

VARGA ARANKA

Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban

A tanulmány célja olyan társadalomfilozófiai és társadalompolitikai megközelítések bemutatása, melyek fontosak a neveléstudomány számára is. Az esélyegyenlőség összefüggéseinek feltárása, pszichológiai és pedagógiai aspektusú megközelítése hozzá tud járulni a sokszínű tanulói környezet hatékony, eredményes és méltányos működtetéséhez. E mellett az interszekcionalitás és az empowerment fogalmainak összekötése az inkluzív tanulási környezet és a reziliens diák jellemzőivel neveléstudományi nézőpontba helyez szociológiai, szociálpolitikai kérdéseket. A fogalmi „adaptáció” alátámasztására a Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiumának szakmai koncepciója szolgál, melyet a szakkollégistákkal felvett mélyinterjúk elemzése példáz. Így egyidejűleg ismerhetünk meg egy roma szakkollégiumot elvei és működési gyakorlata alapján és tekinthetünk az esélyegyenlőség kérdéskörére a hozzá kapcsolódó fogalmi dimenziók összefüggérendszerébe mentén.

Kulcsszavak: interszekcionalitás, inkluzivitás, reziliencia, empowerment, roma szakkollégium

Bevezetés

A roma szakkollégiumi¹ hálózat létrehozása fontos oktatáspolitikai döntés a hazai cigányság esélynövelő támogatása érdekében. (FORRAY szerk., 2015) A hálózat 11 pontján működő – felsőoktatási vagy egyházi fenntartású – szakkollégiumok kiterjednek az ország nagy részére és összességében közel 300 hátrányos helyzetű, többségében roma/cigány felsőoktatásban tanuló fiatal sokrétű támogatását végzik. Lényeges látni, hogy a szakkollégiumi keretben nyújtott támogatások milyen személyes élethelyzetekre, közösségi igényre adnak releváns válaszokat. Továbbá szükséges átgondolni, hogy a következő generáció cigány értelmiségére alapvetően ható intézménytípus milyen pedagógiai elvek és célok mentén működik. Mindehhez megkerülhetetlen a téma nevelésszociológiai beágyazásának és esélyegyenlőség szempontú megközelítésének tárgyalása. Továbbá megkerülhetetlen olyan fogalmak tisztázása – inklúzió, empowerment, reziliencia, interszekcionalitás –, melyek csak részben vannak jelen a neveléstudományban és összefüggéseik, egymásra hatásuk sem tisztázott. A Pécsi Tudományegyetem roma szakkollégiumát ebbe az elméleti keretbe „illesztve” mutatjuk be, tematizálva 15 éves működése során megszilárdított pedagógiai célkitűzéseit. A 2017/2018-as tanév első félévének roma szakkollégiumi hallgatói körében (32 fő) felvett 27 életút-interjú elemzésével pedig a célok gyakorlatba ültetéséről kapunk szemléletes képet.

Kiindulópont - esélyegyenlőség és méltányosság

Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata (ENSZ 1948) hetven éve jelent kiindulópontot és jogi alapot minden esélyegyenlőségi kérdéshez, beavatkozáshoz szerte a világon. A Nyilatkozat megalkotásának szükségességét bevezetőjének első bekezdésében így támasztja alá:

*„Tekintettel arra, hogy az emberiség családja minden egyes tagja méltóságának, valamint egyenlő és elidegeníthetetlen jogainak elismerése alkotja a szabadság, az igazság és a béke alapját a világon..”*²

Az egyenlő és elidegeníthetetlen jog biztosításának kívánalmait 30 cikkelyben foglalja össze a Nyilatkozat, rámutatva arra, hogy hányféle területen szükséges figyelmet fordítani az egyenlőtlenségek ellensúlyozására. Mindez azokon a történelmi tapasztalatokon nyugszik, melynek gyökerei visszanyúlnak Hammurapi törvényéig és az ókori demokráciáig, majd később, a Francia forradalom idején, a „Szabadság, Egyenlőség, Testvériség” eszméiségében öltöttek testet. A XIX. század közepén lezajlott európai forradalmak a veleszületett jogokat (arisztokrácia) bontották le és általános társadalmi elvárásnéppé jelent meg a „szerzett jogok” (meritokrácia) biztosítása. A következő évszázad elején lezajlott világháborúk és népirtások hatására a XX. század közepére, második felére az esélyegyenlőség (equality) a jogállamiságot megalapozó demokratikus követelménnyé vált. A Nyilatkozat minden személy számára egyenlő esélyeket kíván biztosítani függetlenül származásától, élethelyzetétől.³ A Nyilatkozat egyetemes befolyásolási szándékát mutatja, hogy az emberiség minden tagja számára mindenhol fenntartja érvényességét, függetlenül attól, hogy a kormányok hivatalosan elfogadták-e az elveit. Ily módon alapvető hatást gyakorol az esélyegyenlőség kérdéskörére, mert jogszabályban rögzített módon garantálja, hogy az esélyegyenlőségi elv – az alapvető jogok, valamint az emberi méltóság – mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosított legyen.⁴

A roma szakkollégiumok a Nyilatkozatban megfogalmazott elveket szemléleti alapként elfogadva a társadalmi hátrányokkal⁵ küzdő főként roma/cigány⁶ fiatalok tudáshoz, tanulásához való jogát kívánják biztosítani. Megteremtik a felsőoktatásban való sikeres előrehaladás anyagi biztonságát mellett a lelki, tanulmányi, kulturális és közösségi támogatást is. Mindezzel hozzájárulnak ahhoz, hogy hallgatóik magasabb társadalmi helyzetű társaikkal egyenlő módon jussanak lehetőségekhez (*equality of opportunities*), és különös figyelmet fordítanak arra, hogy ne sérüljön a velük kapcsolatos egyenlő bánásmód (*equal treatment*) sem.

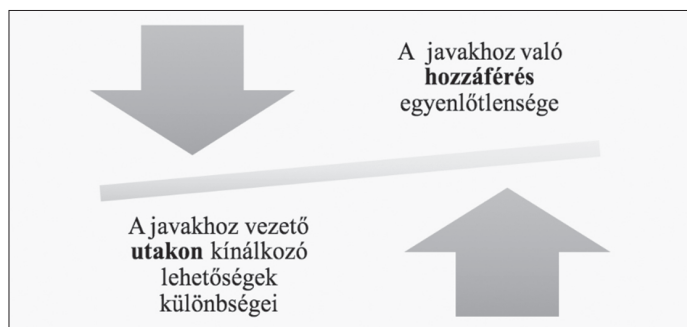
Az esélyegyenlőségre törekvés kétféle, egymással szorosan összefonódó cselekvések összessége. A roma szakkollégium cselekvéseinek egyik célja, hogy az egyenlő lehetőségek (*equality*) eléréséhez szükséges hátrányos megkülönböztetés tilalmát folyamatosan fenntartsa⁷. A roma szakkollégiumok intézményének felsőoktatási törvénybe foglalása⁸ explicit mutat rá arra, hogy hallgatói körének jogilag garantált lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni a felsőfokú tanúláshoz. Továbbá a roma/cigány szakkollégisták felsőoktatási jelenléte és a közösségük által képviselt kulturális értékek folyamatosan hatnak a felsőoktatási környezet cigányságra vonatkozó előítéleteinek megváltoztatására, a befogadóvá válásra. A roma szakkollégium érdekvédelmet is ellát kirívó – diszkriminatív – esetekben.

Az esélyegyenlőségi cselekvések másik oldala az a felismerés, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel. A roma szakkollégiumok kiemelt támogatása is jelzi, hogy hallgatóinak valódi esélyegyenlőségéhez támogató feltételeket kell teremtenie a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként. A szakkollégiumok sokrétű szolgáltatásrendszere jelenti a méltányosság (*equity*) szempontjának érvényesítését, mely a hallgatók aktív részvételével és

személyre szabottan célozza, hogy a szociálisan hátrányos környezetből érkező szakkollégisták valóban élni tudjanak a felsőoktatás által felkínált javakkal. (TRENDL, 2015) Vagyis a szakkollégiumok másik alappontja a méltányos megközelítés, mely az egyenlő jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet közötti eltérés ellensúlyozását célozza. A méltányos támogatások vonatkoznak egyrészt a társadalmi javakhoz való hozzáférésre, másrészt a társadalmi javakhoz vezető utakra. Mindemellett a roma szakkollégiumok küldetésében elsődleges szerepet játszik a roma/cigány kisebbségi csoportba tartozó hallgatók bevonása. A roma/cigány hallgatók társadalmi egyenlőtlenségének tényezője a kisebbségi hovatartozásukhoz kapcsolódó előítélet, stigma, mely a társadalmi javakhoz való hozzáférést (társadalmi szint) gátolja. Ez a stigmatizált helyzet, a mások által negatívan értékelt csoporttagság kihat az egyén társas identitására és azon keresztül az önértékelésre és érzelmi jólétére is (egyéni szint). (SMITH és tsai., 2016) A roma szakkollégium miközben a társadalmi javakhoz való hozzáférést sokoldalúan segíti, az identitást szem előtt tartó és erősítő tevékenységeivel tagjai egyéni szintjére is döntő hatással van. Ennek az egyéni szintnek a figyelembevételre elengedhetetlen a tanulói hátrányok sikeres megküzdéséhez szükséges reziliencia kibontakoztatásának tudatos támogatásához. Az egyéni szinten történő támogatások továbbá eredményezik az empowerment kialakulását, mellyel az egyéni szintű törekvések visszahatnak a közösségre, így a társadalmi szintre is.

A javakhoz hozzáférés különbözőségei a felsőoktatásban tanulók esetén is átláthatóbbak, egy részük egyszerűen kezelhető. Ilyen eset a pénzhiány, ami ösztöndíjjal ellensúlyozható, vagy a felsőoktatási elindulás adminisztrációs nehézségei, mely tapasztaltabb diáktárs segítségével feloldható. A javakhoz hozzáférés hiányosságát azonban sokszor olyan folyamatok (javakhoz vezető utak) elmaradása okozza, melyek összetettsége sokrétűbb és hosszabb időtávra ható ellensúlyozást kívánnak. Előfordul köznevelésből hozott tanulási vagy más kulcskompetenciák fejletlensége a szakkollégisták körében (JENEY – KERÜLŐ, 2016), illetve a települési vagy társadalmi hátrányból következő kulturális tőkék hiánya is. Jellemző még, hogy mind a családi szocializációtól egyre távolodó tanulási környezet, mind pedig a kisebbségi (stigmatizált) csoporthoz tartozás érzése jelentősen és sokszor negatívan hat a tanulók önértékelésére és végső soron gátját jelentheti a sikeres előrehaladásuknak.

