

Roma fiatalok a középiskolában Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból

Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor

1. Bevezetés

Ez a tanulmány a szakirodalomban elsőként számol be egy teljes középiskolai kohorszt képviselő, országosan reprezentatív mintán a magyarországi roma tanulók középiskolai pályafutásáról és egyetemi továbbtanulási esélyeiről. A kritikus pontra, a középiskolai végzettség megszerzésének kérdésére összpontosítunk. Ahogy a rendszerváltás utáni magyar társadalom egyik legnagyobb jelentőségű eredményét az érettségit adó középiskolák tömeges elterjesztésével, és ezzel az egyetem felé vezető utak széles körű demokratizálásával érte el, úgy a leszakadó rétegek hátrányai a középiskolai lemorzsolódás tekintetében mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségéhez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek. Azoknak a fiataloknak, akik a mai Magyarországon nem tudnak valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni, tartósan munkanélküli létre vagy rendszertelen foglalkoztatásra kell berendezkedniük.¹ A most húszéves roma fiatalok közül minden második ilyen helyzetben van. Ilyen kilátásokra számítva, igen nehéz társadalomba beilleszkedő életformát kialakítani.

A másik nagy kérdés az érettségi megszerzése és az egyetemi továbbtanulás. Amíg a rendszerváltás utáni években a húszéves roma fiataloknak gyakorlatilag esélyük sem volt érettségit szerezni, addig mára már minden ötödik érettségivel rendelkezik. A főiskolákon és egyetemeken ugyan még ma is nagyon kevés roma fiatalot találunk, de a korábbi helyzethez képest itt is tapasztalunk némi elmozdulást: napjainkban egy roma születési évjárat 4-5%-a iratkozik be valamilyen felsőoktatási intézménybe. Ez az abszolút számokban mért komoly mértékű iskoláztatási progresszió sem feledtetheti el, hogy a roma fiatalok *lemaradása* a többségi társadalom gyermekeihez képest – tekintve, hogy a hasonló korú, nem roma fiatalok háromnegyede ma már érett-

¹ Lásd *A függelék*. http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_A.pdf.

ségit is szerez, egyharmada pedig egyetemre jár – éppen ezen a téren *nőtt meg* a leginkább az elmúlt két-három évtizedben.

Minek tulajdonítható ez a jelentős lemaradás? Tanulmányunk a *TÁRKI Életpálya-felmérésének* gazdag információira támaszkodva igyekszik a roma fiatalok középiskolai lemaradásához vezető okokat feltárni. A tanulmány felépítése a következő. Először ismertetjük adatainkat és beszámolunk a fiatalok etnikai hovatartozását érintő mérési eljárásunkról. A továbbiakban összehasonlítjuk egymással a jelenlegi húszévesek generációjának és egy csaknem húsz évvel ezelőtti, hasonló életkorú generációnak az iskolai pályafutását az általános iskola megkezdésétől egészen az egyetemi beiratkozásig – megkülönböztetve egymástól a szóban forgó kohorszok roma és nem roma képviselőit. A jelenlegi helyzetre összpontosítva, ezt követően négy problémát vizsgálunk meg tüzesebben: a középiskolai lemorzsolódásban, az elvégzett középiskola típusában, az érettségi eredményekben és az egyetemi továbbtanulásban megnyilvánuló etnikai különbségeket. Figyelmünket elsősorban a középiskolai beiratkozást megelőző tényezők és a középiskolai pályafutás idején ható tényezők hatásának szétválasztására fordítjuk. Végül az utolsó részben összefoglaljuk főbb következtetéseinket. A tanulmányhoz egy *online* módon elérhető függelék tartozik, melynek egyes tételeire a szöveg megfelelő helyein hivatkozunk. Az *Online függelék* részletes tartalomjegyzékét a tanulmány végén, az internetcíme megadásával együtt közöljük.

2. Az adatokról és az etnikai hovatartozás méréséről

Adataink forrása a TÁRKI Életpálya-felmérése, amely 10 000 fiatal életét követi nyomon 2006 őszétől évi rendszerességgel. A felmérés alapja a 2006 májusában 8. évfolyamra járó tanulók sokasága, akik részt vettek az országos kompetenciamérésen, kitöltötték a szövegértés és matematika teszteket, valamint kitöltötték a kompetenciamérés családi háttérkérdőívét. Az Életpálya-felmérés referenciasokasága kiegészült azokkal a sajátos nevelési igényű tanulókkal, akik nem vettek részt az országos kompetenciamérésben, de az olvasás-szövegértéstezt egyszerűsített változatát kitöltötték. A mintavételi keretbe csak azok a tanulók kerülhettek be, akik a családi háttérkérdőív kitöltése mellett egy írásos szülői beleegyező nyilatkozattal is kinyilvánították részvételi hajlandóságukat a felmérésben. Mivel a felmérés egyik legfontosabb célja az iskolai hátrányok elemzése, a mintában országos arányukhoz képest felül vannak reprezentálva az alacsonyabb kompetenciaeredményű és a sajátos nevelési igényű tanulók. A nem egyenlő kiválasztási arányok következményeit megfelelő mintavételi súlyok alkalmazásával kezeltük.

Az Életpálya-felmérés a 2006 ősztől 2012 nyaráig tartó eddigi hat kérdéses hullámában összesen hat tanévet fogott át. A felmérés első, 2006-os hullámának középpontjában a család szerkezetére és anyagi helyzetére, a megkérdezett tanulók kisgyermekkorára, egészség-, illetve iskolatörténetére, valamint középiskolai továbbtanulására irányuló kérdések álltak. A további adatfelvételi hullámok elsősorban a középiskolai pályafutásra, a középiskolai lemorzsolódás mechanizmusaira, valamint az egyetemi továbbtanulásra összpontosítottak. Mintánk azt a több mint 7000 fiatalot foglalja magában, akik a felmérés 6. hullámában is részt vettek.

Az adatfelvétel paneljellegéből adódó mintacsökkenés nem torzította el érdemben mintánk eredetileg meglevő országos reprezentativitását.² Az online módon elérhető *B függelékben*³ néhány fontos változó – nem, születési év, lakóhely, anya iskolai végzettsége, van-e férfi gondviselő, olvasás teszt-eredmény – alapján megbizonyosodhatunk arról, hogy a 2006. őszi, 10 000 fős induló minta, illetve a 6. adatfelvételi hullámban bent levő 7000 fiatalot tartalmazó minta összetétele csak csekély mértékben tér el egymástól.⁴ Ezek a panelcsökkenéssel elkerülhetetlenül együtt járó kisebb torzítások nem befolyásolták eredményeinket.⁵

Az etnikai hovatartozás mérését az Életpálya-felmérés *valamennyi* hullámában rendelkezésre álló összes etnikai információ hasznosításával oldottuk meg. Három típusú adatot használtunk. (1) Az adatfelvétel első két hullámában két kérdést intéztünk mindegyik szülőhöz, hogy – elsődleges, illetve másodlagos identitása alapján – milyen nemzetiséghez tartozónak tartja magát. Az érintett fiatalot a szülei révén abban az esetben tekintettük romának, ha valamelyik biológiai szülője, akár elsődleges, akár másodlagos identitása

² Mintavételi eljárásunkról és a kezdeti minta reprezentativitásáról Kézdi (2009) műhelytanulmánya ad részletes tájékoztatást.

³ http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_B.pdf.

⁴ Az összehasonlítás a 6. hullámban is bent levő fiatalok közül azokra terjedt ki, akik a hat tanév során valamikor elkezdték középiskolai tanulmányaikat.

⁵ A *B függelék B7–B10. táblázataiban* (http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_B.pdf) bemutatott számítások szerint a minta lemorzsolódását korrigáló súlyozás alkalmazása nem változtatja meg érdemben a tanulmányunkban kapott eredményeket. A táblázatokban a középiskolai sikerességet mérő két változó, illetve a felsőfokú továbbtanulás esetében becsültük meg a kondicionált etnikai különbségeket, először az eredeti mintavétel nem egyenlő kiválasztási arányait korrigáló súlyokat használva. Ezt követően az előbbi súlyokat kombináltuk a mintabeli lemorzsolódást kezelő súlyokkal, és a kettő szorzatát alkalmazva, becsültük meg az etnikai különbségeket. A mintabeli lemorzsolódást kezelő súlyok azt a torzítást korrigálják, hogy bizonyos jellemzőkkel bíró fiatalok (pl. akiknek kevésbé iskolázottak a szülei) nagyobb eséllyel morzsolódnak le a mintából, így mintabeli részarányuk az eredetinel kisebb lenne súlyozás nélkül. Mivel a kétféle módszer igen hasonló eredményre vezetett, a tanulmányban csak az eredeti mintavétel nem egyenlő kiválasztási arányait korrigáló súlyokat alkalmazzuk.

alapján roma nemzetiségűnek tartotta magát. (2) A 2., 4., 5. és 6. adatfelvételi hullámban ugyanilyen módon kérdeztünk rá a mintába bekerült fiatalok nemzetiségi identitására, – az elsődleges és másodlagos identitás lehetőségének megadásával lehetővé téve a válaszadáskor számukra is a kettős identitás vállalását. (3) Végül az adatfelvétel 1. hullámában a kérdezőbiztosnak módja volt eldönteni, hogy a mintába került fiatalot romának tekinti-e avagy sem. Jelen tanulmányban azt a mintába került fiatalot tekintettük romának, aki a felsorolt kérdések közül *legalább egy* alapján roma nemzetiségűnek volt tekinthető. Az elemzési mintánkban ennek alapján, a reprezentativitást biztosító analitikus súlyok használatával 10% volt a roma fiatalok aránya (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. Az *Életpálya-felmérés* 6. adatfelvételi hullámában szereplő fiatalok etnikai megoszlása (%)

A minta etnikai megoszlása	Kitől származik az etnikai információ?			
	Fiataltól	Szülőtől	Kérdezőbiztostól	Bármelyiktől
Nem roma	92	93	92	90
Roma	8	7	8	10
<i>Összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Súlyozatlan esetszám (fő)	7085	6934	6892	7085

Megjegyzés: Reprezentativitást biztosító súlyokkal súlyozott adatok.
 Információ a fiattól: A fiatal magát (akár első, akár második identitása alapján) roma nemzetiségűnek tartotta: 2., 3., 4., 5. hullám.
 Információ a szülőtől: A szülők bármelyike magát (akár első, akár második identitása alapján) roma nemzetiségűnek tartotta: 1. és 2. hullám.
 Információ a kérdezőbiztostól: A kérdezőbiztos úgy ítélte meg, hogy a fiatal roma: 1. hullám.
 Az 1., 2., 3., 4., 5. és 6. hullám évei rendre: 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012.

3. A roma fiatalok iskoláztatási helyzete a rendszerváltás óta végbement oktatási expanzió tükrében

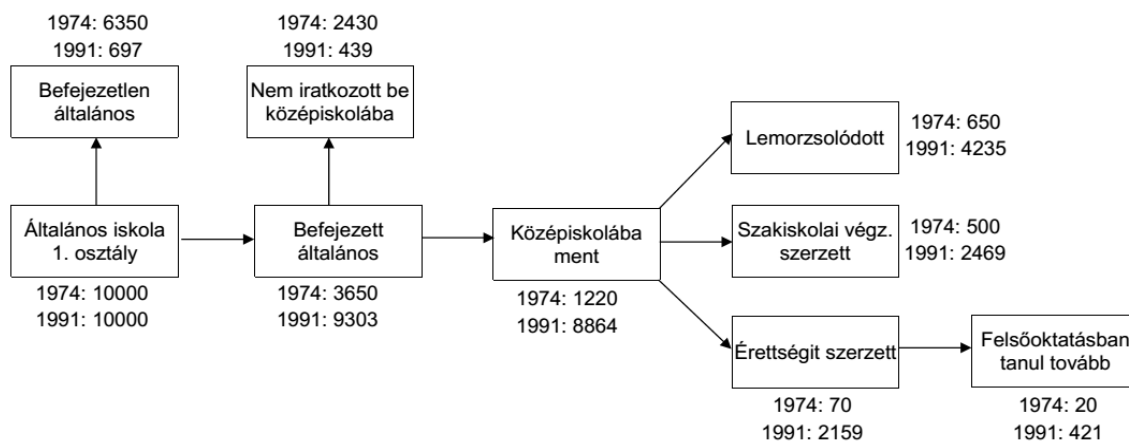
Hogy a rendszerváltás óta eltelt húsz év során végbement fejlődést a megfelelő módon értékelhessük, összehasonlítjuk egymással két születési évjárat iskolai pályafutását az általános iskola megkezdésétől egészen addig, amíg az adott kohorsz képviselője beiratkozhatott egy felsőoktatási intézménybe. Az összehasonlítás alapjául szolgáló évjárat képviselője 1974-ben született, a nyolcvanas években járt általános iskolába, a rendszerváltás idején volt kö-

zépiskolás, és a rendszerváltás utáni években (1993/94-ben) kezdhetette meg főiskolai, egyetemi tanulmányait. A 1974-es kohorsz iskolai pályafutását az 1990-es évek legelején (többségében 1991-ben) született, „Életpályagyerekek” iskolai karrierjével hasonlítjuk össze. Az Életpálya-felmérésben részt vevő fiatalok a kilencvenes évek végétől az ezredforduló első évtizedének végéig jártak általános iskolába és középiskolába, egyetemi tanulmányaikat pedig – ha elkezdték – 2011/12-es tanév körül kezdték meg. Az összehasonlítással a jelenlegi közoktatás teljesítményét a rendszerváltást közvetlenül megelőző évtized közoktatásának teljesítményével vetjük össze. Mindkét kohorsz esetében a 20–21 éves életkorban elért iskolai végzettséget vesszük alapul.

