

BOROS JULIANNA

Inkluzív közösség az ezredforduló után – Amritások

Az 1990-es évek közepén, Magyarországon az első iskolai sikerességet elősegítő kezdeményezések között volt az Amrita OBK Egyesület által működtetett cigány tanulókat támogató pályaaorientációs program. Ez a szervezet, a közoktatást kívülről célzó (extracurriculáris) tevékenységet folytatott az esélyegyenlőség megteremtésére, tette mindezt közvetítő, támogató, inkluzív rendszerként. Az egyesület célcsoportját a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású fiatalok közössége alkotta. A kezdeti időszakban a Dél-Dunántúli régió településein élő hátrányos helyzetű cigány tanulók számára szervezett pályaaorientációs tanácsadást és különböző közösségi, szabadidős programokat, majd a későbbiekben a tevékenységi körét kibővítette a felnőttképzéssel, a multikulturális közösségi programokkal és a szakmai műhelyek működtetésével. A szervezet – mint kortárs-közösség – önszorgító (self-help) jelleggel működő inkluzív rendszerként, hálózati közösséget hozott létre. A 2015-2016 között zajló felmérés keretében 20 évvel a pályaaorientációs program kezdete után, kvantitatív (dokumentumelemzés, kérdőív cigány fiatalokkal) és kvalitatív (életút interjúk cigány fiatalokkal, félig strukturált interjúk pedagógusokkal) módszereket alkalmazva végeztem kutatást. Kutatásom során felmerült az a probléma, hogy egy olyan közösség vagy szervezet inkluzív jellemzőit keresem, mely 1994-2000 között jött létre és működött, amikor alapvetően az integrált oktatás is új szemléletnek számított és az inkluzív környezetről nem szólt diskurzus. Ennek ellenére szeretném bebizonyítani, hogy már az 1990-es években létezett olyan szervezet, melynek működésében és tevékenységében az inklúzió, a kölcsönös befogadás szemlélete tükröződött. E tanulmány keretében a kutatás eredményei közül a fentiekben említett közösség inkluzív jellemzőinek elemzésére, bemutatására vállalkozom.

Kulcsszavak: inkluzív közösség, cigány/roma tanulók

Bevezetés

Az 1970-es években végzett kutatások (BLAU, 1973; BOURDIEU, 1969; KOZMA, 1975; FERGE, 1969; GAZSÓ, 1979; FORRAY, 1978; CSÁKÓ-LISKÓ, 1978) egyrészt az iskola és a társadalmi mobilitás összefüggéseit elemezték, másrészt az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek okait és következményeit vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy bizonyos társadalmi csoportok tagjainak kevesebb az esélyük társadalmi státuszukon változtatni, mint másoknak. Determináló tényezőnek számított a születéskori család alacsony társadalmi-gazdasági státusza, mely meghatározta a későbbi oktatási és életesélyeket. Az 1966-ban Coleman (*Equality of Educational Opportunity*, 1966) által végzett kutatás is azt bizonyította, hogy a tanulók iskolai eredményességét leginkább a szülők szocioökonomiai státusza határozza meg és ezután következik az iskola. Bourdieu (1978) az iskolát másodlagos szocializációs közegként határozta meg, rámutatva a származás meghatározó voltára és a hátrányos

helyzet generációkon átívelő újratermelődésére. Bernstein az iskola által újratermelt egyenlőtlenségek okai közül a nyelvi készségek különbözőségét emelte ki (1964). Megállapítása szerint a különféle társadalmi rétegek gyermekei eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el családjukban, a használt nyelv pedig erősen befolyásolja a gyermekek egész gondolkodását. Az iskolák viszont középosztályi, sőt felső középosztályi nyelvet (kódot) használnak az oktatás során, ezt követelik meg a tanulóktól is, akik közül sokan nem tudnak megfelelni ennek az elvárásnak. A gyermekek iskolai sikerességének elősegítése, támogatása, a felzárkóztatás, a hátrányok kompenzálása az 1990-es években egyre fontosabbá vált, azzal a törekvéssel, hogy a gyermekek számára lehetőséget kell biztosítani a szegénységből való kitörésre, melynek egyetlen útja az oktatási rendszeren keresztül vezet. Az 1990-es évektől az integrációra való törekvés az oktatásban is megjelenik, a fogyatékossgal élő tanulók mellett a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanulók² felzárkóztatását, a hátrányok kompenzálását tűzve ki célul.

