

valóság

2004. május XLVII. évfolyam 5. szám 69-84.

<http://www.valosagonline.hu/index.php?oldal=keres&tenyezo=5&kerkerdes=23>

Kapcsolatban a jövővel

Pusztai Gabriella

(Közösség és környezet — újra felfedezett fogalmak) Az egyént körülvevő szűkebb közösségnek, a közvetlen környezeti hatásoknak az iskolai pályafutásban játszott szerepe az utóbbi időben újra a figyelem középpontjába került. Ez az érdeklődés nem kizárólag az oktatáskutatásban tapasztalható; a társadalomszerkezeti modell érzékenyebbé tétele érdekében a kortárs társadalom leírásának kategóriái is a társadalmi milió, a szubkultúrák és az életstílus csoportok fogalmával bővültek. Az efféle megközelítésmód mellett az az érv szól, hogy a modern társadalomban, „túl a renden és az osztályon” (Beck, 1999), az életstílusok és az értékekről hozott döntések megismerése révén a társadalom sokkal finomabb szövete tapintható ki. Erre a szemléletmódra különösen nagy szükség van a gazdag belső strukturáltságú cigányság bizonyos rétegeinek leírásakor. Ezért a hagyományos kemény változók mellett a szubkultúrákra jellemző életstílust, a társas kapcsolatokat meghatározó érték- és identitáskategóriákat is érdemes figyelembe venni a társadalmi szegmentáció leírásakor és a társadalmi folyamatok magyarázatakor (Hradil, 1995, Fábrián, Róbert, Szívós, 1998, Kolosi, 2000). Az életmód és az értékek mellett az ezeket nagymértékben befolyásoló közvetlen kapcsolatrendszer jellemzői is a társadalomban elfoglalt hely fontos mutatóivá válnak. A társadalom mikroszintjének meghatározó erejét mutatja az is, hogy a társadalmi státuselérés folyamatában a hagyományosan nagy szerepűnek tartott tőkefajták — mint például a szülők által birtokolt kulturális tőke — mellett a környezet hatásait összefoglaló társadalmi tőke hatása is felismerhető (Coleman, 1990) a társadalmi, közelebről az iskolai mobilitás alakulásában. A század első felének empirikus kutatásaiban Morenónak a Hudson Intézetben végzett vizsgálatait óta nagy hagyománya van a közvetlen társadalmi környezeten, a formális társadalmi alakulatokon belül létező informális kapcsolathálózatok kutatásának (Méri, 2000). A mintavételi eljárások finomodásával az egyének általában csupán hasonló helyzetű esetek csoportjaként jönnek számításba, míg a közösségi vagy szervezeti minták a nagyobb populációk nagyobb statisztikai pontosságú felmérése kedvéért megritkultak. Ez az individuális szemlélet a weberi értelemben vett cselekvés helyett csak a viselkedés magyarázatára képes, kevésbé tartja megvalósíthatónak az egyéni szándékok

vizsgálatát, s ritkán törekszik arra, hogy választ keressen az egyéni célorientációk közösségi cselekvésre vezető, cselekvésrendszerre való összerendeződésének mikéntjére (Coleman, 1989), vagyis figyelmen kívül hagyja a konkrét társadalmi kapcsolatok szerepét az egyén önálló döntéseinek kialakulásában.

A társadalmi tőke Coleman szerinti meghatározásának egyik eleme hasonló Bourdieu (1999) széles körben ismert kapcsolati tőkéjéhez: „Azon aktuális és potenciális erőforrások összessége, amelyek a kölcsönös ismeretségek vagy elismerés többé-kevésbé intézményesült viszonyai tartós hálózatának birtoklásához kapcsolódnak” (Coleman, 1994). Másik eleme azonban új távlatokat nyit a fogalom értelmezésében, minthogy olyan erőforrásokról beszél, amelyek egy közösséghez tartozáson alapulnak. A colemani társadalmi tőke nagyságát a csoporton belüli normák erőssége, a közösségi viszonyok szerkezeti állandósága és a társadalmi érintkezések stabilitása növeli, s a társadalmi tőke nem a konfliktusos mezőben összeütköző egyének (Bourdieu, 1999), hanem a társadalmi csere rendszerében együttműködő, ezáltal a közjót gyarapító cselekvők kapcsolathálózatainak közös tulajdonsága (Coleman, 1990). Coleman elméletének alapköve tehát az egyéni szintű szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés. Ez minden esetben a környezet hatására valósul meg, amely ösztönzi és korlátozza az egyén viselkedését, szűri és értelmezi az információkat, jelentéseket artikulál, erőforrásokat allokál. Ennek alapján értelmezte Coleman (1988) az iskolában lezajló folyamatokat, s úgy vélte, döntő fontosságuk van a tanulót körülvevő közösségek jellemzőinek, mert ezek révén az egyén nemcsak a számára elérhető anyagi és kulturális javakból részesülhet iskolai pályafutása során.

Hipotézisének kialakításakor Coleman a relációs szempontot érvényesítő strukturális elemzés (Welman, 1991) empirikus tapasztalatait gondolta tovább, amely a társadalom egyének és csoportok kapcsolatain alapuló szövetét vizsgálja, s az egyéni cselekvést a kapcsolati struktúrák kényszerének figyelembevételével értelmezi. A szakirodalom különbséget tesz gyenge és erős kötés között. Az előbbi a nagy társadalmi vagy térbeli távolságokon átívelő laza összeköttetés, ismeretség (Granovetter, 1991), míg az utóbbi a szoros kapcsolattartás, amelyet vagy zárt szerkezeti felépítés jellemez, vagy közös értékek és normák elfogadásán alapul (Coleman, 1988).

