



DOBÁK JUDIT

Családi stratégiák a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba irányuló felvételi folyamatban

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A kisgimnáziumokba jelentkező gyerekek tíz-tizenkét éves korukban felvételi eljárásban vesznek részt. A sikeres középiskolai felvételihez jó képességekre, jó tanulmányi előmenetelre van szükség. A többéves gyakorlat azt mutatja, hogy csupán a tehetség, az egyéni kvalitás és a kiváló/kitűnő érdemjegy önmagában nem elegendő a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba való bejutáshoz. A gyerekek többségének szüksége van speciális felkészülésre, amelynek megszervezése a családoktól áldozatot kíván.

A tanulmányban azt vizsgálom, hogy e tekintetben milyen tényezők szükségesek a sikeres felvételihez, és a család hogyan teremti meg a felvételi körülményeit. Az empirikus, kvalitatív vizsgálatban olyan szülőket kérdeztem meg a felvételi tapasztalataikról, akiknek gyermeke budapesti hat- vagy nyolcosztályos középiskolába felvételizett az elmúlt két év folyamán.

A felvételi folyamatot az oktatási antropológia diskurzusába helyezve az iskola/család kontaktzónájában vizsgálom.

A kutatás eredményeként kijelenthető, hogy a felvételi körüli konfliktushelyzetek, feszültségek, valamint az iskolai szelekció csak tünet, amelynek okai mélyebb társadalmi problémákban keresendők. A tanulmány e problémakör kibontásához szeretne adalékul szolgálni.

A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásomban az oktatásnak egy méretében is, és gyerekek számát tekintve is kis szeletét vizsgálom, az úgynevezett „kisgimnáziumok” bemeneti folyamatát, a felvételi eljárás családok általi megélését. A vizsgálatom keretét elsősorban nem a pedagógia, hanem a társadalomtudomány határozza meg. Pedagógiai végzettséggel, de elsősorban kulturális antropológusként a *mindennapi élet* oldaláról¹ szeretném a felvételi folyamatát megvilágítani, megérteni. A kutatást kis mintán, egyedül végeztem, ezért az eredmények

¹ A mindennapi életnek nem az efemer jellegét hangsúlyozom itt, hanem azon posztmodern megközelítési módot használok, amelyben a mindennapi, vagyis a nem kiemelkedő vagy rendkívüli cselekvések kerülnek a fókuszba, és érvényesnek tekinthető a szubjektív egyéni vélemény; esetünkben a szülők egyéni megélései a felvétellel kapcsolatban.

elsősorban a felvételik körül kirajzolódó problémák vizsgálatának alapjául szolgálhatnak. Olyan problémákra igyekszem rámutatni, amelyeket érdemes nagyobb elemszámmal, szisztematikusabban is megvizsgálni.

A vizsgálat elindításának egyik mozgatórugója az a sokféle és gyakran egymás mellett elbeszélő diskurzus volt, amelyet a szülők, az iskola, a pedagógusok és a hivatalos tájékoztatók folytatnak, egymással sokszor csak érintőlegesen összeérve. Ebben a tanulmányban a diskurzus szülői oldalát vizsgálom.

A kutatási célok között szerepelt annak leírása, hogyan éli meg a család a felvételi időszakot, milyen erőforrásokat mozgósít a vélt siker érdekében, valamint, hogy milyen metszéspontokban kerül kapcsolatba az iskolai intézményekkel, és ezen kapcsolat milyen formában működik. Kérdés továbbá, hogy milyen igény vagy milyen hiány idézi elő azt az évről évre erősödő versenyt amelyben a szülők és a gyerekek a felvételi időszakában részt vesznek, illetve a többletráfordítást, amit az érvényesülés érdekében teljesítenek.

Hipotézisem szerint a családok a felvételi folyamatban tudatosan és tervszerűen vesznek részt. Ez a részvétel egy hosszabb távú, a gyerek iskolába lépésétől egészen az egyetemre való bejutásig tartó terv része.

MIT TEHET HOZZÁ AZ ANTROPOLÓGIA A FELVÉTELI FOLYAMAT VIZSGÁLATÁHOZ?

Az oktatás a társadalom fontos része, és mint ilyen, nem mentes a társadalmi,

politikai és gazdasági folyamatoktól. Az oktatás, és különösen az iskola, kicsiben mindig leképezi a társadalmi problémákat. Ennek megfelelően az iskolában vagy iskolák metszéspontjain kialakult problémák legtöbbször csak tünetek, és az okok a társadalom mélyebb működésében keresendők. Kutatóként a tüneteket tudjuk vizsgálni, illetve a tünet megjelenésének helyén tudunk rákérdezni a folyamatokra, a megelőző szempontjaira, véleményére. Az oktatás sokrétű intézmények, célok, elméletek és társadalmi szereplők rendkívül komplex összessége, alkotóelemei részben otthon, részben a munkahelyeken és az iskolai környezetben találhatók (*Dolgin és Comitas*, 1978). Az oktatás

az iskolában kialakult problémák legtöbbször csak tünetek

kulturális közvetítés, kulturális átadás, amely magában foglalja az azonosság-tudat generációk közötti átvitelét, vagyis az enkulturráció része. Formálisan az oktatás szabályozó és operatív intézményekben testesül meg, amelyek kifejezetten arra törekednek, hogy az embereknek, leggyakrabban a fiataloknak, sajátos tény- és képességekészleteket tanítsanak, és ezzel együtt kontextust biztosítsanak erkölcsök és eszmék tanításához. Az oktatás tanulási készségekkel is felvértezi a generációkat, és ugyanígy magában foglalja a különféle álláspontok – azaz a „helyes” álláspontok – internalizálásának megtanulását önmagunkkal és a nagyobb világgal kapcsolatban (*Dolgin és Comitas*, 1978).

A SZÜLŐK ÉS AZ ISKOLA

Minden kultúrára jellemző, hogy a szülők biztosítani akarják a gyermek életben maradását, ehhez gazdasági biztonságot

igyekeznek teremteni, és ki szeretnék fejleszteni gyermekeikben a közösség által elvárt értékekkel való azonosulást. Mindenütt fontosnak tartják, hogy gyermekük optimálisan beilleszkedjen a társadalomba. A szülők azt szeretnék, hogy gyermekük hatékony legyen céljai elérésében, produktív munkaszerepet töltsön be, kerülje a patológiás viselkedéseket, és képes legyen intim és stabil kapcsolatok kiépítésére (Kósa, 2001).

Az oktatás demokratizálódásával párhuzamosan a szülők részéről intenzívebb átalakulási igény fogalmazódott meg az iskolával szemben. Szeretnék beleszólást az iskolai életbe, vagy igényelnék, hogy tudásukat, véleményüket figyelembe véve alakuljon az iskola élete. Különösen akkor, amikor egyértelmű jeleit tapasztalják, hogy az általános iskola nem működik megfelelően. A szülők tapasztalata az, hogy a szülő-pedagógus (iskola) kapcsolatában alig történt változás ahhoz képest, mint amikor ők jártak iskolába. Nemcsak a padok ugyanazok, hanem ugyanazok a kommunikációs csatornák – a szülői értekezlet, a fogadóóra, a tájékoztató levél – működnek, amelyek dominánsan egyirányúak, így erősítik a pedagógus hierarchikus szerepét. Ezen sok helyen a pandémiás intézkedések tovább nehezítettek, hiszen az informális, személyes kommunikációs lehetőségek is jelentősen beszűkültek.

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumba jelentkező szülők és az iskola közötti kapcsolatnak sajátos feszültséget ad, hogy a szülők nagy része felsőfokú végzettséggel, sok esetben több diplomával rendelkeznek, és a folyamatos ön- és továbbképzés gyakorlata

jellemzi őket. Az interjúalanyok egy része tisztában van gyermekfejlődéssel foglalkozó fontosabb szerzők munkásságával, kortárs, pedagógiai vizsgálatokat végző szerzőkkel, kutatóműhelyekkel. Ez a kép azonban nem egyeztethető össze azzal a hagyományosan még mindig jelen lévő hierarchikus tanár-szülő viszonnyal, amelyet elsősorban a szülők oktatási kompetenciájának alacsony mértéke igazolna (Pukánszky, 2022).

Az iskola és a család közötti távolság nő, ami az együttműködés hatékonyságát rontja, veszélyeztetve a szülői elvárás teljesülését, miszerint az iskola segítse a gyereket egy sikeres élet felé, és a későbbiekben „olyan munkája legyen, amit robot nem tud elvenni”². Radó Péter szerint a mai iskolák működési módja távol áll attól a modelltől, ahol a tanulót egy ismeretlen jövőre készítik fel. Szerinte ahhoz, hogy egy tanuló olyan rugalmas képességeket, készségeket szerezzen, amellyel a ma még nem ismerhető elvárásoknak képes lesz megfelelni, gyökeresen más működési logikára kellene áttérnie a közoktatásnak (Radó, 2022).