Alapvetően cirkulárisan működő jelenségekkel állunk szemben: a javakhoz való hozzáférés egyenlőtlensége eltérést okoz a javakhoz vezető utakon kínálkozó lehetőségekben, míg a javakhoz vezető utak egyenlőtlenségének következménye lesz a javakhoz hozzáférés mértéke. (1. ábra) Közös pont, hogy mindkét esetben ugyanazok a konzerváló okok állnak az egyenlőtlenségek háttérében. A szakkollégiumok a méltányos beavatkozásaik tervezésekor tisztában voltak az egyenlőtlenségek háttérében álló mechanizmusokkal, és azok lebontására, ellensúlyozására folyamatosan törekszenek. (VARGA, 2015a; JANCSÁK, 2016)



1. ábra – Az esélyegyenlőség / egyenlőtlenség kettőssége

Fókuszban lévő csoport – interszekcionalitás

A roma szakkollégiumok tagjaikat tekintve olyan helyzetben vannak, mely helyzetet a szakirodalom az interszekcionalitás jelenségével írja le. Az interszekcionalitás során kialakult összetettséget kétféle egyenlőtlenségi helyzet összefonódása okozza. Az állandósult helyzetben új társadalmi kategóriaként manifesztálódik többféle, egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória, mely során az elnyomás különböző okai nem választhatók szét (ASUMAH-NAGEL, 2014; SEBESTYÉN, 2016). Az interszekcionalitás a roma szakkollégiumok hallgatói esetén a szociális helyzettel összefüggő különböző tőkehiányok (anyagi javak, kulturális, társadalmi és szimbolikus tőkék⁹) és a negatív társadalmi megítélés (látens vagy diszkriminatív formában¹⁰) egymást erősítő hatásainak összessége.

A roma szakkollégiumok létrehozását és célcsoportja meghatározását alapvetően befolyásolta, hogy Magyarországon a szociális hátrány és roma/cigány közösségbe tartozás összefonódó kategóriát alkot. Többféle kutatás mutatott rá az elmúlt évtizedekben, hogy hazánkban a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a roma/cigány kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet (FORRAY – HEGEDŰS, 2003; FORRAY – PÁLMAINÉ ORSÓS, 2010; CSERTI CSAPÓ – ORSÓS, 2013; NEMÉNYI, 2013). Az oktatási fókuszú vizsgálatok adatokkal igazolták, hogy a hátrányos helyzetű, és a roma/cigány tanulók iskolai kudarcai nagy átfedést mutatnak, így ezen jellemzőkkel kapcsolatos oktatási kérdések nem választhatók el (HÍVES, 2015; FEHÉRVÁRI, 2015). A cigányság iskolázottsági helyzetét taglalva a kutatók ugyan fokozatosan javulást írtak le, azonban azt is megállapították, hogy a távolság (lemaradás) nem csökkent a nem cigány lakossághoz képest (HAVAS – LISKÓ 2002; KEMÉNY és tsai, 2004; ZOLNAY, 2015). A roma/cigány tanulók iskolai teljesítményének lemaradását – az országos kompetenciamérés eredményeinek elemzése alapján – a szegénység és az etnikai szegregáció egyidejű fennállása súlyosbítja leginkább (KERTESI – KÉZDI, 2012; FEJES – SZŰCS, 2017).

Felismerve az interszekcionalitás jelenségét, tudatában kell lenni, hogy egymásra hatásuk ellenére fontos az összefonódó csoportjellemzők tudatos kezelése, mert összemérésük téves következtetésekhez és beavatkozásokhoz vezet. Az egyik elérendő hatás a szociális hátrányokból adódó hiányosságok csökkentése, melyhez kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokat kell nyújtani. A roma szakkollégiumok intézményes terei a különböző – kulturális, társadalmi, szimbolikus – tőkék megszerzését segítik és a tőkebirtokláshoz hozzájárulva a társadalmi javak elérését támogatják. A másik fontos beavatkozási terület a kisebbségi csoporthoz tartozáshoz kapcsolódik, és a kulturális értékekre építő, valamint a rasszista előítéleteket visszaszorító cselekvéseket foglalja magába (ARATÓ, 2007; BIGAZZI, 2013). A roma szakkollégiumok közössége a személyes és szociális identitás megerősödését célozza. Az identitás fejlődését célzó folyamatok olyan szolgáltatásokba ágyazódnak, amelyek a szakkollégisták kompetenciafejlesztésén túl a reziliencia és empowerment kiteljesedését tudatosan segítik. Mindezek egyúttal hatással vannak a társadalmi környezet érzékenyítésére, a kirekesztő előítéletek csökkentésére.

A vizsgált csoport

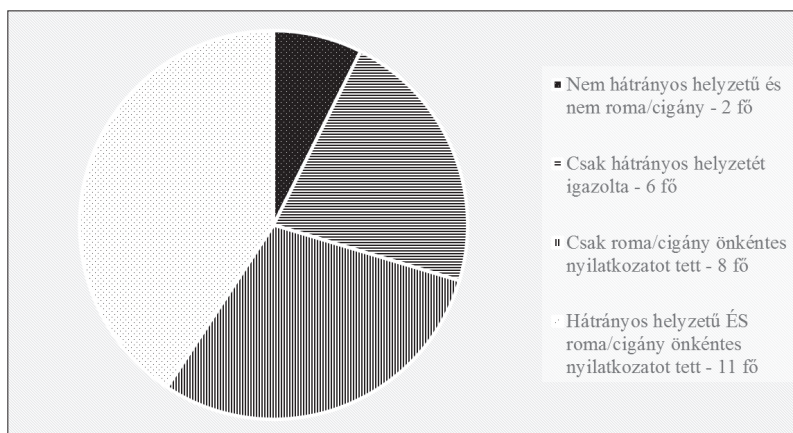
A Pécsi Tudományegyetemen 15 éve működő Wlisslocki Henrik Szakkollégium alapítás-kori célja volt, hogy a romológia iránt érdeklődő cigány és nem cigány hallgatók számára tudományos közösséget nyújtson. A szakkollégium jelentős Európai Unió forrás (Phare) segítségével indult, majd 2004-től 2013-ig, évente 10-12 hallgató öntevékenységre építve, egyetemi támogatással működött. 2013-tól ismét európai forrással (TÁMOP) támogatva bővítette tevékenységét és hallgatói körét – belépve a roma szakkollégiumi körbe. A vizs-

gálat idején a 2016-ban indított, szintén európai finanszírozású (EFOP) komplex programját valósítja meg a szakkollégium – 32 hallgató részvételével.

A vizsgálatba bevont pécsi roma szakkollégium tagságának 84%-ával (27fő) készült mélyinterjú 2017 őszén. A mélyinterjú rákérdezett a hallgató élettörténetére, ezen belül a családi és iskolai emlékekre. Kitért a szakkollégiumba kerülés körülményeire és az ott szerzett tapasztalatokra – különös tekintettel a szakkollégium nyújtotta szolgáltatások, az identitás, az önkéntes munka és a közösségre vonatkozó véleményekre. Végezetül a jövőbeli terveiket osztották meg a szakkollégisták.

Az interjúkérdések annak feltárására irányultak, hogy a hallgatók életútjában milyen külső és belső tényezők fedezhetők fel és ezek hogyan hozhatók összefüggésbe sikeres előre haladásukkal. Mennyire vált belsővé az önsors alakítás képessége és a közösségért való felelősségvállalás? Milyen szerepet tölt be életükben a Wlislöcki Henrik Szakkollégium inkluzív környezete? Mik a rezilienssé válás kritériumai a roma szakkollégium hallgatói esetén?

Az interjúk feldolgozása kvalitatív módon, narratív tartalomelemzéssel történt – előre kialakított kódrendszer segítségével. Az interjúk elemzéséhez felhasználásra kerültek a megkérdezett hallgatók szakkollégiumi tagságához kapcsolódó adatai is: életkoruk, lakóhelyük, vállalt identitásuk, társadalmi helyzetük, szakkollégiumi tagságuk ideje, felsőoktatási szakjuk, évfolyamuk, melyeket az elemzésben független és függő változóként is kezeltünk.



2. ábra – A vizsgált szakkollégium mintában szereplő hallgatóinak megoszlása a 2017/2018-as tanév I. félévében (N:27)

A megkérdezett szakkollégisták 41%-a (11fő) interszekcionalitással jellemezhető (2. ábra). További 8 fő vallotta magát roma/cigány nemzetiséghez tartozónak, de a hátrányos helyzet jogi kritériumaihoz kapcsolódó dokumentumokat nem adott le. Így összességében a megkérdezettek 70%-a roma/cigány fiatal. Hat szakkollégista igazolta hátrányos helyzetét, de nem sorolja magát a roma/cigány nemzetiséghez. Érdemes kiemelni, hogy a szociális hátrányok néhány szakkollégista esetén olyan súlyosak, hogy ebbe a körbe tartozik olyan hallgató is, aki számára a szakkollégium többek között azt jelenti, hogy „az elmúlt fél évben nem voltam éhes”. Tagja a közösségnek néhány olyan fiatal (2 fő), akik egyik fenti kategóriába sem tartoznak, de érdeklődésük és hátrányaik (pl. csonka család) miatt csatlakoztak a szakkollégiumhoz, támogató háttérrel keresve. Így beszélt családi háttéréről az egyik szakkollégista:

„Hát igazából, ami úgy általánosságban nehezítette az életemet, az valamilyen szinten az anyagi háttér. Meg én úgy gondolom, hogy az is, hogy a szüleimnek az iskolai végzettsége nem nagyobb, mint nyolc általános, és igazából már az általános iskola utáni továbbtanulásban sem nagyon tudtak segíteni. Nem volt kitől megkérdezni, hogy ez hogy működik, vagy mire számíthatok. Szóval minden teljesen ismeretlen volt számomra. Igazából általános iskola után egy szakmával is beértem volna, csak nem tudtam eldönteni, hogy merre menjek, vagy mit szeretnék. És mivel a nővérem a Gandhi Gimnáziumba járt, én is ide jelentkeztem. Hát én úgy gondolom, hogy életemben az egyik legnagyobb sikerem, hogy felvettek az egyetemre. Úgy gondolom, hogy ez tényleg egy nagyon-nagyon dolog. Persze az még ott van, hogy még el kell végezni, de ez folyamatban van, és rajta vagyok.”

A szakkollégisták lakóhelye is változatos: fele (14 fő) baranyai és további 8 fő Somogy megyéből való. Egynegyedük érkezett csak az ország távolabbi településéről. Hatan pécsiek, 9 fő kisvárosból és 11 fő kistépelülésről származik, mely megoszlás is a szociális hátrányokat jelzi. Családi háttérüket tekintve sokszínű a vizsgált szakkollégiumi közösség, melynek tagjai 5 kivétellel bekerültek a vizsgálati mintába is. Közös jellemzőjük, hogy kivétel nélkül olyan hátrányaik vannak, melyek iskolai pályafutásukat nehezítették. Így a velük felvett interjúkból témánkra vonatkoztatható példákat hozhatunk, elemzéseket végezhetünk.