(Feltevések) Kutatásunk során az eredményes iskolai pályafutást maguk mögött tudó (felsőfokú tanulmányokat is folytató) roma diplomások életpályájának megismerésekor arra kerestük a választ, hogy a vizsgálatba bevont személyek kapcsolatrendszerének összetétele, stabilitása és szerkezete milyen pontokon játszott szerepet iskolai pályafutásuk alakulásában. Az utóbbi idők kutatásai szerint a cigány

családok esetében kimutatható némi értékrendbeli változás, amely abban ragadható meg leginkább, ahogyan az iskola hasznosságáról vélekednek a megkérdezettek (Kemény és társai, 2000). Ha hihetünk a Colemani társadalomelméletnek (Coleman, 1990), akkor az ilyen nagyfokú társadalmi változást elindító értékrendi fordulatok háttérében a mikrostruktúra átalakulását érdemes keresnünk. Az elemzési szint tehát az érintett cselekvők szintje, de az ő magatartásuk mellett a konkrét társadalmi környezet kontextusának szerepét és módosító hatását is hangsúlyozottan kell vizsgálnunk, hiszen az egyén cselekedetei és döntései a konkrét társas környezetben, annak hatására jönnek létre. E tanulmány a cigány társadalom iskolai és társadalmi mobilitásának kérdéséhez kíván hozzájárulni a relációs és a kontextuális elemzés szemléletmódjának érvényesítésével (Welman, 1991), amely nem az egyének tulajdonságaira vagy kategóriáira összpontosít a magyarázatkeresés során, hanem a kapcsolatokon alapuló társadalmi szövet mintázatainak tulajdonít kiemelt fontosságot. Coleman (1988) nyomán a kapcsolatokban rejlő társadalmi tőkét az egyén által elérhető erőforrások egyik típusának tekintjük, amely alkalmas arra, hogy elősegítse az iskolai karriert és a társadalmi felemelkedést. Régebbi kutatásunk (Kozma és társai, 2001) során figyeltünk fel arra, hogy a roma fiatalok aktivitását, kezdeményező-készségét megbénítja erős kulturális és környezeti elszigetelődésük, valamint kapcsolati struktúrájuk zártsága. E tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a mintánkban szereplők iskolai és társadalmi mobilitásában a gyenge vagy az erős kötéseknél, illetve a társadalmi tőke információs potenciáljának, „szívességbank”-jellegének (Putnam, 1993) vagy normatív szabályozóerejének jut-e fontosabb szerep.

(Adatok) A 2001 és 2002 fordulóján a Debreceni Egyetem neveléstudományi tanszékén végzett interjú adatfelvétel szöveges anyagát a fenti hipotézis ellenőrzése érdekében úgy dolgoztuk fel, hogy az első lépésben kiszűrtük a barátságra, az összeköttetésekre, a kapcsolatokra utaló szövegrészleteket, s olyan változósort alakítottunk ki belőlük, amelyben a következők szerepeltek: a szomszédság összetétele, a szülők munkahelyének állandósága, a formális és az informális közösségekben elfoglalt helyzet, a barátság, a jötevek, a hasznos összeköttetések szerepe és a helyi társadalom életében való részvétel. Mindezek alapján igyekeztünk leírni a mintába került roma diplomások individuális kapcsolati hálóját, valamint az őket körülvevő formális és informális környezet (szomszédság, óvoda, iskola, baráti kör) összetételének jellemzőit, majd az iskolai pályafutás szempontjából a legdominánsabb közös jellemzőket és a kitapintható típusokat kerestük. Tanulmányunk első részében oly módon tekintjük át az egyes kapcsolati formációk jellemzőit, hogy nem csupán a létrejött struktúra összetételére koncentrálunk, hanem arra is, hogy az interjúalanyok hogyan interpretálták e viszonyoknak az iskolai pályafutásukban betöltött szerepét. Ezután arra teszünk kísérletet, hogy statisztikai módszerekkel

vizsgáljuk meg a kapcsolati struktúrák tulajdonságai és az iskolai pályafutás jellemzői közötti összefüggéseket, valamint a rendelkezésre álló adatok alapján megragadhatóvá tegyük néhány jellegzetes típust.

(A családon belüli társadalmi tőke) E tőke forrásának a tanulás támogatását és a gyermekekre fordított szülői figyelmet tekinti a szakirodalom (Coleman, 1988). Mérhető ez egyszerűen a gyermekek és a felnőttek létszámának családon belüli arányával (Coleman, 1988, Róbert, 2001), ha azonban az adatok alkalmasak rá, akkor érdemes a kapcsolatok száma mellett a tartalmukra is figyelmet fordítani. A családon belüli társadalmi tőke hipotézise szerint a társadalmi tőke e formájának eredményessége nem a szülők iskolázottságától függ, hanem attól az összetartó, családon belüli kapcsolatrendszerétől, amelynek tagjai egységet mutatnak a gyermek jövőjéért vállalt áldozatban. Interjúalanyaink beszámolóiban tetten érhető e kapcsolattípus megjelenése vagy hiányolása, valamint az iskolai pályafutás szempontjából való nagyra értékelése. Jellemző, hogy e jelenségre már ők maguk is elméleti iskolázottsággal reflektálnak; nyilván tanulmányaik hatására tekintik a gyermekkel való foglalkozás módját a kultúra elemének, s megjegyzéseikben értékekről, normákról és életstratégiákról beszélnek. Emellett felismerik azt is, hogy a stratégiák rendező elve a konkrét családok jövővel kapcsolatos diszpozíciója. Az eredményes iskolai előmenetelt is elsősorban annak tulajdonítják, ha a családok a jövő érdekében elkezdik szabályozni jelenbeli magatartásukat.

„Nincs benne a kultúrában az, hogy leülnek a gyerekekkel, s megbeszélnek a tanulást, viszont ez nálunk megtörtént. Nekem a mai napig apukám a legöregebb és a legjobb tanítóm, mindig mindent megbeszélünk, s minden egyes döntő fordulaton az életemben kikérem a véleményét.”

„Másfajta stratégiájuknak kellene legyen a romáknak ahhoz, hogy megvalósuljon a hosszú távra való építkezés, a hosszú időre való gondolkodás meg a raktározás. Ez az, ami nem megy. Ez a máról holnapra élés. Ez több mindennek a függvénye.”

Interjúalanyaink szűkebb környezetében kitapintható a Bourdieu (1978) által is hangsúlyozott fordulat, amely a feltörekvő rétegek sajátossága, a nevelési elvek terén. A gyerekeik előrelépésébe erőforrásokat fektető szülők ugyanis jóval szigorúbbak, mint felemelkedésre nem törekvő, hasonló társadalmi helyzetű társaik. A szülői szigor a felnövekvő nemzedékben kemény, szinte aszketikus morált alakít ki, amelyben a bűn fogalma kiszélesedik.

„A környezetemben az, hogy fehér hollónak számítok, nem feltétlenül az én érdemem, hanem akik egy generációval előbb természetessé tették. Szerintem az bűn, ha valaki nem él a lehetőséggel, merthogy teljesen szabad az út.”