A szülők igényei nemcsak a távoli tervekre vonatkoznak, hanem a gyerek mindennapi közérzetére az iskolában. A gyermekek pszichés állapota egyre rosszabb, amiben az iskolának nagy szerepe lehet, lévén a diákok ébrenlétük jelentős részét töltik az iskolai intézményekben. Kutatásom egy tapasztalatát előre vetítve: a gimnáziumi jelentkezés motivációjaként a szülők nem is a vágyott sikert emelték ki, inkább egyfajta menekülésről számoltak be. Az általános iskolai problémák közül az abúzus jelenlétét

nem is a vágyott sikert emelték ki, inkább egyfajta menekülésről számoltak be

² 5. sz. egyéni interjú (a vizsgálat részleteit lásd később).

említették legtöbbször. Többször neveztek meg a menekülés okaként a szaktanárok hiányát, az oktatás minőségét, valamint azt, hogy gyermekük nem tud fejlődni a meglévő közegekben, unja az iskolát, és ebből adódóan egyre több konfliktus veszi körbe.

A hat- és nyolcosztályos felvételi látszólag egy szűk társadalmi réteg problémája, évente harmincezer körüli gyereket és családot érint. De jelentősége túlmutat pár tízezer gyerek problémáján, mutatója a társadalmi rétegek közötti távolság növekedésének.

Közel harminc éve, hogy a gimnáziumok hat vagy nyolc évfolyamos képzéseiket elindították Magyarországon. Erre az 1993. évi LXXXIX. törvény 28. §-a adott keretet, és tette lehetővé, hogy miniszteri engedély nélkül, kizárólag a fenntartó hozzájárulásával akkreditálhatóvá vált a korábbi nyolcéves alapképzésre épülő négyéves gimnáziumi szerkezet mellett a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés is (Badó, 2017).

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumokról az utóbbi években kevés tudományos cikk született. Ezek közül ki kell emelni *Berényi Eszter* 2020-ban, valamint *Munkácsy* és *Scharle* 2022-ben megjelent írását, amelyekben a szerzők kiváló áttekintést adnak a szerkezetváltó iskolákkal foglalkozó szakirodalomról, elméletekről, megközelítési módokról. A további tanulmányok jelentős része a társadalmi rétegződést, a társadalmi egyenlőtlenséget helyezi középpontba, hangsúlyosan etnikai szegregációra és vallási önszegregációs gyakorlatokra mutatnak rá, amelynek alapját elsősorban a szabad iskolaválasztásban látják

(Kertesi és Kézdi, 2014). *Lannert* (2003a) rámutat, hogy az iskolai szelekció már az általános iskola bemeneténél jelen van. *Horn* (2013) szerint a magyar oktatási rendszerben különösen nagy az esélyegyenlőtlenség, amelynek egyik fontos tényezője a korai szelekció. Kiemeli, hogy a család szerepe jelentős abban, hogy a tanulók hogyan teljesítenek az iskolában, de emellett azt is hangsúlyozza, hogy „egy oktatási rendszer minősége nem haladhatja meg a tanárok minőségét”.

MÓDSZERTAN

Jelen kutatás a gimnáziumi jelentkezések közül csak budapesti hat- és nyolcosztályos gimnáziumi programok felvételi folyamataira fókuszál. A szűkítés azért indokolt, mert a tanuló tanulmányainak előrehaladásában ez egy választható megmértetés.

Azzal az alapfelvetéssel szűkítettem a vizsgáldozás körét, hogy más motivációk lépnek fel a kötelező iskolaváltáskor – nyolcadik osztály után –, amely az iskola támogatásával történik, és más jellegű stratégiákra van szükség, ha a felvételt a gyerek és a család önként teszi.

(Ráadásul, ahogy később látni fogjuk, ebben az általános iskola ellenérdekel.)

A vizsgálat elsősorban kulturális antropológiai szempontú, a módszertani eszköztár is ehhez igazodik. A vizsgálat fókuszában a felvételi folyamat, valamint a felvételi folyamatban részt vevő család áll. A mikrovizsgálat két fókuszcsoporthoz beszélgetés és

látszólag egy szűk
társadalmi réteg
problémája, évente
harmincezer körüli gyereket
és családot érint

tíz egyéni interjú alapján készült.³ A mintavétel vállaltan nem reprezentatív, az interjú eszközeivel ez nem is lehetett cél egy mikrovizsgálat keretei és lehetőségei között. A kiválasztott interjúalanyok közül három főt ismertem a kutatás előtt is, a többi interjúalany a kutatás internetes felületeken közölt felhívására, önként jelentkezett.

Az egyéni interjúk alanyainak kiválasztásakor szempont volt:

- A három legfontosabb intézményi fenntartó szerepeljen az interjúalanyok által megcélzott iskolák között: állami, egyházi és alapítványi (civil);
- A felvételi a 2021/22-es vagy 2022/23-as tanévben történjen;
- Családszerkezet szempontjából jelenjen meg egyedülálló szülő, és olyan család is, ahol a szülőpár (vagy nevelőszülők) jelen vannak a családban, valamint legyen egyedüli gyerek, illetve testvérekkel bíró gyerek is a csoportban.

Az általam vizsgálat alá vett kérdéscsoport a következő:

- Milyen motivációk húzódnak meg a – gyerek számára nem kötelező – felvételi folyamatban való részvétel mögött?
- Hogyan változnak meg a felvételi időszakában a felvételi eljárásban részt vevő gyerek családjának mindennapjai?
- Milyen eszközöket, erőforrásokat mozgósít a család a felvételi folyamatban?
- Okoz-e változást a család életében a felvételre való felkészülés?

A tanulmány nem foglalkozik a hat- és nyolcosztályos képzések tartalmával, társadalmi hasznosságával, és azzal sem, hogy pedagógiaiul milyen előny vagy hátrány származik a nem hagyományos 8 + 4

képzésekben való részvételből. A vizsgálat csak budapesti iskolákba jelentkezőket vizsgál, a vidéki gimnáziumok nem kerültek be sem a mintába, sem az elemzésbe. A fővárosi gimnáziumi felvételi gyakorlatokat nem minden változó mentén lehet összehasonlítani az ország többi területével. A nagyobb városok esetében csak jellemzően 1-4 hat- vagy nyolcosztályos gimnázium közül választhatnak a diákok, amelyből általában 1-2 iskola valamely felekezethez tartozó intézmény, ami egyéni nézőpontból valamelyest leszűkíti a választási lehetőséget. A tanulmány a pedagógusokat és a gyerekeket nem szólaltatja meg. A téma kibontásához hozzá tartozhatna, de a kutatás keretei ezt eddig nem tették lehetővé.

A felvételi fontosságát és súlyát mutatja az az indulat is, amit a válaszadók mutattak, amikor megtalálták a kutatás során. Főleg internetes fórumokon, egy online kérdőív segítségével kerestem adatközlőket. A jelentkezők legtöbbje elfoglalt, dolgozó, többgyerekes nő, mégis rászánták az életükből azt a néhány órát, amely az interjúk felvételét lehetővé tette. A kibeszéletlenség, amelynek élménye az interjúalanyokban megmutatkozott, segített a kutatásban, hiszen így az adatközlőknek belső motivációjuk volt az általuk átélteket megosztani. A megkérdezett interjúalanyok mindannyian nők, ami nem tudatos döntés

a kibeszéletlenség élménye az interjúalanyokban megmutatkozott

³ Az egyéni és fókuszcsoportos interjúkat az interjúalanyok engedélyével rögzítettem. A tanulmányban szereplő idézeteket az interjúk szó szerinti átiratából emeltem ki. A szövegben az interjúkat számozással jelöltem.

eredménye, hanem az adatközlők önkéntes jelentkezésén alapuló önkényes kiválasztás.

