munka folyamatára, és gyengítheti a szociális munka professzióját. Mindezen tényezők mélyreható vizsgálata nem valósulhatna meg anélkül, hogy a szociális munka szakmává válásának folyamatát ne elemezném közelebbről nemzetközi és hazai kontextusban. Tanulmányom keretei arra adnak lehetőséget, hogy a professzióelméletekkel foglalkozó szakirodalmakat bemutassam a szociális munka kontextusában.

MIT ÉRTÜNK PROFESSZIÓ ALATT?

A professzió latin eredetű kifejezés, mesterséget, hivatást jelent. Friedson kutatta a professzió etimológiáját, és állapította meg, hogy a latin eredetű kifejezés honosodott angol terminussá (Friedson 1983). Szerinte a XVI. században vált a szó igazán a foglalkozásokra történő utalássá, ezt megelőzően főként kinyilatkoztatás, deklarálás jelentéstartalommal bírt.

A professzióhoz ugyanakkor a presztízs, a képzettség, a tanultságot feltételező hivatások (orvos, jogász, pap) fogalma is kapcsolódott (Kleisz 2002). Az idők során a professzionális és az amatőr jelentéstartalma is különvált. Kleisz (2002) arról ír, hogy kezdetben az amatőr kifejezés bírt presztízzsel, amely feltételezte a szabad kedvtelésből és a tárgy iránti odaadásból fakadó elhivatottságot. A tudomány művelői is főként amatőrök voltak a XIX. századig. A modern társadalmak kialakulásával, az egyetemek megjelenésével differenciálódott a professzionális és az amatőr terminusa – ahol az előbbi tartozott a presztízs értékkel bíró területek közé –, és ez jelentette a jövedelemszerző tevékenységet is. A professziódefiníciók kapcsán többféle megközelítéssel találkoztam. A szerzők egy része a professziók karakterjegyeinek leírása felől közelítette meg a fogalmat, de léteznek olyan definíciók is, amelyek a professzió intézményrendszerére és a professziót gyakorló szakemberekre vetítve alkotnak definíciókat, és olyanok is, amelyek azt állítják a középpontba, hogy a professziók tevékenysége mire irányul.

Randall Collins (1990) szerint „*a professziók társadalmilag idealizált foglalkozások, amelyek zárt szakmai közösségként funkcionálnak.*” (Idézi: Burrage, 1990: 205). Friedson (1986) azt állította, hogy nem szükséges törekedni a professziók általános érvényű definíciójának megalkotására, inkább arra kell fókuszálni, hogy a hivatásokat az azzal kapcsolatban álló kliensek, szakmabeliek hogyan értékelik, milyen a megítélésük. Abbott (1988) szerint „*a professzió maga termeli meg saját munkaterületét, illetve a munkafajta konstruálja a professziót*” (Abbott 1988: 316, idézi: Kleisz 2002: 19). Johnson (1972) és Collins (1990) azokat a foglalkozásokat tartotta professzióknak, amelyek a piaci kontrollt is képesek elérni. Illich (1977) szerint a professzió lényegéhez az tartozik, hogy az állampolgárból klienst formál (Kleisz 2002).



A hazai professzió kutatás szakirodalmában többféle módon fellelhető a *profession* kifejezés, mely Nagy Krisztina¹ szerint „azokat a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat jelöli, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”, „értelmiségi szakma” fogalmakhoz áll közel. E szellemi foglalkozások középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés által megszerezhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll (Nagy 2009: 90). A hazai diskurzusban a professzió, a hivatás, a szakma, szakértő-szakember kifejezések használata jelenik meg leginkább (Fónai – Pattán – Szoboszlai 2001; Kleisz 2002; Kozma 2002, 2007; Pokol 2004; Németh 2005; Nagy 2008; Szívós 2010; Halmos – Szívós 2010; Formádi 2011; Keller 2013; Magos 2017; Balogh 2018).² Kutatásomban Kleisz Teréz³ (2002) professziófogalmát tekintem irányadónak, aki a következők szerint definiálta a professziót: „a magas fokúnak elismert és nehezen megszerezhető szakértelem intézményesülési formája, amely autonómiát és kizárólagosságot biztosít az adott tevékenység űzőinek, akik identitásában döntő ez a hivatásvégzés, amellyel a létalapjukat is megteremtik” (Kleisz 2002: 20).

A PROFESSZIÓELMÉLETEK IRÁNYZATAI

A professzióelméletek irányzatainak elkülönítéséhez Nagy Krisztina⁴ (2009) értekezését használtam kiindulópontként, aki a professzióelemzéseknek négy dimenzióját vetítette elő.

Professziókritérium orientációjú irányzat

Ezek az elméletek arról szólnak, hogy egy professzió ideális formáját leírják, feltárják, hogy milyen jellemzőkkel kell rendelkeznie. Ha a hivatás képviselője rendelkezik az általuk felállított kritériumokkal, akkor lehet professzionálisnak nevezni. Hesse (1968) összehasonlító vizsgálatában azokat a hivatásokat vizsgálta, amelyeket a professzió kategóriájába tartozónak vélt. Hús szerző munkáját vette alapul és dolgozta fel, majd 18 olyan ismertetőjegyet gyűjtött össze, amely jellemzői lehetnek egy professzionális foglalkozásnak. A leggyakoribb kritériumok közé tartozik a tudományos képzés, amely a professzió gyakorlásának feltétele; a normák

¹ Nagy Krisztina a *Professzionalizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében* (Esély 2009/2; Párbeszéd 2019/1/6) című munkájában két professziót, a szociális munkát és a pedagógus hivatást hasonlította össze és tárta fel különbségeit, hasonlóságait. Munkáját azért tartom mérvadónak és meghatározónak a kutatásom szempontjából, mert a segítő hivatások professziójával összefüggő elemzését egyfajta állásfoglalásnak tekinti abban a kérdésben, hogy professzió-e a szociális munka. A szerző úgy véli, hogy a szociális munkának az önálló értelmiségi hivatások közé kellene tartoznia, annak ellenére is, hogy társadalmi presztízse alacsony, és a szakemberek képzése csak három évtizedes múlttal rendelkezik.

² Az említett szerzők a professziókat és azok történeti fejlődését az angolszász terület szakirodalmain keresztül mutatják be (Magos 2017), illetve a professziókat egy adott szakterületekhez kapcsolódva vizsgálták, mint például a segítő szakmák professziója (Kleisz 2002), vagy a pedagógus professzió (Németh 2005), valamint végeztek összehasonlító elemzést a pedagógus és a szociális professziók tekintetében (Nagy 2008).

³ Kleisz Teréz (2002) részletes histográfiai áttekintést nyújtott „A népművelés és a szociális munka szakmádosása angolszász és magyar metszetekben” című kortéri értekezésében. Disszertációját a kutatási témám szempontjából meghatározó kiindulópontnak tekintem.

⁴ Doktori értekezésében („Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaeorientációja a Partiumban”) a pedagógus és szociális munkás hivatást választó hallgatókat vizsgálta, feltárva, hogy milyen hasonlóságok és különbségek vannak a két pályát választó fiatalok között. Kutatása értelmezési keretét a professzióelméletek adták.



és magatartási szabályok betartása és figyelembe vétele, a hivatást gyakorló szakemberek szakmai szervezetet alkotnak, fontos szolgáltatást nyújtanak a klienseknek, a közös érdekében cselekszenek (Nagy 2009). Bock (1980) a szociális munka szempontjából fontos problémákra hívta fel a figyelmet. Szerinte nehéz meghatározni, hogy milyen kritériumoknak kell megfelelnie a szakma gyakorlójának, mert nehéz meghatározni azt a szaktudást, amit birtokolni kell, hiszen a szociális munka nem önálló tudományterület, hanem több diszciplínára építi tudását, úgy mint a szociológia vagy a pedagógia. Ugyanakkor a professziókritériumok meghatározását az is nehezíti szerinte, hogy a szociális munka sokrétű tevékenység, amelyet folyamatosan változó körülmények vesznek körül, így a szakmai módszerek meghatározása sem egyértelmű folyamat. Bock úgy véli, hogy a szociális munka szerteágazó szakterületei miatt nehéz egy olyan egységes szakmai szerveződést létrehozni, ami a professziók egyik fontos kritériuma.

Önérdékérvényesítés orientációjú irányzat

Ide azok az elméletek tartoznak, amelyek a professziók által létrehozott szakmai szervezetek szerepét vizsgálják, abból a szempontból, hogy milyen az önérdékérvényesítő képességük.

Friedson (1973) szerint a professziókhöz kontrollszerzés is kapcsolódik, hiszen a foglalkozások a külső és belső környezet kontrolljára törekednek. Ezáltal a professziók önállóvá válnak, megteremtve maguknak azt a jogot, hogy a saját szakmájuk fontos kereteit maguk alakítsák. Tehát, hogy eldönthessék, ki léphet be a professzió körébe, ki gyakorolhatja a hivatást, hogyan készüljenek fel a szakmára, milyen képzési rendszer szerint. Larson (1977) elméleteinek középpontjában azoknak a stratégiáknak a vizsgálata állt, amelynek során a professziók gyakorlói előnyöket élvezhetnek a társadalomban, és magas presztízsre tehetnek szert. A szakmai szervezeteknek igen erős érdekvédelme van, magukhoz ragadva annak eldöntését is, hogy milyen módon történjen az adott professzió végzéséhez szükséges tudás elsajátítása, valamint annak szabályozása, hogy ki léphet be a professziót gyakorló szakemberek körébe.