Az 1. ábra adatai a roma fiatalok helyzetében végbement fejlődést dokumentálják. Az ábra azt mutatja, hogy az 1974-ben, illetve az 1991-ben született kohorsz gyerekeiből összesen hány gyerek tudott eljutni az iskolarendszer különböző fokozataira, hányan hullottak ki az általános iskolából és a középiskolából, illetve hányan sikerült érettségihez jutni és egyetemen tovább tanulni. Az arányokat 10 000 gyerekre vetítve standardizáltuk. Az 1991-ben születettek adatainak forrása az Életpálya-felmérés 2006 és 2012 közötti hat hulláma volt⁶, kombinálva a 2011. évi Népszámlálás adataival, az 1974-es évben születettek adatainak forrását pedig az 1981/82 és 1992/93 közötti tanévek roma és nem roma tanulóira megbontott, évfolyamszintű aggregált iskolastatisztikai adatai szolgáltatták. Ezekről az adatforrásokról és az itt megjelenített adatok előállításához szükséges további számításokról Kertesi (1995) írása ad részletes leírást.

⁶ Az Életpálya-felmérés 6. hullámában szereplő fiatalok túlnyomó többsége vagy befejezte a középiskolai pályafutását, vagy pedig az iskola befejezése nélkül lemorzsolódott. A 6. kérdezési hullám idején (2012 első félévében) a teljes minta mindössze 3,1%-a (a roma almintá 5,1, a nem roma almintá 2,9%-a) volt még mindig egy középiskola nappali tagozatos hallgatója. Az 1. és 2. ábra (valamint a 2. táblázat) számításaiban középiskolai lemorzsolódottakként vettük számításba őket.

1. ábra. Az 1974-ben és 1991-ben született roma fiatalok iskolai pályafutása 20–21 éves korukban



Forrás: 1974-ben született évjárat: Kertesi (1995: 3. ábra); 1991-ben született évjárat: Életpálya-felmérés (2006–2012) és a 2011. évi Népszámlálás.

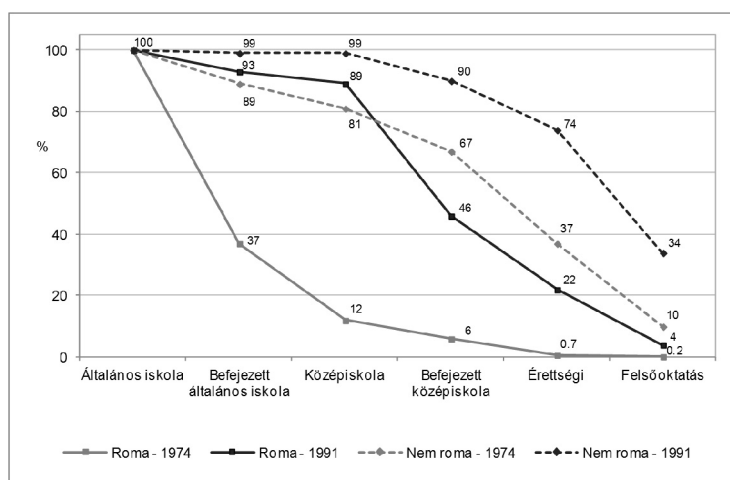
Megjegyzés: Népszámlálás: 20–21 éves roma népesség iskolai végzettsége alapján (ahol roma = roma nemzetiségű, vagy cigány anyanyelvű, vagy cigány nyelvet beszélő, vagy ilyen személlyel egy háztartásban élő személy).

A vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában bámulatos mértékű fejlődés történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra (63%-ról 7%-ra) szorult vissza, a középiskolába beíratottak aránya pedig 12%-ról csaknem 90%-ra emelkedett. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1974-ben született roma kohorszoknak gyakorlatilag esélye sem volt középfokú végzettséghez jutni – 5%-nak volt szakiskolai végzettsége, és 1%-nál is kevesebbnek érettségije –, addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége és több mint egyötödének érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt: 7%-ról 42%-ra emelkedett.

A 2. *ábra* a rendszerváltást követő oktatási expanzió általános trendjeihez viszonyítva – 'diffs-in-diffs' szemléletben – értékeli ezeket a fejleményeket. Az ábrán négy grafikont látunk: kettő az 1974-ben, illetve 1991-ben született roma gyerekek (folytonos vonalak), kettő pedig az ugyanezekben az években született nem roma gyerekek (szaggatott vonalak) iskolai pályafutását követi nyomon, – mind a négy csoport esetében 100%-nak tekintve az általános iskola első osztályába beiskolázott tanulók számát. A grafikonok azt mutatják meg, hogy az induló 100%-ból hány százalék marad meg az iskolai karrier egymást követő állomásain. A folytonos vonalak által reprezentált grafikonok, néhány részletet összevonva, lényegében az 1. *ábrán* látható információkat ismétlik meg. Az újdonságot a nem roma többség helyzetének változását mutató grafikonok képviselik. A grafikonokról leolvashatók a felzárkózás, illetve leszakadás trendjei. Ugyanezek a változások a 2. *táblázat* közoktatási eredménymutatókon explicit módon is nyomon követhetők.

Két fontos trendet látunk: az általános iskola sikeres befejezésében és a középiskolai továbbtanulásban jelentős mértékű *felzárkózás* történt; az érettségi megszerzésének esélyében és a felsőoktatási részvételben pedig komoly mértékben növekedett a *leszakadás* a társadalom átlagához képest.

2. ábra. Oktatási expanzió. Az 1974-ben és az 1991-ben született roma és nem roma fiatalok iskolai pályafutása 20–21 éves életkorukban (%)



Forrás: 1974-ben született évjárat: Kertesi (1995: 3. ábra); 1991-ben született évjárat: Életpályafelmérés (2006–2012) és 2011-es Népszámlálás.

Megjegyzés: A népszámlálási adatoknál alkalmazott etnikai definíciót lásd 1. ábra Megjegyzésében.

Az általános iskola befejezésében és az általános iskola befejezését követő középiskolai továbbtanulásban csaknem teljes volt a felzárkózás. A húsz évvel ezelőtt meglévő szakadék mélységű (50–60%-nyi) különbségek mára elenyésző (4–6%-os) különbségekké olvadtak. A középiskolai végzettséget szerző roma fiatalok arányában szerényebb mértékű, de érzékelhető haladás történt (17%). A roma fiatalok grafikonjainak összehasonlítása a 2. ábrán jól mutatja ennek az okát: az 1974-ben született kohorsz általános iskolai lemorzsolódása alig valamivel kisebb mértékben reprodukálódni látszik, egy iskolafokozattal magasabb szinten (a középiskolán belül) az 1991-ben születettek esetében. A rendszerváltást követő oktatási expanzió legjelentősebb fejleményét jelentő érettségi és egyetemi továbbtanulás tekintetében azonban további 10, illetve 30 százalékpontnyi különbségek keletkeztek. Mivel az érettségit adó középiskolai végzettségek megszerzésében nőttek a relatív különbségek, a középfokú végzettség megszerzésében mutatkozó felzárkózás nagyobb részt tulajdonítható a szakiskolai végzettség, kisebb részt pedig az érettségit érintő előrehaladásnak.

2. táblázat. A közoktatási rendszer eredménymutatóinak változása: az 1974-ben és az 1991-ben született roma és nem roma fiatalok iskolai pályafutásának összehasonlítása (%)

Közoktatási eredménymutatók	Roma fiatalok			Nem roma fiatalok			A változások különbsége: (roma – nem roma)
	1974- ben született évjárat	1991- ben	Változás (1991 – 1974)	1974- ben született évjárat	1991- ben	Változás (1991 – 1974)	
Az általános iskolát sikeresen befejező tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	37	93	56	89	99	10	46
A középfokú végzettséget szerző tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	6	47	41	67	90	23	18
A középfokon továbbtanuló diákok aránya a 8. osztályt sikeresen befejező tanulók %-ában	33	95	62	91	99	8	54
A középfokú oktatásból lemorzsolódó tanulók aránya a középfokú iskolát megkezdő tanulók %-ában	53	48	–5	18	9	–9	4
Az érettségit szerző tanulók aránya a középfokú iskolát megkezdő tanulók %-ában	6	24	18	46	75	29	–11
A 20–21 éves korban felsőoktatási tanulmányokat folytató tanulók aránya az érettségizettek %-ában	29	20	–9	27	47	20	–29

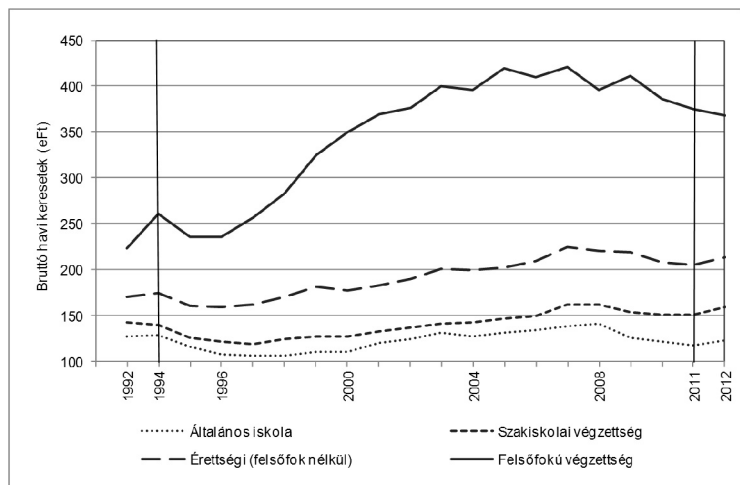
Forrás: Lásd 1. és 2. ábra.

A fiatal munkavállalók kereseti adatainak húszéves trendjeit mutató 3. ábra⁷ rávilágít arra, hogy a munkaerőpiacon milyen keveset ért ez az előrelépés. Azokon a területeken, ahol a roma fiatalok iskolai teljesítményében a két évtized alatt jelentős felzárkózást figyelhetünk meg – ez az általános iskola sikeres elvégzése és a szakiskolai végzettség megszerzése –, a rendszerváltás óta eltelt húsz év során stagnáltak vagy csak nagyon enyhén emel-

⁷ Az ábrán az 1994-es és a 2011-es évhez behúzott függőleges vonalak jelzik, hogy az 1974-ben és az 1991-ben született kohorszok mikor voltak 20 évesek.

kedtek a bérek, ahol viszont a többségi társadalom fiataljai jelentős mértékben előreléptek – az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzésében –, ott a legmarkánsabb a roma fiatalok további leszakadása, és ott figyelhető meg a legnagyobb mértékű béremelkedés is.

3. ábra. A 25–35 éves korosztály bruttó havi kereseteinek alakulása 1992 és 2012 között – 2012. évi forintértéken mérve (ezer forint)



Forrás: ÁFSZ bértarifa-felvételek (1992–2012)

Ez a történet negyven éven belül másodszor játszódik le. Először a múlt század hetvenes és nyolcvanas éveiben történt meg az, hogy a roma fiatalok újabb generációi jelentősebb előrelépést tettek oktatási hátrányaik ledolgozásában a korábbi generációkhoz képest. A rendszerváltást megelőző két évtizedben komoly mértékű abszolút és relatív javulást tapasztaltunk az általános iskola elvégzésében. Minden más iskolafokozatnál – akár a továbbtanulási, akár a lemorzsolódási esélyeket tekintjük – az esélyegyenlőtlenség mértéke növekedett. Különösen nagy mértékben nőtt a roma gyerekek lemaradása az érettségi adó középiskolai, illetve az egyetemi-főiskolai továbbtanulásban a nyolcvanas években. Az általános iskolai felzárkózást azonban a munkaerőpiac keresleti-kínálati viszonyainak gyökeres átrendeződése, a nyolc osztály munkapiaci leértékelődése teljesen felemésztette. Az iskolarendszer magasabb fokozatainak ennek a trendnek éppen az ellenkezője következett be: azok-

nak az iskolafokozatoknak – az érettséginek és a diplomának – a piaci értéke emelkedett meg ezekben az években a leginkább, amelyben a roma népesség pozícióromlása a legtekintélyesebb mértékű volt (Kertesi 1995).