A HAT- ÉS NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUMOK MEGÍTÉLÉSE

Egy intézmény társadalmi beágyazottságáról a hozzá kapcsolt elnevezések árulkodhatnak. A szülők a netes fórumokon leggyakrabban *kisgimi* néven hivatkoznak a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokra, annak ellenére, hogy a képzés megfeleltethető a „normál” gimnázium kimenetének, csak a bemeneti évfolyam különbözik. A *kisgimi* elnevezésben visszhangzik a kisgyerek gimnáziumba való belépésének „korai” volta. A szakirodalom *szervezetváltó iskolaként* nevezi meg ezeket az iskolákat, utalva ezzel a rendszerváltás utáni években hirtelen megszaporodó, és a korábbi gyakorlattól eltérő iskolák szervezeti különbségére. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzés megindításával sok gimnázium feladta a hagyományos négyéves képzését, és csak ebben a szervezetváltó modellben oktat. A média leggyakoribb szófordulata az *elitképzés* vagy a *versenyistálló*, amely utal arra a társadalmi folyamatra, amelyet több, az oktatás szerkezetével foglalkozó szakirodalom is leírt: az a társadalmi réteg próbálja meg bejuttatni a gyereket ebbe az iskolatípusba, amely társadalmi potenciállal rendelkezik, anyagi és/vagy társadalmi tőke birtokában van. Ezért a befektetésért ez a társadalmi réteg eredményességet vár el, ami önmagában versenyhelyzetet teremt az

iskolák között. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok képzéseiket legtöbb esetben azzal teszik vonzóvá, hogy tehetséggondozást és számos olyan kiegészítő képzést ígérnek, amelyet az általános iskola sok esetben nem tud megadni a tehetségesebb diákoknak. Ezzel a beiskolázási stratégiával elsősorban a jobb képességű gyerekeket vonzza be ez az iskolatípus, amely önmagában generál versenyt, és egy erősebb tanulási készletet feltételez.

A *versenyistálló* elnevezést a felvételiző családok ritkán használják, kerülük, vagy éppen tagadó módon olyan iskolatípust keresnek, amely „nem versenyistálló, de nem kállódik el benne a gyerek”.⁴ A megkérdezett szülők egy részének nem a verseny a célja, hanem olyan húzóerő jelenlétének biztosítása, amely serkenti a gyereket tanulásra, informalódásra.

„Versenyistálló, én annyiszor hallottam ezt

a szót, és föláll a szőr a hátamon tőle. Bennem is ugyanúgy ott van a félelem belül. De mind a kettő iskolában a szülői tájékoztatón a tanárok is és a diákok is elmondták, hogy ez a versenyistálló kifejezés ez nem jó, és nem állja meg a helyét, és egyáltalán ez egy negatív kifejezés. Nem érzik annak.” (EI5)

„Pejoratív kifejezés, van benne rosszallás is, hogy ennek a versenynek kiteszük a gyereket, amit álszent dolognak tartok, mert a verseny akkor is van, ha mi ebben nem veszünk részt.” (FCS1)

„Úgy voltunk vele, hogy versenyistálló, oda nem. És aztán, ha bekerül a gyerek, akkor

a *versenyistálló* elnevezést a felvételiző családok ritkán használják, kerülük

⁴ A szövegek forrását az idézet után zárójelben tüntettük fel, ahol a fókuszcsoporthoz FCS, az egyéni interjúkat EI betűjellel jelöltük. Így FCS1–2, illetve EI1–15 kódokat használtunk. A jelzett megszólalás tehát az 5. sz. interjúrészletből származik.

kiderül, hogy ennél liberálisabbat nem tudok elképzelni. Még az Eötvös se volt versenyistálló.” (FCS2)

A verseny + istálló szóösszetétel tehát egy negatív fogalomfelhőt indukál, amelynek legfőbb eleme, hogy a szülők túlzott elvárásai feleslegesen terhelik a gyereket. Mégis ez az iskolatípus az, ahol azoknak a gyerekeknek, akiknek nagyobb kihívásra van szükségük, megtalálják a nekik való feladatot. A versenyistálló kifejezés arra a pedagógiai gyakorlatra is asszociál, amelyben egyedül a verseny képes kihozni a gyerekekből a legjobb teljesítményt. Az interjúalanyok „top 5”, „top 10” „erős gimik” vagy „elitgimik” néven említették ezeket az iskolákat. A versenyistálló kifejezést egyszer sem használták a megcélzott iskolák megnevezésére, még azok a szülők sem, akiknek gyereke nagyon magas pontszámot ért el (FCS1), rendszeresen járt iskolai országos versenyekre (EI7), de az sem, aki kifejezetten versenyző típusként írta le sportiskolában rangos versenyeken induló gyerekét (FCS2).

A felvételi eljárás és a kisgimikben való tanulás biztosan nagyobb terhelést teremt a gyerek számára. Ezek a gimnáziumok „a nemzeti köznevelési törvény alapján a tehetséggondozás sajátos feladatát látják el. Az iskolatípus egyesíti egymással az általános iskola felső tagozata befejező, 7–8. osztályait [az általános iskola felső tagozata] és a négy évfolyamos gimnázium egészét”. Ebből kiolvasható, hogy az oktatáspolitikai e két iskolatípust különlegesnek tekinti a négyosztályos középiskolákhoz képest, és hangsúlyozottan a tehetséggondozást tartja e középiskolák feladatának. Mindez jól látszik az

óraszámokon és a tananyagbeosztáson (Pálinkás, 2014).

Ez az iskolatípus tehát mindenképpen szegregál; az intézmény igyekszik olyan diákokat felvenni, akik ezt a megnövelt terhelést teljesíteni tudják. Az általam megkérdezettek e terhelés vállalásáról minden esetben a gyerekekkel közösen hozták meg a döntést. A szülők szerepe jelentős, hiszen a gyerek még nem láthatja át, hogy az iskolaváltás

számára milyen változást hoz, milyen elvárásokkal találkozik ezután a gimnáziumban. Ezért a szülőknek kell felmérni, hogy a gyerek majd képes-e a tananyagban és óraszámokban is

emelt terhelést sikerrel teljesíteni. A megkérdezett szülők nagy része saját bizonytalanságáról számolt be, még a felvételi folyamat lezárásakor sem voltak biztosak abban, hogy a jelentkezéssel jó döntést hoztak. (FCS1, FCS2, E1, E2, EI3, E5, EI6, EI9, EI10)

Az elitképzés megnevezés is negatív értékítéletet hordoz magában. A szó használata az osztrák–porosz mintára, a 19. század második felében, a felső középosztály számára létesített hosszabb idejű iskoláztatási formát idézi fel, és a „bizonyos anyagi lehetőségeket feltételező, a későbbi gyors érvényesülést ígérő és ahhoz megfelelő tudást nyújtó formákat asszociálja ez a fogalom”, valamint „az elit szó hallatán a tehetséges ügyeskedők, a yuppie-k, a magas IQ-val rendelkező technokraták, magabiztos politikusok és gazdag bankárok képe jelenik meg előttünk” (Pusztai, 1997). Pusztai nemcsak elveti, de szélesebb körben javasolja kiterjeszteni a nyolcosztályos gimnáziumot, mert ez szolgálja legjobban a tehetségek kibontakoztatását. A megkérdezett szülők

az elitképzés megnevezés is negatív értékítéletet hordoz magában

ritkán használták az *elitképzés* megnevezést. A megkérdozett felvételizők elitképzésnek a nagyon drága, idegen nyelvű, külföldi iskolákat tartják – és többen jelezték, hogy kifejezetten ódzkodnak ezektől. Az Eötvös Gimnáziumot vagy a Deák téri gimnáziumot például nem elitiskolának vagy versenyistállónak, hanem erős gimnáziumnak tartják, ahol „*tanulni kell, de nem nyomorítják a gyereket*” (EI6).

Az elnevezések mögött rejlő különféle értéktételek elvlasztják egymástól a felvételiző és nem felvételiző családokat. Az interjúkban több szülő adott hangot csalódásának, amely arra vonatkozott, hogy a felvételizés ténye elvlasztotta a többi gyerektől/szülőtől, és az *elitiskola*, a *versenyistálló* elnevezések használata ezekben a kommunikációs helyzetekben volt jellemző.

A FELVÉTELI FOLYAMAT

A középiskolába való bekerülésnek többféle útja van. A gimnáziumoknak nem kötelező a felvételi eljárásrend itt következő minden elemét alkalmazni. Az iskolák kisebbik része az általános iskolából hozott pontok vagy családi beszélgetés alapján dönt a felvételtől. A legtöbb iskola azonban komplexen, a

hozott pontok, az írásbeli felvételi és a szóbeli felvételi alapján rangsorol, majd hozzá meg a döntését. Az iskolák leggyakrabban egyszerű rangsort állítanak fel a pontszámok ismeretében.

A felvételi eljárásrendet az Oktatási Hivatal teszi közzé a honlapján.⁵ A hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumba jelentkezés a szülők feladata, „az általános iskola közreműködése nélkül” adható be a jelentkezés.