Értelmezési keret – Inklúzió és közösség fogalma

Az inklúzió (*inclusion*) kifejezés értelmezése Magyarországon és nemzetközi szinten sem egyértelmű és könnyen megfogalmazható, mivel jelentésstartalma több tudományterületet és szakpolitikát érint. A fogalom változása időben és társadalmi térben is meghatározó jellemzőkkel rendelkezik, alapvetően az oktatáspolitikai és a társadalompolitikai területein jelent meg elsősorban (mint *social inclusion*). Magyarországon és nemzetközi szinten először a speciális igényű, elsősorban fogyatékossgal élő tanulók oktatására, nevelésére vonatkozó pedagógiai szemléletként terjedt el, majd később a nemzetközi szakpolitikai folyamatok és a hazai társadalmi változások hatására, s a gyakorlatba történő alkalmazás – elsősorban próbálkozások – következtében folyamatos újraértelmezést jelentett és jelent napjainkig. (PAPP, 2012, CSÁNYI, 1993; CSÁNYI-ZSOLDOS, 1994, RÉTHY 2002, LÁNYINÉ, 1992.) A rendszerváltás előtti évtizedekben a fogyatékossgal élő tanulók hatékony együttnevelésére vonatkozó oktatási, nevelési elveket jelentette, majd később további tanulói csoportok hátrányainak csökkentésére, az egyenlő esélyek biztosítására alkalmas szemléletnek tűnt, hiszen az oktatás világában az egyenlőtlenség mértéke és a hátrányok a tanulók között nem csökkentek.

Magyarországon az inklúzió fogalmát kifejezett és tényszerűen, a kezdetektől a fogyatékossgal élő tanulók integrált együttnevelésére alkalmazták, s csak később az 1990-es évek vége felé került az inkluzív nevelés középpontjába a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a cigány/roma tanulók oktatási esélyeinek kérdése és megoldási alternatívái. Ez nem azt jelenti, hogy akkor jelentek meg az oktatási rendszerben a hátrányos helyzetű vagy cigány tanulók egyenlőtlenségi kérdései, hanem egyfajta új fogalomértelmezési keretet jelentett. Az 1980-as években a hátrányos helyzet okainak definiálására elsősorban a nevelésszociológia és az oktatáspolitikai definíciói álltak a rendelkezésre (KOZMA, 1975, LAWTON, 1974), ahol a hátrányos helyzet okai között főként a szegénységet, a társadalmi marginalizációt azonosították. A cigány/roma tanulók oktatási esélyeinek egyenlőtlen voltát mutatta az 1970-es évek szegregációs szemlélete, mely külön csoportba/osztályba/iskolába küldve képzelte el oktatásukat. Ezen túlmutatóan az oktatási egyenlőtlenségeket leginkább növelő gyakorlat volt a „kisegítő osztályokba” történő irányításuk. (SOLT, 1979) A szegregációs oktatási, nevelési gyakorlat eredménye az oktatási, ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése a különböző társadalmi csoportok között. (BOURDIEU, 1978, LISKÓ, 1989) Az iskola mint a társadalmi mobilizáció csatornája nem töltötte be szerepét, sőt a korábbi kutatási eredményekkel ellentétben nem csökkentette, hanem tovább növelte az egyenlőtlenség mértékét a tanulók között. (FORRAY-HEGEDŰS, 1995) Nemzetközi szinten a PISA-eredmények (2003) kimutatták, hogy a társadalmi szár-

mazás és az iskolai pályafutás közötti összefüggések erősebbek hazánkban, mint Európa más országaiban. Szükség volt szemléletváltásra, nemzetközi szinten is, főként az Európai Unió egységes nyilatkozatai hatására a társadalompolitikában és az oktatáspolitikában jelentős területén is, új igény és irány mutatkozott, mely a szegregáció helyett az integrációt helyezte előtérbe. Az UNESCO támogatásával az „Education for All” mozgalom eredményeként fogalmazták meg és deklarálták a Salamancai Nyilatkozatban (1994) az inkluzív nevelés modelljét, mely elsősorban a fogyatékossgal élő tanulókat érintette. (VARGA, 2015) Az integráció, alapvetően a térben történő elkülönítés megszüntetését célozta meg, helyette az együttnevelés került a középpontba, mely alapvetően a közös térben történő együtt-tanulást jelentette, de nem az együttműködést, a kölcsönös megismerést, segítséget vagy támogatást. Alapvetően az asszimilációra való törekvést láthattuk a gyakorlatban, mely nem vezetett eredményre, új pedagógiai megközelítésekre, szemléletre volt szükség, mely a 2000-es évek elején hazánkban kormányzati támogatást kapott, s ennek is köszönhetően kidolgozásra került az Integrációs Pedagógiai Rendszer. *„Az IPR a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését jelenti, kialakítva a minőségi oktatás hármasságát a hatékonyság, az eredményesség, és a méltányosság (inkluzivitás) összefüggésében.”* (ARATÓ, 2013) Míg hazánkban az integráció szemlélete kezdett elterjedni, nemzetközi szinten már az inklúzió fogalomértelmezését helyezték előtérben, sokkal erőteljesebben jelent meg az esélyegyenlőség (*equality*), az egyenlő esélyek (*equity*), a méltányosságra való törekvés az oktatási rendszerben és társadalmi szinten. Kutatásom szempontjából leginkább érvényesnek és alkalmazható definíciónak a Varga Aranka által meghatározott inklúzió fogalmat tekintem: *„Napjainkban a társadalmi stratégiák közül az inklúzió az, amely az esélyegyenlőség és méltányosság szemléletére építve eredményes megoldásokat kínál. Az inklúzió (kölcsönös befogadás) a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát a valódi hozzáférést biztosító méltányos és személyre szabott szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni.”* (VARGA, 2015:246)

A közösség alapvetően egy gyűjtőfogalom abban az értelemben, hogy nehezen meghatározható és számos definíciós megközelítése létezik. Különböző tudományterületek más-más szemlélettel közelítenek az értelmezéséhez. Jelen tanulmányban a Hankiss Elemér által megfogalmazott közösség fogalmat használom, mely a legközelebb áll az általam elgondolt közösség-értelmezéshez: *„(...) a közösségeket közvetlen és eszmei típusokra oszthatjuk. A közvetlen közösség olyan közösségeket jelöl, amelynek tagjai személyesen is ismerik egymást, gyakran lépnek egymással kapcsolatba. Ilyen közösség egy baráti kör, a munkatársak, szomszédság, egy egyesület, egy klub stb. Az eszmei közösség tagjai térben távol is élhetnek egymástól, viszont összekötik őket az érdekek, célok. Ebben az esetben tehát nem az együttlét, hanem az együvé tartozás érzése a kapocs. Valamely közösség tagjai rendszerint tisztában vannak közösségük értékeivel, a tagok közötti hasonlósággal, a kapcsolatokkal, a közösség normáival, elvárásaival és a közösséggel szembeni kötelezettségeikkel. Másképpen mondván: a közösség tagjai közösségi tudattal, illetve közösségérzéssel rendelkeznek. Többek közt ez a közösség melletti elkötelezettség magyarázza, hogy a közösség szónak erős pozitív értéktöltete van. Mivel a közösség megléte feltételezi a szolidaritást, a kölcsönösséget, a normák betartását a közösségre mint jó és kívánatos társadalmi struktúrára tekintünk.”* (HANKISS, 1980:15)

„AMRITÁSOK” – a közösség, egy Dél-dunántúli példa az 1990-es évekből³

Az 1980-as évek végén Baranya megyében, egy kis faluban, Magyarmecskén felkészült és elhivatott pedagógusok, szociális szakemberek új, innovatív pedagógiai módszereket vezettek be a település általános iskolájában.⁴ Már a kezdeti lépések után megfigyelhető volt,

hogy a tanulók motivációja nő, tudásuk bővül, készségeik fejlődnek, és a bizonyítvány megszerzése már nem csak álom, hanem valóság. Viszont a továbbtanulás, ami az igazi nagy társadalmi státuszváltozást eredményezhette volna, elmaradt – a fiatalok nem tanultak tovább, ha mégis, már az első évben „lemorzsolódtak”. Az új módszereket bevezető szakmai közösség legfőbb törekvése ettől fogva az volt, hogy eljuttassa a hátrányos helyzetű – főként cigány – gyermekeket az érettségig, középfokú oktatási intézményekbe. Ehhez a középiskolai felvételre történő felkészítés mellett arra is szükség volt, hogy reményt, motivációt nyújtsanak a fiataloknak, és jövőképet vetítsenek eléjük. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tárgyi tudáson kívül arra is szükségük van, hogy a lelki és/vagy szociális problémáik megoldásában segítséget nyújtsanak nekik. Első lépésként a pedagógusok intenzív kommunikációt folytattak a helyi közösséggel, a családokkal, majd közösségi, kulturális programokat szerveztek, hogy ezek révén közelebb hozzák a családokat az iskola világához, amely a szülők többségében negatív vagy érdektelen emlékeket idézett. A magyarmecskői előzményeken túl az Amrita OBK Egyesület megalakulása szorosan kapcsolódik egy másik innovatív intézmény létrejöttéhez, a Gandhi Gimnázium megalapításához, mely az 1990-es években a társadalmi integráció legfőbb motorjává vált. A Gandhi alapítói és munkatársai sorra felkeresték a Dél-Dunántúl régió településeinek általános iskoláit, beszéltek a szülőkkel, a rokonokkal, így próbálták minél több hátrányos helyzetű, főként cigány származású fiatal elérni és bevonni az induló hatosztályos gimnázium első évfolyamára. Mindeközben a családban, a rokonság és a közeli ismerősök körében jelen voltak az idősebb, 7. és 8. osztályos fiatalok is, akik szintén szerettek volna esélyt kapni egy jobb életre, vagyis továbbtanulni, érettségi bizonyítványt szerezni, de koruknál fogva a Gandhi Gimnáziumba már nem jelentkezhetek. A gimnáziumot alapító és elindító szakemberek úgy érezték, hogy valamilyen módon segíteniük kell ezeket a „Gandhihoz túl öreg” fiatalokat is, ezért számukra heti rendszerességgel „diáklklubot” szerveztek a Gandhi Gimnázium épületében. Itt indult el az Amrita OBK Egyesület első pályaorientációs célú közössége. (VARGA, 1999)