„Édesapám... rengeteg felé vitt, hozott, s édesanyámnak mondta, hogy engem azért akar vinni óvodába, mert nem elég az, amit itt a telepen kapok, ne így teljenek el a napjaim, meg hogy az iskolára felkészítsenek.”

A családon belüli struktúrák és normák milyenségét a megkérdezettek rendszeresen a cigány, illetőleg a magyar kultúra elemeiként értelmezték. Amikor a szülei külső kapcsolatrendszeréről szóló megnyilatkozásokat vizsgáltuk, világossá vált, hogy e viszonyok összetétele és jellege milyen gyakran jelenik meg erős befolyásoló tényezőként. A szövegek részletes elemzésekor feltűnt, hogy a megkérdezettek kiemelten fontosnak tartják a szülőket körülvevő mikrokörnyezet normáinak hatását.

„Apunak is nagyon sok magyar barátja volt. És az is, a munkahelyével kapcsolatosan is, az, hogy rá volt kényszerítve arra, hogy a gyerekeit el kell tartani valamiből. Lett egy munkahelye, a munkahelyen meg kell felelni másoknak, főnöknek, munkatársaknak, s látta, hogy a közösségi norma nem az, hogy én kibúvókat keresek, vagy italozom, vagy gáncsoskodom, kötekszem, vagy amit csak tudok, zsebre teszek, vagy mit tudom én, mert annak vannak bizonyos szankciói, szerintem apu is látta azt a saját helyzetéből, hogy neki a boldogulása is ahhoz van kötve, hogy megfelelni, hogy beilleszkedni.”

(A kortársakkal kialakított kapcsolatok az iskolai pályafutás során) A roma diplomásokkal készült interjúk elemzésekor a családi háttér ösztönző ereje mellett felfigyeltünk kapcsolati struktúrájuk néhány jellemző vonására is: a barátságok, az összeköttetések kitüntetett szerepére nemcsak az életrajzi tények között, hanem a pályafutás fordulópontjainak okainak magyarázatában is. Az erős kötések, a barátság, a meghitt, szülő–gyermek viszonyt idéző tanár–diák kapcsolatok rendkívül figyelemre méltó szerepet játszottak interjúalanyaink iskolai karrierjében. Az elmélet szerint a szoros kapcsolati struktúra kétféle módon fejti ki hatását: egyrészt formai zártsága révén segít a mindennapi viselkedés szabályozásában, másrészt tartalmi alapjai olyan hatékony normák, amelyeknek elfogadása az erős kötések fennmaradásának feltétele. Az eddigi kutatások fontos felismerése, hogy cigány fiatalok körében az óvodába járás és az iskolai siker között igen szoros a kapcsolat (Forray, Hegedűs, 1991). Az összefüggés magyarázata az, hogy a gyerekek olyan szervezetben gyakorolhatják a szervezeti tanulást, s ott szocializálódhatnak, ahol még nem olyan szigorú a szankciók, s ahol személyes törődéssel fordulnak feléjük. Kevesebb hangsúlyt kap az, hogy a rendszeres óvodalátogatás a családon kívüli kapcsolati háló bővítésének, a különböző miliőhöz tartozó gyerekekkel való barátkozásnak a terepe, s ez segít az olyan viselkedés kialakításában, amelyre később az iskola támaszkodhat.

„Mert jártunk mi óvodába, de úgy jártunk, hogy mikor hazamentek az óvodások, akkor belógtunk az óvodába játszani. S akkor úgy ismertük, tehát nekünk az óvoda, az ilyen nagy lila köd volt. Úristen, mit csinálhatnak ott?”

„Egyébként jól éreztem magam az óvodában, s ahogy most vissza tudok rá emlékezni, annak ellenére, hogy egyedül voltam cigány gyerek az oviban, befogadtak a gyerekek.”

Sokat foglalkozik a szakirodalom a roma fiatalok iskolai környezetével, az osztályok homogén vagy heterogén etnikai-társadalmi összetételével. Interjúalanyaink iskolai tapasztalatait áttekintve kiderült, hogy többnyire heterogén összetételű osztályban tanultak. Megfigyelhető azonban, hogy interpretációjuk szerint a „rejtett tanterv” elsajátítására való nyitottságuk, adaptációs képességük és ebből fakadóan iskolai helyzetük nem alakult egységesen, s a rekonstruált szociometriai státus integrált osztály esetén is többféle lehet. Interjúalanyaink ebből a szempontból két nagyobb típusba sorolhatók. Az egyikben gyakori volt a más cigány tanulóktól való elkülönülés. Az általában peremhelyzetű szociometriai státus gyakrabban járt együtt az egyetlen nemzedék alatti többlépcsős mobilitással, valamint a teljesen zárt, homogén kapcsolati és lakókörnyezetből való iskolába lépéssel.

„Itt voltak cigányok, hát hogyné lettek volna! Csak tudod, azok lemorzsolódtak, azok örültek, ha megkapták a kis kettesüket, azok nem mentek tovább tanulni, azok ha hazamentek, akkor esetleg nem a tanulással foglalkoztak, hanem> bármivel.”

„Abban az időben nem voltunk elit társaság, el tudom képzelni, hogy volt bizonyos higiéniai követelmény, amit nem tudtunk teljesíteni, de hát ez általános dolog volt. Aztán később is mindig az utolsó padokban ültünk.” A másik típus tagjai ellenben központi szerepet játszottak az osztályban, a csoportban, az évfolyamon és a munkahelyen. Ezt a státust saját megítélésük szerint jó képességeikkel nyerték el, vidámságukkal, segítőkészségükkel, színészi adottságaikkal magyarázták, nem pedig külső okokra vezették vissza.

„Én alapvetően kedves természetű ember vagyok, kis mosolygós meg segítőkész, úgyhogy szeretnek.”

„Soha nem ültem egyedül, mert jó sűgő voltam például, nagyon szerettek érte.”

„Nagyon szép fogalmazásokat írtam, és amikor írtunk ilyen fogalmazást, az én fogalmazásom végigment az osztályokon, felolvasták többször.”

„Szerintem tiszteltek, és ezt éreztem. Ez akkor derült ki, hogy harmincöten voltunk egy osztályban, és egy nap nem voltam ott, és osztálytitkárt akartak választani, és engem választottak meg, úgy, hogy ott se voltam, és így, hogy tiszteltek.”