A megkérdezettek kétharmada (18 fő) kollégiumban lakik. Az egyetem 5 karán, ötféle felsőoktatási formában tanulnak, döntően és hasonló arányban a Bölcsész és a Természettudományi Karon. A diákok mintegy fele tanárnak készül. A BA képzésen tanuló egyharmadnyi hallgató mérnöki és társadalomtudományi területen van. Egy orvosi és egy művészeti karos diák is tagja a közösségnek. (1. táblázat)

KAR	FŐ	%	SZINT	FŐ	%
ÁOK	1	4%	FSZ ¹¹	2	7%
BTK	11	41%	BA/BSC	9	33%
MIK	4	15%	MA	1	4%
MŰV	1	4%	Osztatlan	1	4%
TTK	10	37%	Tanári	14	52%

1. táblázat – A vizsgált csoport képzési szint közötti megoszlása (N:27)

A szakkollégiumi tagság időtartama egyenletesen oszlik meg: közel egyharmad-egyharmad arányban vannak az új belépők és a már 1 éve tagok. Van egy stabil – több mint egyharmadnyi – „mag”, akik 2-4 éve tagjai a közösségnek. (2. táblázat) Ez a megoszlás különösen alkalmas a szakkollégium hatásának vizsgálatára a három csoport összevetésében. További összevetésre ad lehetőséget a nemek közötti megoszlás is. A csoport kisebb része nő (10 fő) és többen vannak a férfiak (17fő).

Tagság időtartama	FŐ	%	Betöltött életkor (év)	FŐ	%	Évfolyam ¹²	FŐ	%
4 tanév	6	22%	20	2	7%	1	3	11%
3 tanév	3	11%	21	4	15%	2	7	26%
2 tanév	1	4%	22	8	30%	3	7	26%
1 tanév	9	33%	23	3	11%	4	9	33%
új belépő	8	30%	24	3	11%	5	1	4%
			25	7	26%			

2. táblázat – A vizsgált csoport szakkollégiumi tagsági idejének, életkorának és felsőoktatási évfolyamának megoszlása (N:27)

Az életkor 20 és 25 év között található – egyenletes eloszlásban. Meg kell említeni, hogy különböző okok miatt „túlkorosság” jellemzi a vizsgált csoportot. A hallgatók egy része (6 fő) az Arany János Programokból érkezett, így az ott elvégzett előkészítő év miatt idősebbek. Van olyan, aki FSZ képzést követően került magasabb képzésre. A pécsi roma szakkollégium hallgatói körében az FSZ képzés egyfajta „beugrót” jelent a diplomát is adó felsőoktatásba, jelenleg is van (2 fő) erre a képzéstípusra járó és továbbtanulást tervező hallgató. Az is látható, hogy a hallgatók egy része (jelenleg 5 fő) a képzési időt több félév alatt végzi el a minimálisnál – nem teljesített kreditek vagy más problémák miatt.

A szakkollégium működésének nagy (30 fő körüli) hallgatói létszámú 5 évre visszatekintve a diákok jellemzői hasonlóak voltak a jelenleg vizsgált félév adataihoz. A hallgatók körében ugyan van fluktuáció, azonban ritka a végzettség nélküli kilépés. A szakkollégiumi program elhagyása általában a diplomaszerezés, a képzés más helyszínen folytatása, külföldi út¹³, vagy a programból adódó leterheltség miatt történik. A következőkben a szakkollégiumba bekerülés és az ott töltött időszak pedagógiai kereteit és személyes tapasztalatait, valamint a hosszabb távú terveket vizsgáljuk. Elemzésünk a pécsi szakkollégium szakmai koncepciójára és a hallgatói interjúkra támaszkodik, ezeket tematizáljuk az inklúzió, a reziliencia és az empowerment szempontjai szerint. Az inklúzió elvrendszere mentén tematizált szempontokkal a kölcsönös befogadáshoz szükséges külső (támogató) tényezők meglétét lehet vizsgálni a szakkollégiumban. Ennek segítségével leírható, hogy az inkluzív környezet hatása miként vezet el a személyes sikerekig, áttörve a társadalmi hátrányokat (reziliencia). A szakkollégiumban megfigyelhető személyes sikereket közösségi dimenzióba helyezve vizsgálhatjuk a saját és mások sorsáért vállalt felelősség kialakulását (empowerment). Ez jelenti ugyanis az inkluzív környezet további „lépcsőfokát”, mikor a szakkollégium tagjainak cselekvővé válása valódi kölcsönös közösségi támogatást eredményeznek, a személyes „felvérteződés”-től a kortársak segítségével a társadalmi felelősségvállalásig.

A szakkollégiumba kerülés

A szakkollégiumba jelentkezéshez az információ forrása legnagyobb arányban a már szakkollégista diákoktól eredt – a jelenlegi hallgatók háromnegyede rajtuk keresztül jutott a közösségbe. Részint a középiskolások (főként Arany János programosok) körében végzett pályorientációs tevékenység során, részint az egyetemi karokon, kurzusokon kialakított hallgatói kapcsolatok segítségével kerültek elő az új belépők. Nagy arányban vannak azok a fiatalok, akik tanáruk (középiskolai és egyetemi egyaránt) személyes ajánlására jelentkeztek a szakkollégiumba. Néhány esetben játszott szerepet a jelentkezésben az előzetes személyes tapasztalat a szakkollégiumról – valamely nyitott programon való részvétel tette vonzóvá a szakkollégium közösségét. Elenyésző azok száma, akik a felvételi pályázati kiírás során találkoztak először a szakkollégiummal. A jelentkezés okaként minden esetben a személyes motiváció jelent meg az interjúkban. A közösségbe tartozás igényéről is sok hallgató beszélt, ezen belül is a hasonló helyzetből érkezők köre vonzotta őket. A válaszadók egynegyede hangsúlyozta, hogy az ösztöndíj nélkül nem biztos, hogy tudnának tanulni. Kisebb arányban, de a tudományos életbe bekapcsolódást és a hagyományörzés lehetőségét is megnevezték a szakkollégisták az interjúkban, illetve egyetemi tanulmányaikhoz vártak konkrét segítséget. (3. táblázat)

Téma említése	Szakkollégiumi lehetőség információ forrása			A szakkollégiumi lehetőség / jelentkezés motivációja				
	WHSz / más tanártól	WHSz diáktól	Szóróanyag	Tudományos tevékenység	Ösztöndíj	Egyetemi tanulmányhoz segítség	Hagyományörzés	Közösségi hovatartozás
FŐ	13 fő	21 fő	2 fő	4 fő	7 fő	2 fő	4 fő	17 fő
%	48%	78%	7%	15%	26%	7%	15%	63%

3. táblázat – A vizsgált csoport szakkollégiumba bekerülésének háttere (N:27)

Egy tipikus példa a szakkollégiumba kerülésre:

„Mentor táborban voltam, ott egy (WHSz-es) diák-mentor említette meg a személyes beszélgetéseink kapcsán, hogy ő úgy látja, hogy nekem itt a helyem. És így elgondolkodtam rajta, informálódtam tőle, és így keveredtem mondjuk ide.”

Kérdő: Mi volt a döntő pont, hogy ide jelentkeztem?

„Hát hátrányos helyzetű vagyok, és úgy gondoltam, hogy csak itt van az a társaság, aki az én úgymond köreimből érkezett... És ezért gondoltam, hogy ez a csapat úgymond a én környékemből, én rétegeből jött, úgyhogy itt megtalálom a helyemet. Hogy őszintén tudok beszélgetni mindenkivel. És ők átérzik jobban azt a dolgot, mint amit én mondok, vagy én milyen helyzetben vagyok, és ők megértik a valódi dolgokat, mert ők is ilyen környezetben vannak...”

Látható, hogy a leendő szakkollégisták megtalálásához nem elegendők a hagyományos – felvételi kiírási – fórumok. A személyes kapcsolati háló – a társadalmi tőke – működése elengedhetetlen hozzá. A már szakkollégiumi tagok erre irányuló tevékenysége a hasonló háttérű, fiatalabb társaik iránti társadalmi felelősségvállalásukat erősíti. Egyben a bikulturális szocializáció¹⁴ transzlétoraiként hiteles, mintaadó és vonzó szakkollégiumi közösséget kínálnak az új belépők számára. Az elkötelezett tanárok – a bikulturális szocializáció mediátoraiként – az inkluzív tér működésének szintén meghatározói. Ajánlásuk révén információkhoz, személyes támogatáshoz jutnak az új tagok.

Intézményi környezet – inklúzió

Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni (HURTADO és tsai, 2012). Ez jellemzi az inkluzív¹⁵ (kölcönösen befogadó) környezetet, mely a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Nyitottságot tükröz, melyet a benne lévők pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtető és felelős személyek szakmai felkészültsége, mely az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és eredményes segítésében ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás (VARGA, 2015a).

A példaként elemzett pécsi szakkollégium elsőként fizikai terében törekedett az inkluzivitásra. A szakkollégisták által berendezett közösségi tér – a campusban elhelyezve – mindennapos használói által került kialakításra. A térben lévő tárgyak a diákok igényei, szükségleteihez igazodva alakultak: így van párnákkal kibélelt pihenősarok, tanulóasztal számítógépekkel és konyharész a közös teázásra, étkezésre. A polcokon a diákok kiadványai illetve számukra fontos könyvek vannak, a szekrényekben portfólióikat érhetik el, és a falakra a közös élmények képei kerültek. Az egyetem nyitvatartási idejében a szakkollégisták bármikor használhatják egyénileg is ezt a teret, illetve itt szervezik közösségi találkozóikat is.

Az inkluzivitás tartalmi elemei közül az első a teret működtető személyek befogadó attitűdje és felkészültsége. A befogadó attitűd egy olyan szemléleti alap, mely meghatározó a megvalósuló cselekvések sikerességében. Az elköteleződés, mint „jó szándék”, minden további cselekvés fundamentuma, csak akkor „talál célba”, ha a megvalósítók egyben szakmájukban kiváló „mesterek”, akik képesek hatékony eszközökkel reagálni az inkluzív tér diverzitásából adódó sokféle kihívásra. A szakkollégium működésének két évét vizsgáló záró kutatás (VARGA szerk., 2015) feltárta, hogy az attitűd és mesterségbeli tudás mellett elengedhetetlen a teret működtetők reflektivitása, mely döntően a saját tudásukra, gyakorlatukra irányul és része a folyamatos megújítási szándék. Továbbá elengedhetetlen az is, hogy a működtetés felelősei a bevont szakkollégistákkal és a teret körülvevő partneri háló szakembereivel kölcsönös együttműködési rendszerbe ágyazódnak. A sokféle szereplő tevékenységei párhuzamosan és interakciókon keresztül valósulnak meg úgy, hogy csak egymásra épülően legyenek képesek sikert elérni. Ebben a rendszerben mindenki saját felelősséget kap szerepének megfelelően, melynek több formában biztosított a nyilvánossága, így a számonkérhetősége is. Az egyenlő részvétel és hozzáférés kritériumának további és az inkluzivitás szempontjából is kiemelt biztosítéka az a sokrétű tevékenységrendszer, mely személyre szabott (differenciált) módon igazodik a szakkollégistákhoz. A 3. ábrán felsorolt pedagógiai tevékenységrendszer a pécsi szakkollégium szakmai programjának része. A közösségi terekben és virtuális platformon zajló tevékenységek 3 fő cél szerint tematizálhatók. A bevonódás a szakkollégisták igényei és szükségletei mentén alakul.

1. A szakkollégiumi működés egy olyan közösségbe ágyazódik, melyet az öntevékenység jellemez. A szakkollégisták maguk alakítják kulturális és közösségi programjaikat, melybe érdeklődésük szerint vonódnak be. Ennek része az identitás erősítését célzó programok – a roma/cigány közösség pozitív értéként megélése és az értelmiséggé válás belsővé tétele. A mentori rendszer biztosítja a személyre szabottságot. Transzlétorként az idősebb, tapasztaltabb szakkollégisták, mint mentorok a mozgatói a közösségnek, segítve fiatalabb társaik aktivitásának növelését. A mento-

rok egyúttal önbizalmat, személyes megerősítést (self-help mechanizmus) kapnak a sikeres közösségi működés által.

2. Az egyéni gondoskodás egyik alappillére a tutori rendszer. Felsőoktatásban elismert személyek (egyetemi oktatók) a hallgatók felkérésre személyesen és egyedileg segítik a szakkollégista előre haladását. Ez a szerep visszahat a tutorok elköteleződésére, az egyetemi közeg befogadóbbá tételére. Az egyéni gondoskodás másrészt azt jelenti, hogy a szakkollégisták egyéni igényeihez és szükségleteihez igazítva kérnek/kapnak szolgáltatásokat külső szakemberektől a tanulmányi segítségtől a személyes problémáik megoldásán keresztül a nyelvtanulásig. Az egyéni gondoskodás hatékonyságát növeli, hogy a szakkollégisták karriertervüket a tutorokkal közösen kialakítva, ehhez igazítva válogatnak a felkínált lehetőségek közül. A támogatásuk interaktivitását növeli, hogy a hallgatók előrehaladásukat portfóliójukban rögzítik és egyben reflektálnak fejlődésükre.
3. A felsőoktatási térben a tudományos előrehaladás ruházza fel a szakkollégistákat olyan kulturális tőkével, melyet a későbbiekben a munkaerőpiacon is tudnak kamatoztatni. Ehhez felkészítéseket, illetve többféle gyakorlati lehetőségek kapnak. Támogatást nyerhetnek egyéni és kiscsoportos hallgatói kutatásra, bevonódhatnak oktatókkal közös vizsgálatokba, részt vehetnek konferenciákon szervezőként, előadóként és szakkollégiumi tanulmányutak résztvevői lehetnek. A tudományos élet kínálta lehetőségek széles tárházából minden szakkollégista szakjához, leterheltségéhez, érdeklődéséhez mérten válogathat.

A pécsi szakkollégium 15 éves működésének tapasztalata, hogy a hallgatók tagsági idejük növekedésével egyre aktívabb formálóivá válnak a közösségnek és egyre tudatosabban válogatnak a felkínált szolgáltatásokból.

<p>Tevékeny közösség EMPOWERMENT kialakítása</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kortárs közösségi tevékenység • Identitás fejlesztő akciók • Self-help (mentori) mechanizmus kialakítása • Társadalmi felelősségvállalás fejlesztése 	<p>Egyéni gondoskodás REZILIENCIA támogatása</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutori rendszer biztosítása • Személyre szabott szolgáltatások és fejlesztési folyamat megvalósítása • Portfólió és karrierterv folyamatos vezetése 	<p>Személyes tudomány KULTURÁLIS TŐKE növelése</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sokrétű felkészítő tevékenység • Sokféle tudományos lehetőség igényekhez, igazítottan • Folyamatos pozitív visszacsatolás
--	--	--

3. ábra – A vizsgált szakkollégiumi szolgáltatásrendszer 3 pillére
(saját szerkesztés a Szakmai Koncepció (2016) alapján)

Személyes sikerek – reziliencia

A vizsgált szakkollégium diákjai körében egy előző hullámban is készültek életútinterjúk, melyek elemzése magas társadalmi státuszú kontrollcsoporttal összevetésben történt (RAYMAN – VARGA, 2015). Az elemzés fókuszja az iskoláztatás során felmerülő nehézségek és az azokkal való megküzdés mikéntje volt. A felvett interjúkban a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt egyetemisták kevés nehézséget említettek tanulmányaikkal összefüggésben, melyek megoldásában leginkább a család játszott szerepet. A hátrányos környezetből a felsőoktatásba továbbjutó roma/cigány diákok (szakkollégisták) lényege-

sen több nehézséget emeltek ki az iskolai előrehaladásra visszaemlékezve, mely problémákat elsősorban az iskola és a külső szervezetek kompenzáltak. Bár az intézményi terekben is bőven akadtak számukra hátráltató tényezők, a támogató szereplők ezek hatását átírták, így a hátrányokat képesek voltak ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy az inkluzivitás megfelelő aránya segítette a hátránnyal küzdőket rezilienciájuk kiteljesedésére.

A reziliens diák jellemzője, hogy sikeres előrehaladását gátló hátrányai (rizikó tényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutásuk. Vagyis a javakhoz vezető úton képesek sikeres tőkebefektetéseket tenni, és a javakhoz hozzáférésük sem korlátozott. Ehhez elengedhetetlen, hogy a nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodáshoz, a reziliencia kialakulásához olyan támogató (protektív) feltételek álljanak rendelkezésre, melyek képesek ellensúlyozni a rizikó-tényezőket. Külső rizikó-tényezőnek tekinthető az alacsony szocio-ökonómiai státusz (társadalmi hátrány, negatív társadalmi megítélés) és a személyes élet traumatikus eseményei is. A környezetből eredő (külső) protektív feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetők el (MASTEN és tsai. 2008; CZEGLÉDI, 2012; HOMOKI, 2016). A tanári támogatásra így emlékszik vissza az egyik szakkollégista.

„És akkor utána, hatodik után, elkezdődtek nekem, hogy versenyekre jártam, akkor az irodalomban is otthon voltam még, és onnantól kezdve már elkezdtek figyelni a tanárok is. És akkor már a középiskolai felvételihez, mert ott nekem volt egy szóbeli elbeszélgetésem, amit a középiskola kért, arra a felkészüléshez már volt tanárom, aki csak úgy, jókedvből, önzetlenségből elvállalt, és külön, órák után ott maradt velem bioszozni. Mai napig tartom egyébként ezekkel a tanárokkal a kapcsolatot.”

A vizsgált csoport tagjainak döntő része reziliensnek mondható, hiszen hátrányait áttörve sikeresen haladtak előre a köznevelésben és jelenleg a felsőoktatásban tanulnak. A 2015-ös interjúkban elhangzott esetek elevenedtek meg a jelenlegi szakkollégisták történeteiben is. Egyéni hátránya van minden ötödik diáknak, melynek leküzdésére különböző stratégiát alakítottak ki az iskoláztatás során.

„Diszgráfiás vagyok, lassan írok, és nem derült ki a diszgráfia, mert túl szégyelltem, hogy lassan írok, hogy egészen középiskolás koromig nem mertem senkinek megmutatni a füzetem, meg semmi, hanem így eltitkoltam, hogy nem tudtam jegyzetelni, meg nem tudtam leírni szavakat. És a tollbamondásnál is direkt nem tettem föl a füzetem a padra, és úgy írtam az ölemben, meg ilyesmi. A tollbamondásban csak félig írtam le a szavakat, a végén majd kiegészítem, mert emlékszem majd a szavakra. És amikor (a tanár) másodjára lediktálta, addig én kiegészítettem a szavakat.”

Nagy arányú (44%) a traumatizáló életesemények említése az interjúkban, melyek hatását – mégha némiképp fel is dolgozva – a mai napig hordozzák a szakkollégisták. Csekély volt azoknak a száma, akik nem beszéltek nehéz anyagi körülményeikről – összefüggésben a szülők iskolázatlanságával, munkanélküliségével vagy éppen az árvasággal. (4. táblázat)

Téma említése	Egyéni hátrány	Családi hátrány		Családi előny	
	(pl. diszlexia)	Traumatizáló esemény (deviancia / családi tragédia)	Szegény, árva, sok testvér, iskolázatlan szülők, állami gondozott	Tanulási segítség, folyamatos motiválás	Mintaadó testvér
FŐ	6	12	22	20	9
%	22%	44%	81%	74%	33%

Téma említése	Általános Iskola		Középiskola	
	Hátrány - Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny - Segítő tanár és/vagy diák	Hátrány - Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny - Segítő tanár és/vagy diák
FŐ	15	15	2	23
%	56%	56%	7%	85%

4. táblázat - A vizsgált csoport életút-jellemzői (N:27)

Kiugró az is, hogy a diákok háromnegyede erősen motiváló családi háttérről tett említést, olyan szülőkről, rokonokról, akik ha a tanulásban nem is tudtak segíteni, annak feltételeit igyekeztek megteremteni, és fontosnak tartották a továbbtanulást. Szintén magas arányban – a hallgatók harmada – említett olyan testvért, akinek mintaadása fontos volt az iskolai döntések során. Láthatóan a szakkollégisták környezetében vannak olyan családi minták – idősebb testvér vagy szülő -, melynek követése kiugró támogatásként jelent meg a narratívákban. Ennek hátterében egyrészt az áll, hogy a családi minta szerepmódként növelte az én-hatékonyságukat, hiszen láttak maguk előtt valakit, aki hozzájuk hasonló helyzetben volt, és a megpróbáltatások ellenére erőfeszítéseivel sikert ért el. Mindez mint motivációs erő segíti a megfigyelő saját képességében való hitét (énhatékonyságát) felépíteni (BANDURA, 2008). Fontos látni azt is, hogy a társas összehasonlítás a kisebbségi csoporton belül a többségi csoporttal összevetésben ellentétes módon működik. A kisebbségi csoportba tartozók önértékelését nemhogy csökkenti, hanem sokkal inkább növeli a saját csoporton belül kiemelkedően teljesítőkkel való személyes összevetés. A kisebbségi csoport esetében ugyanis az egyén a másik sikerében osztozik – ellensúlyozva a stigmatizáltság önbizalom csökkentő hatását. (BREWER – WEBER, 1994)

Az eredmények megerősítették az iskola családdal való együttműködésének fontosságát, mely alapvető a tanulási motiváció érdekében tett közös erőfeszítésekhez. Szintén megerősítést nyert, hogy a felsőoktatásban létrehozott roma szakkollégiumi közösség mint referenciacsoport is nyújthat elérhető, tanulási motivációt jelentő mintákat. Ezt a támogató erőt egészíti ki a kulturális és társadalmi tőke, mely a szakkollégium szolgáltatásaiban, kapcsolati hálójában érhető el.

„Igazából nagyon sok emberi dolgot ad leginkább a szakkollégium nekem. Mint ahogy a közösség, mind ahogy ti, de tényleg, mert bármivel lehet hozzátok is és hozzájuk is fordulni. És az a mag, ami már kialakult a közösségen belül, az szerintem akkora érték, hogy ez nagyon-nagyon fontos. És ez mindenképpen. És ez egy fixpont már az életemben, legalábbis egy darabig az lesz.”

A 2015-ben felvett szakkollégista interjúkhoz (RAYMAN – VARGA, 2015) hasonló arányban jelentek meg a 2017-es narratívákban olyan külső hatások – diáktársak és tanárok -, akik vagy nagyon hátráltatták vagy kiemelten támogatták a vizsgált szakkollégistákat iskolai útjuk során. A 4. táblázatban látható, hogy az általános iskolai időszakot felidézve ugyanolyan arányban emlékeztek a hallgatók támogató és hátráltató külső iskolai eseményekre, személyekre. A középiskola idején azonban lényegesen csökken a hátráltató okok említése, és néhány kivétellel mindenki felidézett pozitív élményt. Sokféle magyarázat áll e mögött a változás mögött: visszaemlékezés időbeli távolsága, életkori sajátosságok, kisiskolák homogén tanulói közege stb. Fontos kiemelni, hogy a középfokon említett támogató kapcsolatokban döntő (áttörő) volt a személyesség és a hosszabban – sokszor mai napig tartó – hatás. Minden ötödik diák beszélt a cigányságával kapcsolatos kirekesztő eseményről általános iskolás korában és szintén minden ötödik megnevezett valamilyen szervezetet, akik középiskolás korukban támogatták tanulmányaikban.

A felsőoktatásba továbbhaladással kapcsolatban érdekes látni (5. táblázat), hogy a szakkollégisták saját döntésükről, ennek részleteiről beszéltek a leggyakrabban, mégha az előzetes félelmeiket is megfogalmazták. Ez utóbbi elsősorban az anyagi terhekre vonatkozott, illetve ismeretlen-elérhetetlen távolságban írták le a felsőoktatást, amely az iskolázatlan családi környezet kulturális és társadalmi tőkehiányából adódott. Ez a félelem nem jelent meg azokban a narratívákban, ahol testvéri minta volt a családban, illetve kisebb mértékben említették azok, akik erős baráti vagy tanári támogatást kaptak. Vagyis ez esetben is fontos támogató erőként jelentek meg a személyes identitást (énhatékonyt) erősítő szerepmoделlek. Szintén fontos, hogy a szakkollégisták mintegy fele hangsúlyozta, hogy családja mindent elkövetett a továbbtanulása segítéséért. Mindezekből is látható, hogy milyen fontos az a típusú pályaeorientációs tevékenység, amely a hátrányos helyzetből érkező fiatalok számára „kinyitja” a felsőoktatást, és amelyet a pécsi szakkollégisták évek óta végeznek¹⁶.

Téma említése	A felsőoktatásba jelentkezés „mozgatója”				
	Tanári segítség	Szülői támogatás	Baráti motiváció	Belső indíttatás	Testvéri minta
FŐ	10	12	5	18	6
%	37%	44%	19%	67%	22%

5. táblázat – Felsőoktatási előrehaladás (N:27)

Az elemzés kitért a szakkollégisták életútját befolyásoló belső tényezőkre, a nehézségekkel megküzdés személyes oldalára is. A diákok majdnem fele a társadalmi hátrányán túl – életútja valamely szakaszában – traumatikus eseményt is felidézett. A sokféle nehézséggel szembeni sikeres megküzdéshez a külső támogatások mellett elengedhetetlen a reziliencia belső tényezőinek erőssége is, melyet a múltra vonatkozó narratívák példáznak. Ezek a tudatos és hosszútávú életút-tervezés, a motiváltság, az önbizalom és a jövő pozitív megítélése, melyek az interjúkban kiugróan magas arányban jelentek meg. Ezek összességében alkotják a szakkollégistákra jellemző pozitív pszichológiai tőkét¹⁷. Az is megfigyelhető, hogy ezen jellemzők egy része korábbi életszakaszban külső támogató személyhez (szülő, barát, tanár) volt rendelve, mára azonban jó részük interiorizálódott. Több interjúban előkerült, hogy a kezdeti nehézségekkel szemben, amelyek zöme iskolai sikertelenségben is tetet öltött, milyen stratégiát választott az elbeszélő. Közös pont bennük a tudatos változtatni akarás, a bizonyítási szándék – elsősorban a társadalmi környezetnek. Legtöbb esetben a szakkollégisták a felső tagozat elejére datálják ezt a változást, amelyet belső késztetésként írnak le, de mindig megjelenik olyan – iskolai – személy, aki ebben a folyamatban döntő támogatást nyújt. A külső személy általában valamilyen tehetséggondozó tevékenységgel hatott a diákjára – személyes értékének (tehetségének) visszacsatolásán keresztül megerősítve önbizalmát (énmegerősítő mechanizmus), közvetlen és azonnali sikerekhez juttatva egy olyan környezetben (iskola), ahol a társadalmi hátránnyal küzdők általában „felzárkóztatandó” és lemorzsolódó szerepben vannak. A tehetséggondozás ebben az értelemben egy olyan Pygmalion hatást¹⁸ ért el, mely megerősítette, fejlesztette az egyén érzelmi intelligenciájának¹⁹ számtalan elemét. A tehetséggondozás fókuszba helyezésére a vizsgált szakkollégium is épít.

„Rájöttem a tanárain, hogy azért van bennem tehetség. Tehát szavalni kezdtem például, és színjátékba jártam, és itt elértem az első sikereket... szinte minden tárgyból elkezdtem fejlődni, elkezdett érdekelni, és mindenhova engem küldtek már ötödiktől kezdve, minden egyes létező versenyre. Tehát egy elég nagy változás zajlott le az iskolai pályafutásomban. Viszont megvolt az a kettősség, a magatartásom az továbbra is rossz volt. Tudom, hogy az otthoni

sérelmeket vetítettem ki az iskolára, teljesen biztos vagyok benne, hogy ez az miatt történt. Ami végül hatodik osztály végén változott meg teljesen, mert az egyik osztálytársam kitűnő tanuló lett, és akkor én eldöntöttem azt, hogy én jövőre az leszek. És a mai napig tényleg emlékszem arra a jelenetre, amikor megláttam a bizonyítványát, és így, meg úgy dicsérte az osztályfőnök, engem meg sehogy, és akkor ez nagyon rosszul esett, és onnantól kezdve tényleg kitűnő voltam végig.”

Az interjúk megerősítették, hogy az inkluzív környezeti támogatások döntően hatnak az egyéni sorsokra. Akkor értek el hosszabb távon hatást, ha képesek voltak a külső hatásokkal az egyénben rejlő értékeket megerősíteni, az önsors alakítás képességét fejleszteni. A kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens) diákok egyik fontos sajátossága, hogy saját életük alakulásában aktív szerepet tölthettek be.

Társadalmi szerepvállalás – empowerment

A neveléstudományi megközelítésekben az inkluzivitás és reziliencia összefüggései jórészt ismertek. E két folyamat egymást erősítő hatása azonban megsokszorozódik, ha az egyén egyre inkább cselekvővé válik, továbbá saját érdekein túl közössége érdekeit is szem előtt tartja. A szociálpolitika és a szociálpszichológia területén feltárt jelenség az empowerment – „felvérteződési” folyamat -, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (ADAMS, 2003; LAKATOS, 2010). Az empowerment kialakulása során az egyén fokozatosan felismeri az élethelyzetét hátrányosan befolyásoló hatalmi-strukturális tényezőket, és ezek megváltoztatásának érdekében támogató eszközöket használ, majd kompetencia-elemeket sajátít el, közösségi akciókat szervez stb. Az így teret nyelő kisebbségi befolyás átírja a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének mechanizmusait, és a strukturális kiszolgáltatottsággal szemben is esélyt ad a társadalmi javakból való részesedésre.

Az empowerment jelenségének neveléstudományi kontextusba helyezése az inkluzivitás és a reziliencia fogalomkörével összekötve eredményez új nézőpontot. Ez a komplexebb megközelítés rávilágít az egyéni „felvérteződés” tudatos fejlesztésének szükségességére. Az empowerment fejlesztését célozva az inkluzív környezet egyre interaktívabbá válik, és így módon nyújt támogató feltételeket az egyén számára. Az önsorsalakításra és kölcsönös együttműködésre építő inkluzív környezet a benne lévő személyek rezilienciájának kialakítását elérendő célként tételezi. Az együttműködések pozitív élményei (motiváció) és tapasztalatai (kompetencia) egyben hozzájárulnak egyéni szinten az empowerment belsővé válásához, fenntartásához.

A vizsgált szakkollégium esetén a roma/cigány közösség iránti elköteleződés és az ehhez kapcsolódó társadalmi felelősségvállalás – mint az empowerment legmagasabb foka -, kiinduló pontja a saját identitáshoz való viszonyulás, melynek sokfélesége érhető tetten a magukat roma/cigány közösségbe tartozónak valló szakkollégisták (19 fő) körében. (4. táblázat) Csak a diákok alig felére jellemző a családok (pl. szülők) erős identitása, ritkán emelték ki, hogy őriznék a tradicionális cigány szokásokat és elvétve említették az otthoni nyelvhasználatot. Általános iskolás korukban még legtöbb esetben nem jelent meg az identitáskérdés. A közoktatást általánosságban semlegesnek ítélték meg identitásukhoz kapcsolódóan. A háttérben az etnocentrizmus jelensége figyelhető meg, mely során az egyén úgy érzi, hogy az identitására vonatkozóan nem éri hatás, mivel a többségi kultúra „hegemóniáját” pl. az oktatási tartalmakban természetesnek véli. Az egyént folya-

matosan érő implicit hatások – így például a “színvaktság” (*colorblind*) – következménye, hogy felerősödik az asszimiláció (beolvadás) érzése. Ez az érzés törik meg az egyén külső, rasszjegyekkel megkülönböztethető volta miatt minden diszkriminatív helyzetben. Mivel egy etnocentrikus identitás kialakításán mentek keresztül az iskolarendszerben, így jellemzően nem rendelkeznek énvédő mechanizmust jelentő pozitív identitással vagy az adott helyzetre konstruktív választ adó stratégiákkal. (ARATÓ, 2012)

Ezt a mechanizmust az életút interjúk alátámasztják azzal, hogy a narratívákban az identitás kérdéskörét középiskolás korokra helyezik a szakkollégisták, sokszor implicit vagy explicit rasszista viszonyulás kapcsolva hozzá. Cigánysághoz kapcsolódó diszkriminatív esetet is szinte kivétel nélkül tudtak felsorolni, a történetek egy része azonban nem őket, hanem környezetüket érintette. Ez a „hárító” mechanizmus is jellemzően megjelenik az asszimiláció felé tolódó kisebbségi stratégiákat leíró vizsgálatokban, mely végeredményben hozzájárul a rasszista viszonyok fenntartásához. (ARATÓ, 2012)

Fontos látni azt is, hogy kétharmada a válaszadóknak kiemelte a szakkollégium egyik erényeként, hogy ebben a közösségben van lehetőség a roma/cigány identitás pozitív megélésére. Az empowerment szociálpszichológiai vizsgálatai bizonyították, hogy a csoportidentitás pozitív megélése felerősíti a csoporthoz tartozás érzését, mely az első szintje az empowerment kialakulásának. (TRAVIS – DEEPAK, 2011)

Téma említése	Roma/cigány identitáshoz való viszony							Roma/cigány csoporttal kapcsolatos diszkrimináció		WHSZ pozitív identitás formáló szerepe
	Család		Közoktatás			Egyéni		iskolai	munkaerőpiaci	
	erős	gyenge	pozitív	semleges	negatív	pozitív	semleges			
FŐ	8	8	2	13	1	14	5	10	2	13
%	42%	42%	11%	68%	5%	74%	26%	53%	11%	68%

6. táblázat – A vizsgált csoport életút-jellemzői – identitás (N:19)

A szakkollégiumi tagság időtartamát vizsgálva látható, hogy az újabb tagjai inkább “identitás-semlegesek”, akik a kisebbségi identitásukat nem tagadva, de alig lényeges jellemzőként élik meg. Náluk hangsúlyozottan jelenik meg, hogy más területen (pl. tanulás) kimagaslóan teljesítenek (kompenzáció). Szintén megfigyelhető az “elkerülő” viszonyulás, mely az identitás-semlegességnél negatívabb, sokszor tagadó formában ölt testet. Ezesetben is kiugró a kompenzációs mechanizmus.

„Igazából a cigánysággal kapcsolatban nálunk ez így nem volt kiemelve külön, hogy nahát mi cigányok vagyunk, és akkor ezt kell csinálni, azt kell csinálni, am azt kell csinálni. Egyetlen egy pontra nagyon felhívták a figyelmemet, és ezt mindig is hangsúlyozták, hogy figyeljek oda, mert sokkal több az, amit nekem le kell tennem az asztalra, mint másoknak ugyanazért a dologért. Ezzel kapcsolatban mindig kicsit mérges voltam, és igazságtalannak tartottam a dolgot, hogy ezt most azért, hogy cigány vagyok, vagy esetleg valami más, nekem mért kell többet tennem. Most már én belátom, látja az ember azért, persze, és ez tök rendben volt, hogy igazuk volt, meg minden. Tehát elfogadtam azt, hogy ez a közvélemény, és látom azt, hogy édesanyám mit csinál, ő mennyit tesz meg a dolgokért, ő mennyit hajt. Ugye azért látom, hogy ez, hogy már vele kapcsolatban is ez volt, hogy azt, amit ő szeretne, azt neki azt duplán kell megdolgoznia. Így lényegében így beeledződtem az évek során, amíg én otthon voltam vele, és így mondta ezt a dolgot, meg láttam, úgy nem volt kérdéses, hogy nekem is ezt kell csinálni. Az már más kérdés, hogy bosszantott.”

Az azonban szinte mindenkinél megjelenik, hogy fontos a hasonló háttérű fiatalok közösségébe tartozás érzése, mely a szociális identitás erősségére utal. A régebb óta (2 évnél több ideje) szakkollégisták roma/cigány identitásukban némileg éntudatosabbak, melyet kötnek a szakkollégiumi közösség értékformálásához (is).

A társadalmi felelősségvállalás formálásának egyik eszköze a vizsgált szakkollégiumban az általános és középiskolás korú diákok önkéntes alapon történő segítése a roma/cigány közösségekben, intézményekben. A szakkollégisták döntő többsége a szakkollégium keretében végzett először önkéntes tevékenységet. Nincs azonban a tagság idejével összefüggésben kimutatható különbség az önkéntesség szükségességének megítélésében – minden válaszadó fontosnak és hasznosnak tartja ezt a feladatot. Néhány interjúban említésre került, hogy kezdetben idegenkedett és félt ettől a feladattól, azonban a személyes tapasztalatok nyomán ez az érzés egészében átalakult. Háromnegyede a diákoknak a diplomaszerezés után is szeretne valamilyen formában önkéntes tevékenységet végezni. A szakkollégisták válaszai azt tükrözik, hogy elkötelezettek a roma/cigány közösségekben végzett önkéntes tevékenységben és legtöbbször explicit megfogalmazzák saját „mintaadó” szerepüket. Az újabb tagok csak a szakkollégium kínálta önkéntesi lehetőséggel élnek, míg a régebbiek – saját döntés alapján – más helyeken²⁰ is vállalnak ilyen feladatot. Mindez arra mutat rá, hogy a közösségtől elforduló „asszimilatív rezilienciához” képest a szakkollégium pozitív hatásaként a transzlétroi szerep tudatos felvállalása, előkészítése, bevésoedése zajlik. Legtöbbször azt is kiemelték, hogy az önkéntesség továbbá bővíti a kapcsolati hálót, és számtalan kompetenciafejlesztési lehetőség rejlik benne, melyek a munkaerőpiacra készítik fel, ott kamatoztathatók.

Összegzés – jövőkép

Az életút-interjúk végén elhangzott „Mi lesz veled tíz év múlva?” kérdésre adott válaszokban sokkal nagyobb mértékben és konkrétabban jelennek meg a szakmai tervek, mint a személyes (lakóhely, család) elképzelések. Ez a fókusz jellemző a felsőoktatást végző fiatalokra, azonban a szakkollégisták családi környezetében élők ebben az életkorban a családalapítás és munkavállalás időszakát élik. Így különösen fontos egy olyan támogató közösség, ahol a szakkollégisták egymásnak nyújtanak mintát a hosszabb távú iskoláztatás során szükséges prioritizálásban, a szakmai karrier építésének mikéntjében. Mindez döntően eltér a szociálisan hátrányos helyzetből következő beszűkült túlélési stratégiáitól, és más a „pillanat perspektívájához” képest is, mivel tágabb, megalapozottabb jövőépítés felé vezető stratégiákat jelez.

Téma említése	Munka (konkrét)	Munka (általános)	Család/gyerek	Ház, anyagiak	Világlátás	Cigány közösséggel kapcsolat
FŐ	25	2	12	11	9	13
%	93%	7%	44%	41%	33%	48%

7. táblázat – Jövőbeli tervek (N:27)

A szakmai tervekben a szakkollégisták felénél szerepelt a cigány közösségekben, cigány közösségekért végzett tevékenység is, mely az empowerment magas fokát jelzi.

„Én most azon gondolkodtam már egy ideje, hogy valahogy úgy szeretném a szakmámat beültetni a gyakorlatba, hogy valahogy segítsék ezeken az embereken. Mármint nem tudom, arra gondoltam, hogy valamilyen ház felújításokat, vagy valami ilyesmit kéne csinálni, csak nem tudom még, hogy hogyan. Ezen gondolkodok mostanában. ...”

Kérdőző: De mért? Honnan jött neked ez az ötlet?

„Honnan jött? Hát vajon honnan? Az hogy itt (WHSZ) segítünk az embereken szerintem. Meg hogy én is szeretnék jó dolgokat csinálni. **Szeretnék visszaadni abból, amit én kaptam.** Ennyi.”

A vágyak között az utazás (világlátás) a válaszadók egyharmadánál szerepel, mely mutatja, hogy a felsőoktatás megnyitotta az „ablakot” a világra, azonban sok szakkollégistának még nem volt lehetősége az ország határait átlépni.

„Hát igen, nagy vágyam az, hogy én úgy érzem, felnőttem arra a szintre, hogy felülről nézzem a dolgokat. Tehát én ki akarok lépni abból, ahol vagyok, és bejárni a világot például, elmenni egy csomó helyre, megnézni mégis hogyan, miképp van. Kipróbálni egy csomó dolgot. Ezek amúgy nagy vágyak, persze. Ja. Szívesen ülnék – mit tudom én – repülőre például. Most egy falumbeli cigány kisgyerek nem tudja ezt elképzelni sem, de én most már vagyok szerintem olyan szinten, hogy nem elérhetetlen...”

A szakmai tervek fontos pontja a legtöbb jövőképből a biztos megélhetés reménye, mely szinte kivétel nélkül minden válaszban szerepel. Érdekes látni, hogy az anyagi megbecsülés a szakmai területen való „kiválóság”-gal kapcsolódik sok esetben össze, és az elismertség vágya is jellemző megnyilvánulás. Mintaként megjelennek a tervekben az életút során szerepet játszó támogató személyek is.

„Hát 10 év az azt jelenti, hogy 2027-ben találkozónánk. Kimondani is szörnyű. ... én mindenképp tanítani szeretnék majd. Szóval egy olyan tanárnak képzelem el magam amúgy, hogy lesz egy kis szertáram, egy kis helyem, ahol az ügyes-bajod dolgokat intézzük a diákokkal, ahogy a mi – fizika, meg matek – tanárjaink is csinálták, osztályfőnökeink. És így mindenki bejön, és elmondja szépen mi a gondolja. Segítek neki, meg ilyesmi. És ilyen volt nekünk középiskolában is, hogy mentem a tanár bácsihoz péntek délután fél 4-kor. Én voltam a legutolsó, aki elhagyta az iskolát pénteken. Bementünk még fizikát oldani, mert akkor tudtuk az emelt fizikát megoldani, szóval szerettem. Szerettem én egyedül benn lenni az egész iskolában a tanárommal...”

Legtöbben arra is kitérnek, hogy a szakkollégium tagjaival 10 év múlva is tartják a kapcsolatot, mert ez a közösség hosszú távon meghatározó számukra.

„Hát ugye különböző félék, különböző szakokról vagyunk, és hát egy ilyen nem is alapbarátság, mert ez már tényleg az a barátság, hogy bármi baj van, akkor megyünk, és mindenképp, tehát mi mindenképp szeretnénk kapcsolatot tartani. Eppen tegnap mondta valaki, hogy tudjátok mit? Én egy, másfél év múlva végzek, ha esetleg úgy van, akkor meghívlak titeket egy nem tudom mire. Ti sokára végeztetek, és akkor én már megtehetem majd, meg dolgozok, és akkor összejárunk, és eszünk valami tengeri gyümölcsös pizzát, vagy nem tudom ... Vannak tervek, függetlenül attól, hogy lehet, hogy szétszéledünk az országban, a világban, de vannak tervek. Közösek.”

A pécsi roma szakkollégium példáján keresztül láthattuk, hogy a hétköznapi életben is használt fogalom, az „esélyegyenlőség” biztosítása mennyire komplex szemléletet és gyakorla-

tot kíván. Az esélyegyenlőség témaköréhez kapcsolva olyan további fogalmak kerültek elő, mint az interszekcionalitás, inkluzivitás, reziliencia és empowerment. Egymásra hatásukat (4. ábra) roma szakkollégisták életinterjúinak elemzésén keresztül láthattuk, alátámasztva jelentőségüket az egyenlőtlenségek ellensúlyozására tett társadalmi cselekvések során.



5. ábra – Esélyegyenlőséget befolyásoló tényezők

A szakkollégisták éntudatossága, jövőjük határozott látása szembevetendő. A visszaemlékezésekben is megjelenik az a „belső erő”, amely a tudatos cselekvések „motorja” a nehézségek leküzdése érdekében, melyhez a külső támogató személyek segítsége is hozzájárult.

„Hát most már tudom, hogy nem volt olyan szintű az oktatás, hogy az orvosira készítsen föl. Emiatt nem is sikerült nekem első évben felvételt nyernem az orvosira. Nekem vészmegoldásom volt a mentőtiszti. Azt el is kezdtem. Másfél évig jártam úgy a főiskolára, hogy félévente újra próbáltam az érettségit, és évente a felvételit. Hát nem sikerült egyszer sem javítanom az emelt érettségiken. ... És akkor másfél évig úgy voltam, hogy nekem ez maradt, és nem sikerült az orvosira eljutni. Elkezdtünk ott szociológiát tanulni, és akkor jöttek az ismeretek, hogy a cigányságból érkezők általában a főiskolai szintig tudják felküzdeni magukat. És akkor valahogy én ezzel megbékéltem ez alatt a másfél év alatt. És akkor jött – nem is tudom, minek köszönhető, hála Istennek azért megtörtént -, egy ilyen: már csak azért sem. Én nagyon mérges lettem az oktatási rendszerre ott Pesten, meg a mentőtiszt képzésre is. Nagyon mérges lettem, és akkor mondtam, hogy én nem ezt szeretném. Tehát én azt gondoltam, hogy ennél többet tudok, hogy ennek többnek kell lennie. Emiatt csalódotam voltam, és akkor passzíváltam a negyedik félévemem. Előtte felkerestem a gimnáziumi tanárok közül egy olyan tanárt, akivel jobban voltam, de sose tanított engem. Felkerestem, és megkértem, hogy segítsen nekem, legalább hetente egyszer üljön össze velem kémiázni. Ez a hölgy egyébként mindennemű juttatás nélkül vállalt. Hát azt mondom, hogy ezért tényleg köszönet mai napig. Ugyanis én amellet, hogy én kilencedik osztályos korom óta dolgoztam, annak ellenére én nem tudtam volna kifizetni azt az összeget, amit egyébként meg normál módon elkérhetett volna, mert mégiscsak... Tehát én félévig készültem vele, úgy, hogy dolgoztam közben, meg minden... Végül elmentem érettségizni kémiából, és 20%-ot javítottam az érettségim, ami az orvosi szempontjából 20 pont, ami rengeteg... És jelen pillanatban meg itt vagyok (az orvosin), most másfeled évesként.”

Jellemzően minél régebb óta tagjai a szakkollégiumi közösségnek, annál nagyobb mértékű a szakkollégisták közösség felé fordulása. Narratíváikban reflektíven jelenik meg az a ketőtség, hogy milyen nagy erőt ad a közösség és miként tudnak ők is hozzájárulni mások előre haladásához.

„Hát az első évben még annyira nem voltam aktív, mert akkor még én is új voltam, voltak sokkal karizmatikusabb emberek, mint én a csapatban. És akkor ők kezdték így már itt hagyni a szakkolít, mert hogy ugye kiléptek a munka világába, vagy más okok miatt, és akkor így egyre aktívabb lettem, hogy így már úgy éreztem, hogy szükség van rám, és tenni akartam.”

Téma említése az interjúkban	Idegen nyelv elsajátítása	Motiváló hatás a tanuláshoz	Interkulturális kompetencia	Anyagi támogatás	Közösségi támogatás
FŐ	3	15	7	4	21
%	11%	56%	26%	15%	78%

8. táblázat – Jövőbeli tervek megvalósításához a szakkollégium hozzájárulása (N:27)

Az interjúk zárókérdésére adott válaszokban azt fogalmazták meg a hallgatók, hogy miként járul a szakkollégium hozzá sikereikhez (ha hozzájárul), és 10 év múlva mire emlékeznek majd vissza. Említés szintjén jelentek meg a szakkollégium szakmai szolgáltatásai a válaszokban. (8. táblázat) Ez nem a szolgáltatások nélkülözhetőségére utal, hanem sajátos megjelenési formájukra. A méltányos támogató szolgáltatások a maguk „észrevétlen” természetességébe olvadnak egy inkluzív szemléletű közösségben. A javakhoz vezető utakon mutatkozó hátrányokat és a javakhoz való hozzáférés esélykülönbségeit a szakkollégium szolgáltatásai célzottan igyekeznek ellensúlyozni. Mindezt egy olyan közösségi keretben teszik, amelyben ezek a juttatások a mindennapi élet velejárói – éppúgy mint egy magasabb társadalmi pozíciójú hallgató számára. Így természetes, hogy a hallgatói válaszok kiugróan – minden tématerületen – a szakkollégium diákközösségére vonatkoztak. Ez a felsőoktatási előrehaladást támogató legfontosabb erő, a motiváció a tanuláshoz, mely a későbbiekben is fontos szociális hálózt jelent majd.

„Szerintem nem arra fogok visszagondolni (10 év múlva), ami tényleg segített, hanem csak közösségre. Mert igazából ahhoz, hogy kialakuljon egy olyan személyiség, ami elhivatottságot ad a tanárság felé, azért sok mindent adott a WHSz. Például az önkéntesség, ami segítség. A konferenciákon való szereplés, és sorolhatnám. De szerintem 10 év múlva csak a közösséget fogom emlegetni... sokan vagyunk azonos érdeklődési körben, és egymástól is lehet tanulni sok mindent.”

Láthattuk, hogy a diverzitással jellemezhető pécsi roma szakkollégiumi közösség tagjai “reziliensek”: családi hátterük nehézségeit áttörve felsőoktatásban tanulnak. Életútjukat felidéző történeteikben tetten érhetők a reziliencia kialakítását célzó külső tényezők. Legtöbbször támogató családról (szülők, rokonok) számoltak be, és sokuk közvetlen környezetében (testvérek, közeli barátok) elérhető és követendő minták is jelen voltak. A tágabb (iskolai vagy szervezeti) környezetben sokan említettek olyan felnőtteket (főként tanárokat), akik az iskolai elvárásokon messze túl nyújtottak különböző támogatást az előre haladásához. Szintén megfigyelhetők voltak a szakkollégisták narratíváiban a megerősödött belső jellemzők, melyek a negatívumok ellensúlyozására alkalmas tudatos és pozitív énkép kialakítását segítették. Ezeket a pozitív jellemzőket konkrét életeseményekhez, személyekhez kötve idézték fel az elbeszélők, és sokszor kapcsolták saját, sorsfordító döntésekhez

is. E mellett egyértelműen elfogadott a társadalmi szerepvállalás (empowerment) fontossága a közösség tagjaiban, mely a mindennapjaikban és a jövőbeli terveikben is szerepel – mégha különböző módon is. A szakkollégiumra reflektálva a szakkollégisták kiemelték, hogy az döntő szerepet játszik jelenlegi életükben. A közösségi erő kiugróan szerepelt a narratívákban, melybe ágyazódva jelentek meg a szakkollégiumi tevékenységek. A közösségi „tőkefajták” közös létrehozása eredményezi, hogy a szakkollégiumi befektetések interiorizálódnak az egyes tagokban, és a felsőoktatást követően a szakkollégium nélkül is egyéni sikerekben (reziliencia) és társadalmi felelősségvállalásban (empowerment) maradjanak fent.

Jegyzetek

- 1 A roma szakkollégiumok létrehozásának kritériumait és működési elveit a 2011. évi CCIV törvény XIV fejezet 54.§-ában rögzítették.
- 2 <http://www.ohchr.org/EN/Countries/Pages/HumanRightsintheWorld.aspx> (letöltés ideje: 2018.01.16.)
- 3 http://www.menszt.hu/index.php/informaciok/emberi_jogok (letöltés ideje: 2018.01.16.)
- 4 <http://monda.eu/hu/modules/rights/5> (letöltés ideje: 2018.01.16.)
- 5 Társadalmi hátránynak tekintik a roma szakkollégiumok azokat a szociális körülményeket, melyek a családi háttér alacsony jövedelemviszonyaival, iskolázatlanságával, elégtelen lakókörnyezetével vagy család nélkül való nevelkedéssel függnek össze, és a szakkollégiumi hallgató köznevelésben eltöltött éveiben is jelen voltak.
- 6 A roma/cigány nemzetiséghez való besorolás a szakkollégiumi hallgató önkéntesen tett nyilatkozata alapján történik.
- 7 Ez a kíváncsóság jellemzi az Emberi jogok egyetemes nyilatkozatának egészét, és alkalmazásával lehet megelőzni, hogy emberek és csoportok kirekesztődjenek a társadalomban fellelhető lehetőségekhez való hozzáféréstől. Az esélyegyenlőség (*equality*) elsősorban tehát azt a demokratikus társadalmi minimumot garantálja, hogy senki ne kerüljön hátrányba valós vagy vélt egyéni adottságai vagy valamely csoporthoz tartozása miatt. Biztosítását olyan további jogi dokumentumok garantálják, mint az Európai Unió Emberi Jogok Európai Egyezménye 14. cikke (Kézikönyv... 2011), illetve hazánk 2003. évi CXXV. törvénye az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. Ezek a jogi dokumentumok megnevezik a kizáródással veszélyeztetett csoportok széles körét és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is, melyek célzott beavatkozást teremtenek a hátrányban élők egyenlő hozzáférése érdekében. (VARGA, 2013)
- 8 2011. CCIV. évi törvény a felsőoktatásról 54.§, 84/A.§
- 9 Bourdieu tőkeelmélete szerint az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenség újratermelésének legitimált eszközévé válik azáltal, ha figyelmen kívül hagyja azokat a tőkeátörökítési folyamatokat, melyek a család társadalmi helyzetéből következnek. A pénztőke hiánya mellett meghatározó a család habitusába ágyazott kulturális és szimbolikus tőke birtoklásának különbözősége, illetve ezek beruházási lehetősége az iskolai előrehaladás során. (BOURDIEU 1978, 1997) Coleman Bourdieu elméletét a társadalmi tőkével egészítette ki, hangsúlyozva a szociális környezet kapcsolati hálójában elérhető és az iskolarendszerben konvertálható tőke fontosságát. (COLEMAN 1997)
- 10 A negatív megítélés a roma/cigány közösségekre vonatkozóan különböző társadalmi együttélési stratégiákban öltenek testet és alapvető hatással vannak a kisebbségi csoportba tartozó személy életlehetőségeire, identitásához való viszonyulására. (VARGA

- 2015b). Fontos tudni azt is, hogy a *stigmatizált* (= *mások által negatívan megítélt, megbélyegzett*) csoporthoz tartozás kihat az egyéni önértékelésre, érzelmi jóllétre. Ennek oka, hogy a csoporttagság a személyes identitás (én) része. Ha az adott csoportot negatívan értékelik, akkor annak következménye a kétely önmagunkban (alacsony önértékelés). Mindez negatív érzelmeket hív elő, mely az élet minden aspektusát áthatja és a fizikai valamint érzelmi jóllétet egyaránt fenyegeti (SMITH és mtsai., 2016) Vagyis az előítéletekből következő stigmatizáltság a társas identitásához való viszonyuláson túl a személyes identitás elemekre (pl. önértékelés) is hatással van. Ennek egyik „tünete” a társas identitáshoz való viszonyulás azon formája, mely már inkább egy védelmi mechanizmus (pl. gyengén azonosulóvá válik, hogy védje az önértékelését).
- 11 Felsőfokú szakképzés – felsőoktatási kétéves képzési forma
 - 12 A besorolásban nehézséget okozott, hogy alapvetően nem évfolyamokra, hanem kreditekre vonatkozik a teljesítés. A számításkor az FSZ képzés 2, BA/BSC 3, az osztatlan és tanári képzés 5 évet jelentett, az MA 4. és 5. évként került a kategóriába. A mintába került hallgatók besorolása aszerint történt, hogy kreditszámításaik alapján hány év az eltöltendő minimum még a diplomaszerezéshez a felsőoktatásban.
 - 13 Évek óta vannak olyan hallgatók akik az EVS (European Voluntary Service) hálózatában utaznak önkéntes munkát végezni és közben nyelvet tanulni külföldre. Ez sokkal gyakoribb, mint az Erasmus kínálta külföldi egyetemi félév. Vélhetően ebben szerepet játszik, hogy a külföldi munkavállalás, mégha önkéntes munka is, közelebb áll a szakkollégistákhoz, mint az ismeretlen felsőoktatási közeg. Továbbá az egymásnak nyújtott tapasztalat és szociális háló is az EVS-re terjed ki.
 - 14 Az Egyesült Államok sokszínű társadalmában az 1970-es évek polgárjogi mozgalmainak következtében még multikulturális megközelítésben (BANKS 1997) tárgyalták a családi és iskolai szocializáció eltéréseit – bikulturális szocializáció megnevezéssel. A két – nagyban eltérő – szocializációs tér átfedését segítő szereplők (transzlétor, mediátor) és cselekvések leírásával a kutatók egyértelműen az iskola felelősségévé tették e kettősség enyhítését célzó beavatkozásokat (ADLER 1975).
 - 15 Az inklúzió (kölcsonös befogadás) a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát, az egyenlő bánásmódot és a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni. Az inklúzió kategóriamentes nézőpontja a közösség egyes tagjaira egyediségükben tekint. Az egyént társadalmi helyzetének, kulturális sajátosságainak és személyes adottságainak metszetében elhelyezve törekszik a személyes kibontakoztatás maximalizálására. (VARGA 2015a)
 - 16 A 2017/2018-as tanévben minden Arany János Programot megvalósító intézményhez (41 helyszín) eljutottak a szakkollégisták. A maguk fejlesztett társasjáték (Éld az életem) és interaktív foglalkozás során több mint félezer felsőbb évfolyamos AJP-s középiskolás pályaaorientációját segítették.
 - 17 A pozitív pszichológiai tőke a szervezetelméletekben használt fogalom, mely főként a munka világában a hatékonyságot bejósoló tényezőként értelmezendő. Egyik eleme az önbizalom, mely az énhatékonyságot növeli. Része – összegző megnevezéssel – a “remény”, mely pozitív motivációs erőként működve tartalmazza a motivációt a célok elérésére (willpower), valamint a célok tervezésének képességét (waypower). További eleme az optimizmus, melyet állandóság és átjárhatóság jellemez, illetve része a reziliencia is. (LUTHANS és mtsai.,2004)
 - 18 Pygmalion effektus vagy más megnevezéssel az „önmagát beteljesítő jóslat” jelenségét osztálytermi viszonyrendszerben tárták fel először (ROSENTHAL és mtsai, 1992). Vizsgálatokkal bizonyították, hogy a pedagógus tanulóra irányuló negatív vagy pozitív viszonyulása – függetlenül a diák képességeitől, motivációjától, tudásától stb. – dön-

tően hat a tanulói teljesítményre. Magyarországi vizsgálatok kiemelték, hogy még az integrációt alapelveként megfogalmazó oktatáspolitikai beavatkozások gyakorlati megvalósításában résztvevő iskolák vezetői és pedagógusai is nagyon különbözően ítélik meg a cigány gyerekek oktatási kérdéseit, és jócskán találunk körükben korlátozó attitűddel rendelkezőket. (ARATÓ, 2015, RAYMAN, 2015)

- 19 Az érzelmi intelligencia felosztásnál Goleman besorolására és kutatásaira támaszkodunk. (GOLEMAN, 2000) Az érzelmi intelligencia egyik oldalát alkotják a személyes kompetenciák, melyek meghatározzák, hogyan tudunk saját magunkkal bánni. Része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink ismerete), az önszabályozás képessége (belső állapotaink, impulzusaink és erőforrásaink kezelésére tesz képessé) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). Másik oldala a szociális kompetenciák rendszere, melyek meghatározzák, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. Ezen belül az empátia révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosaivá válhatunk, melyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki.
- 20 A pécsi szakkollégisták többek között az UCCU Alapítvány egyik legerősebb csapatát alkotják. <http://www.uccualapitvany.hu/uccu-pecs/> (letöltés ideje: 2018.02.03.)

Hivatkozások

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
2011. CCIV. évi törvény a felsőoktatásról
- ADAMS, Robert (2003): *Social Work and Empowerment*, London: Palgrave Macmillan.
- ADLER, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In L. Samovar – R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: Areader 2nd ed.*, pp. 327-378. Belmont, CA:Wadsworth.
- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? Új Pedagógiai Szemle, 5, 65-77.
- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. Pte BtK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. In Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és Felelősség*. Vol. i. 1. 45-58.
- ASUMAH, Seth N. – NAGEL, Mechthild (2014): *Preface*, In: Asumah, Seth N. Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*, New York, USA: State University of New York Press, Albany, 9-13.
- Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata, 1948. december 10.: New York: ENSZ,
- BANDURA, Albert (2008): An agentic perspective on positive psychology, In: S.J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1), Wesport, CT: Grrenwood Publishing Company, 167-196
- BANKS, James A. (1997): Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: Banks, James A. Banks, Cherry A. McGee (szerk.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, USA: Allyn and Bacon, 3-31.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. In Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pte BtK nti Romológia és nevelésszociológia tanszék, Pécs. 15-37.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest: Gondolat Kiadó, 268-311.
- BOURDIEU, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke, In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*, Budapest: Új Mandátum Kiadó, 156-177.

- BREWER, M. B., & WEBER, J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 268-275.
- CEGLÉDI Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* (22), 2, 85-110.
- COLEMAN, James Samuel (1997): Család, iskola, szociális tőke, In: Kozma Tamás (szerk., 2004): *Oktatás és társadalom*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 152-156.
- CSERTI CSAPÓ Tibor – ORSÓS Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége, In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*, Pécs. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 99-120.
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról*, Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala.
- FEHÉRVÉRI Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, In: Fehérvári Anikó- Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 31-52.
- FEJES József Balázs – SZÜCS Norbert (2018): ÉN VÉTKEM Helyzetkép az oktatási szegregációról Motiváció Oktatási Egyesület Szeged.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*, Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- FORRAY R. Katalin – PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): *Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok* *Educatio* 1, 75-87.
- FORRAY R. Katalin (2015 szerk.), *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécs: PTE – WHSz.
- GOLEMAN, Daniel (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge, Budapest.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*, Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- HÍVES Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 17-34.
- HOMOKI Andrea (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 78-90.
- HURTADO, Sylvia – ALVAREZ, Cynthia L. – GUILLERMO-WANN, Chelsea – CUELLAR, Marcela ARELLANO, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success, In: Smart, John C. – Paulsen, Michael B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V., 41-122.
- JANCSÁK Csaba (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 328-337.
- JENEI Teréz – KERÜLŐ Judit (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 317-327.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*, Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2012): *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól*, Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- LAKATOS Kinga (2010): *A képesség tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban*, *Civil Szemle*, 2, 43 -61.

- LUTHANS, Fred; LUTHANS, Kyle W.; and LUTHANS, Brett C.: „Positive psychological capital: Beyond human and social capital” (2004). *Management Department Faculty Publications*. 145. <http://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/145>
- MASTEN, A. S. – Herbers, J. E. – CUTULLI, J. J. – LAFAVOR, T. L. (2008): *Promoting Competence and Resilience in the School Context*, *Professional School Counseling*, 76-84.
- NEMÉNYI Mária (2013): *Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon*, *Esély*, 2, 3-7.
- RAPHAEL Travis Jr. – SCOTT W. Bowman (2015): *Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students*, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25:2, 90-108.
- RAYMAN Julianna – VARGA Aranka (2015): *Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben*, *Romológia* 10, 10-29.
- RAYMAN Julianna (2012): *Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata*. In: *Autonómia és Felelősség*, Vol. I. 3. szám, 77-90.
- ROSENTHAL, Robert – JACOBSON, Lenore (1992): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed.). Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.
- SEBESTYÉN Zsuzsa (2016): *Az interszekcionalitás elméleti megközelítései*, *Metszetek*, 2. 108-126.
- SMITH, Eliot R., MACKIE, Diane M., CLAYPOOL, Heather M. (2016): *Szociálpszichológia*, Elte Eötvös Kiadó, Budapest, 277-329.
- Szakmai Koncepció (2016): *„TESZ-WHSZ” „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiumában* – EFOP-3.4.1- 15-2015-00009. (kézirat)
- TRENDEL Fanni (2015): *A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban*. In: *Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.) Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. 211 p. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2015. pp. 131-139.
- VARGA Aranka szerk. (2013): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*, Pécs: PTE – WHSz.
- VARGA Aranka szerk. (2015): *Próbatétel – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*, Pécs: PTE – WHSz, 343.
- VARGA Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*, Pécs: PTE – WHSz.
- VARGA Aranka (2015b): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*, In: *Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai*, Pécs: PTE – WHSz, 241-273.
- ZOLNAY János (2015): *A roma diákok esélyei a közoktatásban*, In: *Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai*. Pécs: PTE – WHSz, 249-270.