A rendszerváltás óta eltelt két évtized során az általános iskola sikeres befejezése mint trend folytatódott és kiteljesedett, és a felzárkózási folyamat kiterjedt a szakiskola elvégzésére is. Az érettségi megszerzését illetően felzárkózásról nem beszélhetünk, hiszen a távolság a roma és nem roma fiatalok között növekedett, mégis reményt keltő az a tekintélyes *abszolút* mértékű előrelépés, amit a roma fiatalok időben hozzánk legközelebbi generációja a két évtizeddel korábbi hasonló korú társaihoz képest megtett. Nyilvánvalóan csak ez lehet az alapja egy roma fiatalokra is kiterjedő – jövőbeli – felsőoktatási expanciónak.

A továbbiakban figyelmünket azokra a fiatalokra fordítjuk, akik sikerrel vették az első akadályokat: befejezték az általános iskolát, és továbbtanultak a középiskolai képzés valamilyen formájában.⁸ Kik morzsolódtak le és miért morzsolódtak le közülük? Kik szereztek szakiskolai végzettséget és kiknek sikerült érettségit szerezniük? Mitől függenek az érettségizettek érettségi eredményei? Min múlik az, hogy az érettségivel rendelkezők közül kik iratkoztak be főiskolára vagy egyetemre? Milyen mértékűek a középiskolai pályafutást érintő etnikai különbségek?

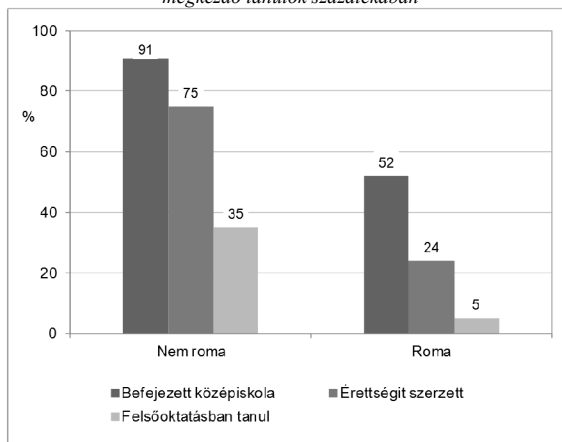
Az utolsó kérdezősi hullám idején 20–21 éves „Életpálya-gyerekek” iskolai karrierjét két szakaszra oszthatjuk: az általános iskola befejezésével lezáruló történetre és a középiskolai beiratkozással kezdődő történetre. Az általános iskolával lezáruló történet részleteivel jelen tanulmány ikerdarabja (Kertesi–Kézdi 2012), az általános iskola befejezését követő középiskolai történet részleteivel pedig jelen tanulmány foglalkozik.

Az általános iskolával lezáruló történet tanulságait dióhéjban így foglalhatjuk össze. A 8. évfolyamos roma tanulók lemaradása mind szövegértési, mind matematikai teszteredményekben mérve igen tekintélyes: egy teljes szórásegységnyi. Éppen akkora, mint amekkora a hasonló korú fehér és fekete bőrű diákok közti különbség volt az Egyesült Államokban a nyolcvanas évek elején, mely különbség azóta jelentősen csökkent. A nagyjából egy szórásegységnyi lemaradás a töredékére olvadna le, ha feltételeznénk, hogy a roma tanulók hasonló életkörülmények között élnének, mint a nem roma fiatalok. Az iskolázatlan és szegény családokban, rossz lakóhelyi körülmények között felnövekvő roma fiataloknak számos tanulást akadályozó ténye-

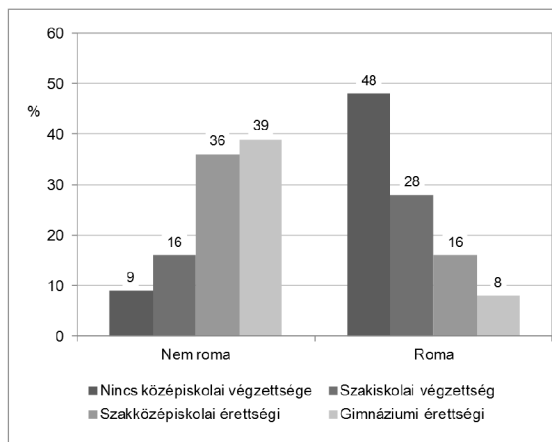
⁸ Nem foglalkozunk az adott évfolyamnak azzal a 2%-ával, amelynek nem sikerült befejezni a nyolc osztályt, vagy az általános iskola elvégzése után nem tanult tovább. A vizsgált roma tanulók évfolyamának ők a 11%-át, míg a nem roma tanulóknak csak 1%-át teszik ki.

4. ábra. A 20–21 éves roma és nem roma fiatalok iskolai sikerességi mutatói, 2012

4/a. ábra. Középiskolai végzettséggel rendelkezők, érettségivel rendelkezők, illetve felsőoktatásban tanulók aránya a középiskolát megkezdő tanulók százalékában



4/b. ábra. A középiskolai eredményesség, iskolatípusok szerint a középiskolát megkezdő tanulók százalékában



Forrás: TÁRKI Életpálya-felmérés (2006–2012)

zövel kell szembesülniük: egészségi állapotuk rosszabb az átlagosnál, otthoni környezetükön belül nem jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez fontos erőforrásokhoz, iskolai pályafutásuk során pedig kiszorulnak a jó minőségű iskolákból. Társadalmi hátrányaik döntő részben ezeken a közvetítő mechanizmusokon keresztül válnak tanulmányi lemaradásokká. Ha a roma és nem roma fiatalok egészségi állapota nem különbözne egymástól, továbbá ha a roma fiatalok otthoni környezetükön belül ugyanolyan mértékben hozzájutnának a készségeik fejlődéséhez szükséges erőforrásokhoz, eszközökhöz és tevékenységekhez, mint a nem roma fiatalok, és ha a minőségi oktatáshoz való hozzáférési esélyeikben sem lennének különbségek, akkor a 8. évfolyamon mért iskolai teljesítményeik egyáltalán nem, vagy csak elenyésző mértékben térnének el egymástól: olvasási-szövegértési készségek tekintetében egyáltalán nem lennének, matematikai készségek tekintetében pedig kicsik lennének a különbségek. A roma fiatalok általános iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok, hanem csaknem kizárólag jól értelmezhető társadalmi okok magyarázzák.

Az általános iskola utáni történet szálait ennél a pontnál vesszük fel. A középiskolai sikerességet és az egyetemi továbbtanulást elősegítő tényezők közül a középiskolai beiratkozást *megelőző* hatóerőket, mintegy sűrített módon, a 8. évfolyamos tanulmányi teljesítménymutatók (teszteredmények, érdemjegyek) és a 8. évfolyamos osztályok képviselik. Milyen mértékben tulajdoníthatók a középiskolai sikerességi mutatókban mért a roma-nem roma különbségek általános iskolai és általános iskolát megelőző tényezőknek, illetve a középiskolai életkorban ható erőknek? Ezt a kérdést fogjuk a továbbiakban részletesebben boncolgatni. Mindenekelőtt azonban lássuk a nyers különbségeket (*4. ábra*)!

A *4/a. ábra* a legfontosabb középiskolai kimeneteket mutatja: a középiskolai végzettséget sikeresen megszerző tanulók arányát, a középiskolai pályafutásukat érettségivel lezáró tanulók arányát, valamint a felsőoktatásban tanulók arányát, – mindhárom mutatót a középiskolát megkezdő tanulók százalékában megadva. Az etnikai különbségek mindenütt igen tekintélyesek: a középiskolai végzettség megszerzését tekintve csaknem kétszeres, az érettségi megszerzésében háromszoros, az egyetem megkezdésében pedig hétszeres különbségeket látunk. A *4/b. ábra* pedig a középiskolai kimenetek szerinti összetételről számol be: hány százalék morzsolódott le a középiskolába beiratkozott tanulók közül, hány százalék szerzett szakiskolai végzettséget, és hány százaléknak sikerült szakközépiskolában vagy gimnáziumban érettségit szerezni. A legnagyobb különbségeket a két szélső póluson tapasztalhatjuk: a lemorzsolódott tanulók, illetve a gimnáziumi érettségit szerzők arányában körülbelül ötszörös eltéréseket látunk.

Mi lehet az oka ezeknek a nagyon jelentős etnikai különbségeknek? Mielőtt ezt a kérdést megválaszolnánk, először egy közkeletű félreértést kell eloszlatnunk.

4. A lakóhelynek önmagában nincs nagy szerepe a roma fiatalok középiskolai lemaradásában

Egy széles körben elterjedt feltételezés szerint a roma tanulók lemaradásában – melynek egy példája a középiskolai lemaradás – komoly szerepet játszik az a körülmény, hogy a roma népesség aránytalanul nagy hányada lakik az ország válságrégióiban, illetve hátrányos helyzetű településein. Ebből annyi igaz, hogy a középiskolás korú roma fiatalok messze felülreprezentáltak ezeken a településeken⁹, az azonban téves elképzelés, hogy ez a tényező önmagában jelentős szerepet játszana e társadalmi hátrányok kialakulásában. A 3. táblázat alapján könnyen megbizonyosodhatunk e felől.

A táblázatban a roma–nem roma különbségeket négy fontos eredményváltozóban mérve vizsgáljuk: a 8 osztály elvégzése utáni továbbtanulásban, a középiskolai lemorzsolódásban, az érettségi megszerzésében és a felsőfokú továbbtanulásban. A táblázat első sora mutatja – függő változóként külön-külön megbontva, kettesével – a nyers, majd pedig a lakóhelyi fix hatásokra kondicionált etnikai különbségeket. A lakóhelyi fix hatások bevonásával az *azonos településen lakó* roma és nem roma fiatalok közti különbségeket átlagoljuk, vagyis kiküszöböljük a roma és nem roma népesség lakóhelyi elhelyezkedéséből adódó összetételbeli különbségeket. Példának vegyük a középiskolai lemorzsolódást. A középiskolát megkezdő roma tanulók közül csaknem 40%-kal többen morzsolódnak le a középiskola végére, mint a nem roma tanulók közül (3. oszlop). Ennek a hatalmas esélykülönbségnek mindössze a töredéke vezethető azonban vissza arra, hogy a roma tanulóknak jóval nagyobb része él hátrányos helyzetű régiók hátrányos helyzetű településein, mint a nem roma tanulóké. Ha az etnikai csoportok közti összehasonlítást a pontosan ugyanazonokon a településeken lakó roma és nem roma fiatalokra korlátozzuk, az eredetileg meglévő nyers 39%-os különbség csak elenyésző mértékben – mindössze 3 százalékponttal – csökken (4. oszlop). Mivel a

⁹ A középiskolás korú roma fiatalok 55%-a él községekben, szemben a nem roma fiatalok 35%-ával, 50%-a él a Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon, szemben az ezekben a régiókban lakó nem roma tanulók 22%-ával. Észak-Magyarország és Dél-Dunántúl falvaiban lakik a roma tanulók több mint egyharmada (35%-a), a nem roma tanulóknak pedig alig több mint egytizede (12%-a). Miközben a roma tanulóknak mindössze 11%-a él Budapesten és a megyeszékhelyeken, addig a nem roma tanulók 29%-a lakik a legnagyobb városokban.

települési fix hatások szerepeltetésével a települési összetétellel korrelált *minden más* hatást is kiszűrünk, ez a szám (a 3%) a települési összetétel-különbségek felső becslésének tekinthető. A valódi lakóhelyi hatás ennél csak kisebb lehet. A másik három eredményváltozó tekintetében pontosan ugyanilyen gyenge hatásokat tapasztalhatunk. Mi lehet az oka annak, hogy ez hatás ilyen csekély? És egyáltalán, milyen módon képes a lakóhelyi hátrány *per se* – vagyis *nem* a vele korrelált tényezők közvetítésével – befolyásolni a középiskola sikeres elvégzését és az egyetemi továbbtanulást?