„Egy évfolyamból egyvalakit választanak be, a három évfolyamból bent ül három hallgató, meg azok a szaktanárok, vagy nem tudom én, kik, már nem nagyon emlékszem rá, akik döntöttek az intézménynek a kérdéseiben. Tehát főiskolai tanácsstag voltam.”

Felmerülhet a gyanú, hogy a csoporton belüli sikeres elhelyezkedés, a nagymértékű elfogadottság csak a megszépítő emlékezet műve. Amikor ellenkező előjelű tapasztalatok felidézésére kértük adatközlőinket, tárgyilagosan

beszámoltak ilyenekről is, de efféle emlékeket ritkán hívtak elő a múltból. Ezt az elhallgatás és az ilyen emlékek hiánya egyaránt indokolhatja. „Voltak, akik szembefordultak, és ilyen bélyegként használták, hogy cigány vagy, és lány, de voltak olyanok, akik sajnáltak, hogy a másik csúfol, és voltak olyanok, akik kedveltek, mer’ őket nem érdekelte az, hogy cigány vagy, vagy nem vagy cigány, hanem csak ember vagy, és kész.” Amikor az iskolai osztályok ideális összetételéről kérdeztük interjúalanyainkat, a válaszokban világosan kitapintható volt a szakmai és oktatáspolitikai viták hatása és az ezek miatti óvatosság. Legtöbbször a heterogén összetételű és minden szempontból teljesen integrált osztályok mellett foglaltak állást, de nem érveltek részletesen mellette. Volt, aki sikeresnek tartotta az ettől eltérő, kombinált megoldásokat is, de itt sem állt össze kimerítő magyarázat. „Mindenképpen integrált, bár nem vagyok igazán meggyőződve egyikről sem. Igazán jó szegregált intézményt sem láttam. Tehát a Gandhit vádolják ezzel, azzal, amazzal. Döntően cigány gyerekek tanulnak ott. Én azt gondolom, hogy az ideális az integrált lenne, mindegyiknek nyilván megvan az előnye, hátránya. Nincs, azt gondolom, még igazán kitalálva.” Az osztályok összetételénél sokkal fontosabbnak bizonyult a barátoknak tulajdonított szerep. Figyelemre méltónak találtuk, hogy az ő jellemzésükkor központi elem volt iskolai teljesítményük, tudásuk, szüleik munkamorálja és esetleg társadalmi hovatartozása is. A barátság természetéről szóló mondatok szinte kivétel nélkül tartalmazták a szellemi örömeiben való osztozás élményét is. A szoros kapcsolatok tehát az esetek többségében olyan irányba vonzották interjúalanyainkat, amelyben a szorgalom és a tudás fontossága közösen elfogadott normákká válhattak. „Volt még egy másik osztálytársam, N. N., aki egy volt polgármesternek a lánya, mert időközben az apukája polgármester lett, de nagyon jó barátnőm volt, mert végül is nagyon tudtunk, ő is meg én is, magyarból is, oroszból is, és tudtuk, hogy ha például egy igének a rendkívüli ragozása nem jutott az én eszembe, de N. eszébe se, akkor tudta az osztály, hogy itt gáz van, mert ha az a két tanuló nem tudja, akkor L. L-ének a kulcscsomója egyszer csak elrepül, és nem tudjuk, hogy kit fog nyakon verni, amiért senki nem tudja az osztályból.” „Az osztályban volt egy két-három főből álló kis csapatom. Az egyik egy szolid körülmények között élő lány, fizikai dolgozók gyereke, nagyon sokat dolgozott. Nagy barátnők voltunk. A másik lány a fizikatanárunk lánya volt, akiből orvos lett egyébként, de ennek ellenére velünk volt.”

„Magyar fiú volt. Azóta is nagyon jó kapcsolatban vagyunk, a legjobb barátom, ő egy tudós volt, tudós lélek. A gimnáziumban is az olvasottságával annyira kitűnt, hogy többet tudott sokszor, mint a tanárok. Nem azért, mert a tanárok keveset tudtak, hanem mert ő tudott nagyon sokat.” Az iskolarendszer szelekciós pontjain is döntő szerepet töltöttek be a barátok, nagyrészt mintaadó magatartásukkal, későbbi életkorban pedig rábeszéléssel, tanácsadással. Abban az esetben viszont, ha a szülők kapcsolati struktúrája és a lakóhelyi környezet zárt, ezek a baráti hatások egészen felnőttkorig várathatnak magukra.

„Az, hogy az egyetemre bekerültem, annak köszönhető, hogy a barátnőm állandóan rágta a fületem. A számviteli főiskolára járt levelezőre. Egy évvel előbb felvételizett, mint én. Felvették levelezőre. Mondta, hogy próbáljam meg, biztos sikerülni fog.”

„Én például azért kerültem ipari iskolába, mert a barátom oda íratkozott. Hiába mondta a tanárnő, hogy gimnáziumba kell menjél, N., jó tanuló vagy, ... de a barátom gázszerelő akart lenni, és akkor én is.”

A pályát előmozdító baráti kapcsolatok között három esetben emlegetnek cigány származásút, s ez is inkább a dél-dunántúliak körében fordul elő, ahol kialakult szervezeti keretei vannak a kapcsolattartásnak, s ahol gyakori jelenség, hogy egy felsőoktatási intézményben több roma tanul egyszerre, így képesek segíteni egymást. A dél-dunántúli intézményrendszer sok diplomásnak munkaalkalmat is kínál. Az e régióban élőkről elmondható, hogy nemcsak munkájuként, hanem egyik fontos életcéljuként is beszélnek a roma gyerekekkel és fiatalokkal való foglalkozásról. Ez pedig az információk áramoltatása mellett leginkább személyes tanácsadással segíthető elő.

„Ő most az a-i óvodának a vezetője. Vele jártam egy csoportba, és szoros barátság alakult ki köztünk. Most is tart. Segítettük egymást, a három év alatt támogattuk egymást. Szükségünk is volt egymás támogatására.”

A szoros kapcsolati hálózatba tartozás fontosságáról vallanak a pályájuk során kisebb körhöz, mozgalomhoz vagy vallásos kisközösséghez kötődő roma diplomások. A szakirodalom kiemeli az ilyen típusú önkéntes szervezeti vagy csoporttagság társadalmi tőketeremtő hatását (Coleman, 1988). Minthogy a közösségi tagságra a multiplex viszonyok jellemzők, lehetőség nyílik az elsődleges viszony erőforrásainak alkalmazására más problémákban is (Coleman, 1990).