Az önérdékérvényesítés orientációjú irányzatok egyik kritikájaként Illich (1979) megfogalmazta, hogy a professzió lényege az autoritás, amellyel egy polgárból klienst tud formálni, azaz a kliens igényeit, s az arra adandó választ a saját szakmai kategóriarendszerében tudja megjeleníteni (Kleisz 2020). Illich úgy vélte, hogy a professzió gyakorlója a szükségletek felett kontrolláló szerepet gyakorol, szükségleteket elégít ki. Kritikus hangja a szakmai szervezetekre is kiterjedt, úgy gondolta, hogy monopolhelyzetet teremtettek, túlságosan jól szervezettek, és kompetensebbnek tartják magukat bárkinél (Nagy 2009). Illich kifogással élt a szociális munkások kezében lévő hatalomgyakorlással kapcsolatban is, szerinte olyan dolgokat is megtehetnek, amelyeket korábban csak a papok vagy bírák gyakorolhattak (Nagy 2009).

McKnight (1979) kritikája arról szólt, hogy „a szakemberek érdekét az szolgálja, ha elhítetik a klienseikkel, hogy nem képesek egyedül problémáik megoldására, mert így tudják legitimizálni professziójukat, ugyanakkor ezzel dependenssé, kiszolgáltatottá, cselekvőképtelenné, a problémák önálló megoldására képtelenné teszik a polgárokat” (Nagy 2009: 15).

Illich (1979) és McKnight (1979) éles hangvételű megfogalmazásai ugyanakkor rávilágítottak arra a problémára is, hogy a professziók (jelen esetben a szociális munka) gyakorlásához jogszabályi feltételrendszer szükségeltetik, ami kijelöli a határokat. A hatalom, ami a professzió gyakorlójának kezében van, az egyéntől függően használható jóra és rosszra egyaránt. Tehát az



etikai előírások, a szabály- és normarendszerek lefektetése szükséges feltétel a professzió működése szempontjából.

Szakmai identifikáció orientált irányzatok

Az ehhez az irányzathoz tartozó elméletek azzal foglalkoztak, hogy milyen tényezők alakítják a szakmai identitást (Carr-Saunders – Wilson 1933; Kairat 1969; Schön 1983, 1987; Jones – Joss 1995).⁵ Megállapításaik szerint, ha egy szakmának kialakul az identitása, az hatást gyakorol a szakma gyakorlóinak teljesítményére, befolyásolja az adott professzió szakmaképét, alakítja az énképet, valamint az életmód és az „értelmiségi létforma” meghatározója is (Nagy 2009). „Az énkép, a szakmai identitás alakulása szorosan összefügg a szakmakép alakulásával, s mindkettő a szakmai értékek, kulturális normák és a professzió elméleti ismeretei hatására formálódik” (Nagy 2009: 16). A szakmai identitás formálódásánál a tudás megszerzése fontos tényezőnek számít, hiszen a modern társadalmakban a státusz nem születési jog függvénye, hanem a képzettségé. A tudás mellett az értékeknek jelentős szerepük van, írott és etikai szabályzatban lefektetett normarendszerek. Így a szociális munka szakmaképének vizsgálatakor, a szakmai identitásnak, a képzettség során megszerzett tudásnak, a professzió sajátos szabályrendszerének (szociális munka etikai kódexe) megléte különösen fontos tényezőnek bizonyul. Kairat (1969) foglalkozott a szakmakép alakulásával, a professzióhoz kötött szakmai szerep változásával. Modelljében leírta, hogy külső és belső tényezők határozzák meg a szakmai szerepek alakulását. A belső tényezők közé tartoznak az adott professzió szervezeti sajátosságai, valamint az, hogy milyen értékek és célok szerint működik. Külső tényezőként a professzió más szakterülettel, illetve a kliensekkel való kapcsolatát említi. Szerinte a professziót gyakorló szakember szerepét a tudás, az értékek és az attitűdök határozzák meg. Schön (1983, 1987) a szakmai kompetenciákkal foglalkozott, szerinte a tudás adja meg egy tevékenység professzionalitását. A szociális professziókép szempontjából jelentős gondolatokat fogalmazott meg a szakember-kliens viszonyrendszerében. Szerinte a szakember-kliens interakciója, valamint a klienskapcsolatok hatást gyakorolnak a szakmaképre. Kettejük kapcsolata tehát a társadalom véleményét is leképezi, amelyet az adott professzióról gondol (Schön 1983). Munkájában azt is vizsgálta, hogy egy adott professziót érintően kit tekinthetünk kliensnek. Ezt a kérdést a szociális munka professziója esetén érdemes vizsgálni, hiszen a szociális munkások közvetlenül a gyerekekkel foglalkoznak, emellett a szülőkkel is, és a problémamegoldás folyamán valószínűleg majd a családdal is, mint komplex rendszerrel. Schön megemlítette a szakember-kliens alá-fölrendeltségi helyzetének problémáját is, amelynek pedig a segítő kapcsolat alakulása miatt van kulcsfontosságú szerepe. Jones és Joss (1995) a fent említett tudás, érték, klienskapcsolat, kompetenciák tényezőinek vizsgálatával alkottak tipológiát, és különítettek el három típust, amely leginkább jellemzi a szakemberek szakmaképét: *praktikus/technikai professzionalizmus*. Ebben a típusban a gyakorlati, tapasztalatokon alapuló tudás sokkal fontosabb, mint a könyvekből elsajátítandó elméleti tudás. Így a tudásanyag megszerzése nem tanítható klasszikus értelemben, „a kompetencia alapja az intuíció”. A szerzők ezt a típust „a kvázi professziók” közé sorolják (Nagy 2009). A *technikai/szakértői professzionalizmus* tipoló-

⁵ Az ehhez az irányzathoz kapcsolódó szerzők több fontos megállapítást tesznek a szociális munka professziójával kapcsolatban, ezért ebben az alponthan megállapításaikat is részletezem.



giában a szakértelemnek van a legnagyobb hangsúlya. A professzió gyakorlójának énképe szilárdan az objektív, tudományos alapokon nyugvó tudáson alapul. A szakember kellő távolságra helyezkedik a klienstől, szakértőként viselkedik, irányít, dönt. A *reflektív szakember* típusához tartozó szakember támogatja a klienst abban, hogy ő maga megtalálja a problémája megoldásához vezető utat és lehetőségeket. A szakembert ebben a rendszerezett és szerteágazó, több tudományterületet érintő szakmai tudása vezeti. A szakember a problémamegoldás folyamán figyelembe veszi a kliens körül lévő komplex rendszert, a társadalmi, politikai tényezőket is (Jones – Joss 1995). Elméleteikben tehát megtaláljuk a tudományt, valamint a gyakorlatot, tapasztalati tudást alkalmazó szakembert. A szociális munkával kapcsolatosan úgy vélekednek, hogy a tapasztalati tanulásnak kulcsfontosságú szerepe van. Schön (1983) ezzel kapcsolatban megfogalmazta a dilemmáit, miszerint ha a professzió egy összetett, szerteágazó problémátípussal szembesül, nem feltétlenül elégséges, ha csak egy tudományterület tudását hívja be a folyamatba, szükség van más tudományterületekről származó ismeretek alkalmazására, valamint a gyakorlati tudásra. Fontosnak tartja azt, hogy a professziót gyakorló szakember megfelelően tudja felmérni a kezelendő problémát, és a cselekedeteiért szakmai felelősséget vállaljon.

A korábbiakban említettem, hogy a professziók esetében fontos, hogy a képzés során megszerzett akadémiai tudás pozicionálja a professzió gyakorlójának társadalmi státuszát. Ezzel szemben, Schön felvetéséből kiindulva, a gyakorlati tudás fontos része a professzióknak, így a képzés során eltolódhat egymástól az akadémiai szintű tudás megszerzése, és a gyakorlati kompetenciák elsajátítása. Ha a képzésben a hallgatók a gyakorlati tudás megszerzését előnyben részesítik, akkor a gyakorlat és az elméleti, kutatói szféra eltávolodik egymástól. Ez az eltolódás azt is jelentheti, hogy ha a képzés a kompetenciák megszerzéséhez szükséges tudást biztosítja, kevesebb lehetőség van arra, hogy más tudományterületekkel ismeresse meg a hallgatókat (Schön 1983).

Hellmann (2008) arra hívta fel a figyelmet a szociális munka professziójával kapcsolatban, hogy a professzió gyakorlatorientált, és a tudás megszerzéséhez megfelelő arányban kell ötvözni az elméleti és a gyakorlati tárgyakat. Schwanke (1988) a szociális munkával kapcsolatban azt mondta, hogy a szakma olyan területen tevékenykedik, ahol állandó változások vannak jelen, így nehéz kialakítani egy olyan keretrendszert, ami a professzió gyakorlóinak konszans és mindenki által értelmezhető fogalmakat jelent. Schwanke szerinte fontos, hogy a professzió fogalmai kövessék a társadalmi változásokat.