3. táblázat. *A lakóhelynek (a földrajzi-közlekedési hátránynak) önmagában igen mérsékelt jelentősége van a roma fiatalok középiskolai lemaradásában – lineáris valószínűségi modellek; 20–21 éves korban mért állapotok*

	A 8 osztály elvégzése után nem tanult tovább (a 8 osztályt elvégzettek közül)		Lemorzsolódott a középiskolában (a középiskolát megkezdők közül)		Érettségit szerzett (a középiskolát megkezdők közül)		Felsőoktatásban tanult (az érettségivel rendelkezők közül)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Roma	0,05*** (0,01)	0,05*** (0,01)	0,39*** (0,02)	0,36*** (0,03)	-0,50*** (0,02)	-0,47*** (0,02)	-0,27*** (0,04)	-0,25*** (0,05)
Lakóhely FE		igen		igen		igen		igen
<i>Korrigált R²</i>	0,03	0,13	0,12	0,21	0,11	0,24	0,01	0,09
N	7085	7085	7016	7016	7016	7016	4188	4188

Megjegyzés: Lakóhely FE = a tanuló lakóhelyének településkódja az adatfelvétel 1. hulláma idején (2006–2007-ben).

Zárójelben a robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve.

Szignifikanciaszint: *** p < 0,01.

Elképzelhető olyan területi elrendeződés – ez inkább a nagyobb országokra jellemző –, amelyben a szegény emberek által jellemzően lakott települések túlságosan távol vannak az urbanizáltabb központoktól, s emiatt a szolgáltatások nehezen érhetők el az ott élő, jellemzően egyéb tekintetben is hátrányos helyzetű népesség számára. Ha az lenne a helyzet, hogy a hátrányos helyzetű régiók hátrányos helyzetű tanulóit jellemzően olyan településeken laknak, melyektől igen távol vannak a középiskolák, különösen pedig az érettségit (is) nyújtó szakközépiskolák és gimnáziumok, akkor ez jól értel-

5. ábra. A középiskolák földrajzi elhelyezkedése Magyarországon 2006-ban



mezhető mechanizmusként magyarázattal szolgálhatna arra, ahogyan a lakóhelyi elszigeteltségből oktatási hátrány lesz. A földrajzi távolságból adódó információhiány vagy a közlekedési idő hossza és magasabb költsége vagy a kollégiumi elhelyezés többletköltségei szerepet játszhatnak abban, hogy az ilyen településeken lakó fiatalok nagyobb arányban morzsolódnak le a középiskolákból vagy eleve kevésbé iratkoznak be érettségire adó iskolákba. A 3. táblázat adatai szerint azonban nem erről van szó. Az 5. ábrán látható térkép pedig rávilágít arra, hogy miért nem ez a helyzet.

A térképen, négyféle településtípust megkülönböztetve, Magyarország összes települését láthatjuk. A fehér színnel jelölt településeken – a községek zöme ilyen – nincs semmilyen középiskola, a feketével jelölt településeken csak szakiskolák, a sötétszürkével jelölt településeken pedig csak érettségire adó iskolák vannak, végül a világosszürke szín azokat a településeket jelzi, ahol minden középiskola-típusból van legalább egy. Jól látható, hogy Magyarország területe viszonylag egyenletesen van beterítve középfokú oktatási intézményekkel. Kevés olyan község van, amelynek közelében ne lenne legalább egy középfokú oktatási intézménnyel ellátott kisváros vagy nagyközség. A 4. táblázatban megpróbáljuk statisztikákkal szemléltetni ezt.

4. táblázat. A középiskolák elérhetősége Magyarországon*

	Középiskola nélküli ^a	
	települések %-a	településeken lakó 14–18 évesek %-a
15 km-en belül van a legközelebbi:		
Középfokú képzést nyújtó iskola	95	97
Érettségire adó középiskola	92	95
Szakiskola	89	90
Csak szakiskolával rendelkező ^b		
	települések %-a	településeken lakó 14–18 évesek %-a
15 km-en belül van a legközelebbi:		
Érettségire adó középiskola	89	93

Forrás: TSTAR (2006) és KIRSTAT (2006).

Megjegyzés: * A középiskola nélküli (vagy csak szakiskolai képzést nyújtó) települések, illetve a településeken lakó 14–18 éves fiatalok hány százaléka olyan, hogy a hozzájuk legközelebb eső középiskola (vagy érettségire adó középiskola) 15 km-en belül van?

^a 2006-ban a 3137 magyarországi településből 2740-en nem volt semmilyen középiskola.

A 14–18 éves korosztályból (619 289 fő) 204 609 fiatal lakott ilyen településen.

^b 2006-ban a 3137 magyarországi településből 54 településen csak szakiskolai középiskolai képzés volt.

A 14–18 éves korosztályból (619 289 fő) 9628 fiatal lakott ilyen településen.

A táblázat adatait oly módon állítottuk elő, hogy kiszámítottuk az ország középiskola nélküli településeinek légvonalbeli távolságát¹⁰ azoktól a településektől, amelyekben vannak középfokú intézmények, és megvizsgáltuk e településközi távolságok alapján készített hisztogramokat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a 2740 középiskola nélküli település, illetve az ott lakó középiskolás korú népesség hány százaléka van középiskolával rendelkező településekhez közel. Az egész eljárást megismételtük azokra a településekre, ahol az általános iskola mellett nincs más, csak szakiskola. E kisszámú település esetében az érettségit is nyújtó középiskolákkal rendelkező településektől való távolság volt a kérdés.

A 4. táblázat tanúsága szerint a középiskolák fizikai távolsága aligha lehet magyarázata a roma fiatalok jelentős középiskolai lemaradásainak. Noha igaz az, hogy a középiskolás korú roma fiatalok aránytalanul nagy része él az ország hátrányos helyzetű településein, e települések elsöprő többsége közel van – légvonalban 15 kilométernél nem esik távolabb – a középiskola-kínálat teljes spektrumát nyújtó városiasabb településektől. Ez akkor is igaz, ha e települések népességszámát is számításba vesszük, és azt kérdezzük, hogy a középiskola nélküli településeken élő fiatal népesség hány százaléka lakik 15 kilométernél közelebb egy középiskolával rendelkező városhoz: 90%-nál is többen vannak ezek a fiatalok.

A továbbiakban a lakóhelyi hátrányok hatásával nem foglalkozunk.¹¹ Figyelmünket elsősorban a középiskolai beiratkozást megelőző tényezők és a középiskolai pályafutás idején ható tényezők hatásának szétválasztására fordítjuk.

5. Regressziós könyvelés

Négy problémát vizsgálunk meg tüzetesebben: a középiskolai lemorzsolódásban, az elvégzett középiskola típusában, az érettségi eredményekben, valamint az egyetemi továbbtanulásban megnyilvánuló etnikai különbségeket. Mindegyik esetben redukált formájú regressziók sorozatát becsüljük a teljes mintán, a fiatal etnikai hovatartozását jelző roma-dummyval, a kontrollváltozók egyre bővülő sorozatának bevonásával. A kérdésünk ez: mennyire csökken le a kontrollok nélkül mért, nyers etnikai különbség az egymást

¹⁰ A településeket a földrajzi középpontjukhoz tartozó koordinátákkal jellemeztük.

¹¹ Ellenőrzésképpen a következő részben található összes egyenlet becslését elvégeztük a lakóhelyi települését jelölő fix hatásokkal is. Ez azonban, mint vártuk, alig befolyásolta az eredményeket.

követő magyarázó változók bevonásának hatására? Magyarázó változóinkat az 5. táblázatban mutatjuk be.

A középiskolai eredménymutatókban, illetve az egyetemi továbbtanulásban megtestesülő tudás-termelés folyamatát – amely kisgyermekkortól a megfigyelés évében betöltött 20–21 éves életkorig tartott – két szakaszra bontjuk. A kis gyermekkortól az általános iskola befejezéséig tartó szakaszt szintetikus módon jellemzik az 8. évfolyamon mért kompetenciaeredmények és 8. évfolyamos érdemjegyek.¹² Az ezekből az információkból képzett változó sűrítve mutatja a tudásnak és a készségeknek azt a szintjét, amelyre a vizsgált kohorszoknak 14–15 éves életkoráig sikerült szert tennie.

5. táblázat. *Magyarázó változók*

Változó, változócsoport	A változó tartalma
8. évfolyamos tesztek és jegyek	A 8. évfolyamos tanulmányi teljesítményeket mérő főkomponensből képzett spline függvény ^a . A főkomponens változói: a 2005/2006-os tanévben, a 8. évfolyamon mért matematika és szövegértés kompetencia-teszt pontszám; illetve a félévi és év végi tanulmányi átlag.
8. évfolyamos osztály FE	A 2005/2006-os tanév 8. évfolyamos osztályait jelölő változók.
Első középiskola FE	Azt a középiskolát jelölő változó, ahol a fiatal középiskolai pályafutását elkezdte.
Utolsó középiskola FE	Azt a középiskolát jelölő változó, ahol a fiatal középiskolai pályafutását befejezte.
Anyagi helyzet	A tanuló középiskolai pályafutásának éveire jellemző tartós anyagi helyzetet mérő főkomponensből képzett spline függvény. A főkomponens változói: a háztartás átlagos ekvivalens jövedelme; a háztartás átlagos ekvivalens kiadása; milyen gyakran fordult elő, hogy pénzühiány miatt nem jutott pénz ennivalóra / rezsire / fűtésre (a középiskolai pályafutás minden egyes évét jellemző változók).
Nevelési környezet	A 15 éves kori kognitív és érzelmi HOME-indexekből (a nevelési környezetet jellemző szintetikus mutatókból képzett spline függvények); A lakásban található könyvek számát jelölő dummy változók; Az anya/apa iskolai végzettségét jelölő dummy változók.

Megjegyzés: ^a Lásd: <http://www.stata.com/manuals13/rmkspline.pdf>.

¹² A regressziókban e szintetikus változóból képzett spline függvény szerepel, amely lehetővé teszi a nemlineáris hatások mérését.

Az általános iskola felső tagozatára jellemző iskolaminőség hatását a 8. évfolyamos osztály fix hatások képviselik. A jó minőségű iskola leginkább két dolgot jelent: hatékony és eredményes tanárokat, és olyan osztálytársakat, akiktől tanulni lehet, vagy akik a tanulás szempontjából motiváló környezetet jelentenek. A jó és hatékony tanárok mellett nagyobb valószínűséggel fordulnak elő olyan iskolákban és osztályokban, ahol többségben vannak a jó teljesítményű, könnyebben tanítható tanulók.¹³ Amikor a felső tagozatos iskolaminőség hatását a 8. évfolyamos iskola, illetve osztály fix hatások szerepeltetésével próbáljuk kiszűrni, akkor az *azonos osztályokba járó*¹⁴ roma és nem roma fiatalok eredménymutatóinak összehasonlításával szabadulunk meg az összetétel-különbségek hatásától: attól, hogy a roma és a nem roma felső tagozatosok jellegzetesen más iskolákba és osztályokba járnak és ezen keresztül jellegzetesen más esélyekkel jutnak hozzá jó tanárokhoz és jó teljesítményű osztálytársakhoz.

Az 5. táblázatban szereplő további kontrollváltozók már a középiskolai pályafutás ideje alatt érvényesülő tényezők hatását próbálják megragadni. Az első, illetve az utolsó középiskola fix hatások szerepeltetésével a középiskolai pályafutás elejére, illetve végére jellemző iskolaminőség-különbségeket próbáljuk mérhetővé tenni. E változók szerepeltetését a középiskolás évek történéseiben hasonló megfontolások indokolják, mint amelyekre az 8. évfolyamos osztály fix hatások szerepeltetésénél a felső tagozatos iskolaminőség-különbségek kontrollálásakor hivatkoztunk. Az első és utolsó középiskolát jelölő változók megkülönböztetésének az iskolát váltó tanulók esetében van jelentősége. Az iskolát nem váltó tanulók esetében a két változó egybeesik. A középiskola minőségét három probléma esetén tartottuk fontosnak mérhetővé tenni: az első középiskola minőségének fontos szerepe lehet a középiskolai lemorzsolódásban; a végzős évfolyam középiskola-minősége pedig szoros összefüggésben lehet az érettségi eredménnyel és az egyetemi továbbtanulással.

A magyarázó változók utolsó csoportját a középiskolai években a család rendelkezésére álló anyagi és humán erőforrásokat mérő ismérvek jelentik. Az anyagi erőforrásokat a középiskolai beiratkozástól a középiskola elvégzéséig vagy a lemorzsolódás évéig vagy az egyetemi továbbtanulás évéig tartó időszak minden egyes évére jellemző háztartási jövedelmek és kiadások, illetve az adott évek mindegyikére jellemző szegénységindikátorok képviselik. A regressziókba az ezekből a változókból képzett folytonos szintetikus

¹³ Lásd Kertesi-Kézdi (2012: 815–816, 819–821, 834–837).