„Ami nagyon fontos az én életemben, hogy amikor szakmunkásba jártam, ifjúgárdista lettem. Nem azért, mert fegyveres szervezet vagy ilyesmi, egyszerűen azért, mert szerettem oda járni. Nagyon sok barátom került ki ebből, a legjobb barátnőm is, aki által motiválva lettem az egyetemre. Ma is tartom mindegyikkel a kapcsolatot, '85 óta barátaim, most is összejárunk.”

„Hát mi főiskolán tizenheten-nyolcan voltunk a csoportban, és tizenöten-hatan mentünk le együtt ebédelni vagy mentünk el este szórakozni, bulizni vagy bármit csinálni, tehát mi tizenhatan együtt éltünk, együtt mentünk edzeni, együtt sírtunk, együtt nevettünk, akkor, amikor vizsgaidőszak volt, mindenféle gyötrelmekkel, és... együtt mulattuk át az éjszakákat, akkor, amikor éppen volt alkalom az ünneplésre.”

„S ezeken a kis felolvasóesteken derült ki, hogy többen is írnak, s akkor úgy biztatgattuk egymást, hogy küldözgessük pályázatra, ide-oda, s akkor úgy elküldtünk egy anyagot a diákírók, diákköltők találkozójára, és akkor ott nagyon jól fogadták az írásaimat, s az úgy jó volt. Meg voltunk diáknapokon színdarabokkal, Sárospatakon, itt-ott, akkor nagyon egymásra találtunk. Nagyon jó közösség volt.”

A vallásos kisközösségekhez tartozást nemcsak integratív funkciója miatt emelik ki, hanem az iskolai mobilitást elősegítő tényezőként is tekintik. Az

önkéntes szervezeti tagság esetében már maga az odatartozás vállalása is teljesítményorientált kritériumokon alapszik. Az öntevékeny, köz- és önszegélyező csoportok (András, 1981, Andorka, 1994, Tomka, 1998) nemcsak azért fontosak, mert struktúrájuk révén a tagok újabb erőforrásokhoz jutnak, hanem azért is, mert működésük a társadalom teljesítőkéességét ugyancsak fokozza (Arató, 1999). Coleman (1990) szerint a vallási közösség elsődleges testületi cselekvő, amelynek a többiekkel szemben az az előnye, hogy tagjai az internalizált normák alapján lépnek kapcsolatba. Ebből több dolog következik, de a legfontosabbak egyike az, hogy e közösségek társadalmilag rendkívül nyitottak, a közösségi kapcsolatok átívelnek a társadalmi réteghatárokon, s ezzel elűtnek a hazai kapcsolati struktúra erősen zárt családi, munkahelyi és instrumentális arculatától (Utasi, 1991).

„Hát szám szerint nem tudom, de szerintem akkor a gyülekezetnek a szerintem harmada fiatal volt, és ők jól részt vettek ebben. Behívtak, volt ilyen, hogy ifjúsági óra akkoriban. S hát behívtak minket közéjük. Abszolút elfogadást találtunk bennük. Egyszerűen ott volt az az első közeg, ahol mondhatom azt, hogy nem éreztem azt, hogy ők lenéznek azért, mert cigány vagyok, hogy lenéznek azért, mert csak egy egyszobás lakásunk van. Mondhatom azt, hogy szőröstől-bőröstől elfogadtak. És hát elkezdtek tanítani egyszerűen alapvető dolgokról.”

Cigány diplomás interjúalanyaink felsőfokú tanulmányaik kimenetelében is nagy jelentőséget tulajdonítanak a barátságoknak. Amint láttuk, a baráti körök mint tanulói közösségek is funkcionálnak az iskolai pályafutás során, s hiányukat súlyos fékezőerőnek tekintik a tanulmányi előmenetelben. A barátság fontossága nemcsak a saját életút eseményeiben jelenik meg, hanem más anómiás állapot mutatójaként is szóba kerül.

„Egy évet ott [főiskola] elvégeztem, mondjuk filozófia vagy valami ilyesmi az már utóvizsgás volt, és a matek is bukfenc volt év végén. A pedagógia sem ment örült jól, mert ezek a tanulói közösségek hiányoztak. Mindenki élte a maga kis életét, és nem volt barátság.”

„Mert lehet, hogy nem azért fog a Tescóba elmenni, és egy akármilyen videókazettát vagy bármilyen műszaki cikket eltenni a zsebébe, mert neki arra hej, de nagyon szüksége van, csak azért, mert lehet, hogy meg akarja szerezni X. Y.-nak a barátságát, mert rosszul érzi magát, hogy nincs egy társa és egy kialakult baráti köre.”

Interjúalanyaink — úgy is, mint gyakorló tanárok — felismerik a közvetlen mikrokörnyezet fontosságát, vagyis azt, hogy az összetartó, hatékony normákra épülő közösség hiánya nemcsak az iskolai sikerek esélyét csökkenti, hanem fokozza a deviáns magatartásmintákkal szembeni védtelenséget is.

(A tanárral kialakított szoros kapcsolatok hatása) Számos megkérdezett számolt be arról, hogy rendkívüli erőforrás volt számára egy tanárával teremtett bensőséges kapcsolat. S itt nem egyszerűen a tanárok szakértő közreműködésére vagy információs csatornaként játszott szerepére kell

felhívunk a figyelmet, hanem egy minőségileg más, érzelmekkel fűszerezett, sorsfordító befolyásolásra. A tanár gyakran jelenik meg az életutakban második édesapaként vagy édesanyaként, s a szövegek alapján egyértelmű, hogy a nagy erejű érzelmi azonosulás határozottan előmozdítja azt, hogy a fiatalnak az iskolával és a jövővel kapcsolatos stratégiája átalakuljon. „Olyan pedagógusok vettek körül, akik szerettek és motiváltak, erőt adtak az egészhez. Ami plusz, az az, hogy az emberrel a szabadidejében is törődtek és foglalkoztak.”

„Óvodai élményem csak annyi volt, hogy volt egy magas, szőke hajú óvónőnk, aki hegedült nekünk alvás közben, és én szerelmes voltam belé.”