1994 nyarán a Gandhi Gimnáziumot szervező alapítvány az évközi klubok mellett egy nyári olvasótábort is szervezett ezen idősebb diákok számára, mely tábor utolsó napján merült fel az egyesület létrehozásának gondolata. A táborban bemutatott színdarab címe adta a szervezet nevét: Amrita, ami annyit tesz, a halhatatlanság itala, az istenek eledele. (A színdarabot maguk a diákok írták, a hindu mitológia egyik motívuma alapján.) Az Amrita OBK Egyesület nevében az OBK hivatalosan a Pályaorientációs Baráti Kör rövidítése, de a diákok maguk között, a Dél-Dunántúl régióban leggyakoribb beás cigány családneveket (Orsós, Bogdán, Kalányos) sejtették mögötte.⁵ Tevékenységi körében az első években a pályaorientáció, a szabadidős, kulturális és közösségi programok szervezése, a tantárgyi felkészítés szerepelt, majd mindez kibővült a különböző szakmai műhelyek szervezésével és működtetésével, továbbá kutatási programok megvalósításával, szakmai kiadványok megjelentetésével, illetve multikulturális ismeretterjesztéssel, felnőttképzéssel, jogvédelemmel.

Kiindulópont – az elemzési szempontok forrása

A fentiekben tárgyalt inkluzív fogalom értelmezést és szemléletváltozást követve fontos kiemelni, hogy az „Amritások” mint közösség vizsgálata során az inklúzió folyamatelvi modelljét (VARGA, 2014) alkalmazom, elemzem az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek megvalósulását. Kutatásom során felmerült a dilemma, hogy egy olyan közösség vagy szervezet inkluzív jellemzőit keresem, mely 1994-2000 között jött létre és működött, amikor alapvetően az integrált oktatás is új szemléletnek számított és az inkluzív környezetről nem szólt diskurzus, mégis szeretném bebizonyítani, hogy már az 1990-es években létezett olyan

szervezet, melynek működésében és tevékenységében az inklúzió, a kölcsönös befogadás szemlélete tükröződött. Az elemzés forrása a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” c. kutatás keretében Varga Aranka (2015) az inklúzió szempontjából készített tanulmánya. E tanulmány célja, hogy felhívjam a figyelmet a napjainkban zajló társadalom-, és oktatáspolitikai viták egyik fontos fókuszára a cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat érintő iskolai sikerességet elősegítő extracurriculáris programok fontosságára, szükségességére, melyek az 1990-es évek óta normatív támogatás nélkül működnek.

Elemzési szempontok

A sokszínűséget tükröző tér: „Nyitott ház” – közösségi tér

Az „Amritások” egyik jelentős emléke a közösségi térhez kötődik, mely alapvetően egy családi otthonra emlékeztető hangulatot közvetítő, befogadó szemlélettel és külsővel rendelkező tér volt, ahol a tárgyi környezet (fotelek, székek, asztalok, konyha, taneszközök, elektronikai berendezések) a középiskolás fiatalok szükségleteihez igazodott. Kiemelt fontosságú, hogy a tárgyi környezet helyszínének folyamatos változása (különböző technikai és finanszírozási problémák miatt a program helyszíne Pécsen a városba maradva, de legalább 4 alkalommal költözött, váltott épületet) sem akadályozta a közösség tagjainak értelmezését a „nyitott ház”, mint „második otthon” fogalmáról. A ház, mint befogadó környezet folyamatosan képes volt megújulni, a tagok, a résztvevők, a megvalósítók számára fontos volt a közös tér, s képesek voltak, újra és újra létrehozni a közösségi tér funkcióját, helyszíntől függetlenül, akár egy nagyobb méretű ingatlanról akár egy szobáról volt szó. A tagok a tér lehetőségeit maximálisan kihasználták, így különböző programoknak, közösségi tevékenységeknek adott helyet a „Nyitott ház”. (CSIGI, 2015) A szabadidős programok mellett baráti találkozók, tantárgyi felkészítés, diák klubok, továbbképzések helyszíne volt, továbbá diákújság szerkesztősége és kutató műhely is működött az épületben. A közösségi tér része volt az udvar, mely lehetőséget teremtett a szabadterei foglalkozásokra, meghitt beszélgetésekre, közös szociális tevékenységekre. A befogadó környezet egyik fontos jellemzője, hogy mindenki magáénak érzi, melyre bizonyíték, hogy „második otthonként” tekintettek az épületre, illetve amikor a szervezet finanszírozási problémák miatt másik épületbe kényszerül költözni a tagok természetesnek vették az új helyszínt és újra gondolták a kölcsönös együttműködés jegyében a közösségi teret. A „Nyitott ház” elnevezés is a befogadó környezet értéket közvetíti, hogy mindenki számára lehetőség van a bekapcsolódásra, minden betérő fiatal, tag vagy sem, szívesen látott vendég.

A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

Az „Amritások” mint közösség, alapvetően hovatartozásukat, kötődésüket fejezik ki önmeghatározásukkal: „Amritás voltam/vagyok”. A közösség tagjai közös értéként határozták meg a továbbtanulást, mint célt, s viselkedésük, motivációjuk azt a tényt erősítette meg, hogy családi környezetüktől eltérően új iskolai utat választottak a hosszabb távú tanulással. A közös érték és norma rendszer alapvetően kettős volt, egyrészt a cigány/roma származás, másrészt a tanulás. Mindezt a szervezet befogadó szemlélete tovább erősítette, újabb közös értékek kialakításával, leginkább közös élmények biztosításával (pl. szabadidős programok, nyári táborok, diák klubok, stb.), saját tapasztalatok megosztásával, feldolgozásával. A kölcsönös szemléletet mutatja a kortárs segítő hálózat működtetése, mely során idősebb diák segítette fiatalabb társát, tapasztalatával, tudásával illetve segítő szakemberek, pedagógusok patronálták a diákokat tudásuk bővítésében és szociális problémáik megoldásában. A *self-help* működés mellett, kortárs és sorstárs közösség is kovácsolódott, ahol a közös élmények mellett egységes érték (leginkább a családi háttér, a szülők

társadalmi-gazdasági státusza, a hasonló nehézségek, problémák ismerete) és normarendszer (empátia, kölcsönösség, segítségnyújtás, megértés, tolerancia, szolidaritás) jött létre, melyet a közösség tagjai működtettek, vagyis internalizálódott az egységes szemlélet, a befogadó attitűd. (VARGA, 2015:77) Az „Amritások” sokszínűségét jellemzi, hogy szinte mindenki (1 fő kivételével) cigány származásúnak vallotta magát, mégis nagyon különböző kulturális közegekből érkeztek, hiszen családi közösségük más-más cigány csoporthoz (beás, romungró, oláh) tartozott, így szokásaikat és hagyományait tekintve is eltérők voltak. A közösség befogadó szemléletét mutatta, hogy a megvalósítók külön figyelmet fordítottak a különbségek megismerésére, megismertetésére, elfogadtatására és az identitás fejlesztésére. A területi különbségekből fakadó hátrányok is megjelentek a sokszínűség értelmezési keretében - a falu-város ellentéte, a szegénység-gazdagság relatív fogalomértelmezése, a viszonyítás mértéke meghatározó volt. A különbözőségek a készségek és képességek szintjén is megjelentek, melyek megismerése, felmérése, későbbi fejlesztése fontos feladatnak bizonyult, indirekt és direkt pedagógiai módszerek segítségével. Az inkluzív szemlélet leginkább az oktatáshoz, az iskola világához kapcsolódott, melynek középpontjában a különböző társadalmi, szociális, gazdasági családi háttérből érkező fiatalok oktatással kapcsolatos attitűdjének megismerése, elfogadása és a megváltoztatásra való törekvés állt.

Interakció a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

Az „Amritások” közösségének működtetése a tagokon kívül operatív szempontból leginkább a szakmai megvalósítókon múlt, de az inklúzió szemléletét mutatja, hogy nem kizárólag fizetett szakemberek alkották a megvalósítókat, a társadalmi problémák iránt érzékeny, tenni akaró civilek is részt vettek a közösség életében. A közös érték és norma, a közös cél képviselése kovácsolta egy közösséget a tagokat, legyen szó a diákokról vagy a megvalósítókról. A megvalósítók közül a szakemberek többsége felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok vagy a szociális terület képviselői voltak. Az önkéntesek között a pszichológus, operatőr, informatikus, tolmács mellett más-más szakmai tudással, ismerettel, tapasztalattal rendelkező személy segítette a diákokat céljaik elérésében. Fontos hangsúlyozni, hogy gyakorlati tapasztalattal rendelkező, azonos társadalmi értékeket, elveket valló szakember voltak a megvalósítók, akik elhivatottnak érezték magukat a cigány fiatalok életésélyeinek növelésében a pályorientációs programon keresztül. E tekintetben „újítóknak, kezdeményezőknak” is nevezhetjük őket, hiszen a rendszerváltást követő években szemléletváltásra volt szükség az oktatás területén, és e közösség tagjai hittek egy új szemlélet megszületésében, részt vettek annak elterjesztésében. Szakemberként fontosnak tartották önmaguk és környezetük fejlesztését, melyet leginkább a közös célok érdekében megtartott belső képzések és szakmai képzések bizonyítottak. A kapcsolati tőke megfelelő alkalmazása segítette a megvalósítók körének bővülését, ennek köszönhetően a partneri együttműködések fontos szerepet tölthettek be a közösség életében.

Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések:

Patronáló rendszer és self-help működés

Az egyéni szükségletek, igények és sajátosságok tekintetében a diákok fejlesztése minden téren elsődlegesnek bizonyult, viszont az elérendő célhoz társított eszközök eltérők voltak. Direkt és indirekt pedagógiai módszerek alkalmazásával értek el sikereket, hiszen hátrányos helyzetű cigány/roma tanulók alkották a közösséget, többségük támogatást és segítséget igényelt a továbbtanulási döntés meghozatalában. A szervezet pályorientációs tevékenysége módszereit tekintve nem volt hagyományos, a tájékoztatáson kívül szükség volt a fiatalok önbizalmát növelni, hogy reális jövőképpel hozzák meg döntésüket a továbbtanulást illetően. A pályaválasztás támogatása mellett alapvetően kétféle - egyéni utak segítségét célzó forma - mentorálás működött a közösségen belül, melyet „patronálásnak”

neveztek a tagok. Egyrészt idősebb diák segített fiatalabb diákot. Tapasztalattal, ismereteivel, saját élményei átadásával próbálta felkészíteni a várható nehézségekre és örömekre a fiatalabb generációt. Másrészt pedagógus segítette a diákokat a tantárgyi felkészítésben és a mindennapi problémáik megoldásában. A tagok mindkettőt fontosnak találták. Az egyéni igények kielégítését mutatja az a széles szolgáltatási rendszer, melyet a szervezet működtetett, hogy így mindenki számára elérhető és elfogadható legyen, mégis közös cselekvési formákat hozzon létre. Az egyik legfontosabb közös élmény, mely a saját tapasztalatokat bővítette, az évente megrendezésre kerülő nyári tábor volt. Ezek alapvetően tematikus olvasó táborokként közvetítettek értéket, normát, tudást, ismeretet és kapcsolatot, vagyis direkt és indirekt módszerek alkalmazásával. Emellett számos program erősítette a sokszínűség jelenlétét a közösségi tevékenységekben, cselekvésekben például a diákújság szerkesztése, mely során maguk a tagok hozták létre a közös érintkezési felületet, mely újság létrehozására interaktív tudott válni (pl. rejtvenyek, kitalálós kérdések, tudományos feladványok, stb.) tagjai számára. A szolgáltatási palettán a diákklub, az ösztöndíjlehetőségek elérésében történő segítségnyújtás, kulturális programok szervezése, szakmai műhelyek létrehozása, működtetése, képzések megvalósítása is szerepelt. De a tagok számára további fontos „szolgáltatás” volt a kapcsolati tőke, amivel segítették a megvalósítók a korábbi diákokat (tanulmányaik befejezése után) munkához jutni, referencia személyként⁶ vállalták a felelősséget a leendő foglalkoztatottért.

Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködésekben keresztül: partneri háló.

Az „Amritások” alapvetően egy civil szervezet tagjai voltak, mégis inkább közösségként definiálják magukat. A megvalósítók számára a partnerség már a kezdetektől fontos volt, melyet alapvetően (szerepük szerint) három szinten működtettek. Egyrészt az Egyesület (a szervezet) tagjai és társadalmi környezete (közvetlen és közvetett célcsoport) a szülők, család, rokonság, barátok, kortársak, iskolatársak képviseltek egy hálózati szintet. Másrészt az állami intézmények, ahol a szereplők azok az oktatási intézmények voltak ahonnan a tagok érkeztek (általános iskolák) és ahova továbbtanultak (középiskolák, főként érettségig adók). Emellett a települési és kisebbségi önkormányzatokkal is kapcsolatban álltak a megvalósítók. A finanszírozás szempontjából a kormányzati intézmények (minisztériumok, háttérszervezetek, pályázatkezelők, stb.) is fontos szerepet tölthettek be a szervezet életében. A harmadik szintű partnerség a nem-állami intézményeket jelentette, kiemelten a Soros Alapítvány mint támogató volt jelen, másrészt magánszemélyek, akik önkéntes tevékenységük mellett anyagi (pénzbeli, természetbeli) támogatással járultak hozzá a célok megvalósulásához. A nem állami intézmények körébe sorolom az egyház szereplőit, akik támogatóként, partnerként figyeltek a környezetükben élő tehetséges fiatalokra, és ajánlották számukra a szervezet szolgáltatásait, vettek részt a szervezet működésében. A különböző társadalmi szereplők együttműködése következtében sikerült megvalósítani a pályaorientációs programot, mely működésével a kutatás által vizsgált időpontban mintegy 60 cigány fiatalnak nyújtott segítséget ahhoz, hogy érettségig adó középiskolában folytassák tanulmányaikat.

A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése, folyamatos megújulás:

A szervezet legaktívabb időszaka (1994-2000)

Az Amrita OBK Egyesület tagjai egy közösséget alkottak, a tagok többsége általános és/vagy középiskolás tanulóként csatlakozott a szervezethez és hozták létre egy közösséget. A tagok száma 1994 után folyamatosan növekedett évről évre több fiatal és önkéntes csatlakozott a szervezethez, s a növekedéssel az intézményesülés útjára lépett a közösség, mely nem volt könnyű sem a megvalósítók sem a diákok számára. Az 1994-2000 közötti időszak⁷ tekinthető alapvetően a folyamatos megújulás időszakának, amikor a tagok és a

megvalósítók is képesek voltak a fejlődésre. a célok elérése érdekében áldozatok meghozatalára, a közös értékek képviseletére, a változó pénzügyi helyzetből eredő bizonytalanságra történő megoldási alternatívák kidolgozására, megvalósítására. Ebben az időszakban a pedagógiai módszerekben fejlesztésre, megújulásra törekedtek. Új módszereket és eljárásokat dolgoztak ki a hátrányok csökkentése és az oktatási esélyek növelése érdekében. A törekvések eredménye lett, hogy a napjainkban „tanodának” nevezett intézménytípus pedagógiai alapjait, modelljét fejlesztették, próbálták ki mint extracurriculáris oktatási megközelítést. A változó tárgyi és társadalmi környezet ellenére a célokat folyamatosan maguk előtt látták, a megvalósításhoz szükséges eszközök átalakítását, a kifejlesztett új eljárások alkalmazását vállalták. A megvalósítók „önmagukat”, munkájukat, a szervezet működését folyamatosan értékelték, és reflektáltak a megvalósult folyamatokra, eredményekre.

Konklúzió

Tanulmányom célja volt az 1990-es években létre jött „Amritások” közösségének bemutatása, elemzése az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek segítségével. Az elemzés során alapvetően három kutatói felvetés fogalmazódott meg bennem:

1. Olyan szervezet vizsgálatáról van szó, mely nem tagja az oktatási rendszernek, viszont tevékenységei és szolgáltatásai az oktatási rendszer által előidézett egyenlőtlenségek és hátrányok csökkentését szolgálta/szolgálja extracurriculáris tevékenységével.
2. Ellentmondás számomra az inklúziót célzó rendszerfeltételek vizsgálata egy olyan közösségben, mely a „hátrányos helyzet és az integráció” szemlélet és fogalmi-, értelmezési változásai időszakában jött létre.
3. Az „Amritások” tagjai cigány/roma származású hátrányos helyzetű fiatalok, akik a közösség tagjaként a kortársak mellett „sorstársak” is voltak – mennyiben lehet inkluzív egy „sorstárs” közösség?