¹⁴ Az Életpálya-felmérés mintája lehetőséget ad erre, mivel a mintához tartozó fiatalokat az országos kompetenciamérésen részt vevő diákok közül választották ki, melyben ismert volt a gyerekek iskoláinak és osztályainak azonosítója, valamint a minta nagysága és többféle jellege lehetővé tette kellően sok osztálytárs megtalálását.

mutatót, pontosabban e szintetikus mutatóból képzett spline függvényt vontuk be, – e transzformációval lehetővé téve a hatások esetleges nemlinearitásának mérését.

A család humán erőforrásait a nevelési környezetet jellemző szintetikus mutatókkal, a lakásban található könyvek számával és a szülők iskolai végzettségével mértük. A nevelési környezet tevékenységek, eszközök, tárgyi környezeti feltételek, viselkedési minták százait foglalja magában, melyek közül két komponenst emelünk ki: (1) a fiatal kognitív fejlődését közvetlenül vagy közvetve elősegítő tevékenységek, tárgyak, eszközök, környezeti feltételek jelenlétét, illetve (2) a fiatal érzelmi stabilitásának a családi nevelési gyakorlatban gyökerező biztosítékait. A tanuló aktuális otthoni környezetét, illetve és a szülők nevelési gyakorlatát¹⁵ a fejlődépszichológiai szakirodalomban széles körben alkalmazott HOME-skála¹⁶ segítségével mértük. A HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*) index az otthoni környezet gyermekfejlődés szempontjából fontos jellemzőinek felmérésére szolgáló eszköz, amely sor jelen idejű kérdés és megfigyelés révén próbálja a tág értelemben vett kamaszkori családi környezet tárgyi feltételeit, a szülők nevelési gyakorlatát, a család működési módját, közös tevékenységeit mérhetővé tenni. Az Életpálya-felmérés 2006. évi 1. hullámában a *National Longitudinal Study of Youth* kutatásban alkalmazott kora ifjúkori HOME-skála rövidített változatát adaptáltuk. Ez a rövidített változat 27 itemből áll és két részskaát mér fel: a *kognitív stimuláció* és az *érzelmi támogatás* komponenseit.¹⁷ A kamaszkori nevelési környezet mérését alapvetően ezzel a két változóval oldottuk meg. Kiegészítő információként, a család egyéb humán erőforrásainak mérésére a PISA-vizsgálatokban alkalmazott kulcsváltozót (a lakásban található könyvek számát), illetve a szülők iskolai végzettségét is bevontuk az elemzésbe. Az esetleges nemlinearitások kontrollálása céljából HOME-index két részskaájából azok spline függvénné transzformált változatait szerepeltettük az egyenletekben.

A humán erőforrásokat számszerűsítő változókat az Életpálya-felmérés 2006. évi, 1. hullámában mértük, amikor a felmérésben részt vevő fiatalok megkezdték középiskolai pályafutásukat. Ezeknek az ismérveknek az *időbeliségével* kapcsolatban két feltételezéssel élünk. A kamaszkor elején mért humán erőforrások által képviselt nevelési gyakorlatról feltételezzük, hogy (1) az a középiskolás pályafutás további éveit is jellemzi; valamint hogy (2) ezek a mérési változók pozitívan korreláltak a fiatalabb életkorban mérhető

¹⁵ Melyet az angolszász szakirodalomban „parenting” gyűjtőnéven foglalnak össze.

¹⁶ Lásd Bradley és szerzőtársai (2000), Mott (2004).

¹⁷ A részindexek alapjául szolgáló itemeket a *C függelékben* (http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_C.pdf) mutatjuk be.

nevelési gyakorlattal. Azok a családok, amelyek 14–15 éves életkorban biztosították a gyermekeik készségfejlődéséhez szükséges erőforrásokat, eszközöket és tevékenységeket vagy megfelelő érzelmi támogatást nyújtottak nekik, hasonlóan viselkedtek akkor is, amikor gyermekeik kisebbek voltak.¹⁸

Ezek a feltételezések következményekkel járnak arra nézve, hogyan választjuk meg az általunk becsült redukált formájú egyenletekbe bevonni kívánt magyarázó változók sorrendjét, és hogyan értelmezzük a hatásukat. Ha az eredményváltozóban mért nyers etnikai különbségek összetevőinek feltárása során először a 8. évfolyamos teljesítményeket mérő teszteredményeket és érdemjegyeket vonjuk be az egyenletekbe, akkor ebben a sűrített mérőszámban már megragadtuk a kisgyermekkor és az általános iskolát jellemző nevelési gyakorlat 14–15 éves korig tartó hatását is. Ha a kibővített egyenletbe a 8. évfolyamos eredményesség mutatója mellé ezután bevonjuk a humán erőforrások 14–15 éves életkorban mért indikátorait is – a HOME-indexeket, a könyvek számát, a szülők iskolai végzettségét –, akkor e *közvetett* mechanizmus hatásával már nem kell számolnunk. A hatás zöme *közvetlenül* a középiskolás kori nevelés hatásaként jelenik meg az eredményváltozóban (a középiskolai lemorzsolódásban vagy az érettségi eredményekben stb.).

A redukált formájú egyenletek mögött meghúzódó oksági struktúra figyelembevétele ahhoz is hozzásegít bennünket, hogy eldöntsük, milyen sorrendben célszerű az iskolarendszer hatásait, illetve a család anyagi és humán erőforrásait képviselő változókat bevonni az egyenletekbe. Mivel alapvetően az iskolarendszer hatásaira vagyunk kíváncsiak, az iskolarendszer egyes állomásait megjelenítő változókat célszerű először – az időrendi sorrendet követve – bevonnunk az egyenletekbe. A család anyagi erőforrásai és nevelési környezete is befolyásolhatja az iskolaválasztást (az általános iskolát éppúgy, mint a középiskolát), az iskolai fix hatások korábbi szerepeltetésével e *közvetett* csatornákon érvényesülő hatásokat leválaszthatjuk a család erőforrásainak *közvetlen* hatásáról.

¹⁸ Az Életpálya-felmérés 2006. évi, 1. hullámában mind a szülők, mind a fiatalok beszámoltak arról, hogy kisgyermekkorban milyen gyakran meséltek otthon a gyerekeknek. A szülők egy ötkategóriás skála segítségével, a fiatalok pedig egy hatkategóriás skála segítségével tették ezt meg (mindkét esetben a nagyobb érték a gyakoribb mesének felel meg). A kognitív HOME-index és a mese gyakoriságát mérő változók közti korreláció 0,39 (a szülőktől származó információ esetében), illetve 0,33 (a fiataloktól származó információ esetében). Az érzelmi HOME-index és a mese gyakoriságát mérő változók közti korreláció 0,16 (a szülőktől származó információ esetében), illetve 0,15 (a fiataloktól származó információ esetében). A fiatalok ezen kívül egy hatkategóriás skálán a szülőkkel tett kisgyerekkori kirándulások gyakoriságáról is beszámoltak. A kirándulások gyakorisága és a HOME-indexek közti korreláció 0,40 (kognitív HOME-index), illetve 0,15 (érzelmi HOME-index). Mindegyik itt bemutatott korrelációs koefficiens 1%-os szinten szignifikáns.

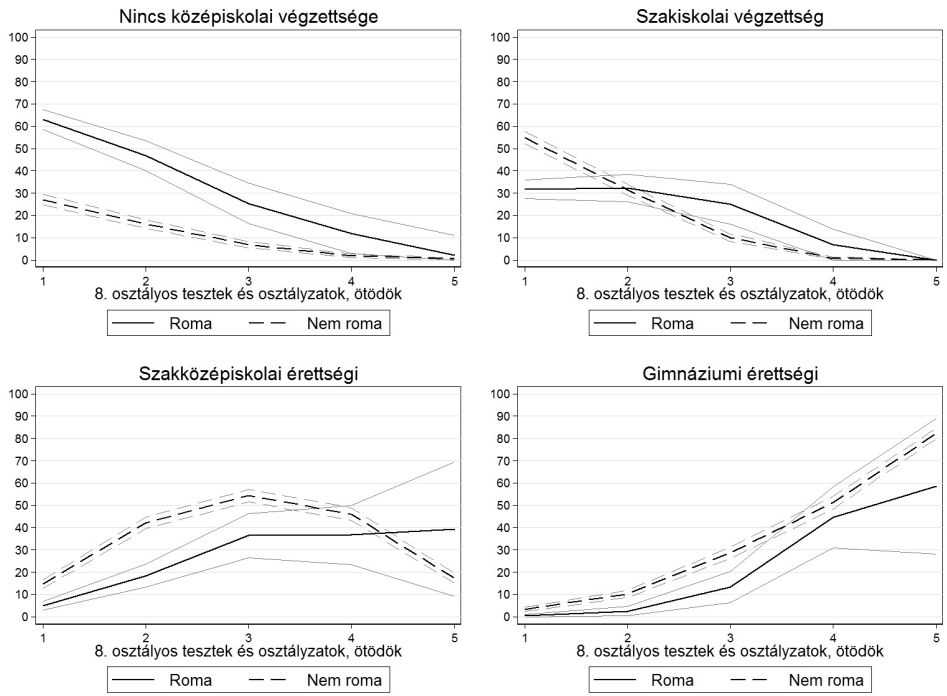
Elsőként azt vesszük szemügyre, milyen hatást gyakorolnak a 8. évfolyamot lezáró eredmények (teszteredmények és érdemjegyek) a középiskola kimeneteire: a lemorzsolódás, illetve a különböző középfokú iskolai végzettségek megszerzésének esélyeire. Ezeket az esélyeket nem csak az átlagos 8. évfolyamos teljesítmények környezetében, hanem az iskolai teljesítménymutató teljes eloszlásának mentén vizsgáljuk. A 8. évfolyamos teszteredmények és érdemjegyek alapján létrehozott szintetikus változóból öt egyenlő szélességű intervallumot képeztünk, és valamennyi intervallumon belül külön-külön, mind a roma, illetve nem roma tanulókra nézve megbecsültük az adott függő változó átlagos értékeit. A halványabb vonalak közé zárt sáv a becslések 95%-os konfidencia-intervallumát (az átlagértékek körüli ± 2 standard hibának megfelelő tartományt) jelöli. Ez az egyszerű mérési eljárás három szempontból is előnyösebb a közönséges lineáris regresszióknál: nem tartalmaz linearitási korlátozásokat; lehetővé teszi az etnikai csoportok szerint esetlegesen heterogén módon érvényesülő hatások kimutatását és – ami a legfontosabb – az összefüggéseket a változók teljes eloszlása mentén méri, nem csak az átlagok környezetében. Lásd *6. ábra*!¹⁹

A legdrámaibb különbségek a középiskolai lemorzsolódásban figyelhetők meg. Az alsó két kvintilisben például, ahol a roma tanulók háromnegyede található, a fiatalok fele-kétharmada hat tanév alatt sem tudott valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni. A lemorzsolódási esélyekben változó etnikai különbségek annál nagyobbak, minél alacsonyabb 8. évfolyamos képességszintről kezdtek meg a fiatalok középiskolai pályafutásukat: az alsó kvintilisnek megfelelő képesség-tartományban 40, a második kvintilisben 30, és még a középső kvintilisben is 20%-os lemorzsolódási esélykülönbségeket látunk a roma tanulók hátrányára. Tanulmányunk egyik központi kérdése éppen ekörül forog: milyen iskolarendszerbeli vagy családon belüli okai lehetnek ezeknek az egymásra rakódó társadalmi különbségeknek?

A lemorzsolódás területén tapasztalható különbségek tükröképét figyelhetjük meg a szakiskolai végzettség és a szakközépiskolai érettségi megszerzésének esélyeiben. A leggyengébb általános iskolai képességszintű nem roma tanulók 25%-kal nagyobb eséllyel jutnak szakiskolai képzettséghez és 10%-kal nagyobb eséllyel szakközépiskolai érettséghez, mint a hasonlóan gyenge képességszintű roma tanulók. A szakközépiskola esetében ezek az etnikai különbségek a 2. és 3. kvintilis esetében elérik a 20–30%-ot is. A gimnáziumi érettségi megszerzésénél látjuk az általános iskolai képességek függvényében a legkiegyenlítettebb esélyeket. Szignifikáns és jelentősebb –

¹⁹ Az itt bemutatott összefüggések nem nagyon változnak, ha a grafikonokat fiúkra és lányokra külön készítjük el. Lásd *D függelék*. http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_D.pdf.

6. ábra. Megszerzett középiskolai végzettség a 8. évfolyam végi teszteredmények és tanulmányi átlag függvényében a középiskolát elkezdők százalékában



20% körüli – roma esélyhátrányt egyedül a középső képességtartományban figyelhetünk meg.

A továbbiakban az 5. táblázatban szereplő kontrollváltozók segítségével megpróbáljuk összetevőire bontani a lemorzsolódásban, a különböző középiskolai végzettségek megszerzésében, az érettségi eredményekben és az egyetemi továbbtanulásban meglévő etnikai különbségeket.

5.1. Középiskolai lemorzsolódás

Noha a roma és nem roma gyerekek 8. évfolyam utáni középiskolai továbbtanulásában nincsenek túl nagy különbségek – a nyolc osztályt sikeresen befejező roma tanulók 95, a nem roma tanulók 99%-a beiratkozik valamilyen középfokú oktatási intézménybe, 20–21 éves életkorra mégis hatalmas lemorzsolódási esélykülönbségek keletkeznek. Míg a nem roma fiatalok mindössze 9%-ának nem lesz középiskolai végzettsége, addig a roma fiatalok csaknem fele (48%-a) zárja le sikertelenül (mindenféle végzettség nélkül) középiskolai pályafutását. A 6. táblázat számításaival megpróbáltunk a nyomába eredni annak, mi lehet az oka ennek a hatalmas – csaknem 40 százalékpontnyi – esélykülönbségnek.

6. táblázat. 20–21 éves korára nincs befejezett középiskolai végzettsége – lineáris valószínűségi modellek, 2012

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Roma	0,39*** (0,02)	0,27*** (0,03)	0,23*** (0,04)	0,23*** (0,04)	0,22*** (0,04)	0,17*** (0,05)
8. évf. tesztek/ jegyek		igen	igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen	igen
Első középiskola FE				igen	igen	igen
Anyagi helyzet					igen	igen
Nevelési környezet						igen
Korrigált R ²	0,12	0,22	0,29	0,33	0,34	0,35
N	7016	7016	7016	7016	7016	7016

Megjegyzés: Zárójelben a robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve.
Szignifikanciaszint: *** p < 0,01.

A lemorzsolódási esélykülönbségek több mint felére (22 százalékpontnyi különbségre, ami a teljes különbség 56%-a) tudunk magyarázatot adni. A megmagyarázott esélykülönbség zöme a kisgyermekkorra és általános iskolás életkorra vezethető vissza. Azok között a roma és nem roma tanulók között, akiknek a 8. évfolyamon mért eredményei (teszteredményei és érdemjegyei) nem különböztek egymástól, és az általános iskolában osztálytársai is voltak egymásnak, 16 százalékponttal kisebb lemorzsolódási esélykülönbség mutatkozik. Az etnikai hátrány további 6 százalékponttal csökken, ha figyelembe vesszük a családi életkörülmények hatását is – azt, ahogyan a családok anyagi helyzete és a családi nevelési környezet kognitív és érzelmi impulzusai befolyásolják a középiskola sikeres elvégzését.

Mindezeket a tényezőket számításba véve, marad még egy meglehetősen nagy (17 százalékpontnyi) lemorzsolódási esélykülönbség a hasonló családi körülmények között nevelkedő, az általános iskolát azonos teszteredményekkel és érdemjegyekkel záró, azonos 8. osztályba és azonos középiskolába járó roma és nem roma fiatalok között.²⁰ E jelentős reziduális különbség mögött meghúzódó összefüggések feltárása erre a problémára irányuló, célzott kutatásokat feltételez. Noha a jelen tanulmány keretei között erre nyilvánvalóan nincs mód, a jövőbeli kutatások előmozdítása érdekében megfogalmazzunk egy ésszerűnek tűnő hipotézist, melyet a rendelkezésünkre álló adatok segítségével megpróbálunk empirikusan is alátámasztani.

A lehetséges mechanizmusok között kiemelt szerepet játszhat az, hogy a lemorzsolódásnak leginkább kitett – gyenge tanulmányi teljesítményű²¹ – roma fiatalok aránytalanul nagymértékben *elszigeteltek* a társadalom túlnyomó többségét a saját kortárs csoportjukon belül megjelenítő, „sikeres” – a középiskolát elvégezni képes – fiataloktól. Az eltérő társadalmi státusú társadalmi csoportok közti kapcsolatokat kutató *network*-szakirodalom egy fontos eredménye szerint a csoportközi kapcsolatok – még inkább a barátságok – védőfaktoroként működnek, és átsegíthetik a nehezebb helyzetben levő, alacsonyabb státusú csoportok tagjait az életésélyeik szempontjából sorsdöntő küszöbértékeken, így például az iskola sikeres befejezését a lemorzsolódástól elválasztó határon (Crosnoe–Cavanagh–Elder 2003; Liu–Carbonaro 2008; Stearns 2010; Cherng–Calarco–Kao 2013).

A társadalmi izoláció hipotézisének ellenőrzéséhez az Életpálya-felmérés 2009. évi, 4. hullámában alkalmazott mérési eszközt, a network-irodalomban

²⁰ Az egyenleteket megbecsültük azon a módon is, hogy számításba vettük az életkor heterogenitásának hatását a középiskola megkezdésekor. Ez a tényező semmilyen befolyásoló eredményt nem mutat. Lásd *E függelék*: http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_E.pdf.

²¹ Lásd a 6. ábra lemorzsolódási grafikonján a 8. osztályos teszteredmények és érdemjegyek alapján a legalsó két kvintilist.

használatos *névgenerátort* (Burt 1984; Campbell–Lee 1991; Marin–Hampton 2007) használtuk. A névgenerátor-módszer egy a lehetséges módszerek közül arra, hogy az adott probléma szempontjából fontos dimenziókban feltárjuk a megkérdezett személyek kapcsolati hálóját. Az Életpálya-felmérés névgenerátor-blokkjában több kérdést intéztünk a megkérdezett fiatalokhoz: az egyik kérdés azokra a személyekre irányult, akikkel a megkérdezett egy-egy fontos dolgot időnként meg szokott beszélni, egy másik kérdés azokra, akikkel a szabadidejét együtt szokta tölteni, végül egy harmadik azokra a személyekre, akiktől az életét érintő fontos kérdésekben tanácsot szokott kérni.²² Valamennyi kérdés esetében a megkérdezettnek meg kellett adnia az illető személy keresztnévét, és tíznél több, előre megadott fontos demográfiai-társadalmi jellemző alapján be kellett sorolnia őket bizonyos előre megadott csoportokba. Ezekre az információkra támaszkodva konstruáltuk meg az a mutatót, amellyel a kortárs csoporti kapcsolataik alapján „integrált” vagy „izolált” fiatalokat elkülöníthetjük.

A mutatóban egyrészt csak a kortárs csoporti – 16–25 év közötti fiatalokkal való – kapcsolatokat vettük figyelembe. Másrészt a középiskola valamely formájának elvégzését kötöttük ki a többségi társadalomhoz való kötődés minimális kritériumaként. A mérés szempontjából ez azt jelentette, hogy a már iskolába nem járó fiatalokkal létesített kapcsolatok közül csak a legalább szakiskolai végzettséggel rendelkező fiatalokkal létesített kapcsolatokat vettük számításba, a még iskolába járó fiatalokkal létesített kapcsolatok esetében pedig csak azokat, ahol a szülők szakiskolával vagy annál magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek (ez utóbbi előrejelzi azt, hogy a kapcsolatként megnevezett fiatal várhatóan szintén befejezi majd a középiskolát). Végül mindezen kapcsolatok közül csak azokat vettük figyelembe, amelyeket a megkérdezett fiatal egy 1-től (laza kapcsolat) 5-ig (szoros kapcsolat) terjedő skálán szoros kapcsolatnak minősített. A mi értelmezésünkben ez a régebb óta meglévő, tartósabb barátságokat is jelenti.²³ E magas iskolai végzettségű, szoros kortárs csoporti kapcsolatok számával próbáljuk a lemorzsolódás által veszélyeztetett fiatalok társadalmi befogadottságát, illetve izolációját mérhetővé tenni.

E szoros kortárs csoporti kapcsolatok jellegzetes mintázatot alkotnak: (1) a roma tanulók magas iskolai végzettségű kapcsolatainak átlagos száma lényegesen alacsonyabb, mint a nem roma fiataloké: 0,6 szemben az 1,2-vel, mely eltérés a teljes mintára számított szórás (1,4) több mint 40%-a. (2) A 8. évfo-

²² Ha ugyanaz a személy több kérdésnél is előfordult kapcsolati megnevezésként, az ebből adódó ismétlődést egy külön változóval ki lehetett szűrni.

²³ A továbbiakban bemutatott eredmények akkor sem változnak, ha e kapcsolatokat nem korlátozzuk le a szoros kapcsolatokra, csak a hatások valamivel gyengébbek lesznek.

lyamos iskolai teljesítmények alapján mért készségtartomány két alsó kvintilisében szinte pontosan *ugyanannyival kevesebb* magasabb státusú kapcsolatok van a lemorzsolódás által veszélyeztetett csoportoknak a felső két kvintilisben levő, jó teljesítményű tanulókhoz képest, akár roma (a 1–2. kvintilisben: 0,5, a 4–5. kvintilisben: 0,9), akár nem roma (a 1–2. kvintilisben: 1,0, a 4–5. kvintilisben: 1,4) tanulókról van szó. (3) Az abszolút szintek azonban a roma fiatalok nagy többségét kitevő alsó két kvintilishoz tartozó tanulók jelentős mértékű társadalmi izolációjáról tanúskodnak: a leszakadás a többségi társadalom gyermekeihez képest az ő esetükben a teljes mintára számított szórás felét teszi ki.

A társadalmi izoláció középiskolai lemorzsolódásban játszott szerepét egy lineáris valószínűségi modell segítségével vizsgáltuk, amelyben a 6. táblázat (6) egyenletében szereplő kontrollváltozók mellett szerepelt a roma etnikumot jelző változó, a magas iskolai végzettségű, szoros kapcsolatok számát mutató két dummy változó (kapcsolatok száma 1–2 vagy 3 és több; referenciakategória: 0 kapcsolat) és a kapcsolatok interakciója a roma etnikumot jelző változóval. Az eredményeink azt mutatták, hogy a nem roma fiatalok körében a magas iskolai végzettségű, szoros kapcsolatok számában mutatkozó különbségek nem állnak összefüggésben a középiskolai lemorzsolódással (a kapcsolatok számát mérő változók főhatása nem volt szignifikáns). Ezzel szemben a roma fiatalok körében a magas iskolai végzettségű, szoros kapcsolatok számának alakulása erősen összefügg a lemorzsolódás esélyével. Az ő számukra komoly tétje van a társadalmi elszigeteltségnek. A részletesebb eredményeket a 7. táblázat foglalja össze.

A 7. táblázat eredményei arról tanúskodnak, hogy a roma fiatalok esetében a társadalmi elszigeteltség pozitív, a társadalmi befogadottság pedig negatív összefüggésben áll a lemorzsolódás esélyével: azok a roma tanulók, akiknek van legalább egy magas iskolai végzettségű kortárs csoporti tartós kapcsolatuk, mindössze 7 százalékponttal nagyobb eséllyel morzsolódnak le inkább a középiskolából, mint a hasonló családi körülmények között nevelkedő, az általános iskolát azonos teszteredményekkel és érdemjegyekkel záró, azonos 8. osztályba és azonos középiskolába járó nem roma²⁴ kortársaik. Ráadásul ez a 7 százalékpontnyi különbség közöttük statisztikailag nem is szignifikáns. Ezzel szemben azok a roma fiatalok, akik egyetlen ilyen kapcsolattal sem rendelkeznek, minden egyéb feltétel változatlansága esetén 24 százalékponttal nagyobb eséllyel hullanak ki a középiskolából. Három vagy

²⁴ Noha az összehasonlítás, szigorúan véve, a hasonló számú kapcsolattal rendelkező roma és nem roma csoportokra vonatkozik, mégis jogos ezt a nem roma csoport *egészére* vonatkoztatva is kimondani, mivel a nem roma csoporton belül a kapcsolatok száma nem befolyásolja szignifikánsan a lemorzsolódási esélyeket.

annál több ilyen tartós kapcsolat esetén már egyáltalán nincs reziduális különbség.

7. táblázat. *A roma / nem roma reziduális lemorzsolódási esélykülönbségek alakulása a magas iskolai végzettségű, szoros kortárs-csoportok számának függvényében*

Magas iskolai végzettségű, szoros kortárs-csoportok kapcsolatok ^a száma	A tanulók megoszlása		Roma / nem roma reziduális ^b lemorzsolódási esélykülönbség		
	Roma	Nem roma	Becsült érték	Standard hiba	p
0	0,66	0,42	0,24	0,06	0,00
1 vagy 2	0,28	0,42	0,08	0,07	0,26
3 vagy több	0,06	0,16	0,00	0,13	0,99
<i>Együtt</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>0,17</i>	<i>0,05</i>	<i>0,00</i>
1 vagy több	0,34	0,58	0,07	0,06	0,29

Megjegyzés: ^a 16–25 éves fiatalokkal való kapcsolatok közül azok, amelyek 5-ös osztályzatot kaptak egy 1-től 5-ig terjedő kapcsolatszorossági skálán, és ahol a kapcsolat tárgyát jelentő egyénnek van legalább szakiskolai végzettsége, vagy ha még középiskolába jár, akkor a szüleinek van legalább szakiskolai végzettsége.

^b A 6. táblázatban szereplő összes kontrollváltozó (8. évfolyamos teszteredmények és osztályzatok, 8. évfolyamos osztály FE, első középiskola FE, a középiskolai évek alatti anyagi helyzet és nevelési környezet) hatása kiszűrve.

Ezek az eredmények összhangban állnak azzal a feltevessel, hogy a társadalmi kapcsolatoknak jelentős hatása van a középiskolai lemorzsolódásra. Nem tudjuk megmondani, hogy a társadalmi izoláció romboló, illetve a társadalmi befogadottság építő hatása milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül a középiskolai lemorzsolódásban, és az is tisztázandó kérdés maradt, hogy mi határozza meg azt, hogy egy kamaszkorban levő roma vagy nem roma fiatalnak milyen mértékben vannak a társadalom átlagosan sikeres tagjaihoz vezető kortárs-csoportok kapcsolatai. Társadalompolitikai szempontból messze vezető és fontos kérdés, hogy roma fiatalok társadalmi izolációjában mekkora szerepet játszik a lakóhelyi és iskolai elkülönülés, és mekkora szerepe marad a kapcsolatok létrejöttében érvényesülő etnikai preferenciáknak. Az ilyen és ehhez hasonló kérdések megválaszolása további kutatásokra vár, és – megítélésünk szerint – ezek alkotják majd a roma gyerekek iskolai lemaradását kutató szakirodalom egyik legnagyobb kihívását a jövőben.

8. táblázat. 20–21 éves korára milyen középiskolai végzettséget szerzett?, 2012 – lineáris valószínűségi modellek

Szakiskolai végzettséget	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Roma	0,12*** (0,03)	-0,08*** (0,03)	-0,06* (0,04)	-0,06 (0,04)	-0,04 (0,04)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen
Anyagi helyzet				igen	igen
Nevelési környezet					igen
Korrigált R ²	0,01	0,25	0,31	0,32	0,32
N	7016	7016	7016	7016	7016
Szakközépiskolai érettségit	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Roma	-0,20*** (0,02)	-0,13*** (0,02)	-0,12*** (0,04)	-0,09** (0,04)	-0,07* (0,04)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen
Anyagi helyzet				igen	igen
Nevelési környezet					igen
Korrigált R ²	0,02	0,13	0,28	0,29	0,29
N	7016	7016	7016	7016	7016
Gimnáziumi érettségit	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Roma	-0,31*** (0,03)	-0,07*** (0,02)	-0,05* (0,02)	-0,04* (0,03)	-0,03 (0,03)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen
Anyagi helyzet				igen	igen
Nevelési környezet					igen
Korrigált R ²	0,04	0,38	0,52	0,52	0,53
N	7016	7016	7016	7016	7016

Megjegyzés: Zárójelben a robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve.
Szignifikanciaszintek: * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01.

5.2. Középiskolai végzettségek

A nyers adatok szerint (lásd 4. ábra) a roma fiatalok 28%-a szerzett szakiskolai végzettséget, szemben a nem roma fiatalok 16%-os arányával.²⁵ Az érettségít adó középiskolák esetén fordított a helyzet: a roma tanulók lemaradása, a szakközépiskolát tekintve, 20%-os, a gimnáziumot pedig 31%-os. Amint a 8. táblázat alapján láthatjuk, a különbségek zöme a középiskolai továbbtanulást megelőző időszakból származik. Ha az etnikai csoportok közötti összehasonlítást a felső tagozat végén azonos osztályba járó, azonos teljesítményű (teszteredményű és érdemjegyű) diákokra korlátozzuk, akkor a különbségek már nem tekinthetők túlságosan nagyoknak. A roma tanulók lemaradása a gimnáziumi érettségi megszerzésében mindössze 5 százalékpont, a szakiskolai végzettség megszerzésében pedig 6 százalékpont. Egyedül a szakközépiskolai érettségi megszerzésében marad egy-egy nagyobb (12 százalékpontot kitevő) lemaradás. A családok anyagi és humán erőforrásaiban meglévő különbségek tovább csökkentik ezeket a különbségeket a középiskolai pályafutás éveiben: a roma tanulók lemaradása ennek hatására a szakiskolai végzettség, illetve a gimnáziumi érettségi megszerzésében inszignifikánsná válik, és csak a szakközépiskolai érettségi megszerzésében marad meg egy 7 százalékpontnyi, szignifikáns különbség.

5.3. Érettségi eredmény és egyetemi továbbtanulás

Az érettségizett roma és nem roma tanulók érettségi eredményei között a teljes mintára számított, standardizált érettségi eredménymutató szórásának 60%-át kitevő, jelentős mértékű nyers különbség mutatkozik (lásd 9. táblázat). Ennek a különbségnek a zöme (csaknem háromnegyede) megint csak a középiskolai továbbtanulást megelőző időszakból származik: nagyrészt a 8. évfolyamos tesztek és érdemjegyek különbségeit tükrözi. Ehhez képest keve-

²⁵ A roma fiatalok magasabb részaránya a szakiskolát végzettek között tisztán összetételhatásnak tekinthető: a roma fiatalok között nagyon sokan, a nem roma fiatalok között pedig nagyon kevesen vannak a 8. évfolyamon alacsony teljesítményt nyújtó diákok; a jó teljesítményű diákok esetében fordított a helyzet, a 3. kvintilisben pedig nagyjából kiegyenlítettek az arányok. A 6. ábrából megérthető hogyan lesz emiatt a 12 százalékpontos előnyből 8 százalékpontnyi lemaradás. Ha az összehasonlítást a 8. évfolyamon azonos teljesítményt nyújtó tanulók kvintiliseire külön-külön végezzük el, akkor látható, hogy az 1. kvintilisben (ahol a roma tanulók csaknem 50%-a van) nagyon nagy a roma tanulók relatív esélyhátránya (kb. 25 százalékpont), a 3. kvintilisben, ahol pedig megfordulnak az esélyek (a roma diákok esélyelőnye lesz 20 százalékpont), viszonylag kevesen vannak a roma tanulók.

sebbet magyaráz a gimnázium minősége (5 százalékpont), illetve a családok középiskola alatti anyagi helyzete és nevelési gyakorlata (8 százalékpont).

9. táblázat. *Érettségi eredmény*, 2012 – OLS-regressziók*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Roma	-0,60*** (0,09)	-0,19** (0,08)	-0,16 (0,19)	-0,11 (0,20)	-0,07 (0,21)	-0,03 (0,20)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen	igen
Utolsó középiskola FE				igen	igen	igen
Anyagi helyzet					igen	igen
Nevelési környezet						igen
Korrigált R ²	0,01	0,52	0,66	0,73	0,73	0,73
N	3728	3728	3728	3728	3728	3728

Megjegyzés: * Érettségi eredmény: annak a (maximum) öt tárgynak az átlagos százalékos eredménye, amelyekből a fiatal a legjobb eredményét érte el az érettségi vizsgán. A legalább 30%-os emelt szintű érettségi eredményekért 40 pluszpontot számoltunk. (Legalább négy tárgy alapján számolva; a számított pontértékek (0,1) átlagú, szórású változóra standardizálva.)

Zárójelben a robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve.

Szignifikancia szintek: * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01.

Amíg az érettségizett roma tanulók közül 20% tanul tovább 20–21 éves koráig, addig ez az arány az érettségivel rendelkező nem roma tanulók körében 47%. A 27 százalékpontot kitevő etnikai különbség enyhén (28 százalékpont) módosul, ha csak azokat a fiatalokat vesszük számításba, akik a megkérdezésük során komolyabb adathiányok nélkül számoltak be érettségi eredményeikről. Kiindulópontnak ezt a 28 százalékpontnyi nyers különbséget választottuk. Az érettségizett roma tanulók lemaradása az egyetemi továbbtanulásban *zömében* (csaknem négyötöd részt) annak tulajdonítható, hogy gyengébb érettségi eredményt értek el és gyengébb minőségű gimnáziumba jártak. Ha ehhez hozzávesszük a család anyagi helyzetében és nevelési környezetében mutatkozó hátrányaikat is, akkor teljes mértékben sikerült megmagyaráznunk egyetemi továbbtanulásban meglévő lemaradásukat.

10. táblázat. Az érettségizettek közül 20–21 éves korában felsőoktatásban tanul*, 2012 – lineáris valószínűségi modellek

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Roma	-0,27*** (0,04)	-0,28*** (0,05)	-0,10*** (0,04)	-0,06 (0,06)	-0,04 (0,05)	-0,01 (0,06)
Érettségi eredménye ^a			igen	igen	igen	igen
Utolsó középiskola FE				igen	igen	igen
Anyagi helyzet					igen	igen
Nevelési környezet						igen
Korrigált R ²	0,01	0,01	0,39	0,47	0,47	0,47
N	4188	3641	3641	3641	3641	3641

Megjegyzés: (2)–(6) oszlopok: az érettségi eredmények ismertek.

* Felsőoktatásban tanul = az adatfelvétel 6. hulláma idején (a 2011/2012-es tanév második félévében) egyetemen vagy főiskolán tanult.

^a Érettségi eredmény = annak a (maximum) öt tárgynak az átlagos százalékos eredménye, amelyekből a fiatal a legjobb eredményét érte el az érettségi vizsgán. A legalább 30%-os emelt szintű érettségi eredményekért 40 pluszpontot számoltunk. (Legalább négy tárgy alapján számolva; a számított pontértékek (0,1) átlagú, szórású változóra standardizálva.)

Zárójelben a robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve.

Szignifikanciaszint: *** p < 0,01.

6. Összegzés

Tanulmányunk a szakirodalomban elsőként számol be egy teljes középiskolai kohorszt képviselő, országosan reprezentatív mintán a magyarországi roma tanulók középiskolai pályafutásáról és egyetemi továbbtanulási esélyeiről. A pályakövetésre kiválasztott évfolyam 2006 őszén iratkozott be a középiskolába, és a legutolsó megfigyelésünk szerint a 2011/12-es tanév tavaszi félévéig befejezhette középiskolai tanulmányait. A fiatalok egy része ekkor már főiskolán vagy egyetemen tanul. Az eddigi adatfelvételi hullámok tanúsága szerint e hat tanév ideje alatt a középiskolába beiratkozott tanulók csaknem 90%-ának sikerült valamilyen befejezett középiskolai végzettségre szert tenni. A tanulók valamivel több, mint 10%-a lemorzsolódott, és nem tudott szakiskolai végzettséget vagy érettségit szerezni. E kudarcos középiskolai életpályák aránytalanul nagymértékben jellemzik a roma fiatalokat. A 2006 őszén a középiskola 1. évfolyamát megkezdő roma tanulóknak csaknem a fele morzsolódott le a hatodik tanév végéig, mintegy 30%-a jutott szakiskolai végzettséghez, és csak egynegyedének sikerült érettségit szereznie.

Hogy e számarányokat megfelelő módon értékelhessük, az Életpálya-felmérésben szereplő, 1991-ben született kohorsz iskolai életpályáját összevetettük egy csaknem húsz évvel korábbi (1974-es) születési évjárat gyerekeinek iskolai pályafutásával. Az összehasonlítás kimutatta, hogy a vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában igen jelentős mértékű előrehaladás történt. Az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra szorult vissza, az általános iskola utáni továbbtanulás pedig szinte teljes körűvé vált. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1974-ben született roma kohorszban gyakorlatilag esélye sem volt középfokú végzettséghez jutnia, addig a rendszerváltás után született generáció egynek van ma már szakiskolai végzettsége, és több mint egyötödének van érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt. Ha a rendszerváltást követő oktatási expanzió általános trendjeihez viszonyítva értékeljük ezeket a fejleményeket, akkor két ellentétes irányú trendet látunk: az általános iskola sikeres befejezésében és a középiskolai továbbtanulásban jelentős mértékű *felzárkózás* történt a társadalom átlagához képest, az érettségi megszerzésének esélyében és a felsőoktatási részvételben azonban jelentős mértékben tovább növekedett a roma tanulók *leszakadása*.

A fiatal munkavállalók kereseti adatainak húszéves trendjei alapján megállapítottuk, hogy a munkaerőpiacon milyen kevésre volt elegendő ez a fejlődés. Ahol a roma fiatalok iskolai teljesítményében a két évtized alatt jelentős felzárkózást figyelhetünk meg – az általános iskola sikeres elvégzésében és a szakiskolai végzettség megszerzésében –, a rendszerváltás óta eltelt időszakban stagnáltak vagy csak nagyon enyhén emelkedtek a bérek, ahol viszont a többségi társadalom fiataljaihoz képest jelentős mértékben nőtt a roma fiatalok *leszakadása* – az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzésében –, ott volt a legnagyobb a béremelkedés. Noha a roma fiatalok *relatív* helyzete egyértelműen romlott, mégis reményt keltő az a tekintélyes előrelépés, amit a roma fiatalok időben hozzánk legközelebbi generációja az érettségi megszerzésében a két évtizeddel korábbi hasonló korú társaihoz képest megtett. Nyilvánvalóan csak ez lehet az alapja egy roma fiatalokra is kiterjedő – felsőoktatási expanzióknak.

A jelenlegi helyzet – nagymérvű középiskolai lemorzsolódás, jelentős lemaradás az érettségi megszerzésében, az érettségizettek lényegesen alacsonyabb érettségi eredménye, a társadalom átlagánál lényegesen alacsonyabb felsőfokú továbbtanulási arányok – magyarázatát keresve, először kizártunk egy ésszerűnek látszó, de téves magyarázatot. Egy széles körben elterjedt feltételezés szerint a roma tanulók iskolai lemaradásaiban komoly szerepet

játszik az a körülmény, hogy a roma népesség aránytalanul nagy hányada lakik az ország válságrégióiban, illetve hátrányos helyzetű településein. Igaz ugyan, hogy a középiskolás korú roma fiatalok messze felülreprezentáltak ezeken a településeken, ebből azonban nem feltétlenül következik, hogy ez a tényező önmagában jelentős szerepet játszana e társadalmi hátrányok kialakulásában. Ha az etnikai csoportok közti összehasonlítást a pontosan ugyanazokon a településeken lakó roma és nem roma fiatalokra korlátozzuk, az eredetileg meglévő különbségek túlnyomó része megmarad. Ennek az az oka, hogy Magyarország területe viszonylag egyenletesen van betérítve középfokú oktatási intézményekkel. Kevés olyan község van, amelynek a közvetlen közelében ne lennének középfokú oktatási intézményekkel jól ellátott kisvárosok vagy nagyközségek. A középiskolák vagy azokon belül az érettségire adó középiskolák földrajzi távolsága (illetve az ebből adódó többletköltségek) nem lehet magyarázata a roma fiatalok jelentős középiskolai lemaradásainak.

Az érvényes magyarázat után kutatva, négy problémát vizsgáltunk meg tüzetesebben: a középiskolai lemorzsolódásban, az elvégzett középiskola típusában, az érettségi eredményekben és az egyetemi továbbtanulásban megnyilvánuló etnikai különbségeket. Figyelmünket elsősorban a középiskolai beiratkozást megelőző tényezők és a középiskolai pályafutás idején ható tényezők hatásának szétválasztására fordítottuk. A kisgyermekkortól az általános iskolai befejezéséig tartó életszakasz tudástermelésének folyamatát annak 8. évfolyam végén mért *eredményeivel* – a kompetenciateszt-eredményekkel és a tanulmányi átlageredményekkel – jellemeztük, kiegészítve ezeket a 8. évfolyamos osztályok fix hatásaival, amelyekkel osztály mélységben tudtuk kontrollálni az általános iskolai oktatás minőségében meglévő különbségeket. A középiskola idején ható tényezőket a középiskola minőségét kontrolláló középiskolai fix hatásokkal és a család anyagi és humán erőforrásaival mértük.

Tanulmányunk talán legfontosabb megállapítása az, hogy a középiskolai pályafutás végén mért nagymérvű etnikai különbségek összefüggnek az általános iskolában megszerezhető alapkészségek súlyos hiányosságaival, melynek okai részben a kisgyermekkorra nyúlnak vissza. Eredményeink összhangban vannak az iskolai lemaradásokat kutató nemzetközi szakirodalom alapvető megállapításaival: az iskolai lemaradások nagy része kisgyermekkorban és kisiskoláskorban keletkezik, s ezért a leghatékonyabban abban az életkorban lehet megelőzni őket (Almond–Currie 2011; Carneiro–Heckman 2003; Duncan–Murnane 2011; Fryer 2011; Heckman 2006).

A roma tanulók 2010-es évek elejére felgyülemlett jelentős – a szakközépiskolában 20, a gimnáziumban pedig több mint 30 százalékpontos – lemaradása a többségi társadalom gyermekeihez képest az egyik válságtünet.

E lemaradás zöme azonban *nem a középiskolában* keletkezik, hanem a középiskolai továbbtanulást *megelőző* időszakban felhalmozódott lemaradásokra vezethető vissza. Ha az etnikai csoportok közötti összehasonlítást a felső tagozat végén azonos osztályba járó, azonos teljesítményű (teszteredményű és érdemjegyű) diákokra korlátozzuk, akkor a különbségek már nem tekinthetők túlságosan nagyoknak.

Ugyanerre a következtetésre jutunk, ha az érettségizett roma és nem roma fiatalokat hasonlítjuk össze, és az érettségi eredményekben meglevő tekintélyes különbséget próbáljuk összetevőire bontani. A lemaradás zöme itt is az általános iskola befejezését *megelőző* időszakból eredeztethető. Az érettségi eredményekben tapasztalható lemaradás következményekkel jár az egyetemi továbbtanulásra is. Miközben 20–21 éves korára csaknem minden második érettségizett nem roma fiatal felsőfokú tanulmányokat folytat, addig az érettségizett roma tanulók közül csupán minden ötödik jár főiskolára vagy egyetemre ebben az életkorban. E jelentős etnikai különbség csaknem kétharmada az érettségi eredmények különbségeire vezethető vissza, – ami, az előzőekből következő módon, ismét a középiskolát megelőző tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet.

Noha a roma és nem roma gyerekek 8. évfolyam utáni középiskolai továbbtanulásában nincsenek túl nagy különbségek – a nyolc osztályt sikeresen befejező roma tanulók 95, a nem roma tanulók 99%-a beiratkozik valamilyen középfokú oktatási intézménybe, 20–21 éves életkorra mégis hatalmas lemorzsolódási esélykülönbségek keletkeznek. Míg a nem roma fiatalok kevesebb, mint 10%-ának nem lesz középiskolai végzettsége, addig a roma fiatalok csaknem a fele zárja le sikertelenül (mindenféle végzettség nélkül) középiskolai pályafutását. Alapmodellünkkel a lemorzsolódási esélykülönbségek valamivel több, mint felére tudunk magyarázatot adni. A megmagyarázott esélykülönbség zöme megint csak a középiskolát megelőző időkre – kisgyermekkori és általános iskolás kori lemaradásokra – vezethető vissza. Mindezeket a tényezőket számításba véve is, marad még egy jelentős (17 százalékpontos) lemorzsolódási esélykülönbség a hasonló családi körülmények között nevelkedő, az általános iskolát azonos teszteredményekkel és érdemjegyekkel záró, azonos 8. osztályba és azonos középiskolába járó roma és nem roma fiatalok között. Ennek az igen jelentős reziduális különbségnek az egyik összetevője a roma tanulók többségét (az alacsony iskolai teljesítményű tanulókat) különösen erősen sújtó társadalmi elszigeteltség: ezeknek a fiataloknak rendkívül kevés, iskolában jól teljesítő szoros kortárs csoport kapcsolata van. Nem tudjuk megmondani, hogy a társadalmi izoláció romboló, illetve a társadalmi befogadottság építő hatása milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül a középiskolai lemorzsolódásban, és az is tisztázan-

dó kérdés, hogy mi határozza meg azt, hogy egy kamaszokban levő roma vagy nem roma fiatalnak milyen mértékben vannak a társadalom átlagosan sikeres tagjaihoz vezető kortárs csoportok kapcsolatai. Társadalompolitikai szempontból messze vezető és fontos kérdés, hogy roma fiatalok társadalmi izolációjában mekkora szerepet játszik a lakóhelyi és iskolai elkülönülés, és mekkora szerepe marad a kapcsolatok létrejöttében érvényesülő etnikai preferenciáknak. Az ilyen és ehhez hasonló kérdések megválaszolása további kutatásokra vár, és – megítélésünk szerint – ezek alkotják majd a roma gyerekek iskolai lemaradását kutató szakirodalom egyik legnagyobb kihívását a jövőben.

IRODALOM

- Almond, D. – J. Currie 2011: Human capital development before age five. In: Ashenfelter, O. – D. Card eds.: *Handbook of labor economics*. 4B. kötet, Amsterdam: Elsevier, 1315–1486. p.
- Bradley, R. H. – R. F. Corwyn – B. M. Caldwell – L. Whiteside-Mansell – G. A. Wasserman, – I. T. Mink 2000: Measuring the HOME environments of children in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, vol.10, no. 3, 247–288. p.
- Burt, R. 1984: Network items in the General Social Survey. *Social Networks*, vol. 6, no. 4, 293–339. p.
- Campbell, K. E. – B. A. Lee 1991: Name generators in surveys of personal networks. *Social Networks*, vol. 13, no. 4, 202–221. p.
- Carneiro, P. – J. J. Heckman 2003: Human capital policy. In: Heckman, J. J. – A. B. Krueger – B. M. Friedman eds.: *Inequality in America: What role for human capital policies?* Cambridge: MIT Press, 77–239. p.
- Cherng, H-Y. S. – J. M. Calarco – G. Kao 2013: Along for the ride: best friends' resources and adolescents' college completion. *American Educational Research Journal*, vol. 50, no. 1, 76–106. p.
- Crosnoe, R. – S. Cavanagh – G. H. Elder Jr. 2003: Adolescent friendships as academic resources: the intersection of friendship, race and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, vol. 46, no. 3, 331–352. p.
- Duncan, G. J. – R. J. Murnane eds. 2011: *Wither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York és Chicago: Russel Sage Foundation – Spencer Foundation.
- Fryer, R. G. 2011: *Racial inequality in the 21st century: the declining significance of discrimination*. Megjelent: Ashenfelter, O. – D. Card eds.: *Handbook of Labor Economics*. 4B. kötet, Amsterdam: Elsevier, 855–971. p.
- Ge, L. – W. Carbonaro 2008: Friendship networks and racial / ethnic differences in academic outcomes. Paper presented at the annual meeting of the *American Sociological Association*, Boston.
http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/1/3/5/p241353_index.html
- Heckman, J. J. 2006: Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*. vol. 312, no. 5782, 1900–1902. p.
- Kertesi G. 1995: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf. 1. sz., 30–65. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00001/0102.html>

- Kertesi G. – Kézdi G. 2012: A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, LIX. évf. 7–8. sz., 798–853. p.
<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>
- Kézdi G. 2009: A TÁRKI Életpálya-felvétel mintavételi dokumentációja. 4. változat. Kézirat.
<http://econ.core.hu/file/download/eletpalya/mintavetel.pdf>
- Marin, A. – K. N. Hampton 2007: Simplifying the personal network generator: Alternatives to traditional multiple and single name generators. *Field Methods*, vol. 19, no. 2, 163–193. p.
- Mott, F. L. 2004: The utility of the HOME-SF scale for child development research in a large longitudinal survey: The National Longitudinal Survey of Youth 1979 cohort. *Parenting: Science & Practice*, vol. 4, no. 2–3, 259–270. p.
- Stearns, E. 2010: Long-term correlates of high school racial composition: perpetuation theory reexamined.” *Teachers College Record*, vol. 112, no. 6, 1654–1678. p.

Online függelékek

- A függelék: Foglalkoztatási arány a 25–35 évesek körében, 2006–2012
- B függelék: A panelkopásból adódó mintatorzulások mértéke és következményei
- C függelék: HOME-index
- D függelék: Megszerzett középiskolai végzettség a 8. évfolyam végi teszteredmények és tanulmányi átlag függvényében, fiúkra és lányokra külön
- E függelék: Nincs középiskolai végzettsége – életkor változóval becsült változat
- A teljes *Online függelék* az alábbi internetes linken érhető el:
http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_A_E.pdf