„Egy végtelenül empatikus, csodálatos fiatal tanítónő jött, és olyan szeretettel, odafigyeléssel, toleranciával kezelte azt, aki nem tudott magyarul beszélni, hogy a mai napig is nagy szeretettel gondolok rá, mert őmellette tanultam meg szeretni tanulni.”

„Ott tanított az a tanár is, aki nekem a középiskolás évek alatt az edzőm volt. És így jó kapcsolat, apámként tiszteltem.”

„Volt egy történelemtanárom, a nevét még most is imába foglalom, nagyon szerettem. Ő volt a példaképem, és az ő mentalitását követem. Amikor én tanítani szoktam, néha észreveszem magamon, hogy úristen, most ugyanúgy viselkedem, mint ahogy ő. Annyira belém ivódott.”

Ennek a hatásnak Z az eredménye, hogy az egyén „világot cserél”, feltétele pedig az újlagos szocializáció, az úgynevezett reszocializáció. Ennek módja az igen érzékeny identifikáción alapuló interiorizációs szakasz megisméltése, valamint a másoktól való érzelmi függés élményének újbóli átélése (Berger, Luckman, 1998). A szeretett tanár szerepkörének alapja az attitűdök és értékek átadása. A szeretett tanárhoz való viszonynak fontos jellemzője, hogy szaktárgyi tudását a diákok jóval kevésbé tartják fontosnak, mint nyitottságát és kedvességét. A tanárral kialakult meghitt kapcsolat önbizalom-erősítő szerepét nem tudjuk eléggé hangsúlyozni a serdülők esetében, akiknek alkotótevékenységét és továbbtanulási döntéseit gyakran bizonytalanítja el a gyenge önértékelés.

„S akkor én folyamatosan kitárulkoztam. Mit tudom én, középiskolában P. P.-nek elvittem egy verset, vagy Z. tanárnőnek, s akkor nagyon jó volt, mert abszolút társak voltak ebben a dologban, s borzasztóan örültek, ha valamilyen ilyen dologban sikerült eredményeket elérnem.”

A tanulmányi munkában nyújtott tanórán kívüli segítség már e kapcsolatok praktikus oldala, s nyilván magyarázatul szolgál arra is, hogy az érzelmi okok mellett miért szabályszerű a kedvenc tanár által tanított szakokon való továbbtanulás. A segítségnyújtás több rétege esetében is jól érzékelhető, hogy az érzelmi megnyilvánulások előkelő helyet foglalnak el a kapcsolattartás rétegeinek rangsorában. Emellett az iskola iránt nyitott családokban is általános, hogy a tanár konkrétan beavatkozik a továbbtanulással hozott döntésbe, sőt, gyakori eset, hogy szembe kell szállnia a családi állásponttal a fiatal jövője érdekében.

„És nagyon-nagyon meglepődött, amikor találkozott itt V.-ban ezzel a problémával, hogy... N. N. a legjobb tanítványa, és mi az, hogy nem megy továbbtanulni? Hát betegje volt, lelkibetegje, és mondtam neki, illetve hát beszélgettünk, hogy végül is én szeretnék menni.”
„Nem bíztak bennem. Hiába látták az eredményemet, meg hogy szeretek tanulni, és kellett az osztályfőnöknek a közbenjárása, kellett a családlátogatás, hogy... lelket öntsön anyuba meg apuba.”
A roma diplomások közül többen említették, hogy megérzik a személyiségfejlődésüket és pályájuk alakulását mélyen érintő pedagógusok hiányát az oktatási rendszer magasabb szintjein, sőt a munkaerőpiacon való elhelyezkedéskor is.

„Énnekem nagyon hiányzott akkor, hogy hát, mondom, főiskolán, jó, de hol az osztályfőnök? Hát ott olyan nincs. Itt már csak olyan van, hogy évfolyamfelelős, és annak nem az a feladata, hogy a te kis lelki problémáidat pátyolgassa. És szerintem, ha van egy ilyen lehetőség, ahol beválik, ott biztos, hogy nagyon sokat jelent, kötődést.”
„A másik dolog meg az, mondom, ha valaki segítő kezet nyújtott az iskolában, akkor nyújtson akkor is, amikor el kell helyezkedni.”
Az interjúk nyomán a tanárhoz fűződő kapcsolatot nehezebb elhelyeznünk a szakirodalmi tipológiában. Granovetter (1991) szerint a gyenge kötéseknek nagyobb szerepük van az egyének mobilitási lehetőségeinek felismerésében, főként az információk közvetítése által. A gyenge kötések erejét azért tartja nagyobb hatásúnak az alsóbb társadalmi rétegekben, mint az erős kötések közül eredő hatást, mert a szoros kapcsolatok nem alkalmasak külső információk kanalizálására, s kisebb valószínűséggel válnak az erős kötések közötti híddá, mint a gyenge kötések, amelyek viszont nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek. Ennek alapján gyenge kötésnek tekinthető a tanárral való kapcsolat. Lin (1991) tipológiája szerint azonban a gyenge kötések nagyobb valószínűséggel hozzák létre státusgyarapítás szándékával, míg az erős kapcsolatok expresszív-emocionális irányultásból jönnek létre. Ez egyértelműen elmondható az elemzett kötődésről, amelynek kétarcúsága nem vitatható, hatékonysága pedig rendkívülinek látszik.

(A közvetett gyenge kötések szerepe) A pártfogókhoz, a hasznos összeköttetést jelentő személyekhez fűződő szálak testesítik meg a gyenge kötések a cigány fiatalok életében. A pártfogóknak a már körvonalazott tanári szerephez hasonló, de a társadalmi és a helyi távolság miatt érzelmi azonosulással kevésbé alátámasztott, mégis fontosnak látszó szerepük van a pálya alakulásában.
„A Megyei Kórház főorvos asszonya ismerte az édesanyámat. ... Kéthetente betelefonált az iskolába, főleg az elején, hogy mi van az én

kis drága Erzsikémmel, ezért figyeltek rám.”

„A főnököm gyerekpszichológus volt akkor még, utána lett az intézménynek a vezetője. Olyan humánus beállítottságú és annyira tanulspárti és előítéletektől mentes, mélyen vallásos. Ha valaki, akkor az ő személye biztosította azt a háttérrel, ami kell ahhoz, hogy egy ember tudjon tanulni.”