Az 1. táblázat mutatja a nagyobb városok kisgimnáziumainak legfontosabb számait. Budapest lélekszámánál fogva kiválik a csoportból. A kisgimnáziumokban tanulók egyharmada valamelyik budapesti gimnáziumban tanul, amely arány igaz mind a hatosztályos, mind a nyolcosztályos programokra. Látható, hogy amíg a nagyobb városokban jellemzően 1–4 gimnázium ad

Az Eötvös Gimnáziumot vagy a Deák téri gimnáziumot például nem elitiskolának vagy versenyistállónak, hanem erős gimnáziumnak tartják, ahol „*tanulni kell, de nem nyomorítják a gyereket*”.

lehetőséget erre a képzésre, Budapesten 20 gimnázium hirdeti nyolcosztályos, és 34 gimnázium hatosztályos képzést. Az értelmezéshez hozzá kell tenni, hogy a budapesti gimnáziumokat az agglomerációban élők is megcélozzák, amely szám a népesség adataiban nem jelenik meg. A lehetőségeket tekintve így is kijelenthető, hogy az oktatás szerkezete vidék–Budapest viszonylatában jelentősen eltér, a vidéki nagyvárosokban a választás lehetősége jelentősen kisebb.

⁵ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatask/beiskolas/tajekoztatok/KIFIR_8_6_evf_gimn.pdf

1. TÁBLÁZAT

Középfokú iskolák beiskolázási adatai

Középfokú iskolák beiskolázási adatai a 2022/23. tanév középfokú beiskolázási adataira nézve**						Tanulók száma 6 és 8 évfolyamos gimnáziumban**	
100 ezer főnél nagyobb lélekszámú városok*	Népesség*	8 osztályos gimnáziumok		6 osztályos gimnáziumok		8 osztályos gimn.	6 osztályos gimn.
	száma	száma	meghirdetett tanulmányi terület	száma	meghirdetett tanulmányi terület	összes évfolyam létszáma 2021/22- es tanévben	
Budapest	1729040	20	32	34	52	7794	10651
Debrecen	211340	1	9	8	10	326	1921
Szeged	168048	1	1	3	3	255	1079
Miskolc	167754	3	6	4	6	1816	1013
Pécs	156049	1	3	3	3	396	784
Győr	129527	2	2	4	4	847	1104
Nyíregyháza	119746	3	4	2	2	566	742
Kecskemét	111411	1	1	2	6	622	755
Székesfehérvár	100570	2	5	3	6	835	1010
Országosan						28869	31096

FORRÁS: *2011-es népszámlálási adatok szerint;

**KIR nyilvántartások, Oktatási Hivatal adatai alapján saját szerkesztés

**A felvételihez szükséges szülői
eszközök**

A felvételi eljárás első látásra demokratikusnak tűnik. Ezt azért fontos megjegyezni, mert ez biztosítja, hogy mindenkinek legyen esélye a részvételre, vagy megfordítva: az eljárásrend önmagában ne szorítson ki

társadalmi rétegeket, csoportokat, egyéneket. A magyar középiskolai felvételi eljárásrend formailag megfelel ennek a kitételnek, szándékosan nem zár ki senkit a folyamatból, nem hátráltatja egyetlen diák jelentkezési szándékát sem.

Ha azonban alaposan megnézzük a felvételi eljárás folyamatát, akkor ennél

árnyaltabb a kép, és számos olyan pontot találhatunk, ahol a gyakorlatban mégis ki-szorulnak társadalmi rétegek ebből az in-terakcióból.

A felvételi eljárás tapasztalhatóan bo-nyolult voltára több jelenség is utal. Renge-teg internetes fórum, tájékoztató foglalkozik a kérdéssel, és megszámlálhatatlanul sok kérdés, komment kapcsolódik egy-egy in-formációhoz, szülők, pedagógusok, okta-tásban működő szakemberek próbálják egymást eligazítani az információhalmaz-ban. Több diplomával rendelkező adatköz-lők rendre beszámoltak róla, hogy a jelent-kezés folyamatát átlátni, megérteni nehéz feladat volt.

„Egy egész este azzal telt el, hogy ott az ét-kezőasztalon kiterítettem [a felvételi papíro-kat], akkor értettem meg, hogy így szelektál ez a rendszer. Tehát nem is a gyerekekénél, hanem ott, hogy ezt egy szülőnek képesnek kell lenni megcsinálnia.” (E11)

A felvételi eljárás csak elektronikusan in-dítható, emiatt azok a szülők, akiknek digi-tális képességei nem megfe-lelőek, a jelentkezési folyamatot nem tudják elin-dítani sem külső segítség nélkül. Az ügyfélkapus belé-pés, az adatlapok elektroni-kus kitöltése, a szükséges anyagok feltöltése és az iskolánként változó anyagok beküldésének nagy része a világhá-lón keresztül, elektronikus kommunikációs közegben zajlik. A papíralapú jelentkezés megszűnt a felvételi eljárásban. Magyaror-szágon 2022 elején 1,06 millió ember nem használ internetet.⁶ Közel 4 millió

embernek van ügyfélkapus regisztrációja.⁷ Arról nincs adat, hogy a lakosság tudása mire terjed ki, azonban a felvételi eljárás in-dításához szükséges a legalább alapszintű számítógéphasználói ismeret és a jártasság a világhálón való közlekedésben.

Az első szelekció megtörténik a felvételi indításánál. Az egyik interjúalany erre ho-zott egy egyedi példát:

„A fiam osztályában volt egy kis srác, aki egyedül csinálta meg a felvételit, minden pa-pírt. Nem vették föl, mert csak egy iskolát írt be, és oda nem vették fel. Külföldi az anyuka, nem annyira értette a rendszert, és hogy így annyira sajnálja mindenki a gyereket, vannak ilyen végletek.” (FCS1)

Andor rámutat, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van a továbbtanulás módjára. A szerkezetváltó gimnáziumba az egyetemi végzettségű apák gyerekei tizen-hétszer nagyobb eséllyel kerülnek be, mint a nyolc osztályt végzett apák gyerekei (1998, 16. o.). A saját kutatásom is, és más kutató-sok eredményei (Andor, 1998; Berényi, 2019;

Lannert, 2003b) is azt tá-masztják alá, hogy a felvé-teli eljárásrendben a csalá-don belül az anya szerepe, iskolai végzettsége döntő. Az interjúk szerint a napi gyakorlatban az anya tevé-

a jelentkezés folyamatát
átlátni, megérteni
nehéz feladat volt

kenysége szükséges ahhoz, hogy a felvételi sikerrel záródjon. „Az apák részint átenged-ik a belső döntések terepét az anyáknak, részben maga a család szerveződése olyan, hogy mindennapi történései inkább függe-nek az anyától, és ez a szerep generalizáló-dik: nemcsak a család fizikai ellátásában

⁶ <https://datareportal.com/reports/digital-2022-hungary>

⁷ <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyar-gazdasag/2019/05/egyre-kozelebb-kerulunk-az-okos-e-kozigazgatashoz-2>

jelenik meg, hanem minden területen” (Andor, 1998, 17. o.). Az interjúkban több esetben megjelenik, hogy az apa a háttérből támogatja a folyamatot. A vizsgálatban megkérdezettek között egy interjúalany volt, aki arról számolt be, hogy az apa nem támogatta a gyerekek felvételijét:

„...azt mondta, hogy aki akar, az tud tanulni ma. Ott van az internet. Tehát, hogy annyi lehetőség van. És, hogy akkor így minek annyit nyüszölni?” (FCS1)

A szülők nem láttak kapcsolatot a felvételi sikertelensége és az apa ellenállása között, és ezt nem is lehet egy esetből igazolni. Az interjúkban azonban a sikeres felvételi feltételei között az apa támogatása hangsúlyosan megjelent.