Számomra az eredmények azt mutatják, hogy az inkluzív szemlélet szerinti működés már az 1990-es évek közepétől működött ebben a szervezetben, közösségben, és hatással volt a tagok életére, akik a mai napig számon tartják tagságukat („Amritás voltam”). Tehát a kölcsönösség szemlélete valóban egy folyamat, mely egy jól működő feltételrendszer segítségével nemcsak az adott közösség, intézmény, szervezet tagjaira, környezetére lesz hatással, hanem képes generációkon átívelő értéket, normát, viselkedést közvetíteni tagjain keresztül. A pályaeorientációs program fő célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok számára támogatást, segítséget nyújtson a pályaválasztásban, mely egyértelműen érettségit adó középfokú oktatási intézményt jelentett, ezzel növelve esélyeiket a társadalmi mobilitásra. A cél elérése érdekében a program közösséget épített, mely indirekt pedagógiai módszereket, szociális támogatást, ismereteket, információt, új értékek és normák elsajátítását, a tanulói motiváció, és önbizalom növelését, szociális és társas kapcsolatok létrejöttét jelentette, vagyis a befogadó társadalmi környezet kialakítását és egy inkluzív közösséget. Nem mellékes az időpont, hogy a 20 évvel ezelőtt megvalósult pályaeorientációs program működésével akkortájt egy új intézménytípus (melyet később „tanodának” neveztek) pedagógiai modelljének kialakításába, fejlesztésébe kezdtek.

Jegyzetek

- 1 A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund – Fiatal Vezetők Ösztöndíja Alapítvány támogatásával készült.
- 2 A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény rendelkezései és az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény megszünteti az oktatási intézményekben is a származásra (például cigány, fizikai dolgozó) vonatkozó regisztrációt, adatgyűjtést.
- 3 A kérdőíves felmérés eredményeiről bővebben olvasható: Boros Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 89-146.
- 4 AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu
- 5 AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu
- 6 Az „Amritás” diákok többsége szociális szempontból hátrányos helyzetű családból származott, ahol a szülők iskolai végzettsége 8 általános vagy szakmunkás volt, s ennek köszönhetően kapcsolati tőke hiányában kevésbé tudták segíteni érettségivel vagy diplomával rendelkező gyermekeik (fiatal pályakezdőként) munkaerő-piaci elhelyezkedését.
- 7 Az ezredforduló utáni időszakban a szervezet működtetése már más megvalósítókkal és tagokkal, újrászerveződött közösséggel folytatódott, melynek elemzésére e tanulmány nem tud vállalkozni.

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2013): *Towards a Complex Model of Cooperative Learning*. Da Investigação às Práticas, 1, 57-79.
- BERNSTEIN Basil (1971): *Class, Codes and Controll*. Routledge and Kegan Paul, London.
- BLAU Peter (1973): *Inequality and Heterogenity*. The Free Press, New York, 1-17.
- BOURDIEU Pierre (1978): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Szerk.: Lengyel György – Szántó Zoltán. Aula, Budapest.
- BOURDIEU Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BOROS Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 89-146.
- COLEMAN, James et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- CSÁKÓ Mihály, LISKÓ Ilona (1978): Szakmunkásképzés és társadalmi mobilitás. *Valóság*, 3.
- CSIGI Júlia (2015): Az Amrita Orientációs Baráti Kör történetének és működésének bemutatása. In: Varga Aranka (szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 25-46.
- FORRAY R. Katalin (1979): Ösztöndíjas középiskolások In: Várnagy Elemér: *Mit tettünk értük?* Köznevelés, 12-13.

- FORRAY R. Katalin, HEGEDŰS T. András (1995): Oktáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. in *Iskolakultúra*, 1995/24 7-18.
- FORRAY R. Katalin, PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok, *Educatio*, 1. 75-87.
- HANKISS Elemér: Válság és hiány In: *Valóság* 1980/9. sz. 12-26.
- LAWTON Denis (1974): *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Gondolat kiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAPP Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40, 4-5. 295-304.
- RÉTHY Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar pedagógia*, 102, 3, 281-300.
- SOLT Ottilia. (1979/1998) Cigány gyerekek az iskolában. In: *Méltóságot mindenkinek*. Összeíjtött írások I. pp. 289-298.
- VARGA Aranka(1999): Az Amrita – egy diák-társadalmi szervezet születése és felnövekedése. IN *Tanítani*, 1999/1 56-64.
- VARGA Aranka (2014): Az inkluzivitás folyamatelvű modellje In: Arató Ferenc –Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*, Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 7-26.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*, PTE BTK NTI-WHSZ, Pécs. 7- 302.

Egyéb források

- AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu Letöltés: 2016. január 19.