A dél-dunántúli régióban a pártfogók és a hasznos összeköttetések gyakorisága nem véletlen, hanem egy sűrű szövésű szervezeti hálózat eredménye, amely ugyan civil szervezetekre épül, de centrumát a pécsi egyetem néhány szervezeti egysége alkotja, és számos képzési, továbbképzési program szervezése és futtatása mellett a roma fiatalok tudatos verbuválása is tevékenységei közé tartozik. Érdekes összevetni ezt a tapasztalatot Angelusz és Tardos (1991) eredményeivel, amelyek szerint a kapcsolattípusok elterjedtsége hazánkban földrajzilag eltérő: a Dunántúlon gyakoribb a gyenge kötés, mint a keleti országrészben. Az ország más részein élő roma pedagógusok szavaiból is kicsengett a közösséghez tartozás vágya, valamint annak fájjalása, hogy nincs civil szervezeti háttérük. „Ott dőlt el az, hogy megpróbálom, mert jött egy-két ember az egyetemről, a szociálpolitika tanszékről A. A., vele beszélgettem, és mondta, hogy érettségid van, miért nem próbálsz meg a szociálpolitikát.”

„Két barátnőm kapcsolatban volt a N. N.-nel, és kérdezte, hogy nem ismernek-e valakit, aki munkanélküli — én már az voltam —, legalább érettségizett és cigány származású. Mondták, hogy hát ott M., akinek most pont nincs munkája, és megadták a telefonszámomat. Szóltak, hogy jöjjen be, mert N. N. keres munkatársat. Jöttem felvételre a munkára, és már haza se kellett mennem, maradhattam is.” Azt, hogy a kapcsolati háttér információs potenciálja révén segíti a munkába állást és az állástalálást, szakirodalmi tényként ismerjük (Granovetter, 1991). Nem volt ez másként mintánkban sem, ám e tekintetben is felbukkantak a már tapasztalt regionális különbségek. A dél-dunántúli roma pedagógusok és az őket segítő intézményi háttér támogatásával a megkérdezettek sokkal hamarabb találnak állást, sőt jutnak akár több álláshoz, s a munkahelyek közötti mozgásterük is jóval nagyobb.

„Mondjuk az igaz, hogy úgy kerültem oda, hogy a tulajdonosnak a testvére ismert, és ő ajánlott be, hogy bennem megbízhatnak. Lehet, hogy ha az utcáról mentem volna be, akkor nem vettek volna fel. Így viszont volt protkóm, és abszolút meg voltak velelem elégedve, sőt mindig, még most is rákérdeznek a vendégek, hogy mi van velem.” Az ország más térségeiben, különösen a Tiszántúlon a felnőttkori problémák világában a munkanélküliséggel szemben is a zártabb kapcsolati struktúra marad az egyetlen erőforrás, s így is sokkal kisebb az esély az állástalálásra.

Vagyis a munkapiac befogadóképességének aránytalanságai mellett a sajátos kapcsolathálózati jellemvonások is nehezítik a térségben élők helyzetét.

„És akkor elkezdtem kopogtatni K.-ban, óvodákban, olyan helyekre elmentem, ahol nyilvánosan meg volt hirdetve az állás, bekopogtam, és meg sem kérdezték, hová való vagy, vagy mutasd meg az okleveledet, vagy mit tudsz. Ami igazán fontos lett volna szerintem. Elég volt csak annyi, hogy rám néztek, és azt mondták, hogy betelt az állás.” „És utána a jegyző mondta is, mert sok-sok próbálkozás után csak itt kötöttem ki Z.-ben, hát itt ismerték a gyökereimet, itt ismerték az iskolai teljesítményemet, itt ismerték a szüleimet, hiába cigány voltam, de tudták, nem jellemző rám, hogy betörök, hogy lopok, hogy tetves vagyok, hogy verekszem, mit mondjak még negatívumokat? Mindezekkel tisztában voltak, itt tudták, hogy más vagyok.”

Természetesen a civil szervezeti hálózat nem spontán terem egy régióban, hanem külső segítséggel szerveződik, ha azonban nincs ösztönző és segítő centrum ennek elindítására, akkor a cigány értelmiségiek zárt struktúrákat erősítenek meg maguk körül. Jellegzetes elem, hogy a civil szervezeteket és a szakszervezeteket szembeállítják, éppen azon az alapon, hogy az előbbi esetében konkrét támogatást érzékelnek, az utóbbiban viszont nem érzik az odafigyelést. A politikai pártok felé nyúló kapcsolatok segítő erejére nem említenek példát. Akik tagjai valamelyik pártnak, azok inkább azt tartják feladatuknak, hogy pártjuk reprezentánsaiként viselkedjenek. Vannak olyan fiatal diplomások, akiknek erősíti az önbizalmát egy-egy pártpolitikus figyelme.

„Itt a tanszéken érdekes a kollégáimmal való viszony. Azzal, hogy én a szocialista frakciónak vagyok a tagja, bár én nem szoktam politizálni itt a munkahelyemen, viszont van egy kollégám, aki meg fideszes. Azt gondolom, hogy ezzel így mindent elmondtam.”

„Tehát amikor engem K. hív előadást tartani, és amikor K. M. hív előadást tartani, és sorolhatnám tovább, akkor én azt hiszem magamról, hogy nagyon jó szakembernek tartanak.”

Összességében tehát inkább arra találunk példákat, hogy a politikai pártok számítanak ugyan a roma pedagógusok segítségére, ők azonban kritikával szemlélik a pártfegyelem és a cigány közösség érdekének konfrontációját. Kisebbségi önkormányzatokban való szerepléssel és az ennek révén lehetséges kapcsolatkiépítéssel már sok roma értelmiségi megpróbálkozott. Ám általános az az értékelés, hogy csalódtak e munka hatékonyságában, s elfordultak ettől a szerepkörtől.