Arra rákérdezve, hogy a szülő részéről milyen készségek szükségesek ahhoz, hogy a felvételi eljárást sikerrel teljesítsék a gyerekek, a megkérdezettek egy irányba mutató válaszokat adtak. Néhány kiemelt példa:

„Felsőfokú végzettség, az kell, nagyon strukturált gondolkodás, olyan munkahely, ami ezt lehetővé teszi. Asszertív, rugalmas gondolkodóképesség, problémamegoldó képesség, elhatározottság. Ehhez az kellett, hogy tudjunk jól fogalmazni, és egy kerek, szép levelet megírni. És az, hogy tudjuk a játékszabályokat. Soha magamtól eszembe nem jutott volna méltányossági kérelmet írni, de azt mondják, hogy most ez a játékszabály.” (EI4)

„Szerintem minden felvételi ügyanúgy szól a szülőről, mint a gyerekről. Tehát, hogy ez valahol az anyukáknak is a felvételije. Valószínűleg ugye egy támogató apuka is kell

ehhez, meg egy támogató családi háttér, tehát ezt egyedülálló nőként nem tudtam volna megcsinálni.” (EI8)

„Nem képességnek mondanám, hanem legyen hajlandó megtenni nagyon sok mindent azért szeretetből vagy odafigyelésből, törődés a gyerekért, olyat is, ami nem teljesen átlagos.” (EI3)

Az interjúalanyok olvasottsága is kiemelkedő volt. Ez részben következik abból, hogy a megkérdezettek között egyetlen anyuka volt, aki nem rendelkezett valamilyen felsőfokú végzettséggel, a legtöbb esetben több diplomával bírtak az interjúalanyok. A beszélgetésekből az is kiderült,

hogy az általános információkon túl a pedagógiai érdeklődés is magas szintű volt. Többben a felvételi eljárással kapcsolatban tudományos cikkeket is olvastak, így például Berényi Eszter (2019) írását is többben ismerték. Az interjúkban sok utalás történt arra is, hogy a gyerek

fejlődési folyamataival a szülők tisztában vannak. A továbbtanulási szándék nem csupán egy külső megmutatkozás, vagy versenyeredménye, hanem tudják, hogy a 12 éves kor körüli gyerekek életében a kortárs csoport egyre meghatározóbb, emiatt is fontosnak tartják, hogy a gyerekük környezete hasonló értékrendű legyen a családéhoz. Ezenkívül a tanulásban is érzékeny időszak ez. Nagyon sok pszichológiai kutatás mutatta meg, hogy az első három év után ez az időszak a második kritikus periódus az ember életében.

Egy személyiségvonásokkal kapcsolatos elemzésben (energia, barátságosság, lelkiismeretesség, nyitottság változókat vizsgálva)

arra jutottak, hogy a szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló diákok értek el magasabb átlagot, a négyosztályos gimnáziumi képzéshez képest is, de az egyéb képzések esetében még erősebb szignifikáns különbség volt (Kasik, 2006).

A felvétellel kapcsolatos médiamegjelenésekben gyakran hangzik el az *elit* szó, és ezzel együtt a felvételre költött összegek el túlzott nagysága.

A felvételi eljárás társadalmi egyenlőtlensége ezen a területen a legszembetűnőbb. Bár a kutatás nem igazolta azt, hogy ez lenne a legfontosabb tényező, kétségtelen, hogy a felvételi sok esetben többletráfordítást igényel a családoktól. Mindössze két interjúalany volt, akinél nem jelentkezett többletkiadás a felvétellel kapcsolatban. (FCS1, EI8)

Andor hívja fel a figyelmet arra, hogy amíg arról van szó, hogy ingyenesen bejutassák az adott iskolába a gyerekeket, addig a mindenki számára rendelkezésre álló felkészülési lehetőségekből (közös tőkéből) merítenek. De amikor már az egyéni forrásokhoz kell nyúlni, vagyis a családi kasszából áldoznak külön-órákra és egyéb felkészülési eszközökre, élesen kirajzolódik, hogy egy hosszú távú, későn megtérülő beruházásban gondolkodnak (1998). Ez egyúttal jelzi a tudáshoz, a tanuláshoz való viszonyt, mert ebben az értelmezésben a tudás, tanulás preferenciája magasabb helyiértékű.

A felvételre költött összeg nem jelent önmagában sikert. A magasabb ráfordítás nem garantálja a felvételi sikerét, ez csak egy szükséges feltétel a sok egyéb között. Az interjúkban megszólalók felvételi kiadásai erősen szórnak, a néhány tízezer forinttól

félmillió forintos összegig mindenféle összeg előfordult:

„...félmillió forint az egy viszonylag nagy összeg, hogy ezt rá kelljen költeni a felvételre” (EI4)

„Az egészben ez a szomorú, hogy mind a két lányom nagyon okos, ügyes, szép, értelmes, egyiknek sincsen semmi baja. A nagyobbik lányom később erő típus, és szorongós stresszhelyzetekben. Neki ez a két tanár arra szükséges, hogyha az álmából is felkeltik, akkor is meg tudja írni ezt a központi felvételit. Tehát, hogy ne teljesítsen alul a képességeinél.” (EI4)

A költségek között szerepelnek a már említett előkészítő tanfolyamok, amilyeneket a felvételiztető iskolák is hirdetnek, jóval olcsóbban a külsős tanfolyamoknál. Online platformokon elérhető felkészítők is vannak a kínálatban, ezek nem igényelnek személyes jelenlétet, valamint rugalmasabban beilleszthetők az iskolai elfoglaltságok mellé. A megszólalók között többen vettek magánórákat;

„...az óradíj 4500-5000 forint. Ebben nincsen mozgástér.” (FCS2)

Volt interjúalany, aki egy éven keresztül minden héten, még nyáron is magántanárhoz vitte a gyereket, ami önmagában közel kétszázötvenezer forint befektetést jelent.

Jelentős kiadással járt a családok számára az előkészítőkre vagy magántanárhoz való utazás, amit sok esetben nem számoltak bele a felvételi költségébe, még akkor sem, ha az agglomerációból heti rendszerességgel kellett a belvárosba bejárni. Mivel 10–12 éves gyerekekről van szó, sok esetben

a felvételi sok esetben
többletráfordítást igényel
a családoktól

az egyedül közlekedést a családok még nem merik vállalni. Két említéssel előfordult mentálhigiénés szakember szolgáltatásának igénybevétele. Különösen a szorongó, versenyhelyzetben rosszul teljesítő tanulóknak kerestek például pszichológust a szülők.

A ráfordított költségeket nehéz összevetni, hiszen míg egy tanfolyam díja egyértelműen összehasonlítható, a felvételire fordított idő, a munkából való kiesés vagy a saját vállalkozás hanyagolása esetében nem tudunk konkrét számokat a felkészüléshez rendelni. Az egyik interjúalany így fogalmazott:

„Szerintem az én időm volt a legtöbb költség. Tehát hogyha azt ilyen alternatív költségként nézzük, hogy mondjuk munkával is töltöttem volna, vagy akármi mással, vagy magántanártól vettük volna meg ezt a szolgáltatást, akkor jelentős lett volna, de így nem volt jelentős. Így tényleg a szabadidőm. És szerintem ez is pénz.” (EI4)

Az adatközlők átlagosan százezer forint körüli összeget fordítottak a felvételire. Ha ezt összevetjük az országos felvételi számokkal, akkor látható, hogy országos viszonylatban a szülők évente egymilliárd forint körüli összeget költenek el arra, hogy ebbe az elitképzésnek nevezett iskolatípusba bejuttassák a gyerekeiket. Ez egy nagyon szolid becslés, hiszen a költségek közé az adatközlők nem számolták bele az interjúban említett előző évek versenyait, vagy egyéb olyan fejlesztéseket, családi kiadásokat, amely a felvételi irányába tereli a gyerekeket.

Az ellenérdekelte szereplők

A felvételi folyamat egyik legnehezebben vizsgálható része az általános iskolák motivációs dinamikája. Mivel az iskolákat nem kérdeztem erről, és nem tudom minden esetben ellenőrizni az adatközlők által elmondott történeteket, nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Annyi azonban elmondható, hogy a jelenség – vagyis az, hogy az iskola és a család érdekei valamilyen képp egymásnak feszülnek – létezik, még akkor is, ha az nem minden iskolára jellemző.

A szülők sok esetben próbálják titkolni, hogy a gyerekük nekivág a felvételi folyamatnak, hiszen a kibocsátó általános iskola ellenérdekelte ebben. Az általános iskolák teljesítménye a diákok eredményességétől is függ, ezért nem mindegy, hogy egy-egy jobb képességű gyerek, aki nemcsak a kompetencteszteken szerepel jól, hanem versenyeken indítható, éremszerző lehet, elhagyja-e az iskolát vagy sem. Az általános iskolák sok esetben nem tudnak versenyezni a szabadabb keretek között létező középfokú intézményekkel, így eszköztelenek a diákokért folytatott küzdelemben. Az iskola a gyereket vagy a szülőt tudja meggyőzni a maradásról. Ezt a szándékot a szülők többsége érzi és érti, ugyanakkor a felvételi eredmény ismeretig igyekszik fenntartani az iskolával kialakított jó viszonyt.

A jelentkezésről nem szükséges az iskolát tájékoztatni. Viszont a szóbeli felvételi vizsgára a legtöbb középiskola kivonatot kér a Krétából, és amennyiben hiteles kivonatot kérnek, akkor az általános iskola értesül a felvételi szándékról. A szóbeli felvételi

az általános iskolák
sok esetben eszköztelenek
a diákokért
folytatott küzdelemben.

vizsgán való megjelenés idejét az általános iskolában igazolni kell, ebben az esetben is értesül az iskola. Az általános iskola hatalmi pozíciójánál fogva, ellenérdekeltsége okán önmagában is visszatartó erő, hiszen sok szülő nem tud/mer konfrontálódni vele, a bizonytalanok könnyebben választják a maradást, amennyiben szembe kell helyezkedni az intézménnyel. *Berényi* városi legendának nevezi (2019) azokat a történeteket, amelyek azt bizonyítják, hogy az általános iskola hangot is ad az ellenérdekeltségnek. Ebben a tekintetben a kutatásomban több adatközlő saját élményét mesélte el, hogyan próbálja a felvételit akadályozni egy-egy pedagógus. Tendenciákról nem beszélhetünk (hiszen az adatfelvétel módja sem teszi ezt lehetővé), de az esetek kis mintán belüli jelentős száma arra enged következtetni, hogy viszonylag gyakori, hogy az iskola konkrét akadályt próbál gördíteni a gyerek sikeres felvételiére, vagy „csak” nem segíti a folyamatot. A pedagógusok segítő és akadályozó szándékáról néhány példa alább olvasható.

Akik segítettek:

„Azt mondták, hogy nagyon-nagyon sajnáljuk mint iskola. És nagyon-nagyon örülünk a gyerek miatt.” (EI7)

„Itt nem is az, hogy elmegyek a gimnáziumba, hanem az, hogy és akkor mi lesz a romániai magyarsággal, ha mindenki elmegy? Én tényleg sajnálom a romániai magyarságot, fontos nekem, de ennél a gyerekeim fontosabbak.”⁸ (EI7)

a bizonytalanok
könnyebben választják a
maradást, amennyiben
szembe kell helyezkedni az
intézménnyel

„Kettősen azt kommunikálták, hogy ne menjünk el. Nagyon jó a kapcsolatom a két tanító nénivel, tényleg zseniálisak. Végig azt kommunikálták, hogy ne menjünk el, mert jó lesz a felső, meg nem való a negyedik után még egy nyolcosztályos gimmi a gyerekeknek, próbálták lojálisak lenni a saját általános iskolához is, de közben meg mind lelkileg, mind mentálisan, mind pedig tanulásban mindent megadtak ahhoz, hogy mi erre képesek legyünk.” (FCS2)

„Nem büntettek minket, nem kellett titkoloznunk, végig nyílt lapokkal játszottunk. És most ugyanez a kettősség van meg bennük, hogy sajnálják, hogyha elmegy. De tudják, hogy ez neki egy nagyon nagy lehetőség és büszkéek rá.” (EI4)

„Konkrétan gyakoroltuk otthon, hogy milyen kérdésekre milyen választ kell adnia, hogy ne derüljön ki véletlenül sem, mert nem tudtam, hogy hogy reagál rá majd az iskola. Amikor megvolt az írásbeli, bementünk és elmondtuk az eredményt az osztályfőnöknek. És meglepődtem, hogy pozitívan fogadta.” (FCS2)

„Mindegyik osztályfőnök a háromból pozitívan fogadta a hatodikosat, és kifejezetten örültek a gyerekek sikerének. Ennek ellenére a negyediknél sem fogom elmondani, mert ez lutri.” (FCS2)

„Az osztályfőnök beszélgetett a gyerekekkel, és a szülőin is elmondta, hogy ő nem lesz semminek a kerékkötője, de azért mindenki legyen annak tudatában, hogy ez nagyon fárasztó a gyerekeknek. [...] Tizenhárman felvéliztek, és abból ötöt hívtak be szóbelizni. Szomorú lesz attól, aki elmegy, de aki már annyi energiát belerakott, annak már kívánja,

⁸ Erdélyből Budapestre települő szülő. A család kifejezetten a kisgimnázium miatt költözött Budapestre.

hogyan sikerüljön. És szerintem ez teljesen korrekt hozzáállás.” (EI1)

Néhány példa az akadályoztatásra:

„A szaktanárok egy része rendes volt, de az igazgató nagyon szemét módon járt el velünk. Aki sielni akart menni, azt a családot elengedte két hétre az iskolából, nekünk pedig nem adott 5 napot az írásbeli előtt, mert nem látja indokoltnak. Pedig ekkor már a fél iskola covidos volt, és féltünk, hogy emiatt nem fogunk tudni menni az írásbelire.” (EI6)

„A nagyobbik lányomnál a 6 osztályos felvételi egy szombati napra esett, és a pénteki napon nagy témazárót íratott az osztályfőnök és hétfőn meg egy büntető dolgozatot, amivel így lehúzta a gyerekeknek az átlagát.” (FCS2)

„Nagy csalódás volt a pedagógusok irányába, úgy éreztem, hogy cserben hagynak minket, itt szintén cserbenhagytak minket mint szülőket is, cserben hagyták a gyerekeket is.” (EI3)

„Sértettségnek érzik, hogy az embernek megfordul a fejében, hogy máshova viszi a gyermekét.” (EI3)

„Megkerestem a lányom magyartanárját, és megkértem, hogy esetleg tud-e vele foglalkozni bármilyen szinten, akár tehetséggondozás, mert vannak ilyenek az iskolában. És azt mondta, hogy belső szabályzat tiltja, hogy a nem nyolcadikosokon kívül bárkit készítsenek fel.” (EI6)

„Jön haza a fiam, hogy kapott egy osztályfőnöki intőt. Fölhívtam az osztályfőnököt, mi a baj, mit csináljunk? Rongált. Fizessünk, menjen be a férjem szerelni, mit csináljunk? És elkezd röhögni, hogy hát ez semmiség, hogy nem lenne gyerek a gyerek, ha nem lenne egy fiúnak ilyen idős korában egy osztályfőnöki intője. Mit csinált? Vizes vécépapírt dobált a falra. Mindenki csinálja év eleje óta, tele van

a fal, de most úgy döntöttek, hogy az a pár gyerek, aki fővelélt, kap osztályfőnöki intőt. És azt mondta az osztályfőnök, hogy remélem nem lesz gond ebből a felvételinél.

Mondom, hogy érted ezt? Hogyha belenéznek a krétába. Mondom, hogy nézne bele egy másik intézmény a krétába?” (EI1)

„Nekem külön mondta az egyik anyuka, hogy ne mondjam el az iskolában, hogy szeretném felvéltetni, de az előkészítő miatt muszáj volt mondanom. Na, és onnantól kezdve ment a beszólogatás, hogy ez nem lesz elég a gimnáziumban, ha így tanulsz. Ha fel is vesznek, vissza fognak küldeni a magatartásod miatt. [...] Én meg voltam döbbenve.” (FCS2)

„A mi sulinkban abszolút egyéni, hogy melyik tanár hogy áll hozzád.” (FCS1)

A fenti idézeteket értékelhetnénk egyéni pedagógusi attitűdökként is. Azonban a nagy esetszám, a szülők reakciója, a szülői fórumokon kerengő történetek, a megszólaló szülők féltelme arra utal, hogy az ellenérdekeltség az iskola egészére jellemző, és nem eseti probléma, hanem gyakori jelenség. Ennek részletes kutatása fontos feladat lenne.

MENEKÜLÉSI STRATÉGIA

Kutatásom kiindulópontja családi stratégiák keresése volt. A hipotézisem, miszerint a családok a felvételi folyamatban tudatosan és tervszerűen vesznek részt, csak részben igazolódott. A felvéltető családok normái, attitűdjei alapján persze mindenképp egy tudatos döntést feltételezhetünk a továbbtanulás felé, sokszor egészen az egyetemig megrajzolni engedve a pályaképet. Mégis a

családok által megélt folyamatok arra engednek következtetni, hogy az általános iskolából való menekülés hangsúlyosabb, mint a tervezett jövőkép mérföldköveinek pontos megrajzolása. Több szerző is leírja, hogy a gyerekek életében a 10, és különösen a 12 éves kor sok változást hoz. A pubertáskori magatartásváltozások kielelezik azokat a helyzeteket, amelyeket korábban a kisgyerek elbírt, eltűrt maga körül. A kortárscsoport is változik, rivalizálás, önállósági törekvések jellemzik a gyerekeket, ami természetes folyamat, de növeli a gyerekek közötti, valamint az iskola és a gyerekek közötti ütközések számát.

A megkérdezett szülők majd mind-egyike beszámolt arról, hogy a gyereke egyre rosszabbul érezte magát az általános iskolában, annyira, hogy az iskolaváltás is szóba került. Vagy a szülők észlelték a gyerekükön olyan változásokat, amit rossz iránynak véltek. Így a pályakép-stratégiák helyébe több esetben a menekülési stratégia lépett. Az okok közt lehangsúlyosabban az abúzív légkör szerepelt, a verbális és egyéb bántalmazás jelenléte az iskolában, valamint ennek nem megfelelő kezelése vagy bagatellizálása.

Egy másik, szintén sokaknál megjelenő motiváció, hogy az alsó tagozat után szembetűnő minőségromlást tapasztaltak a szülők és a gyerekek is az oktatásban. A tananyagok tartalma, a könyvek nehézsége, a szaktanárok hiánya a fejlődési lehetőségek szükségességének érzetét hozta.

„Ha kiesett egy tanár két-három hétre, akkor nem volt szaktanári helyettesítés, hanem filmnézés volt [...] Azt hallottuk, hogy

ezekben a top gimikben a pedagógusállomány is fixebb, ott presztízs tanítani.” (EI1)

„Felsőben kiderült, hogy vannak problémák az alaptantárgyat oktató tanárokkal. Kifogtunk egy nagyon problémás magyartanárnőt, sok levelemben, utánajárásomban ke-

rült nekem is meg osztálytársak szüleinek, hogy leváltuk. A tanárhiányból fakadó rendszerszintű problémák előjöttek, ahogyan már 5. osztályban a bullying jellegű dolgok is.” (EI2)

„Ha egy hatodik osztályban tömegével állnak bukásra [történelemből], az nagyon nem jó.” (EI1)

„Szaktanár nélkül, matektanár nélkül, filmeket néztek matekórán.” (EI3)

„Nem is a nyolcosztályos volt a lényeg, hanem hogy abból az osztályból eljöhessünk.” (EI4)

„...hogya valaki kitűnik valamiből, vagy valaki valamilyen irányba szeretne, tehát jobban érdeklődik, vagy ügyesebb, okosabb, akkor nincsen rá se szakkör, semmi nincsen.” (FCS1)

A gyerekek között a tanulási motiváció és értékrend terén nyíló olló a családok között is konfliktust generálhat. A bántalmazásról minden interjúalany beszámolt. Az iskolai konfliktusok kezeletlensége fontos elem a jelentkezésben. A szülők abban bíznak, hogy a gimnáziumban olyan gyerekek között lesz a gyerekük, ahol kevesebb az atrocitás, és az egymás közti beszélgetések minősége is jobb lesz.

„Van olyan kislány, aki ott mossa le a körmöklakot, és újra festi órán. A pedagógusoknak semmilyen eszközük nincsen arra, hogy ezt kordában tartsák.” (EI1)

„Általános társadalmi probléma, hogy nagyon csúnyán beszélnek a gyerekek egymással. Nem káromkodnak, hanem nagyon eldurvult a kommunikáció.” (EI1)

„Saját barátai bántalmazták, és nem sikerült ezt a dolgot megoldani, Húsvétkor ki kellett vennem a jelenlegi sulijából, és átmentem egy másikba, annyira rosszul érezte magát.” (EI2)

„Ahogy bekerültünk az általános iskolába, úgy kiderült, hogy nagyot változott a világ. Úgy nem is a tanárokkal, hanem az osztálytársaknak a családi háttérrel, hogy hogyan alakulnak a társas kapcsolatok, mennyire bántalmazóak a gyerekek.” (EI4)

„Olyan volt az osztályközösség, hogy kimerülve érkezett haza minden nap a gyerek. Nem a tanulástól, hanem attól a sok viszálytól, ami a gyerekek között ment. A pedagógusok pedig vagy nem kezelték, vagy rosszul kezelték a helyzeteket. Egyértelmű volt, hogy nem lesz jobb. A gyerekek életéből nem mehet el úgy 3-4 év, hogy végig kínlódja a mindennapokat. [...] Ebben a korban olyan az agyuk mint a szivacs, miért hagyjam veszni? Ettől csak jobb lehet a gimnázium.” (EI5)

Néhányan az iskolarendszer problémáját is megnevezték az iskolaváltás motivációjaként.

„Azt láttam, hogy az óvodában nagyon kíváncsi, kreatív gyerekek ahogyan araszol fel felé az iskolai rendszerben, ez a kreativitás, ez a kíváncsiság, mintha kezdene kiveszni.” (EI2)

„Rossz volt végignézni, hogy a nyitott, értelmes, érdeklődő gyerekek egyre jobban utálja a tanulást, a könyveket, mindent, ami az iskolában történik.” (EI6)

„Ha akarod, hogy a gyerekednek legyen valami jövője, akkor nincs más perspektíva, csak az, hogy minél hamarabb elhúzni az általános iskolából, és akkor esetleg még van esélye, hogy tanár látja a gyereket.” (FCS2)

„Magas szintű tájékozottságra is szükség van, vannak azok a munkák, amit kiváltképpen a robotok. És hogyha te nem tanulsz minél tovább, nem töltesz el minél több időt az oktatásban, akkor te arra a végére fogsz kerülni.” (FCS1)

„Egy rokon, aki hatosztályosban tanít, ő mondta, hogy ő szereti a hatosztályosban, hogy van idő mindenre.” (FCS1)

„Nekünk az általános iskola nem adja meg ezt az olyan keretet, amit én elképzelek, hogy jó egy gyereknek, bármilyen gyereknek, nemcsak az én gyerekeknek. A gimik már egy kicsit ezt jobban célozzák.” (FCS1)

Négy interjúalanyról szerepelt az okok között, hogy felvételizők osztálybeli barátok, barátnők miatt adták be a felvételi papírokat. A kortárs csoport kettéválásától (távozók – maradók) való félelem a menekülési stratégiák közé sorolható. A többi esetben fel sem merült, hogy kortárs kapcsolat miatt az általános iskolában kell maradni, ami utalhat az osztályközösségek alacsony kohéziós szintjére.

„A lányom elkezdett sírni, hogy ha mindenki elmegy az osztályból, egyedül marad. Emiatt adtuk be a jelentkezést, adtunk neki egy esélyt.” (EI10)

„Ha pont az a négy-öt ember elmegy, aki még jól teljesít az osztályban, akkor félünk, hogy tizenkilencen maradnak és pont azok, akik bántják a többi gyereket.” (EI9)

ÖSSZEKÉSZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az általános iskolák, még ha fel is töltik a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba felvettek távozásával megüresedett helyeket, mégis veszteséggént élék meg a jó képességű gyerekek távozását. Intézményi szinten nem érdekeltek abban, hogy egy adott gyerek sikeres felvételt tegyen, hiszen, bár az iskola presztízse emelkedik, ha híre megy a sikeres felvételiknek, ez a presztízis nem tartja meg a felvételizőket az iskolában. Az iskola közösége is változik a felvételt nyert gyerekek távozása után. Ha az iskolát mint rendszert tekintjük, a folyamat ugyanolyan problémákat vet fel, mint például a településről való elvándorlás (gyakrabban elemzett és publikált) jelensége. Sokszor egy város vagy falu esetében sem az a baj, hogy a lélekszám csökken, hanem az, hogy aki távozik, az jellemzően az erősebb potenciállal bíró réteg (az „elit”), akinek van lehetősége és gazdasági ereje válni. Az iskolákban ugyanez a jobban teljesítő gyerekeket és a motivált családokat jelenti. Az ő távozásuk mindeképp megváltoztatja az általános iskolák képét, társadalmi jellemzőit. Az iskolák esetében is azt látjuk, hogy ha egy jellemzően (társadalmi vagy gazdasági értelemben) potensebb réteg eltűnik a közezből, akkor az vizsgálható a kibocsátóra, és olyan koncentrációkat hoz létre, amelyek megjelenése egyensúlytalansághoz vezet, és amelyek a társadalmi szervezetre is hatással lesznek. Az elvándorlás, a veszteség további elvándorlást indukál, egy olyan réteg is a felvételi irányába tolódik, amelynek

a folyamat ugyanolyan problémákat vet fel, mint például a településről való elvándorlás jelensége

stratégiájában korábban nem szerepelt a szervezeti változó gimnázium lehetőségként.

A publikált tanulmányok többsége az iskolai szegregáció forrását az iskola intézményén keresztül keresi. Ez indokolt is, de a fókusz kijelöléshez az a kutatói gyakorlat és tapasztalat is hozzájárulhat, hogy az iskolákban és a gyerekek között lehet a leghatékonyabban adatokhoz jutni. A család egészének vizsgálata csak eseti szinten, kis mintán történő mélyfúrásokban mutatkozik meg; a családok vizsgálata sokkal több anyagi forrást igényel, mint az iskolákban kitöltött kérdőívek összeszedése, vagy éppen a tanulmányi eredmények adatbázisaiban való kutatás.

Fontos továbbá fókuszban tartani, hogy az érintett gyerekek esetében a felvételi egy olyan feladat, amelyben az iskolarendszer nem nyújt segítséget. Ennek azért van jelentősége, mert a kisgimnáziumok felvételi folyamatának áttekintése – mint a sikeres felvételi egyik fontos feltétele – önmagában feltételez egy

– önmagában feltételez egy érdekérvényesítő családi környezetet, amelyben a résztvevőknek egyrészt át kell látniuk a folyamatot, másrészt addig ismeretlen dokumentációkat kell összeállítani, és érdekérvényesítően kell *viselkedni* is. Az, hogy az általános iskolák nem vesznek részt aktívan a felvételi eljárásban, mindenképp eltér az alsó tagozatban egyébként megtapasztalt szülő-iskola viszony jellemzőitől.

Tanulmányommal szerettem volna rámutatni a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi felvételi folyamat eddig kevésbé feltárt aspektusára. A vizsgálatok többsége axiómákként kezeli a szülői tervezést az „elitképzésbe” való bejutásban. A jelen kutatásba

bevont alanyoknak azonban csak kisebb része követ olyan konkrét stratégiát, amelyben hosszabb távú, céltudatos lépések feltételezhetők. A megkérdezettek többsége lehetséges megoldásként tekintett a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba való bejutásra, s motivációjuk nagyrészt az általános iskolai negatív tapasztalatokból táplálkozott. Hangsúlyosan megjelent az interjúkban, hogy az iskolai körülmények, a mindennapok tapasztalatai kényszerítik rá a szülőket, hogy új lehetőségeket keressenek a gyerekeik számára. További vizsgálatokkal érdemes lenne feltárni, hogy pontosan mi elől, mitől vagy miért menekülnek azok a családok, akik a szerkezetváltó iskolát választják. Miért nem jó hely az általános iskola?

Ezzel együtt meg kell jegyezni, hogy az interjúalanyok mindegyike szeretné, hogy gyermeke felsőfokú tanulmányokat végezzon –

bár az ehhez vezető utak közül a hat- és nyolcosztályos gimnázium csak az egyik lehetőség. Azonban a gimnáziumok bemenetének szűkítésétől való félelem is ebbe az irányba tereli azokat a családokat, akik számára a felsőfokú tanulmányok fontosak. A kutatás tehát nem állítja, hogy csak a menekülés az egyetlen motiváció a továbbtanulásban, mindössze szerettem volna felhívni a figyelmet az általános iskolából való távozás motivációjának eddig kevésbé kutatott elemére.

A kutatás eredményei rámutatnak még egy fontos problémára. A szakirodalom „a társadalom iskolaszindrómája”-ként nevezte el azt a kettősséget, amely majd’ minden fejlett országban jellemzi az oktatási rendszert. Eszerint a társadalom egyszerre két egymásnak ellentmondó igényt fejez ki az iskola

felé: azt, hogy támogassa az egyenlőséget, ugyanakkor őrizze meg egyes csoportok kiváltságait. Az iskolának egyszerre kellene befogadónak és exkluzívnak lennie (Labaree, 2012). Tegyük fel, hogy létezik egy vékony határvonal, ahol ez a két igény egyszerre teljesülhet; feltételezhető, hogy ennek megvalósításához az iskolának olyan extra erőforrásokat kell mozgósítania, amit a jelenlegi helyzetben a legtöbb iskola nem tud megtenni.

Berényi Eszter cikkében (2019), és általában a kisgimnáziumok szelektáló hatásával foglalkozó munkákban az oktatást a társadalmi integráció színtereként értelmezik. Ez

két okból is feszültséget okoz. Egyrészt az oktatáspolitikai irányvonalak már évek óta a szegregáció erősítésének irányába mutatnak. Másrészt arról nagyon kevés diskurzus indult el, hogy mi a célja a 21. szá-

zadi magyar iskolának, amelynek csak egyik kérdése, hogy az oktatásnak szükséges-e a társadalmi integráció.

A kisgimnáziumok környezetében kialakuló társadalmi feszültségek és erős szülői megelégedések mögött az az ellentmondás húzódhat, hogy az oktatás szerepéről, feladatáról mást gondolnak a szülők, mást gondol az iskola, és mást gondol az oktatással foglalkozó politika. A küzdőtéren csak néhány szereplő látható: a kibocsátó iskola, a gyerek (a családjával) és a befogadó iskola. A kibocsátó iskola eszköztelen. A gyerek és a családja sok energia árán egyedi lehetőségeket, egyedi stratégiákat dolgoz ki, amelyek megvalósításához a biztos családi háttéren kívül számos készség szükséges. A befogadó iskola stratégiája is meghatározott, erős igény esetén kötelezően kell szűrnie a tanulókat,

mást gondolnak a szülők,
mást gondol az iskola, és
mást gondol az oktatással
foglalkozó politika

még akkor is, ha ez számára is többletfeladatot indukál. A helyzet önmagában belénkényszeríti mindhárom szereplőt egy sokszor nemtelen játékba. Erre az interjúkban számos példát találunk, amelyből kirajzolódik, hogy a tanár-szülő, szülő-szülő, iskolatanár, tanár-diák, szülő-diák relációit is sérülés éri a felvételi eljárási folyamatban. Az interjúkban nem találkoztam olyan felvételiző családdal, ahol ezek közül valamelyik kapcsolat ne sérült volna.

Sokakban felvetődhet, hogy ha egy iskolatípus erősen szelektál, és számos társadalmi konfliktus forrása, szükséges-e a fenntartása. Nagyon fontos azonban hangsúlyozni, hogy egyéni szinten a lehetőségek keresése visszafojthatatlan igény. Nem lehet megoldás a hat- vagy nyolcosztályos képzések visszaszorítása, mert az ezen iskolákra megjelenő igény csupán okozat. A szóban forgó képzések megszüntetésével, csorbításával az okot nem kezeljük.

IRODALOM

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*. **8.** 8. sz., 14–28.
- Badó Zsolt és Józsa Krisztián (2017): A gimnáziumi felvételi vizsga eredményének és a gimnáziumi tanulás sikerességének kapcsolata. *Új Pedagógiai Szemle*. **67.** 1–2. sz., 39–53.
- Berényi Eszter (2019): A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisgimnáziumi felvételi folyamatban. In: Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. L' Harmattan, Budapest. 301–323.
- Dolgin, J. L. és Comitas, L. (1978): On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*. 165. sz. Letöltés: https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship/217 (2022. 10. 05.)
- Horn, Dániel (2013): Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*. **32.** (June). 25–43.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény, és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*. **106.** 3. sz., 231–258.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. MTA Közgazdasági- és regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest.
- Kósa Éva (2001): A szociális fejlődés alapkérdései. In: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Labaree, D. F. (2012): School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *J. Curriculum Studies*. **44.** 2. sz., 143–163.
- Lannert Judit (2003a): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*. **13.** 1. sz., 70–73.
- Lannert Judit (2003b): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In: Uő. (szerk.): *Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Munkácsy Balázs és Scharle Ágota (2022): Felkészült-e a magyar közoktatás a következő évtized gazdasági és társadalmi kihívásaira? *Iskolakultúra*. **32.** 4. sz.
- Pálkás Mihály (2014): *A Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó történelemtankönyvei hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számára. Történelemtanítás*. **49.** (Új folyam 5.) 1. sz. Letöltés: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2014/04/05_01_07_Palkas.pdf (2022. 09. 30.)

Pálmai Erika (2019): *Az oktatás sikerességében nem minden a pénz függvénye – interjú Pléh Csabával*. 2019. november 27. Letöltés: <https://mta.hu/sajtoszemle/az-oktatas-sikersegeben-nem-minden-a-penz-fuggvenye-110151> (2022. 09. 30.)

Pukánszky Béla (2002): *Nevelési Szinterek I. A család*. Előadások hallgatóknak, egyetemi jegyzet Busi Etelka szerkesztésében. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ. Letöltés: http://www.pukanszky.hu/eloadasok/Selye_Csalad-es-iskola/ped_03.pdf (2022. 10. 05.)

Pusztai Lászlóné (1997): *Iskolaszervezet és tehetséggondozás. Új Pedagógiai Szemle*. 47. 1. sz.

Radó Péter (2022): *Az oktatás alkalmazkodását szolgáló kormányzás intézményi feltételei öt kelet-európai országban. Iskolakultúra*. 32. 4. sz., 3–30. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKULT.2022.4.3>