A *funkcióorientációjú irányzat* a szociális munka professziójának meghatározásához fontos logikai vonalat jelent elemzésben. A funkcionista paradigma által felállított keret, amely meghatározza, hogy melyek azok a foglalkozások, amiket professzióknak nevezhetünk, kiindulópontot jelent számomra a szociális munka professziók között történő elhelyezésében. A professziókkal kapcsolatos elméletek megalkotói főként az angolok voltak a II. világháborúig (Webb, B. – Webb, S. 1920, Carr-Saunders 1933, Tawney 1946). A hatvanas évektől főként az amerikai szakirodalomban találhatunk elméleteket a professziódiskurzus témájában (Parsons 1954). Csak a nyolcvanas évektől találunk európai megállapításokat, addig főként az angol–amerikai irány volt a meghatározó, mely a professziók funkcionista megközelítését jelentette.



Kiemelendő Parsons (1954) munkáinak jelentősége⁶, aki a funkcionista iskola megteremtője volt, és a professziókat nagy társadalmi státusszal rendelkező, megbecsülésnek örvendő, nélkülözhetetlen társadalmi funkciót ellátó foglalkozásoknak tekintette⁷. A funkcionista irányzathoz tartozó elméletek⁸ (Durkheim, Parsons, Etzioni) fókuszában az állt, hogy a professziók milyen társadalmi funkciókat töltenek be, milyen sajátos jellemzőkkel bírnak. A parsonsi strukturális-funkcionista elméletben a professziók tudományterületek összekapcsolódásával jönnek létre, mely kapcsolódás sajátos struktúrákat termel ki, amely magában foglalja a szocializációt, a rekrutációt, a motivációt (Pokol 2004). George Ritzer⁹ egy 1975-ben íródott munkájában arról értekezett, hogy Max Weber munkásságának van professzionalizációval kapcsolatos vonatkozása is. Szerinte Weber olyan módon foglalkozott a professziók kialakulásával, hogy azt a világ racionalizálásához kötötte. *„Értelmezésében a racionalizáció teremtette meg az igényt a professzionalizációra, ugyanakkor a professzionalizáció segítette a racionalizáció folyamatát.”* Számára a bürokratizáció és a professzionalizáció összefüggő folyamatok, a kortárs szociológiai elméletekkel szemben. Azzal érvelt, hogy a legtöbb professzió soha nem létezett a bürokrácián kívül (Nóvik 2019). A weberi professziók karakterjegyei a hatalomhoz, tudáshoz, képzéshez, kliensekhez, fizetéshez és előléptetéshez kapcsolódtak (Ritzer 1975). Viszszatérve Parsonshoz, akinek központi gondolata az volt, hogy a professziókat társadalmi struktúráként kell vizsgálni, és a legfontosabb társadalmi funkciók közül néhány gyakorlása professzionális keretek között történik. A professziók egyik legfontosabb jellemzőjének a racionalitást tartotta. *„Ebben az értelemben a racionalitás intézményesített, egy normatív minta része, és nem természetes emberi jelenség. Állandó és határozott nyomásról beszél, mely arra irányul, hogy racionálisak és kritikusak legyünk. Különösen erős a nyomás a tudomány alkalmazására a fontos professziók esetén”* (Parsons 1939, idézi Nóvik 2019: 459). A funkcionisták két nagyon fontos tényezővel foglalkoztak a professziókkal kapcsolatosan. Az egyik, hogy hogyan alakulnak ki a professziók, a másik, hogy milyen változók (attribútumok) szükségesek ahhoz, hogy a hivatásokat meg lehessen különböztetni egymástól. A hivatások történelmi kialakulá-

⁶ Parsons a professzió-elméletek egyik meghatározó képviselője. Weber munkássága nagyban hatott rá, de a weberi elméleteket nem használta széleskörűen az angolszász szakirodalom.

⁷ *„The importance of the professions to social structure may be summed as follows: The professional type is the institutional framework in which many of our most important social functions are carried on, notably the pursuit of science and liberal learning and its practical application in medicine, technology, law and teaching. This depends on an institutional structure the maintenance of which is not an automatic consequence of belief in the importance of the functions as such, but involves a complex balance of diverse social forces”.* Parsons: The Professions and Social Structure, 48.

⁸ A szociális munka professziójának elemzése során a funkcionista megközelítést tartom leginkább alkalmazhatónak a kutatási témám feldolgozása kapcsán. A funkcionista paradigma szerint, a professzió diskurzusban lényeges szerepe van a társadalmi szolidaritásnak és a társadalmi felelősségvállalásnak, a közjó érdekében tett szolgálathoz, valamint az altruista attitűdnek; mely motivációk, a szociális munka professziójában is meghatározó tényezőnek bizonyulnak.

⁹ George Ritzer amerikai szociológus, egyetemi tanár. Nevével elsőként, a globalizációval kapcsolatos szakirodalmak feldolgozása során találkoztam, a *The McDonaldization of Society* (A társadalom mcdonaldizációja) című munkája kapcsán, amelyben arról írt, hogy a fast food restaurants elvei és működési módjai nem csak az amerikai, hanem más társadalmakra is hatást gyakorolnak. Ritzer szerint ez érinti az oktatást, a szabadidő eltöltését, a családok működését. Habár Ritzert a mcdonaldization fogalmához köthetjük, jelen esetben a témám szempontjából releváns weberi professzió-értelmezéséről szóló munkája miatt említem. Ritzer, G. (1975): Professionalization, Bureaucratization and Rationalization. The Views of Max Weber. Social Forces, 53(4): 627–634.



sának folyamata, egy szakma professzionalizációja fontos része a professziódiskurzusnak. Wilensky (1964) vizsgálta a szakmák kialakulásának időbeli folyamatát az amerikai professziók történetében. Elméletében öt fejlődési szakaszt különböztetett meg, míg egy tevékenység szakmává válik: egy tevékenység főfoglalkozássá válik, kialakul a szakképzés és az egyetemi képzés, létrejönnek az első egyesületek, valamint megtörténik az állam általi elismerés és létrehozzák a formális etikai kódexet (Wilensky 1964). Visszatérve Parsons elméletére, a szakmai szerepek elemzéséhez kategóriákat, változókat (attribútumokat) alkotott, amelyek alkalmasak a professziók jellemzőinek a leírására, így arra is, hogy megkülönböztesse egymástól a különböző hivatásokat. Magos Gergely (2017) a professziók történeti leírásáról szóló munkájában a következőképpen fogalmazta meg a professzió parsonsi paradigmáját: „A hivatások Parsons által felvázolt modellje több szempontból is különbözik a szabadpiacra és az államigazgatásra jellemző szerveződésektől. A hivatások horizontálisan szerveződnek, széles körű testületi és egyéni autonómiával rendelkeznek... Ezzel szemben a szabadpiaci és állami életben a hierarchikus és bürokratikus szerveződések a meghatározók. A hivatások ráadásul védett piaci helyzetben vannak, hiszen a tevékenység végzése – gondoljunk csak ismét az orvosi vagy ügyvédi tevékenységre –, engedélyhez vagy legalábbis végzettséghez van kötve. A legfontosabb különbséget mégis az jelenti, hogy a gazdasági életben ügyfélként (customer), az állami hivatalban alárendeltként (subordinate), a hivatásoknál kliensként vagy esetként (clientorcase) kezelik az embereket, ami morális szempontból fontos különbséget jelent” (Magos 2017: 140). Parsonsi értelemben tehát a professzió gyakorlójának és a kliensének viszonyát a szolgálati etika szabályozza. Ennek a szabályrendszernek a normái szerint cselekszik a professziót gyakorló szakember, a kliens érdekeit szem előtt tartva, altruista módon.

Merton (1978), aki Parsons tanítványa volt, a hivatások altruizmusát támogató intézményes környezetet vette vizsgálatának tárgyává. Megállapította, hogy a hivatás gyakorlójától elvárt, hogy altruistaként viselkedjen, a kliens érdekét szem előtt tartva, mert a társadalom ezt várja el tőle. Ezért cserébe a hivatást gyakorló magas társadalmi státusznak és széles körű megbecsülésnek örvendhet. Merton szerint a hivatás köre épült szakmai felépítmény (olyan struktúra, amely magába foglalja a hivatás gyakorlásához szükséges tudás megszerzését a képzések formájában, de ide tartoznak a szakmai testületek) is az altruista viselkedést írja elő, hiszen a magas státusz és megbecsülés csak ilyen módon tartható meg.

A funkcionalisták szerint a hivatások ideáltípusa a következők szerint értelmezhető. A hivatásoknak fontos társadalmi funkcióik vannak, fontos társadalmi feladatot látnak el. Olyan tevékenységek, amelyeknek magas a társadalmi presztízsük, az állam elismerését és támogatását élvezik. A hivatás gyakorlásához szükséges tudásra képzések révén tesznek szert, a működésüket etikai szabályok kísérik, felügyeletüket testületek látják el. A funkcionalisták professziókkal kapcsolatos elméleteinek köszönhetően az 1950-es, 60-as években egyre élénkültek a hivatásokkal kapcsolatos értekezések, amelyeknek az volt a központi gondolatuk, hogy hogyan alakultak ki a hivatások, és mi különbözteti meg őket egymástól. Ernest Greenwood¹⁰ (1957) nevéhez fűződik a hivatások ideáltípusának megalkotása. Szerinte nincs éles határvonal a professzió és a foglalkozás kategóriái között, úgy vélte, hogy az adott foglalkozások közelebb

¹⁰ Ernest Greenwood amerikai szociológus, egyetemi tanár. *Attributes of a Profession* (1957) című munkájában a szociális munka professziójával foglalkozik.



állnak a hivatások ideáltípusához. Az a foglalkozás áll a hierarchia élén, amelyikre az általa felállított öt tényező igaz:

1. „a hivatás körébe tartozó tevékenységek tudományosan és módszertanilag megalapozottak (systematic body of theory);
2. a hivatást űzőknek hatalmuk van az ügyfél felett (professional authority), ami kompetenciafőlényükből ered;
3. a közösség is elismeri és jóváhagyja a hivatás által élvezett hatalmi helyzetet és kiváltságokat (sanction of the community);
4. létezik informális vagy formális hivatásetika (regulative code of ethics), mely azt a célt szolgálja, hogy megelőzze a hivatást űzők által elkövetett visszaéléseket, és amelynek megsértése szankciókat von maga után;
5. a normák, értékek és szimbólumok rendszere professzionális kultúrát (professional culture) alkot, melyet a képzés és szakmai szocializáció során sajátítanak el, és amelynek a megsértése szintén szankciókkal jár.” (Magos 2017, Nóbik 2019).

Szerinte egy foglalkozást akkor lehet professziónak tekinteni, ha minél inkább megközelíti az ideáltípus jellemzőit; tehát tudományos megalapozottsága legyen, amit a képzés során sajátítanak el a foglalkozás gyakorlói, etikai szabályok határozzák meg működését, és a közjót szolgálják. Peter D. John (2008) Greenwoodéhoz hasonló módon határozta meg a professziók ideáltípusát: elméleti komplexitáson alapuló tudás, egyetemi képzések, amelyek során elsajátítható a professzió kultúrája; a társadalom szempontjából értékes tevékenységeket végezzen, a foglalkozást gyakorló szakembert a kliens jóllétének előmozdítása motiválja, a szakemberek legyenek elkötelezve a professzió mellett, jellemezze őket nagyfokú autonómia, és a professziót etikai normarendszer vezérelje (Nóbik 2019). Millerson¹¹ (1964) szerint a professzióknak az alábbi sajátosságait azonosította vizsgálatában: elméleti tudás megalapozása, a képzés fontossága és szükségessége, a kompetenciák kijelölése, a professzió gyakorlásához elvárt viselkedés, altruizmus.

Összegezve tehát a professziók ideáltípusos felfogását elmondható, hogy az említett szerzők szerint akkor beszélhetünk professzióról, ha az adott szakmaterület tudományos alapokon nyugszik, amelyet a szakemberek egyetemi, magas szintű képzéseken sajátítanak el. A képzés nemcsak a szakterület gyakorlásához szükséges tudást biztosítja, hanem a professzió kultúrájának megismerését, a szakmai szocializációt is. Emellett fontos, hogy a professziót etikai szabályrendszer keretezze, és a szakemberek a közjót, a kliensek jóllétét szolgálják.

A professziók funkcionalista megközelítése a második világháborútól egészen az 1960-as évekig meghatározó értelmezési keretrendszert adott professziódiskurzusok számára. Ugyanakkor ennek az uralkodó elméletnek az 1970-es években kialakult egy kritikai irányzata, amely inkább ideológiának tartotta a társadalom szolgálatában álló professziókat.

¹¹ Millerson a *The Qualifying Associations: A Study in* (1964), valamint a *Dilemmas of Professionalization* (1964b) című munkáiban a szakmák karakterjegyeit vizsgálta a szakirodalomban, ahol is 21 szerzőnél 23 karakterjegyet azonosított, de nem talált egyetlenegy olyan jegyet sem, amelyik mindegyik szerző listáján szerepel. Kilenc attribútum van mindössze, amelyet csak egy-egy szerző említ (Kleisz 2002).



Hughes (1963) már az 1960-as években megfogalmazta, hogy nem a professzió sajátosságai a fontosak, hanem hogy milyen körülmények között válik egy hivatás professzióvá.

Kleisz (2005) szerint a professziók funkciójának értelmezése helyére a hatalom-uralom-monopolizáció kérdéseinek elemzése lép. A pozitív funkcionalista felfogást felváltja az arról szóló diskurzus, hogy milyen a professziók és a szélesebb társadalmi közeg viszonylata, milyen kapcsolat lehet a tudás és a hatalom összefüggésrendszerében, elemzik a professzionalizáció szerepét abban a tekintetben, hogy milyen módon képesek gyakorolni a piaci kontrollt, és ehhez milyen kiváltságokat élveznek. A kritikus hangok felszínre hozzák azt a problémát is, mely szerint azok a hivatások, amelyek professzióként definiálnák magukat, nem tudnak felemelkedni a tradicionális professziók mellé még akkor sem, ha hasonló jegyeket mutatnak (Kleisz 2005). Austin (1983) szerint a tradicionális professziók hatalmi pozíciójuk megtartására törekednek a feltörekvő professziókkal szemben.

Barclay (1982) igen éles kritikaként fogalmazta meg, miszerint „*a professziók egyszerűen azon foglalkozási csoportokat jelölik, akik vagy szerencsések, vagy okosak voltak abban, hogy olyan helyzetbe hozzák magukat, amely hatalmat, s magas státuszt biztosított nekik*” (Barclay 1982: 178). A kritikai megfogalmazások érintették a funkcionalista paradigma közjóról, etikai szabályokról szóló megfogalmazásait is. Johnson (1972) éppen a közjó szolgálatával kapcsolatosan fogalmazta meg kritikáját, miszerint a professziók nem a közjó szolgálatában állnak, hanem egy szűk szakmai csoport által meghatározott keretben értelmezik a problémákat, a kliensek problémáit, és jelölik ki a megoldás lehetséges útvonalaikat. Berlant (1975) az etikai kódexeket vizsgálta, hasonlította össze, és azt a megállapítást tette, hogy az etikai szabályok és normarendszerek csupán eszközök a gazdasági célok eléréséhez, és nem pedig a professzió gyakorlásának altruista megtestesülése (Kleisz 2005).

Az egyik kritika a témám szempontjából is érdekes megállapítást tartalmaz, a fentebb említett Ernest Greenwood (1957) kapcsán. Ő egyszerre képviselte a kutatót, valamint a hivatáshoz tartozó szakembert, és ez a kettős szerep megakadályozhatja a kutatói objektivitást, hiszen a szociális munka ismerője volt, a hivatás kutatója és oktatója, és ez az identitás volt a kiindulópont ahhoz, hogy a szociális munka professzióját igazolja (Magos 2017).

A professziók ideáltipikus megközelítéséhez kapcsolhatók a félprofessziókkal foglalkozó elméletek. Az ideáltipikus modellben a professzió karakterjegyeinek való megfelelés jelenti azt, hogy egy hivatás a professziókhoz tartozik-e vagy sem. Vannak olyan szakmák, amelyek még nem igazi professziók, nem felelnek meg az ideáltípusnak, a kritériumoknak, de törekvés jellemzi őket, hogy igazi professzióvá váljanak. A félprofesszió fogalmát Etzioni (1969) tanulmánya vezette be a professziódiskurzusba. Szerinte a félprofesszióknak sajátos karakterjegyeik vannak, amelyek csak közelítenek az igazi professziókéhoz. Ilyen például, hogy a szakmai képzés tartalma rövidebb, a tudásanyag is elmarad az igazi professziókétól, úgy véli, a tudást inkább csak kommunikálják, nem pedig alkalmazzák. A szakmai önállóságuk is sokkal gyengébb, csakúgy mint a foglalkozás társadalmi legitimálása. Szerinte az etikai szabályok is sokkal keretlenebbek. Míg az igazi professziók élet-halál kérdéseikhez kapcsolódnak, addig a félprofessziók esetében ez a megállapítás nem értelmezhető. Etzioni ide sorolja a szociális munkát is, de a tanárok és az ápolónők hivatását is. Szerinte a félprofessziók rövid történetű hivatások, nem kapcsolódtak sosem az értelmiségi pályákhoz, nagyobb szervezetek alkalmazotti státuszaiként jellemzi a foglalkozásukat. Etzioni a félprofessziók kapcsán megemlítette, hogy az igazi professziókat férfiak végzik, a félprofessziókat viszont döntő többségében nők. Így a hu-



mán segítő szakmákban (caring professions) feltételezése szerint a női gondozói, segítői szerep a meghatározó. A háztartási munkában a nők alárendelt szerepe így adaptálódik a professziódiskurzusok területére, tehát ez a szerep nem változik a munka világában sem. Magyarázatként annyit tett hozzá, hogy a nők sokkal inkább alkalmazkodóbb, behódolóbb természetűek, és az adminisztratív szabályozást is jobban viselik. Kérdésként fogalmazta meg, hogy a félprofessziók a nőktől lettek olyanokká, amilyenek, vagy a félprofesszió szervezeti keretei a nők számára elfogadottabbak. Goode (1968) elmélete szerint a professziók területén versenyhelyzet mutatkozik, főként a presztízs és a hatalom megszerzése érdekében. Szerinte két karakterjegy kapcsán lehet professziókról beszélni: a professzióknak egy rendszerezett tudás jelenti az alapját, amelyről azt gondolják a kliensek, hogy alkalmas arra, hogy a problémáikat megoldja; így elfogadva azt, hogy a professzió gyakorlójának joga van a problémák megoldására. Úgy vélik, hogy ennek a tudásnak a megszerzése bonyolult és nehéz folyamat. Másrészt, a professzióknak szüksége van önzetlenségre, elköteleződésre, amely a kliens érdekeit tartja szem előtt. És ez a szolgálat adhat társadalmi jutalmakat, illetve ennek hiánya büntetéseket (Goode 1968, idézi: Kleisz 2002: 9).

Ha ezeknek a kritériumoknak megfelel egy szakma, lehet professzióknak nevezni, ha nem, akkor félprofessziók maradnak. Goode a szociális munkát szintén a félprofessziók közé sorolja, főként azért, mert a tudásalapját hiányosnak és csekélynek gondolja, valamint a tevékenység főként az adminisztratív feladatok többletével jár. Szerinte a félprofessziók nem emelkedhetnek az igazi professziók mellé, mert karakterjegyeiben mások. Az igazi hivatásokra jellemző az erős csoportkohézió, az egész életen át tartó szolgálati etikának megfelelő magatartás, valamint a társadalom nagyfokú bizalma a szakma iránt. Goode szerint a félprofessziók esetében ezek a jegyek nem megragadhatók.

A *deprofesszionizációval* kapcsolatos elméleteket érintőlegesen, de megemlítem tanulmányomban, mert úgy vélem, hogy a szociális munka professziójával kapcsolatosan fontos megállapításokat tesz a szakma erodálására vonatkozóan.

A deprofesszionizáció vizsgálata viszonylag újkeletű terület a professziódiskurzusokban. Ez a megközelítés a professziók autonómiájának megváltozását, a szakma leértékelődését helyezi a fókuszba. A professziók erodálódása mögött több szerző a társadalmi folyamatok megváltozását, a jóléti állam szerepének csökkenését látja (Duyvendak – Knijn – Kramer 2006). Szerintük a professziók autonómiáját az állam, a kliens, és egy új szakértőtípus, a menedzserek bontják meg. Freidson (1968) is a jóléti államok szerepének csökkenését említette, így az állam megrendelő szerepe csökkent. A piaci elvek kezdenek el dominálni, ahol a teljesítmény és az elszámolhatóság a fontos¹². Formádi (2011) arról ír, hogy a kliens-szakember viszonya megváltozik, ahol a kliens a szolgáltatás fogyasztójaként van jelen, és megteheti, hogy érdekeit érvényesítse, vagy más szolgáltatást fogadjon el.

Kleisz (2005) a deprofesszionizáció kapcsán kifejtette, hogy a szakember tekintélye és presztízse csökken. A kliensek egyre képzetebbek, iskolázottabbak a technológiai fejlődés mi-

¹² Herczog Mária (2021): „Értékelés a szociális munkában” című tanulmányában arról írt, hogy a szociális munka eredményességének és hatékonyságának mérhetővé tétele egyre hangsúlyosabb igényként mutatkozik. Az evidence-based szociális munka gondolata erősödik a szakmai diskurzusokban, ahogy annak kritikái is (Kozma 2007, Kürthy 2016).



att, így az információkhoz való hozzájutást maguk is elvégzik¹³, nem a professzió gyakorlójának privilégiuma többé a tudás. Megjegyezte továbbá, hogy az 1960-as évektől a fejlett országok felsőoktatása nagyszámú diplomás szakembert engedett ki a képzésből. A munkaerőpiacon versenyhelyzet teremtődött, de az adott professzió gyakorlásához szükséges képzettség minősége megváltozott, a szakmák felhígultak. Ahogyan korábban idéztem, a félprofessziók esetében a tudás kisebb hangsúllyal bír, a képzés rövidebb időtartamú, a professzió társadalmi támogatottsága gyengébb, etikai kódexe homályos. Etzioni (1979) tipikusan elnöiesedett szakmának tekinti a félprofessziókat, így a szociális munkát is. Fónai Mihály (2012) számomra elgondolkodtató kérdést fogalmazott meg a pedagógus professzióval kapcsolatos tanulmányában¹⁴. Hogyan adható át a képzés során a hivatáshoz szükséges tudás és képesség; átadható-e? Kuczsi Tibor (2001) professzionalizációelemzésére utal, ahol a szerző azt a gondolatot veti fel, hogy a tanári munkának a személyiség a hordozója, nem pedig a tárgyiasult szakismeret. A tanári munkában a karizmának, a tekintélynek fontos szerepe van, ami nem tanítható, nem átadható a képzés során (Fónai 2012). Fodor Gábort (2001) is idézi, aki azt a kérdést teszi fel, hogy a „jó tanár” tulajdonságai hogyan alakíthatók ki a tanárképzés során, átadható-e a képzésekben? Fónai (2012) azt mondja, hogy ha a képzés során a képességek és készségek átadásakor problémák lépnek fel, az tipikus deprofesszionalizációs jelenség.

Összegezve a fent részletezett irodalmakat, három nagy típusba soroltam a professziókról szóló elméleteket, amelyek releváns kiindulópontot adnak a téma hazai szakirodalmainak vizsgálatához.

Az első típusba azokat a szakirodalmakat soroltam, amelyek a *professzió definíciója* szerint fogalmazzák meg fontos megállapításokat, mint Friedson (1983) etimológiai megközelítése, illetve Johnson (1972) és Collins (1990) elméletei arról, hogy az tekintendő professziónak, ami piaci kontrollt képes elérni. A definíció szerinti tipológia két fontos szerzője Kleisz Teréz (2000, 2002, 2005) és Nagy Krisztina (2008, 2009), akiknek professziódefinícióira nemcsak a tanulmányomban, de a készülő disszertációmban is erősen támaszkodom.

A második típusba azokat a szakirodalmakat soroltam, amelyek a *professziók irányzatai* szerint tesznek megállapításokat. Ezen belül négy csoportot alkottam, és az egyik csoportba azokra az elméletekre fókuszáltam, amelyek arra törekednek, hogy a *szakmák és hivatások ideális formáit, ismertetőjegyeiket* leírják (pl. Hesse 1968, Bock 1980). A másik alcsoportba azokat a szakirodalmakat rendeztem, amelyek a professzió által létrehozott *szakmai szervezetek szerepét* vizsgálták (pl. Friedson 1973, Larson 1977). Ebben a csoportosításban már nagy hangsúly helyeződik a szakmák presztízsére, azokra az előnyökre, amire szert tesznek általa a társadalomban, illetve azokra az érdekvédelmi szervezetekre, amelyeknek joguk van eldönteni azt,

¹³ Rothman (1984, in Auster, 1996: 120, idézi: Formádi (2011: 80–81) az amerikai ügyvédekről szóló kutatásában azt a megállapítást teszi, hogy kompetenciájuk szűkül. Megállapította, hogy „a kliens ismereteinek bővülésével, számítógépes programok elérhetőségével szakértő igénybevétele nélkül is elvégezhetőek bizonyos feladatok, hozzáférhetővé válnak korábban »védett« szakmai ismeretek.”

¹⁴ Fónai M.: Tanárszakos hallgatók professzióképe: a deprofesszionalizálódás esete. In: Pusztai G. – Fenyő I. – Engler Á.: A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. Debrecen, 2012.



hogy milyen módon történjen a professzióhoz szükséges tudás elsajátítása. Ezek a megállapítások a szociális professzió vizsgálatok is fontosak.

A harmadik alcsoportba azokat a szakirodalmakat soroltam, amelyek a *szakmai identitást alakító tényezőket, valamint a szakmaképet vizsgálják* (pl. Kairat 1967, Jones – Joss 1995). Ezekben a modellekben a szakmai szerepek alakulásával, az arra ható külső és belső tényezőkkel, kompetenciákkal foglalkoznak. Kiemelik a professzióhoz tartozó szervezeti sajátosságokat, a működéséhez kapcsolt értékeket és célokat. A szerzők jelentős szerepet tulajdonítanak a tudásnak, az értékeknek és az attitűdöknek. Schön (1983) kiemelte a szakmai kompetenciák fontosságát, valamint azt a megállapítást tette, hogy egy tevékenység professzionalitását a tudás adja meg. Kitért arra, hogy a szociális munka szakmaképre jelentős hatást gyakorol a szakember-kliens interakciója, valamint a segítő folyamatban részt vevők alá-fölérendeltségi helyzetének problémája is.

A professziók irányzatai szerint elkülönített típusok másik negyedik alcsoportjába a *funkcionalista irányzatot, a funkcionalista paradigma* professzióelméleteit soroltam. A fent részletezett szakirodalmak két nagyon fontos tényezővel foglalkoztak a professziókkal kapcsolatosan: az egyik, hogy hogyan alakulnak ki a professziók, a másik, hogy milyen attribútumok különböztetik meg őket egymástól. Parsons (1954), Merton (1978) elméleteiben a professziókat olyan magas társadalmi státusszal rendelkező szakmáknak írják le, amelyek nélkülözhetetlen társadalmi funkciót látnak el, mindeközben az állam elismerését és támogatását élvezik, a tudásra képzéseken keresztül tesznek szert, működésüket etikai szabályok keretezik, azok felett pedig testületek őröködnék.

A professzióelméletek tipológiájának harmadik típusába a félprofessziókról és a deprofesszionalizációról szóló elméletek kerültek. A félprofessziókról szóló elméletek közé azok tartoznak, amelyek a korábban említett professziók ideáltípusának nem felelnek meg, ugyanakkor törekednek arra, hogy igazi professzióvá váljanak. Etzioni (1969) megállapításai a szociális munkára vonatkoztatva fontosak, hiszen szerinte a szociális munka azért félprofesszió, mert a szakmai képzés időtartama rövidebb, a tudásanyag elmarad az igazi professzióképtől, a szakmai önállóság gyenge, a társadalmi presztízse szintén. A deprofesszionalizációról szóló szakirodalmak közé azokat soroltam, amelyek a professzió autonómiájának megváltozásáról, a szakmák leértékelődéséről szólnak. Releváns kiindulópontnak gondolom ezeket az elméleteket a szociális munka professziójának vizsgálatok, főként azoknál az elméleteknél, amelyek a kliensek és a szakemberek viszonyának megváltozását helyezik a fókuszba (Formádi 2011, Kliesz 2005).

ÖSSZEGZÉS ÉS FOLYTATÁS

Tanulmányomban megpróbáltam áttekinteni a professziókkal foglalkozó nemzetközi szakirodalmakat, amelyek a szociális munkáról mint professzióról való gondolkodás értelmezési keretét jelentik kutatómunkámban. A szakirodalmak szisztematikus elemzése során tipizáltam a tanulmányokat, és három típusba soroltam azokat. A professziók funkcionalista paradigmáját kiindulópontnak tekintem a szociális munka mint professzió elemzése során. Elméletei szerint a professziók magas társadalmi státusszal rendelkező, megbecsülésnek örvendő foglalkozások, amelyek fontos társadalmi funkciót töltenek be. A funkcionalista paradigma értelmezése szerint csak azok tekintendők szakmának, akik megfelelnek az alábbi kritériumoknak: tudás,



képesség, készség szükséges a professzió gyakorlásához; a tudás átadásának képzések formájában történő megvalósítására van szükség; valamint elengedhetetlen a hivatás gyakorlásához az etikai kódex, és az azt biztosító szakmai szervezet megléte. A szociális munka esetében a professzió gyakorlásához szükséges tudás, képesség, készség elsajátításához intézményesített keretek között létező iskolák adják át az ismereteket a hallgatók számára. A professzió műveléséhez rendelkezésre áll a szociális munka etikai kódexe, mely tartalmazza a hivatáshoz szükséges normarendszert, és ezt a szakmai intézményrendszerek követelik meg a professzió gyakorlótól. Ebből arra következtettek, hogy a szociális munka professzió, hiszen minden kritériumnak megfelel.

A szociális munka globális definíciója¹⁵ is professzióként említi a szociális munkát.

Ezzel szemben a hazai viszonylatban a szakma küzd azért, hogy professzióként ismerjék el. A terepen dolgozó szociális munkások a mindennapi munkavégzésük során tapasztalják, hogy a szakmai hálózatban részt vevő egyéb szakembereknek (pl. rendőrök, pedagógusok, pszichológusok), valamint a klienseknek nincs pontos ismeretük arról, hogy ki a szociális munkás, és mi a szociális munka. Gyakran a szakmai hálózatban egy célért dolgozó szakemberek számára sem ismert és elismert a tevékenység. Úgy vélem, hogy ezek a tényezők jelentősen befolyásolják a szociális szakemberek szakmaképét, és hatást gyakorolnak a segítő munka folyamatára, a szakember szakmai identitására, és gyengítik a professziót.

A nemzetközi szakirodalmak mellett a magyar szerzők tanulmányait, megállapításait is vizsgálat alá vettem, amelynek eredménye jelen tanulmányom keretein túl nyúlnak. Ezért a nemzetközi elméletek hazai trendekre gyakorolt hatását egy másik, *A szociális munka helye a professzió diskurzusokban II. A hazai professziódiskurzus* alcímmel készülő tanulmányban szeretném bemutatni. A hazai irodalmak kapcsán szintén tipológiákat alkotva különítettem el az irodalmakat. Az egyik típusba a *tradicionális professziókról* szóló tanulmányok kerültek (jogi, orvosi hivatások). A másik típusba pedig a *nem tradicionális professziókkal* foglalkozó elemzések. Ezen belül létrehoztam két alcsoportot, egyik a *szociális munka professziójáról*, a másik pedig *egyéb szakmák professziójáról* szóló tanulmányokat tartalmaz (pedagógus, rendőr, katona).

A szociális munka professziójának hazai vizsgálatok a nemzetközi szakirodalmak kapcsán kialakított tipológiák közül kétféle csoportosítást is alkalmazhatónak vélek. Az egyik csoportba azokat az irodalmakat soroltam, amelyek a *szakmatörténetet, valamint a szakmák és hivatások ideális formáit, ismertetőjegyeiket* tárgyalják (pl. Györi 1996, 2014; Kozma 2007; Kleisz 2000, 2002, 2005; Nagy 2008, 2009; Balogh 2018). A másik nagy csoportba a *szakmai identitást alakító tényezőket, valamint a szakmaképet* vizsgáló szerzők kerültek (pl. Horváth – Lévai 1996, Fónai – Kiss – Fábián 1999, Fónai – Patyán – Szoboszlai 2001, Szabó 2014, Vass 2018, Hegyesi – Talyigás 2021). Ide soroltam azokat a szerzőket is, akik a szociális munkás képzéssel kapcsolatosan fogalmaztak meg fontos megállapításokat (pl. Budai 2007, Pilinszki –

¹⁵ „Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels.” Global Definition of Social Work, 2014.



Béres – Sipos – Ittzés 2014, Balogh – R. Fedor 2015). Ha a hazai szociális munkáról folytatunk diskurzust, akkor nem kerülhetők meg azok a szerzők, akik a hazai professzió válságjelenségeivel és az arra történő reflektálásokkal foglalkoznak (Bugarszki 2014, Krémer 2014, Szoboszlai 2014).

A szakma hazai alapítói, az alapkövek lerakásában közreműködött szakemberek és szervezetek, intézmények vitathatatlanul sokat tettek azért, hogy a szociális munka elinduljon a professzióvá válás útján. De mit kezdtek az utódok ezzel a hagyattal? Milyen szakma- és jövőképpel rendelkeznek a szakemberek a szociális munka terepén? Milyen ma, Magyarországon szociális szakembernek lenni a család- és gyermekvédelem területén? Doktori kutatásom egyik célja, hogy ezekre a kérdésekre válaszokat találjak.

IRODALOM

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Austin, D. M. (1983): *The Flexner Myth and the History of Social Work*. *The Social Service Review*, 3: 353–357. <https://doi.org/10.1086/644113>
- Balogh E. – R. Fedor A. (2015): *Pillanatképek a szociális munkások képzéséről a tanfolyamoktól a diplomát adó képzésekig*. Párbeszéd: Szociálismunka-folyóirat 2: o. n.
- Balogh E. (2018): *Professzióelméletek a szociális munka kontextusában*. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 9(26): 109–127. <https://doi.org/10.19055/ams.2018.9/26/7>
- Barclay, P. (1982): *Social Workers. Their Role and Tasks*. London: Bredford Square Press.
- Berlant, J. L. (1975): *Profession and Monopoly*. Berkeley: University of California Press.
- Bock, T. (1980): *Professionalisierung*. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (Herausgeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge) Eigenverlag des Deutschen Vereins. 591–592.
- Budai I. (2007): *Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II*. *Esély*, 1: 84–109.
- Budai I. (2007): *Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez III*. *Esély*, 2: 94–112.
- Bugarszki Zs. (2014): *A magyarországi szociális munka válsága. Vitaindító gondolatok*. *Esély*, 3: 64–73.
- Burrage, M. – Torstendahl, R. (1990): *Profession in Theory and History*. London: Sage Publications.
- Carr-Saunders, A. M. – Wilson, P. A. (1933): *The Professions*. Oxford.
- Collins, R. (1990): *Market Closure and the Conflict Theory of the Professions*. In: Burrage, M. – Torstendahl L.: *Profession in Theory and History*. London: London Sage, 22–44.
- Concha Gy. (1927): *Van-e magyar társadalom? Nincs*. In: Concha Gy.: *A konzervatív és liberális elv. Válogatott tanulmányok 1872–1927*. Máriabesenyő, 2005. 266–28
- Duyvendak, W. – Knijn, T. – Kremer, M. (2006): *Policy, People, and the New Professional*. Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.1017/9789048504251>
- Etzioni, A. (1968): *The Semi-Professions and Their Organization*. New York.



- Fónai M. – Kiss J. – Fábrián G. (1999): *Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme*. Esély, 1: 114–133.
- Fónai M. – Patyán L. – Szoboszlai K. (2001): *A szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme*. Esély, 6: 89–109.
- Fónai M. (2012): *Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofessionalizálódás esete*. In: Pusztai G. – Fenyő I. – Engler Á.: *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Formádi K. (2011): *Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában*. *Educatio*, 3: 291–303.
- Freidson, E. (1973): *The Professions and their Prospects*. Beverly Hills/London: Sage Publications.
- Goode, W. J. (1957): *Community Within a Community*. *American Sociological Review*, 22: 194–200. <https://doi.org/10.2307/2088857>
- Global Definition of Social Work (2014): *Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers (ifsw.org)* (Utolsó letöltés: 2022. 10. 26.)
- Greenwood, E. (1957): *Attributes of a Profession*. *Social Work*, 2(3): 45–55.
- Györi P. (1996): *Egy szakma születése – gyorsfénykép magunkról*. Esély, 6: 57–74.
- Györi P. (2014): *Néhány szubjektív gondolat a szociális szakmáról*. Esély, 3: 74–78.
- Halmos K. – Szívós E. (2010): *Doktor úr, tanár úr, főszerkesztő asszony: a hivatások a köztudatban és a modern történetírásban*. *Korall*, 42: 5–18.
- Hegyesi G. – Talyigás K. (2021): *Flexner továbbgondolva: a szociális munka, mint résztvevő akciókutatás*. In: Fábrián G. – Hegyesi G. – Budai I. – Erdős M. – Héderné Berta E. – Kozma J. – Szöllősi G. – Talyigás K. (szerk.): *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I*. Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság, 10–37.
- Hellmann, W. (2008): *Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit*.
- Hesse, H. A. (1968): *Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.
- Horváth Á. – Lévai K. (1996): *Szociális munkások I*. Esély, 4: 71–88.
- Horváth Á. – Lévai K. (1996): *Szociális munkások II*. Esély, 6: 33–57.
- Hughes, E. C. (1963): *Professions*. *Daedalus*. 92: 655–668.
- Illich, I. (1977): *Disabling Professions*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Johnson, T. J. (1972): *Professions and Power*. London: British Sociological Association.
- Jones, S. – Joss, R. (1995): *Models of Professionalism*. In: Yelloly, M. – Henkel, M. (eds.): *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 15–33.
- Kairat, H. (1969): *„Professions” oder „Freie Berufe”?* Berlin. Dunker & Humblot.
- Keller T. (2009): *Magyarország helye a világ értéktérképén*. Budapest: Tárki Zrt., 25.



- Kleisz T. (2000): *Professzionizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka/ socialwork/community work fejlődéstörténetében, angol és amerikai metszetben.* Tudás menedzsment, 1(1): 19–32.
- Kleisz T. (2002): *A professziódiskurzus.* Tudás menedzsment, 3(2): 28–50.
- Kleisz T. (2005): *A népművelés és a szociális munka szakmásoadása angolszász és magyar metszetekben.* Doktori disszertáció. Pécs.
- Kozma J. (2007): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban.* Doktori disszertáció.
- Krémer B. (2014): *Az alapvetések érthetőségéről – és tarthatatlanságáról.* Hozzászólás a vitairathoz. Esély, 3: 79–86.
- Kuczi T. (2001): *A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője.* In: Papp J. (ed.): *A tanári pálya.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 213–228.
- Larson, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism (Sociological Analysis).* Berkeley – L. A.: University of California Press.
- Magos G. (2017): *Mérlegen a hivatások. A professzionizációs paradigma histográfiája.* AETAS. 32/2.
- McKnight, J. (1979): *Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe.* In: Illich, I.: *Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe.* Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Merton, R. K. (1942): *The Normative Structure of Science.* In: Merton, R. K.: *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations.* Chicago, 267–278.
- Millerson, G. (1964b): *Dilemmas of Professionalization.* New Society, 4.
- Nagy K. (2008): *Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaaorientációja a „Partiumban.”* Doktori értekezés.
- Nagy K. (2009): *Professzionizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében.* Esély, 2: 85–105.
- Németh L. (2014): *Hova jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig?* Hozzászólás a vitairathoz. Esély, 3: 95–99.
- Nóvik A. (2019): *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásoadás a dualizmus korában.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Parsons, T. (1939): *The Professions and Social Structure.* In: Parsons, T.: *Essays in Sociological Theory.* Revised Edition. Glencoe: 34–49.
- Pilinszki A. – Béres O. – Sipos B. – Ittész G. (2014): *Mit értékelnek a szociális munkások? Mesterképzésben részt vevő szociális munkások értékrendjének sajátosságai.* Esély, 5: 87–94.
- Pokol B. (2004): *Szociológia elmélet.* Társadalomtudományi trilógia I. Budapest: Századvég Kiadó.
- Ritzer, G. (1975): *Professionalization, Bureaucratization and Rationalization. The Views of Max Weber.* Social Forces, 4: 627–634. <https://doi.org/10.2307/2576478>



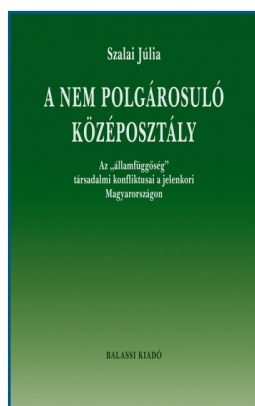
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basis Books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Schwanke, U. (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim und München, Max-Traeger-Stiftung. Juventa Verlag.
- Szabó L. (2014): *A szakmai kultúra és az intézményi kultúra, valamint az intézményi és társadalmi környezet szerepe a szociális munkában*. Párbeszéd: Szociális munka folyóirat, 1(1–2): o. n.
- Szoboszlai K. (1999): *Helyzetkép a terepoktatásról a szociálismunkás-képzésben Magyarországon*. Esély, 2–3: 104–120.
- Szoboszlai K. (2014): *A szociális munka a változások tükrében: kik vagyunk, hol tartunk, és mit kellene tennünk? Hozzászólás a vitairathoz*. Esély, 3: 87–94.
- Szöllősi G. (2015): *A szociális munka új, 2014-es globális definíciója*. Párbeszéd: Szociális munka folyóirat. 2(1): o. n.
- Szívós M. (2010): *Rangsorok és tükörképek – ahogy a leendő hallgatók választanak*. Párbeszéd: Szociális munka folyóirat, 9(2): o. n. <https://doi.org/10.21845/comp/2010/2/5>
- Tawney, R. H. (1946): *The Acquisitive Society*. New York: Harvest Books.
- Toren, N. (1972): *Social Work. The Case of a Semi-Profession*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Vass B. Á. (2018): *„Mást tudnék csinálni, de hogy nem szeretném, az biztos!” Szociális munkások 2006-tól 2017-ig*. Párbeszéd: Szociális munka folyóirat. 5(4): o. n. <https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/4/9>
- Webb, S. – Webb, B. (1920): *The History of Trade Unionism*. London.
- Wilensky, H. (1964): *The professionalization of everyone*. American Journal of Sociology, 70(2): 137–158. <https://doi.org/10.1086/223790>

A középosztály értelmezése Magyarországon

Szalai Júlia (2020): A nem polgárosuló középosztály – Az „államfűggőség” társadalmi konfliktusai a jelenkori Magyarországon. Budapest, Balassi Kiadó, 224 o.

Varga Zsombor

VARGA ZSOMBOR: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program; vargazsombor1@gmail.com



A modern szociológiának számos eszköze és lehetősége van arra, hogy a társadalom szerkezetét kutassa. Ennek ellenére a laikus érdeklődő, vagy a fiatal kutató elég könnyen eltévedhet a megismerés során. A rendszerváltás óta sokat finomodtak a kutatási módszerek a magyar társadalomszerkezet feltérképezésére, azonban még most is bajban vagyunk, ha meg kell határoznunk tényleges felépítését és elemeit. Kiemelkedik a kérdéscsoportból a középosztály, lévén ezen része számos pozitív vagy negatív módon képes hatni a társadalom egészére. Szalai Júlia a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja, valamint a társadalomszerkezetet és az egyenlőtlenség több aspektusát is vizsgáló kutatója életének utolsó nagy munkájában arra tett kísérletet, hogy megválaszolja a magyar középosztályt leginkább érintő kérdéseket.

Három nagyobb szerkezeti részt érdemes elkülöníteni. A könyv első felében a történeti és fogalmi keretek kerülnek tisztázásra. A második felében a középosztály belső jellemzése, valamint identitáskérdései kapnak szerepet, míg a könyv zárása a társadalomban elfoglalt helyét, szerepét és viszonyait kívánja feldolgozni.

A történeti megközelítés kiindulópontját a szocialista rendszer középosztálya képezi, amely sajátos fejlődési utat járt be hazánkban. A kádári középosztály a szocialista ideológia befolyása alatt új, sajátos formát kezdett öltetni. Eltérőnek nevezhető a nyugati mintáktól és ezáltal kérdésessé válik a polgárság, polgárosodás fogalma is. Fontos aspektus továbbá a csoport jellegzetes heterogenitása. A jelenkori középosztály vizsgálata tekintetében két fontos kérdés helyeződik központba ezek alapján. Az egyiket az identitás képezi, míg a másikat a középosztály jóléti államhoz kapcsolt viszonya.

A téma pontos megértése érdekében a használt fogalmak tisztázása és értelmezése is teret kap. Az általános középosztály definícióktól a polgárság és polgárosodás jellemzésén keresztül teszi helyre a fogalmi kereteket. Természetesen nem lehet sem a középosztály, sem a polgárosodás fogalmát egy-egy egzakttal definícióba sűríteni. Az értelmezési keretek során megjelennek azonban olyan jegyek is, amelyek ígéretes tényezőket biztosítanak a magyar középosztály megértésének szempontjából. A fogalmi keretek letétele közben kirajzolódnak bizonyos általánosnak tekinthető jellemzők a csoportra nézve. Jövedelmi és fogyasztási szempontból többségében homogénnek mondhatók a középső rétegek, ezzel szemben azonban nem mutatkozik egységes identitás, amely dezintegrálja a középosztályt és gátolja annak valós – polgári –



megerősödését. Az új középosztály áttekintésével továbbá – vállalkozók, hivatalnokok és értelmiségiek – úgy tűnik, hogy a tárgyalt csoportok továbbra is töredeztettek, sőt megnövekedett az individualizációjuk. Ezek mellett pedig súlyos bizonytalanság és bizalmatlanság jellemzi a középosztályt.

A társadalom középső szegmensének leírása és annak bővebb megértése főként interjúelemzések segítségével és azok bemutatásával történik a könyv következő szakaszában. Foglalkozás és státusz kapcsán hasonlóságok fedezhetők fel a középosztályban, ezek mentén próbálja pontosítani az általános jellemzőket, valamint különbségeket. A fogyasztási szokásokban is megjelennek hasonlóságok, de a státusz átadásában is észrevehető fontos jellegzetességek. A belső csoportidentitások azonban nehezen egységesíthetők, így sikerrel tud egyes elemeket elkülöníteni és értelmezni, még ha teljesen átfogó általánosításokat továbbra is nehezen képes leírni.

A magyarság kérdésének tárgyalása is központi szerepet kap. Máig kiemelkedő jelentősége mutatkozik a népies-urbánus ellentétnek, a zsidókérdésnek, illetve az általános „ki a magyar” problémának. Ezen értékek és identitások mentén a rendszerváltás utáni politika is két erősen szétválasztott oldalt képez, amelyek között nem mutatkozik átjárás. Ez a törés pedig megjelenik a középosztály szövetében is. Ahogy a szerző fogalmaz: „*De az »igazak« és »árulók« megkülönböztetése új veszélyeket hoz: mindenki gyanúba kerülhet, mindenki elszenvedhet kiközösítést, mindenki egykönnyen a partvonalon kívülre szorulhat.*” (138.) A nemzet magyarságtudatának szétszakadása kirekesztéseket eredményez. Ezen folyamatok okai jól kirajzolódnak a történeti áttekintés révén. A magyarságtudaton alapuló kettéválás egyszersmind jelzi a középosztály polgári jegyeinek hiányát és ezen törés alapjait. Egységes és polgárosult középosztályról ebből a szemszögből sem lehet beszélni.

A magyarságtudat többértelműsége pedig a könyv utolsó nagyobb szakaszához vezet át, amely a kettészakadás materiális vonatkozásait és állami rásegítését dolgozza fel. A rendszerváltás óta kialakult állami újraelosztási mechanizmus kérdése, szorosan összekapcsolódva a jóléti állam fogalmával kap kifejtést. A társadalombiztosítási rendszer és a segélyezés kettéválasztásával olyan elemi egyenlőtlenségre hívja fel a figyelmet Szalai Júlia, miszerint az újraelosztás a középosztály érdekeit szolgálja ki. A középső rétegek zártsága, és az azt támogató mechanizmusok végeredményben bújtatott kasztosodást idéznek elő. Egy állandó és szinte megtörhetetlen újratermelődési folyamat jelenik meg. A középosztály így függővé válik az állam általános újraelosztásától, mely korlátozza a polgárosodási igényét és lehetőségeit, cserébe viszont biztosítja létének stabilitását. Ezen mechanizmus, függőség lényegében nem teszi szükségessé a polgári berendezkedést, mindinkább támogatja az állam és ezáltal az egyenlőtlen újraelosztás fenntartását. A politikától függetlennek tűnő középosztályhoz tartozók is bújtatott formában, akár tudatlanul is, de a jóléti állam és az újraelosztási rendszer ezen formában történő fenntartásában érdekeltek. „*Régre visszanyúló egyéni-családi tapasztalatok, azokat magukba olvasztó attitűdök és orientációk, továbbá mélyen beivódott gondolkodási sémák sürűsödnek széles középosztályi rétegek törekvéseiben, hogy anyagi problémáikra és státuszgondjaikra állami elismerést és választ nyerjenek.*” (184.) A folyamatok és mechanizmusok kialakulásáért és fenntartásáért részben a mindenkori magyar politikai döntések tűnnek fel felelősként, de sokatmondó a kutató és az általa leírt generáció felelősségvállalása is ezen folyamatok kései felismerését tekintve.



A könyv egyszerre minősül tudományos munkának releváns ismeretekkel, illetve tartalmaz személyes szembenézést a szerző által korábban hozott tudományos döntésekkel. „*De bármely fájdalmas is volt ezt felismernem, szembe kellett nézнем azzal, hogy amit munkám révén és személyes életemben tapasztalok és látok, nem egy polgári világ bontakozása.*” (209.) Hasonló anekdotikusnak nevezhető részek segítségével közel kerül az olvasóhoz és tanulságokkal is szolgál számára. Jelentőségét tekintve olyan hiánypótló munkáról kell beszélnünk, amely még sokáig biztosan releváns marad a magyar középosztály vonatkozásában. A témaválasztás és a lehetőségekhez mért feldolgozása, valamint volumene olyan feladatot célt meg elvégezni, melyre korábban már nagy igény mutatkozott. Ezen munka minden tekintetben olyan pluszt képes adni a jelenkori kutatásoknak, amely ledönti a középosztály kissé már tabusítottjának tűnő témájának falait.

Ki kell emelni az írásból, hogy törekedik a középosztály kategorizálására és annak közös nevezőinek megtalálására. Az általános jellegzetességek és eltérések pontos meghatározásával, még ha nem is tudja egy egységes homogén csoportként kezelni a vizsgált társadalomszerkezeti elemet, azt érthető és megfogható formában képes mégis több részletében körülírni. A használt leírási mód és gondolatmenet járhatóan és előremutatóan hat a későbbi középosztály kutatások, sőt társadalomszerkezeti kutatások kapcsán. Meg kell továbbá még említeni az író által a tudományos leírások közé ékelt személyes emlékeit, érzelmeit és meggyőződéseit. Ezen leírások egyfelől élvezhetővé teszik a könyvet olyan olvasók számára, akik nem szoktak a száraz tudományos szövegekhez, valamint tanulsággal szolgálhatnak a fiatal kutatók számára is.

A középosztály hiánypótló feldolgozása közepette Szalai Júlia írásmódjába ágyazva folyamatosan felhívja a figyelmet arra, hogy a téma további kutatásokat igényel és még számos kitérő kell a középosztály – és a magyar társadalomszerkezet – megértéséhez. Ennek kibontása közben mutat rá továbbá a társadalom szerkezetének és az állam szerepének fontos összefüggésére. A mű nem kevesebbet ad az olvasónak, mint letisztítja azokat a rendszerváltás óta nehezen látható és még kevésbé értelmezhető mintázatokat, amelyek a társadalom fontos részén, a középosztályon jelentkeznek, sőt a jelenségek egész társadalomra vonatkozó hatását is központba helyezi. A polgárosodás hiánya és a helyette kialakult középosztályi stratégiák kérdéseket vetnek fel, amelyekkel a magyar szociológiának még évtizedekig feladata lesz foglalkozni, mire kellő módon képes lehet értelmezni.

Ajánlom Szalai Júlia munkáját minden kutatónak és érdeklődőnek, akiket foglalkoztat a mai magyar társadalom. Mind a pályát kezdők, mind a rutinnal rendelkezők értékes gondolatokra találhatnak a könyv áttekintése során. Megértése és adaptálása profitáló lehet bármely Magyarországot feldolgozó kutatás számára.