(Az egyénközpontú kapcsolatháló típusai) Az alábbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a cigány diplomások iskolai karrierje és kapcsolati struktúráik jellege között kimutatható-e összefüggés. Ennek érdekében mérlegre tettük az iskolarendszerben befutott pályájuk töretlen vagy akadályokkal tarkított történetét, valamint a

kapcsolathálózati háttér jellemzői közötti összefüggésről szóló hipotézist. A csekély esetszám ellenére szignifikáns kapcsolatra bukkantunk több magyarázó és a függő változó között. A leghatározottabbnak a szülői kapcsolatok jellege, a szomszédság összetétele, a szoros barátság hatása és a kisközösségi tagság hatása mutatkozott, de a tanítóval, a tanárral kialakított személyes kapcsolat is fontos erőforrásnak látszik. Miután a kapcsolatok és az iskolai karriertörténet alakulása között összefüggést találtunk, a kapcsolatokra és a pályafutásra vonatkozó változók bevonásával, klaszterelemzéssel igyekeztünk kitapintani mintánkban azokat a típusokat, amelyeknek érvényességét természetesen csak a megkérdezettek körére tartjuk érvényesnek, de alkalmasnak véljük egy későbbi, kiterjedtebb vizsgálat kiindulópontjaként. Az alábbiakban bemutatjuk azt a négy csoportot, amelyet meg tudunk ragadni. A társadalmi tőke legintenzívebb hatását példázza a „kitörő” típus, amelyre a homogén cigány lakó- és munkahelyi kapcsolatú szülők gyerekei körében bukkantunk. E típusban a rokonság nem fogadja el a feltörekvő család céljait, s emiatt szakításra kerül sor. Az óvodai elfogadottságot az iskolai kiemelt törődés követi a tanítók és tanárok részéről, s elengedhetetlen a barátok továbbtanulásra sarkalló szerepe is minden életkorban. Az erős kötések mellett a gyengék is szerepet játszanak az iskolai mobilitás sikerében, főként különböző civil szervezetek formájában. Ebben a típusban a legerősebb a közösségi tagság hatása, s ez az a típus, amelyben az egyetemi diploma megszerzése a végeredmény. Többnyire az erős, de emellett kismértékben a gyenge kötésekben rejlő energiákat is kiaknázzák a „felzárkózó” típus megtestesítői, akiknek szülei állandó munkahelyen dolgoznak, s akik részben roma lakókörnyezetben élnek. Rokonságuk hozzájuk hasonló normákat vall a tanulásról és az iskoláról. Ha nem jártak is óvodába, az általános iskolában nincsenek gondjaik. Sorsfordító számukra, hogy a középiskolában odaadó tanárra találnak. Az ő életükben a családi kapcsolatok erőforrásai mellett fontos a barátok és a kisközösségi tagság hatása, pártfogójuk, civil szervezeti hátszelük nincs. Továbbtanulási célként a főiskolát választják. A legkisebb családon kívüli társadalmi tőke felhasználásáról tanúskodott a „közkedvelt” típushoz tartozók pályafutása, akikről elmondható, hogy szülői kapcsolatrendszerük (lakókörnyezet és munkahely) nyitott és heterogén volt, a rokonságban megértésre és követésre találtak a család által fontosnak tartott tanulási normák, így a családi kapcsolattartásnak nem kellett megszakadnia. Az óvodai környezetben nemcsak az elfogadottság, hanem a központi szerep jellemzi őket, s az általános iskolában már természetesen adódik az átlagos csoporttagság. A tanárok, a közösségek és a barátok ösztönző hatásáról ezek az életrajzok nem beszélnek, a gyenge kötések (pártfogók) szerepe

azonban fontos, s a pályafutás töretlenül halad a főiskolai diploma felé. A másik végpont a „magányos” típus, amelyben a feltörekvő lényegében alig hasznosít társadalmi tőkét. A szülői társas környezet itt heterogén, nem kötődnek rokonságukhoz, az általános iskolában még kimondottan idegenkedve fogadják őket, s barátaik is legfeljebb jó példájukkal vonzzák őket, nincs nyoma a továbbtanulásra való rábeszélésnek. A középiskolában már nagyobb elfogadottságot tapasztalnak tanáraiktól, s a maguk erejéből, esetleg kisebb kitérőkkel kerülnek főiskolára.

(Összegzés) Az interjúk alapján összességében megfigyelhető, hogy — akárcsak a régebbi kutatások esetében — valóban a családi háttér és szocializáció a meghatározó a cigány fiatalok iskolai előmenetelének és ezáltal későbbi karrierjének alakulásában. A családi háttér azonban maga is sokdimenziós jelenség, amelybe a kulturális és az anyagi tőke forrásai mellett a szülők kapcsolatrendszer, munkaerő-piaci részvétele, jövőstratégiája és a gyermekekre fordított ideje is beletartozik. Vizsgálatunkban annyiban sikerült árnyalni az iskolai mobilitás feltételeiről és a reprodukció determinisztikus szabályairól kialakult képet, hogy felhívtuk a figyelmet az egyént körülvevő családon kívüli kapcsolathálózatoknak a cigány értelmiségiek felemelkedésében játszott óriási szerepére. Bemutattuk, hogy a családi kapcsolatok erősségét imitáló szoros kapcsolati struktúrához kötődés milyen kimeríthetetlen húzóerő lehet egy fiatal roma ember pályáján. Különösen fontos erőforrás a pedagógushoz való erős kötés, amely rendhagyó felkészültséget és feladattudatot, valamint egészen átalakult szerepfelfogást kíván a tanártól. A csoport- és réteghatárokon átívelő, információt és szívességeket szállító gyenge kötések ereje is figyelemre méltó; ezekre például önkéntes szervezeti tagság révén tettek szert vizsgálati alanyaink. A közvetlen kapcsolati környezetnek az iskolai karrierre tett hatása ismert tény, viták tárgya azonban, hogy a szülők által befektetett kulturális, gazdasági, kapcsolati vagy a kapcsolathálózat tartalmi-formai sajátosságaiból adódó társadalmi tőke mennyire meghatározó a különböző helyzetekben. A szülői nemzedékben sokszor még csak a gyenge kötések információhordozó szerepe magyarázza a gyermeknek a tanulmányaihoz fűződő viszonyát, az úttörő nemzedékben azonban úgy látszott, hogy az erős kötések hatása az óriási felhajtóerő. Arra az eredményre jutottunk, hogy a megkérdezettek iskolai pályafutásában az erős kötések szerepe gyakran nagyobb, mint a gyengéké, noha az alacsony státusú társadalmi rétegek esetén a gyenge kötések erejét szokták kiemelni, hiszen az erős kötések őket a hasonló társadalmi helyzetűekhez fűzik, így mobilitásukhoz a rétegeken átívelő kapcsolatok a leghatékonyabb erőforrások. Az interjúk szerint a szoros szálak a más miliőt megjelenítő barátok és tanárok felé vezetnek, s a

szoros struktúra válik ösztönzővé az iskolai pályafutás során.

Hivatkozások:

