

„A WHSz-re szerintem nem úgy fogok visszagondolni, ami tényleg segített, hanem csak közösség. Mert igazából ahhoz, hogy kialakuljon egy olyan személyiség, ami elhivatottságot ad a tanárság felé, ahhoz azért sok mindent adott a WHSz. Például az önkéntesség, ami segítség. A konferenciákon való szereplés, és sorolhatnám. Meg ugye sokan vagyunk azonos érdeklődési körben, és egymástól is lehet tanulni sok mindent. De szerintem 10 év múlva csak közösséget fogom emlegetni, ezeket nem. Úgyhogy közösséget emelném ki csak 10 év múlva szerintem.”

Kristóf, földrajz-történelem tanárszakos hallgató

ÉLETUTAK ÉS ARRA ADOTT VÁLASZOK A PÉCSI ROMA SZAKKOLLÉGIUMBAN

Életutak és arra adott válaszok a pécsi roma szakkollégiumban



SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Életutak és arra adott válaszok
a pécsi roma szakkollégiumban



Életutak és arra adott válaszok a pécsi roma szakkollégiumban

Szerkesztő: Trendl Fanni

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Pécs, 2018

KÉSZÜLT A „TESZ-WHSZ” TEVÉKENY KÖZÖSSÉG,
EGYÉNI GONDOSKODÁS, SZEMÉLYES TUDOMÁNY
A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM WLISLOCKI HENRIK
SZAKKOLLÉGIUMÁBAN CÍMŰ PROJEKT KERETÉBEN
EFOP-3.4.1- 15-2015-00009 TÁMOGATÁSSAL

Szerkesztő: Trendl Fanni
Szerzők: Trendl Fanni, Varga Aranka
Lektorok: Fehérvári Anikó, Varga Aranka
Olvasószerkesztő: Vitéz Kitti
Nyomdai előkészítés: Kiss Tibor Noé
Borítófotó: Kátai Dalma

ISBN 978-963-429-273-9

Készült a Bolko-Print nyomdájában
(7631 Pécs, Fűzes dűlő 23., ügyvezető: Szabó Péter)

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Cím: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tartalom

BEVEZETÉS	7
TRENDL FANNI: A Phare-ral induló szakkollégium	11
TRENDL FANNI: A Wlislócki Henrik Szakkollégium tagsága 2013-ban és 2015-ben	21
TRENDL FANNI: A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban	35
TRENDL FANNI – VARGA ARANKA: Tehetség gondozás a roma szakkollégiumban	53
ÉLETEK A WHSZ-BEN	81

Bevezetés

Jelen kiadványban olyan tanulmányokat gyűjtöttem egybe, melyek a Pécsi Tudományegyetemen 2002 óta működő Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjainak életébe, a szervezet történetébe és működésébe engednek bepillantást. A tanulmányok 2013 és 2018 között születtek. A témaválasztás és a szakkollégium, a hallgatók folyamatos vizsgálata személyes indíttatású. Egyetemi éveim alatt (2009 és 2015 között) tagja voltam a szakkollégiumnak és azóta – vezető tanárként - támogatom a diákok mindennapjait.

Az egyes írások különböző szempontok mentén vizsgálják a szakkollégiumot. Az első tanulmány a szakkollégium indulását írja le a fellelhető dokumentumok és az alapítók elmondásai alapján, így a szervezet történetiségébe enged bepillantást. A második tanulmány a szakkollégium tagságát mutatja be. Két pillanatfelvétel különböző években felvett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján társadalomtudományi kontextusba helyezve. A harmadik tanulmány a szakkollégiumban megvalósított inkluzív pedagógiai környezet jellemzőit vizsgálja meg a diákok és a szakemberek körében végzett kérdőívekre és interjúkra támaszkodva hat különböző szempontból. A szempontok mindegyike a fiatalok sokszínűségének értékelésére fókuszál: a tárgyi környezet, a közösség szemlélete, a megvalósítók felkészültsége, a hallgatókra szabott tartalmak és cselekvések, a partneri kapcsolatok és a folyamatos reagálás, megújulás tetten érhetősége. A negyedik, társszerzővel készített tanulmány a legfrissebb a sorban. Egyedülálló témát dolgoz fel, hiszen a hátrányos helyzetű diákok tehetség gondozását boncolgatja a felsőoktatás keretei között. A kötet utolsó részében négy je-

lenlegi szakkollégista interjúja kerül közlésre. 2017 őszén valamennyi szakkollégistával készített interjút a szakkollégium vezetése, melyek közül jelen kötetben négyet anonimizálva és stilizálva közlünk segítséget adva az olvasásukhoz. Ez a négy interjú tipikusnak mondható a szakkollégiumba való bekerülésük, az identitásuk és hátrányos helyzetükből adódó nehézségekkel való megküzdési stratégiák szempontjából.

A kötetet mindazoknak ajánlom, akik kíváncsiak a roma szakkollégiumokra és/vagy a cigány fiatalok, egyetemisták mindennapjaira. Fontos tanulságokkal szolgálhat a kötet azon szakemberek számára is, akik olyan intézményekben dolgoznak, ahol hátrányos helyzetű fiatalok is fellelhetők és törekednek az abban résztvevő összes szereplő hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb támogatására tanulmányi vagy bármilyen előrehaladásukban. Különösen érdekes lehet gyakorló pedagógusok számára a kötet, hiszen a diákok érzéketlenül mesélnek az iskolai élményeikről, amelyek néhol pozitívak, néhol teljesen lesújtóak. Ajánlom a kötetet továbbá azon fiatalok számára, akik hasonló élethelyzetben vannak, mint a pécsi szakkollégisták, és bizonytalanok a továbbtanulásban. Fontos kapaszkodó lehet számukra a kötetben szereplő diákok elbeszélése az egyéni motivációk és a közösség megtartó erejének megismerése.

Köszönetnyilvánítás

A kötet létrejöttéért köszönettel tartozom elsősorban a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjainak, akik minden adatfelvételi pillanatban őszintén válaszoltak kérdéseimre.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Varga Arankának, aki el nem múló lelkesedéssel biztat a különböző vizsgálatok elvégzésére, von be közös kutatásokba és folyamatosan lehetőséget biztosít az eredmények publikálására.

Köszönettel és hálával tartozom kollégáimnak is, akik baráti szeretettel és szakmai támogatásukkal segítették munkámat.

Life paths and answers given by a Roma Student College in Pécs

Introduction

In this publication I collected studies that provide a glimpse into the history and operation of Wlisllocki Henrik Student College and the lives of the students attending it at the University of Pécs. The studies were made between 2013 and 2018. The topic selection and the assessment of the Student College and its students are driven by personal motivations. During my university years (2009-2013) I was a member of the Student College and since then I have been working as a mentor and teacher at the organization.

Each study analyzes the Student College based on different criteria. The first study describes the launch of the Student College based on the existing documents and the accounts of the founders, giving us valuable insight into the history of the organization. The second study takes a closer look at membership at the Student College. The questionnaire surveys were made in two different years, at two different times. Based on their results, we examine the topic in a sociological context. The third study examines the inclusive pedagogical environment of the College, providing perspective from six different points of view with the help of questionnaires and interviews from both students and academics. The examined aspects focus on the assessment of the diversity of students: the material environment, the culture of the community, the competence of the implementers, the materials and actions tailored to the needs of the students, partnerships, continuous feedback and the fostering of innovative ideas and actions. The fourth study made with the help of a co-author is the latest. It deals with a unique topic, discussing the talent development of disadvantaged students in the context of higher education. In the last part, we publish four interviews made with students who are currently members of the Student College. In the fall of 2017 the management of the Student College made interviews with all students, out of which four is being published here in an

anonymous form and slightly stylized way, for ease of reading. These four interviews provide a standard representation of our students' reasons for choosing our institution, their identities and their strategies for overcoming disadvantage.

I recommend this volume to those, who are interested in either Roma student colleges or the everyday lives of Roma/Gypsy students. This volume will also offer important lessons to those academics who work in institutions with students from disadvantaged backgrounds and wish to support their academic life or their life in general, in a more effective, equitable and efficient way. The volume will be of particular interest to in-service teachers, since students give an honest account of their school experiences, which are sometimes positive, sometimes utterly devastating. I also recommend this work to those young people who are in the same shoes as these college students from Pecs, still unable to decide whether they should go on to higher education or not. For these students, the reports of our students and the better understanding of their personal motivation and community involvement may provide important support and insight.

TRENDL FANNI

A Phare-ral induló szakkollégium

Bevezetés

Jelen tanulmány¹ egy feltáró kutatás első állomása. A 2002 óta működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium létrejötte körül számos kérdés merül fel a jelenlegi hallgatókban és a szakkollégium iránt érdeklődők körében. Mivel a tíz évvel ezelőtti alapítás nem rögzült a köztudatba, fontosnak gondoljuk, hogy a jelenleg futó nagyszabású a roma szakkollégiumokat támogató európai uniós projekt² során feltárjuk a szakkollégium történetét és azt eredeti dokumentumok elemzésével támasszuk alá. Első lépésként a Szakkollégium alapítását lehetővé tévő Phare pályázatra beadott dokumentációt, a projekt során született iratok elemzését, feldolgozását végezzük el.

A Wlislöcki Henrik Szakkollégium a 2012-ben évben ünnepelte működésének tizedik évfordulóját. A 2002-ben induló szakkollégium egy projekt³ keretében jött létre, melynek címe: Regionális tehetséggondozás és szakkollégium létrehozása roma hallgatók számára a munkaerő-piaci versenyhelyzet javítása érdekében. A projektet kidolgozó szervezet az 1998 óta működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék volt, melynek vezetője Forray R. Katalin volt. A pályázatban összesen 148.475 eurót igényelt a szervezet, melyből 131.720 eurónyi támogatást nyert el. Ez közel 33,5 millió forintot jelentett akkoriban.

A projekt leírása⁴

Célok

A projekt célkitűzése alapvetően a felsőoktatásba bekerült roma/cigány fiatalok támogatása volt egészen a munkaerő-piacra való belépésig. Ezt három konkrét rész célban fogalmazták meg: a felsőoktatásba belépő vagy már bent lévő roma diákok felkutatása, közösségépítés; szakkollégium létrehozása és működtetése; a végzetek támogatása a munkaerő-piacon vagy a doktori képzésben. A célok elérését egy, a felsőoktatásban elterjedt hallgatói közösségi tér, szakkollégium keretében kívánták megvalósítani. Ezen tér köztudottan alkalmas az ambiciózus, szakmailag magas szintű munkát végző hallgatók összefogására. Emellett lehetőséget ad a hallgatók autonóm szerveződésére, önálló tevékenykedésükre és egy közösség kialakítására. A Romológia Tanszék a *szakkollégium létrehozásával* a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzését tűzte ki célul. A bevonni kívánt hallgatói kört kiterjesztették az egész Pécsi Tudományegyetemre, így az akkor létező tíz karra, és az ott tanuló cigány/roma fiatalokra. A projektben vállalt célokat döntően a *tutori rendszer* kiépítésével és működtetésével kívánták elérni. A tutori rendszer elsődleges feladata a hallgatók segítése tanulmányaik során és a tutorok felelősségvállalásának gyakorlása. A bekerült hallgatók és tutorok közösségének fejlesztése céljából *nyári tábor* szerveztek. Ezen táborban a közösségépítésen túl cél volt az egyéni és csoportos radikális önismereti technikák alkalmazásával megvalósuló kommunikáció-fejlesztés, az identitás erősítése és a cigány/roma kultúrával összefüggő ismeretek és készségek elsajátítása. Az értelmiségi létre való felkészítés eszközeként a Szakkollégium keretein belül *folyóirat* szerkesztését és *mini konferenciák* szervezését is vállalták, melyet a projekt második félévétől a tutorok és a hallgatók közösen készítettek el, bonyolítottak le. Mindezek mellett a szakkollégiumi hallgatók és a tutorok is ösztöndíjban részesültek. Ennek célja nem csak a jutalmazás és a közvetlen anyagi támogatás volt, hanem olyan jogszabályi gyakorlat előkészítése, amely lehetővé teszi a hasonló szakkollégiumok hallgatóinak és tutorainak az állami normatívából történő díjazását.

A főpályázó

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 1998/1999-es tanévtől működött Romológiai Szeminárium (CSÁNICZ-CSERTI, 1998:94). Az ekkor még nyelvészeti szemináriumként funkcionáló szervezetből nőtte ki magát 2001-re az önálló Romológia Tanszék. 2000-ben az országban elsőként a pécsi egyetemen indítottak romológia alapképzési szakot. A szak körül csoportosult oktatók döntöttek úgy, hogy olyan közeget hoznak létre, melyben támogatásra lelhetnek az egyetemen tanuló hátrányos helyzetű, elsősorban roma/cigány hallgatók. A Tanszék feladatának tekintette ezen hallgatók felkutatását, bevonását a tudományos életbe és diplomához jutásuk segítségét.

A hallgatók toborzása

A pályázati anyag Helyzetelemzés című fejezetéből kiderül, a pályázat írói feltételezik, hogy a Pécsi Tudományegyetemen viszonylag magas arányban tanulnak roma/cigány hallgatók, mely a térség sajátosságaira vezethetők vissza. A dél-dunántúli régióban már akkor komoly kezdeményezések voltak láthatóak a roma/cigány tanulók eredményes oktatásának elősegítésére: Gandhi Közalapítványi Gimnázium, Collegium Martineum. Ezek mellett akkor már fél éve működött a Cigány Értelmiségi Gondolkodó klub (CÉG), melynek célja elsősorban az értelmiségi pályára készülő roma/cigány fiatalok felkutatása volt. Ezeknek a projekteknek köszönhetően a régió egyetemén a 2000-es évek elején már viszonylag sok – a Tanszék becslései szerint 30 – roma/cigány fiatal jelent meg. Az oktatási projektek mellett már akkor is működtek olyan szervezetek Pécsen és környékén, melyekkel a Romológia Tanszék szorosan együttműködött és egymás erőforrásaira támaszkodva közös projekteket is megvalósítottak. Ezekkel a szervezetekkel – Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület, Zsutipe Kulturális és Sport Egyesület, Pécs Városi Cigány Kisebbségi Önkormányzat – konzorciumi partnerként is találkozunk a Tanszék pályázatában. A pályázati dokumentációból az derül ki, hogy a hallgatókat személyes ismeretség útján, hólabda módszerrel kutatták fel és vonták be a programba.

Együttműködő partnerek

Megvalósító szervezetként a Baranya Megyei Munkaügyi Központ is szerepelt a pályázatban. Az egyes szervezeteknek különböző szerep jutott a megvalósítás során. A Pécs Városi Cigány Kisebbségi Önkormányzat a projekt kulturális rendezvényeinek megvalósításában, a pályaorientációban és a munkavállaláshoz szükséges kapcsolatok kiépítésében kapott jelentős szerepet. A szakkollégiumi hallgatók munkavállalásra való felkészítésben a Baranyai Megyei Munkaügyi Központra szabott nagyobb szerepet a pályázat. A felkészítés során feladata volt munkaerő-piaci ismeretek átadása, egyéni karriertervek elkészítése és munkaerő-piaci prognózis felállítása. A projekt országos és regionális beágyazottságát, a hallgatók civil élettel és szervezetekkel való összekötését a Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület vállalta magára. A Zsutipe Kulturális és Sport Egyesület a hallgatók számára szervezett relaxációs és sport rendezvények lebonyolítását vállalta. Mint ahogyan ma is, 2002-ben is fontos volt az európai uniós pályázatoknál a külső környezettel való együttműködés. Különösen fontos ez jelen esetben, hiszen a projektet a Pécsi Tudományegyetem „falain” belül kívánták megvalósítani. A HU-99.04.01. számú Phare-programról szóló tájékoztatófüzetben röviden elemezik az elutasított pályázatokat, melyeknek egyik jellegzetes hibája a feltüntetett konzorciumi partnerekkel történő együttműködés felszínes jellege. Elmondhatjuk azonban, hogy a Tanszék által benyújtott pályázatban világosan és pontosan megfogalmazták az egyes közreműködők felelősségi körét, valamint, hogy mit vár el tőlük a főpályázó.

Várható eredmények

A pályázati anyagban csak egy helyen találkozunk számszerűen mérhető adattal. E szerint 20 fős hallgatói csoporttal és a hozzájuk tartozó 6-7 ttorral számoltak a pályázat írói. A projekt célcsoportra gyakorolt hatásait illetően olyan megfogalmazással találkozunk, mint „A szakkollégiumból kikerülőktől elvárjuk, hogy aktív részesei legyenek lakóhelyük helyi társadalmának, nyújtsanak személyes támogatást és szolgáltatásokat a meg-

szerzett ismeretek és kapcsolatok felhasználásával emberi jogi, oktatási, munkaerő-piaci, konfliktuskezelési stb. ügyeknél.”. További várható eredményként a Szakkollégium nemzetközi hálózatokba való csatlakozását, konferenciákra való megjelenését, az anyaintézmény (Tanszék) számára olyan jogi feltételrendszer megteremtését, mely a későbbiekben biztosíthatja a hátrányos helyzetű szakkollégiumi hallgatók társadalmi integrációját és egzisztenciájukat.

A Wlislacki Henrik Szakkollégium kezdeti működése

A tutori rendszer

Tutor az a felsőbb éves (legalább harmadéves) hallgató, aki részt vesz a romológia specializáció, illetve a szak munkájában. Minden szakkollégistáról gondoskodott egy tutor, de egy tutornak maximum három hallgatója lehetett. A tutori munkára jelentkezők alkalmasságáról a Szakkollégium vezető teamje döntött, mint ahogyan a kiválasztottak felkészítéséről is ők gondoskodtak. A tutorok kiválasztásánál fontos szempontok voltak, hogy tanulmányi eredményük legalább 3,5 felett legyen, lehetőleg roma/cigány legyen, és hogy lehetőleg azonos szakon tanuljon valamely a szakkollégiumba bekerült hallgatóval. (BÍRÓ, 2012:14) A tutorok feladatai közé tartozott a rájuk bízott hallgatók szakjainak megismerése, az ehhez kapcsolódó követelményeik összegyűjtése, a hallgatók személyes és tanulmányi problémáinak feltárása, felkészítésük a vizsgákra és a követelmények teljesítésére. Emellett alapvető feladatuk volt a hallgatók egyetemi és kollégiumi életbe való bevezetése, az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó adminisztratív feladatokban való segédkezés, azok figyelemmel kísérése. Kötelességük volt továbbá a hallgatók egyéb tanulmány igényeinek feltérképezése (nyelvtanulás, korrepetálás), képességeik és tehetségük felismerése, azok kibontakoztatásában való segítségnyújtás. A tutorok és hallgatók között személyes, bizalmi kapcsolatnak kellett kialakulnia, hogy ezeket a feladatokat teljesíteni tudják. Ezen kapcsolat megalapozására szolgáltak a nyári táborok és a kötelező jellegű személyes találkozók. A találkozók, megbeszélések számára helyszínt biztosított a

Tanszék egy szakkollégiumi szoba formájában. Idővel ezt a helységet számítógépekkel, asztalokkal, székekkel szerelték fel, hogy a szakkollégiumi hallgatók számára lehetőséget nyújtsanak az internet használatra és dolgozataik számítógépen történő megírására. A tutorokat egy „főtutor” fogja össze, akinek kötelességei közé tartozik rendszeresen megbeszéléseket tartani a többi tussorral, ahol értékelik az addigi tevékenységeket. Ő az, aki értékeli a tutorok által írt féléves beszámolókat, jegyzőkönyveket, aki segít lebonyolítani a tutorváltásokat, és akihez fordulni tud a tutor, ha segítségre vagy tanácsra lenne szüksége. A tutorok egy félévre kaptak megbízást, melynek meghosszabbításáról a féléves értékelés után döntöttek. (BÍRÓ, 2012:13)

A felvételi eljárás után 2001 őszi szemeszterében 31 hallgató, 14 tutor és 1 főtutor kezdte meg munkáját. (BÍRÓ, 2012:14)

1. táblázat. Az ösztöndíjas hallgatók megoszlása karok és szakok szerint (Saját szerkesztés)

Kar	Ösztöndíjasok száma	Jellemző szakok
BTK	16	romológia, orosz, német, szociálpolitikus, szociálmunka, olasz, néprajz, angol és szociológia szakosok
PMMIK	5	gépész- és építészmérnök, informatika és települmérnök szakosok
ÁJK	4	jogász és jogi asszisztens szakosok
TTK	3	biológus, matematika és számítástechnika
Általános Orvostudományi Kar, Egészségügyi Főiskolai Kar, Felnőttképzési Kar	3	

A tutorok jelentős része – 9 fő – a Bölcsészettudományi Karról: néprajz, romológia, szociológia, magyar, esztétika és szociálpolitika szakról jelentkezett, két-két fő a Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Karról és a Felnőttképzési Karról, egy fő pedig a Természettudományi Karról került a programba. A tutori rendszer felállítása, a hallgatók toborzása után sor kerülhetett a szakkollégium szervezetének létrehozására. Az első közgyűlésen a hallgatók, tutorok és a pályázat szakmai vezetője – Cserti Csapó Tibor – közösen kidolgozták a szakkollégium működési szabályrendszerét, melyben minden résztvevő kötelességét és jogait meghatározták. Szintén az első gyűlésen megválasztották a szak-

kollégium vezető tanárát. Ezután a Szakkollégium vezetését Beck Zoltán látta el. Bíró leírása szerint ekkor vette kezdetét az igazi szakkollégiumi élet. Kezdetben a szakkollégium tevékenységét az alábbiak jellemezték: a társadalomtudományi gondolkodás új eredményeinek bemutatása és alkalmazása; a tudományos írás jellemzőinek elsajátítása, előadások és mini konferenciák szervezése; nyelvtanulási lehetőség biztosítása; kurzusok indítása a roma kultúra, történelem, közösségek, érdekképviselő témakörében; periodika megjelentetése; számítástechnikai infrastruktúra biztosítása a hallgatók számára (BÍRÓ, 2012:16).

A beszámolók tanulságai

Mind a hallgatók, mind a tutorok készítettek beszámolót az egyes félévekben végzett tevékenységükről. A beszámolókról félévekre lebontva készült összesítés, melyekben az eredményeket, javaslatokat és problémákat foglalták össze. Ebből emelek ki most néhányat.

Amiben a tutor a legtöbbet segít: tanácsok nyújtása a tanárok és tantárgyak terén, kapcsolatok kialakítása, előadásokra és publikáció megírására való felkészülés, második szakra való felvételiben tanulmányi segítségnyújtás, pályázatok megírásában iránymutatás. A legjellemzőbb problémák között a késői tutor-patronált egymásra találás, a tutor szakmai kérdésekben hozzá nem értése, a tutorok és patronáltak elfoglaltsága volt. A tutrok beszámolóiban több esetben építő jellegű javaslatokat is olvashatunk a tutor rendszerrel és a szakkollégiummal kapcsolatban. A javaslatokat író tutorok szinte minden esetben valamely más egyetemi szakkollégium hallgatója volt és így az ott működő gyakorlatokat kívánták átadni a Wlislöcki Henrik Szakkollégium számára. Ilyen javaslat volt a Tudományos Diákköri Konferenciára történő felkészülés segítése, más szakkollégiumok vezetőinek meghívás és tapasztalatcsere kezdeményezése, szakestek szervezése közösségépítés céljából, a hallgatók kutatásokba bevonása.

A projekt lezárása 2002 novemberében volt, vagyis a projekt alig másfél évig tartott. Az pénzügyi háttér megszűnése után egyre nagyobb problémát jelentett a bevont hallgatók összefogása a Szakkollégium keretébe. Ennek eredményeképpen 2002

után a túlélés időszaka következett melyben inkább előtérbe került a klasszikus értelemben vett szakkollégiumi tevékenységek és a közösségi programok szervezése. (BÍRÓ, 2012:18)

Összefoglalás

A tanulmány a Wlislócki Henrik Szakkollégium létrehozásának pontos dokumentációját kívánta bemutatni. Ugyan a fő hangsúly itt a Szakkollégium életre hívásán van, de ez 2001-ben csak a keretet szolgáltatta az elérendő célokhoz. A Szakkollégium működése azóta is töretlen, a célok kis mértékben módosultak ugyan, de továbbra is a cigány/roma egyetemi hallgatók támogatása maradt a fő célkitűzés. Az akkori felsőoktatási környezetben egyedülálló kezdeményezés volt a WHSz, mert más egyetemek nem vállalták fel ezt a feladatot, mindazonáltal nem volt előzmény nélküli a szervezet, hiszen a Láthatatlan Kollégium és az abból létrejövő Romaversitas Alapítvány már 1998-ban megkezdte működését. (FORRAY-BOROS, 2009) A WHSz újdonsága abban állt, hogy egy bizonyos államilag fenntartott egyetemen – Pécsi Tudományegyetem – jött létre és az oda járó fiataloknak biztosított lehetőséget egy támogató közösség megalkotására.

Jegyzetek

- 1 A tanulmány első változata a Romológia folyóirat 2013/1. számában jelent meg. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=595
- 2 TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében”. A pályázat kedvezményezettje a Pécsi Tudományegyetem, megvalósítója a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és a mellett működő Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- 3 A projektet az Európai Unió a HU-99.04-01. számú Phare-program keretében finanszírozta. A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása címet viselő programot 1999

folyamán hirdette meg az Oktatási Minisztérium Phare programirodája.

- 4 A pályázat és a projekt leírását a Szakkollégiumban fellelhető dokumentáció alapján végeztük.

Irodalomjegyzék

- A tanulmány alapvető forrása a Phare HU 99 04 01 312-31-32. számú projekt pályázati dokumentációja volt, mely megtalálható a Wlislócki Henrik Szakkollégium helységében.
- BÍRÓ Boglárka (2012): A Wlislócki Henrik Szakkollégium létrehozásának körülményei. In: Romológia „akkor és most”. Konferenciakötet. Gypsy Studies 28. Pécs. 8-16.
- CSÁNICZ Szabolcs - CSERTI CSAPÓ Tibor (1998): Romológia szak a Janus Pannonius Tudományegyetemen. Iskolakultúra, 1998, 8. szám. 93-95.
- FORRAY R. Katalin – BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetség gondozás intézményei. Educatio, 2009, 2. szám. 192-203.

TRENDL FANNI

A Wlislócki Henrik Szakkollégium tagsága 2013-ban és 2015-ben

2013-ban kutatócsoport¹ alakult a roma/cigány szakkollégiumi mozgalom, pontosabban az abban résztvevő hallgatók vizsgálatára. A kutatás célja az összes roma/cigány szakkollégium vizsgálata volt, melyek a következők: Jezsuita Roma Szakkollégium (Budapest), Görögkatolikus Cigány Szakkollégium (Miskolc), Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza), Wáli István Református Roma Szakkollégium (Debrecen), Keresztény Roma Szakkollégium (Szeged), Lippai Balázs Roma Szakkollégium (Hajdúböszörmény), Egeri Roma Szakkollégium (Eger), Kaposvári Roma Szakkollégium (Kaposvár), Wlislócki Henrik Szakkollégium (Pécs). Az idő előrehaladtával azonban számos akadállyal szembesültünk, melyek miatt 2013-ban csak a pécsi, kaposvári és egeri, 2015-ben a pécsi, kaposvári, egeri és nyíregyházi szakkollégiumok hallgatói töltötték ki kérdőívet. Jelen tanulmányban a pécsi hallgatók 2013-ban és 2015-ben felvett adatait mutatjuk be.

A téma fontosságát jelzi, hogy eddig kevés tudományos kutatás született a felsőoktatásban tanuló hátrányos helyzetű roma/cigány hallgatókkal kapcsolatban. Ezt indokolja ennek a csoportnak az eddigi alacsony létszáma az egyetemeken, de oka lehet az ilyen jellemzőkkel rendelkező hallgatók rejtőzködése is. Mindenesetre az utóbbi évtizedekben látványosan nőtt a hátrányos – legtöbb esetben halmozottan hátrányos – helyzetű roma/cigány hallgatók létszáma a felsőoktatásban,

de még mindig meg sem közelíti a magasabb társadalmi csoportok jelenlétét, pontosabban ezeknek a csoportoknak az országos arányhoz viszonyított részesedését. A kutatócsoport azt vizsgálta, hogy az egyetemeken, főiskolákon tanuló, hátrányos helyzetű fiatalok, akik nagyobb részben roma/cigány származásúak, honnan verbuválódnak, milyen támogatásokra van leginkább szükségük és hogyan képzelik el a jövőjüket.

2012-ben kiírásra került egy európai uniós pályázat, mely az olyan szakkollégiumok támogatását indítványozta, melyek az alapító okiratukban vállalták a hátrányos helyzetű roma/cigány hallgatók támogatását. (VARGA, 2013) A pályázati kiírás lehetőséget teremtett a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislocki Henrik Szakkollégium (továbbiakban: Szakkollégium vagy WHSz) számára is, hogy ösztöndíj programot valósítson meg támogatásukra.

A WHSz-t hasonló célokkal hozta létre 2002-ben a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (lásd előző tanulmány). A 2002-2012 közötti időszakban számos kutatást, szakmai és közösségi programot valósított meg a szervezet, de ez a pályázat olyan komplex szolgáltatási rendszer kiépítését tette lehetővé, melyben több mint ötven hallgató, huszonhét tutor (egyetemi oktató) és további húsz mentor (felsőbb évfolyamos egyetemi hallgató) vett részt. A Szakkollégiumban 2013. február 1-jén indult el hivatalosan program. A program részletes és pontos leírását a projekt honlapján olvashatják.²

A kutatócsoport kérdőíves vizsgálatának célja, hogy a hallgatók demográfiai, iskolázottsági adatait és szakkollégiumi programmal kapcsolatos vélekedéseit mérje fel. A kérdőív különböző blokkokból áll. Az első rész olyan kérdéseket tartalmaz, amely a hallgatók alapvető demográfiai adataira, a szülők iskolázottságára kérdez rá. A második részben a hallgató tanulmányaival kapcsolatos kérdéseket találunk és a harmadik blokkban a szakkollégiumi programra vonatkozó tapasztalataikat, javaslataikat kérdeztük meg. A negyedik részben a kérdőív a jövőképpel és a közéleti szerepvállalással kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. 2013-ban 18 főből 14, 2015-ben 34 főből 24 töltötte ki a kérdőívünket. Ezek eredményeit mutatjuk itt be. Természetesen a kitöltők között van, aki mindkét mintában

szerepel, mert jelenleg is ösztöndíjas a programban. Mindkét alkalommal egy-egy közösségi szakmai hétvége során került sor a kérdőív kitöltésére és mindkétszer ugyanazt a kérdéssort válaszolták meg a hallgatók. A válaszadást senki sem utasította vissza, azonban néhány kérdésre nem feltétlenül kaptunk választ.

Létszám

2013 januárjában hirdetett a Szakkollégium először felvételit az ösztöndíj programba. Ezután félévente tartott toborzást a szervezet. Az első félévben tizennyolcan kerültek be a programba. A második félévtől már harminc feletti létszámú volt a tagság. A pályázatban huszonnyolc fő támogatását vállalta a WHSz, de a jelentkezők száma ezt 2013 augusztusától mindig meghaladta, így a szervezetbe mindenki bekerült, aki megfelelt a pályázat által előírt formai követelményeknek. Az ösztöndíj programba kizárólag hátrányos helyzetű, elsősorban roma/cigány származású hallgatók kerülhettek be. A hátrányos helyzetet azonban ebben a pályázatban tágabban értelmezik, mint a 2005-ös felsőoktatási törvényben. A szülők alacsony iskolai végzettsége, alacsony foglalkoztatottságán túl hátrányos helyzetűnek tekinti a támogató azokat a diákokat, akik hátrányos helyzetű térségekből jönnek vagy egyszülős háztartásban élnek. 2015 tavaszán harmincnégy fős a Szakkollégium ösztöndíjas tagsága.

Életkor

2013-ban a kérdőívet kitöltők átlagéletkora 22.2, 2015-ben 21.5 év volt. Ez az adat abból a szempontból fontos, hogy ha ezt összehasonlítjuk a kilencvenes és kétezres években egyetemre járó cigány/roma hallgatókkal. A romológia hallgatók között jellemző volt, hogy néhány évnyi munka és család mellett végeztek a felsőoktatási tanulmányaikat. (FORRAY, 2002) A jelenlegi hallgatókra viszont az a jellemző, hogy az érettségi után azonnal bekerülnek egyetemre vagy főiskolára. Társadalmi – és persze oktatáspolitikai – erőfeszítések és egyéb tényezők fontos eredménye ez a változás: a rendszerváltás utáni évtizedben

a felsőoktatásban tanulni vágyó romák hosszú évtizedek elhalasztott vágyait, törekvéseit próbálták realizálni. (FORRAY, 2002) A mai hallgatókat – a hátrányos helyzetűeket is – ugyanaz a törekvés jellemzi, mint a többségi társadalom tagjait.

Nemi arányok

A vizsgált két év alatt erőteljesen a lányok javára billent el a mérleg. 2013-ban viszonylag kiegyenlített volt még az arány: 46% férfi – 54% nő, de 2015-ben már csak a válaszadók 25%-a férfi és a 75%uk nő. Ez a változás szintén a többségi részvevőkre jellemző.

Etnikai hovatartozás

2013-ban 12 fő válaszolt a kérdésre, akkor a kérdezettek között 5 fő félig cigánynak, romának mondta magát, 2 fő „lovári romának”, 5 fő beás cigánynak vallotta magát. 2015-ben már sokkal változatosabb a kép: 7 fő írta, hogy cigány/roma származású, 16 fő „félvér”-ként definiálta magát. Itt vagy egyik, vagy másik szülő magyar, horvát, sváb származású, míg a másik szülő cigány/roma származású. További egy fő írta, hogy nem tudja. Ennek alapján kijelenthetjük, hogy a tagság nagyon sokszínű (multikulturális), és sok esetben lehetünk tanúi vegyes házasságnak.

Lakóhely

A Szakkollégium tagsága alapvetően Pécsen kívül lakó tagokból áll. 2015-ben legtöbbjük (17 fő) Baranya megyei, de akad köztük Somogy (4 fő) és Tolna (2 fő), de még Veszprém megyéből is (1 fő). A lakóhelyük szerinti települések községek, aprófalvak (12 fő esetében) és város (12 fő esetében). Pécssett a tagság 25%-a él. A többiek bejárók vagy kollégiumban, albérletben élnek.

A kiírt pályázatban lehetőség nyílt az együttes elhelyezésre, közös kollégiumi férőhelyekre, ahogyan az a legtöbb hasonló szakkollégiumban történt. A WHSz-ben ez a kérdés már az alapításkor, bő másfél évtizede felvetődött, de a hallgatók akkor – ahogyan a jelenlegi programban is – nem értettek egyet a

közös lakhatással. Természetesen kollégiumi férőhelyet biztosít a szakkollégium Márton Áron Szakkollégiumban. Több szakkollégista is együtt lakik itt, de ezt nem nevezhetjük klasszikus szakkollégiumi „együttlakásnak”. A Szakkollégium a hallgatók intenzív együttlétét a havonta megtartott „bentmaradós” hétvégéken biztosítja a Gandhi Gimnázium kollégiumában. A szakmai, közösségi programok legnagyobb része is ekkor valósult meg. A mindennapokban a Romológia Tanszék klubszobája biztosítja a közös vagy egyéni munka lehetőségét, amit a hallgatók szívesen igénybe is vesznek.

Családi állapot

2013-ban a kitöltők egy kivétellel egyedülállóak voltak. Egy fő élt házasságban. 2015-ben 19 fő egyedülálló, 4 fő élettársi kapcsolatban élt. 1 fő nem válaszolt. Az élettársi kapcsolatot megjelölők kivétel nélkül lányok voltak. Rákérdeztünk a gyermekek számára. Egy fő nem válaszolt, a többieknek pedig nincs gyermekük.

A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettségét tekintve változatos a kép. 2013-ban a hallgatók 57%-nak 2015-ben 46%-nak az édesanyja rendelkezett 8 vagy kevesebb osztállyal. Ennek megfelelően növekedett a szakmunkás, szakiskolai, szakközépiskolai végzettséggel rendelkező édesanyák száma: 2013-ban 17%, 2015-ben 25%. A felsőfokú végzettségű édesanyák száma a két adatfelvétel között csökkent. Az első felvételkor hat hallgató édesanyja rendelkezett főiskolai, egyetemi végzettséggel vagy tudományos fokozattal. 2015-ben már csak három hallgató mondhatja ezt el magáról. A hallgatók édesapjának iskolai végzettsége nem változott jelentős mértékben. 2013-ban az apák 40%-a nyolc osztályt végzett, 40%-a szakmunkás, szakiskolai vagy szakközépiskolai, és 2 fő egyetemi végzettséggel rendelkezett. 2015-ben a hallgatók édesapjainak 34%-a végzett nyolc osztályt, 42%-uk szakiskolát, szakmunkásképzőt, szakközépiskolát, 1 fő gimnáziumot és további 2 fő egyetemet. Így elmondhatjuk, hogy négy fő kivételével mindnyájan első diplomások lesznek családjukban.

Szülők foglalkozása

A szülők foglalkozása természetesen leképezi az iskolázottsági adatokat. Legtöbbjük szaktudást igénylő foglalkozást űz: varrónő, ápolónő, szociális gondozó, kőműves, biztonsági őr stb. Annyit azonban érdemes elmondani, hogy kevés kivételtől eltekintve (10%) a hallgatók szülei dolgoznak. Nagyobb részük alkalmazottként, kisebb részük vállalkozóként.

Érettségi

Ha a középiskolai tanulmányok és érettségi iskolatípusát nézzük, a következőket találhatjuk. Mind 2013-ban és 2015-ben a válaszadók jelentős része gimnáziumban tette érettségi vizsgáját, 2, illetve egy fő szakközépiskolában és egy-egy fő „második esély” típusú intézményben. Legtöbben megyeszékhelyen érettségiztek. Fontos kiemelni, hogy 2013-ban a tagok közül három fő, 2015-ben már négyen is a Gandhi Gimnáziumban érettségiztek, illetve 2015-ben már szép számmal (7 fő) vannak jelen a pécsi Leőwey Klára Gimnáziumból jött diákok. Ez a mindkét intézményben működő Arany János Tehetséggondozó Programnak is köszönhető, amelynek jelentőségét ugyan ebben az áttekintésben nem elemzem, de fontosnak tartom, hogy a közeljövőben erre is sok kerüljön.³

Kar, szak

A Wlislöcki Henrik Szakkollégium már alapításakor is nyitott volt a Pécsi Tudományegyetem bármely karán tanuló hallgató számára. Ez jelenleg is így van, és a hallgatók ebben a tekintetben 2013-ban és 2015-ben is nagyon színes képet mutattak, mutatnak. 2013-ban még a bölcsészek voltak nagyobb arányban (hét fő), négy fő a Természettudományi Karon, további három fő a Jogi, Egészségtudományi Felnettkepzési Karon tanult. 2015-ben a következők a létszámok: két fő Jogtudományi Kar (jogi asszisztens), egy fő Általános Orvostudományi Kar (gyógy-szerész szak), hat fő Bölcsészettudományi Kar (romológia, pedagógia, szabad bölcsész, történelem, kommunikáció), három fő Egészségtudományi Kar (ápoló), öt fő Felnettkepzési Kar (if-

júságsegítő, humánpolitika), egy fő Közgazdaságtudományi Kar (pénzügy-számvitel), két fő Műszaki és Informatikai Kar (építőmérnök, környezetmérnök), egy fő Művészeti Kar (éneke-zene), három fő Természettudományi Kar (földrajz, biológia) hallgatója. Ez azt jelenti, hogy az Egyetem szinte minden karáról van hallgatója a Szakkollégiumnak, és így a szervezethez kötődik oktató is majd minden karról. A kötődés ebben az esetben személyes támogatást jelent. A program során minden hallgató választ maga mellé olyan egyetemi oktatót – lehetőleg a szakjához közel állót – aki figyelemmel kíséri a tanulmányait, és probléma esetén tanáccsal tudja segíteni a hallgatót.

Ha a szakok sokszínűségét tekintjük, megállapíthatjuk, hogy kevésbé – sőt egyáltalán nem – tapasztalható a korábban megfigyelt jelenség, miszerint a hátrányos helyzetű főként cigány/roma származású fiatalok segítőszakmát tanulnak.⁴ Ennek oka valószínűleg az az erős motiváció, hogy szükség van szegényebb közösségek felemelésére, támogatására. Ezt a kilencvenes évek elejének programjai hangsúlyozták, hiszen akkor indítottak először külön támogatási programot cigány fiatalok számára ezekben a képzési ágakban. Azóta sok minden változott, a roma/cigány fiatalok támogatása különböző formákban ma is érvényesül. Nyilvánvaló, hogy a több mint két évtizedes tapasztalás és társadalmi fejlődés megnyitotta az utat az érintettek előtt más, érdeklődésükhöz közel álló pályák választására is.

Képzési szint

Ha azt nézzük, hogy a hallgatók milyen képzési szinteken vesznek részt egyetemi oktatásban, azt láthatjuk, hogy 2013 óta megnövekedett a felsőfokú szakképzésben tanulók száma. Azon hallgatók, akik a Jogtudományi és Felnőttképzési Karon tanulnak, kivétel nélkül felsőfokú szakképzésben tanulnak. Egyetemi alapképzésben (BA/BSC) vesz részt a hallgatók fele. Csupán két fő vesz részt mesterképzésben (MA/MSC). 2015-ben a válaszadók közül kilencen végzősök. A program elindítása óta többen szereztek oklevelet, akik azóta sikeresen elhelyezkedtek a munkaerő-piacon.

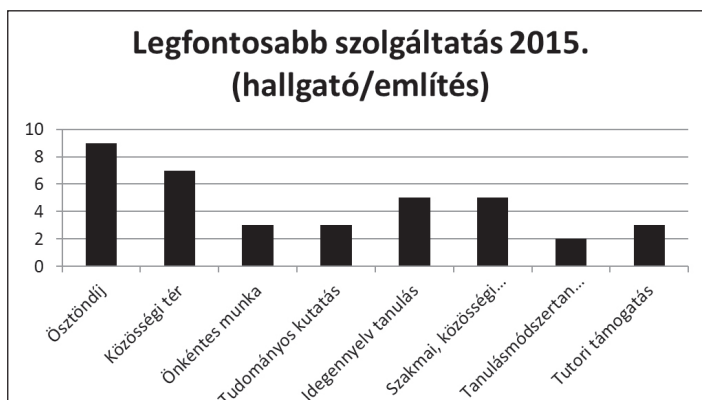
Szakkollégiumi programmal kapcsolatos vélekedések

Az előzőekben írtunk már arról, hogy a programban résztvevők hallgatók kivétel nélkül hátrányos helyzetűek. Többen halmozottan hátrányos helyzetűek, amit bizonyít szüleik alacsony iskolai végzettsége. Más nevelésszociológiai kutatásokból jól tudjuk, hogy a hátrányos helyzetű családokból érkező hallgatók számára az egyetemi tanulmányok végzése súlyos nehézségekbe ütközik. (FORRAY, 2003; PUSZTAI, 2011; RAYMAN-VARGA, 2015) Ezek az akadályok nem csak anyagiak, hanem a kulturális tőke hiányából is adódnak. (PUSZTAI, 2015) Ezek kiegyenlítésére jött létre a Szakkollégium, és a jelen ösztöndíj program is. Ezek szem előtt tartásával érdemes vizsgálunk azt, hogy mi motiválta a hallgatókat a programba való jelentkezésre. Továbbá fontos, hogy ennek fényében vizsgáljuk az ösztöndíj programmal kapcsolatos vélekedéseiket is.

A WHSz felvételi eljárását igyekezett minél nyilvánosabb körben meghirdetni, és minden hallgatóhoz eljuttatni az információkat. Sikerként könyvelhetjük el, hogy minden félévben több hallgató volt a programban, mint amennyit a pályázatban vállalt a szervezet. A hallgatók WHSz-be való jelentkezésének motivációját a legtöbb esetben a támogatás lehetősége adta. 2015-ben 24 válaszadóból 19 fogalmazta meg valamilyen formában, hogy az egyetemi tanulmányaikhoz nyújtott segítség miatt jelentkeztek a programba. Ezen kívül 50% a közösséghez tartozást, hat fő a kapcsolatépítést és hárman az identitásuk megerősítését jelölték meg motivációként.

Az előzetes elvárások teljesülését nem szándékunk itt vizsgálni, de arra vonatkozóan bemutatunk néhány eredményt, hogy mi az a szolgáltatás, támogatás, ami a hallgató számára a legfontosabb a Szakkollégiumban. Először azt kértük, hogy a legfontosabb szolgáltatást jelöljék meg.

1. ábra

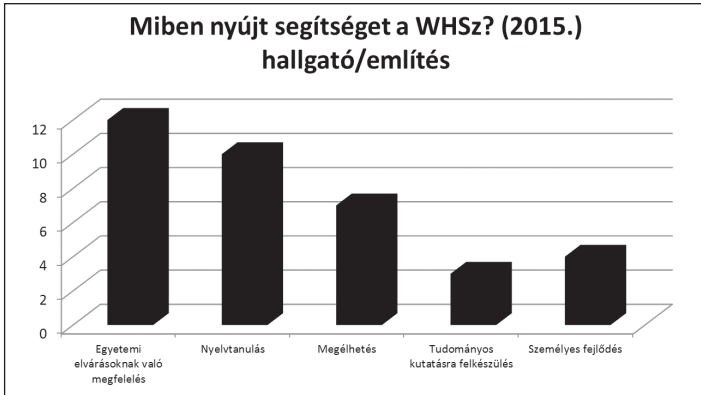


Az ábrán igyekeztünk érzékeltetni, hogy az egyes szolgáltatásokat milyen gyakorisággal említették a válaszadók. Jól látható, hogy az anyagi segítség a legfontosabb. Ezt természetesnek tekinthetjük, nemcsak a válaszolók családjának anyagi helyzete miatt, hanem általánosságban is az egyetemi élet, az önállóság igényének megnövekedése miatt is. Ezután a közösségi tér és szakmai közösségi programok a legnépszerűbbek, ezzel is alátámasztva, hogy a Szakkollégium betölti azt a szerepet, mely miatt alapvetően létrejött. Ezt és a másik két leggyakrabban választott elemet – a nyelvtanulás és a szakmai, közösségi munka – egyértelműen a szakkollégiumi támogatás pozitívumának tekintjük.

A második ábrán szintén az említés gyakoriságát tüntettük fel azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy „Miben nyújt segítséget a Szakkollégium?” A válaszokból egyértelmű, hogy a hallgatók által a legtöbbször említett szolgáltatásokat lényegében az egyetemi tanulmányok támogatásaként összegezzük. Az ösztöndíj program alapvetően erre jött létre, így úgy tűnik, ezt a funkcióját betölti a szervezet. Az ösztöndíj is megjelenik a listában, mint ahogyan a nyelvtanulás is. Emellett kiemelték még a személyes fejlődést és a tudományos munkára való felkészülést is. A megélhetéshez nyújtott segítség érdekes módon itt csak a harmadik helyre került: fontos ugyan, de nem a legfontosabb tényező, amit a szakkollégium a résztvevőknek nyújtani

tud. Ebből óvatosan azt a következtetést is levonhatjuk, hogy ösztöndíj nélkül – tehát jelentősebb anyagi hozzájárulás nélkül – is sikeres lenne programunk.

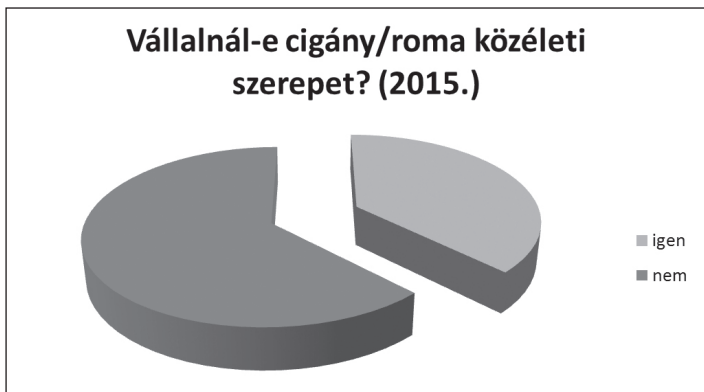
2. ábra



A cigánysághoz kötődő közéleti szereppel (nemzetiségi önkormányzati képviselő, politikai pártban való szerepvállalás) kapcsolatban volt bizonyos változás az arányokat illetően. 2013-ban még a válaszadók 77%-a vállalt volna ilyen szerepet, de 2015-re ez 42%-ra csökkent.

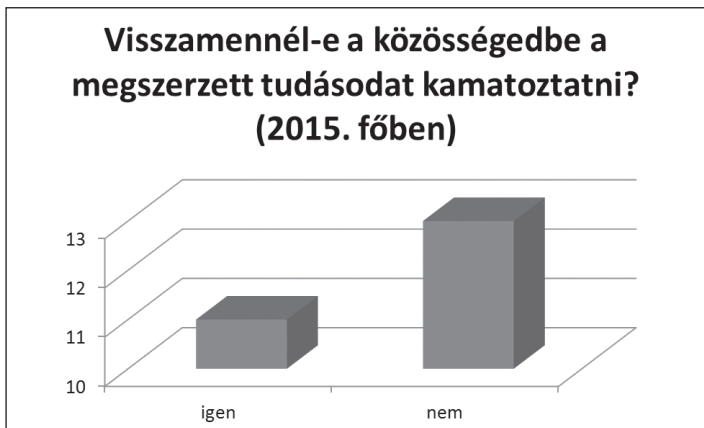
A következő diagramon részletesebben szemléltetjük a kérdésre adott választ. 2013-ban az ösztöndíjasok 69%-a, 2015-ben 37,5%-a válaszolta, hogy vállalna ilyen szerepet. Az igenlő válaszokat is érdemes óvatosan szemlélni: elgondolható, hogy módosult a hallgatók motivációja, de azt is elképzelhetőnek tartjuk, hogy nem érezték már olyan fontosnak a támogató szervezet – a szakkollégium – kedvére való válasz adását.

3. ábra



Tovább árnyalja a képet a következő ábra, mely társadalmi szerepvállalással kapcsolatban azt mutatja, hogy hányan mennének vissza a közösségükbe.

4. ábra



2013-ban 62% válaszolta, hogy visszamenne a közösségébe. Ez mostanra 46%-ra csökkent. Az okok között jelentős eltérést nem tapasztaltunk. Mindkét évben hasonlóak voltak: zárt közösség, kevés lehetőség stb. Azok viszont, akik visszamennének a segítségnyújtást, példamutatást, a közösség ismeretét említették. A

fentiekben is hasonló csökkenést tapasztalhatunk, mint az első kérdésben. A válaszok értelmezését sem gondoljuk módosítandónak, ha csak azt nem hangsúlyozzuk erősebben, hogy szakkollégistáink egyre inkább alapvetően a többséghez tartozónak érzik magukat, és ekként definiálják vágyaikat is.

Jövőkép

A kérdőív negyedik részét olyan kérdések alkotják, melyek a hallgatók jövőbeli szándékaira kérdeznak rá: kíván-e továbbtanulni, hogyan képzei el magát öt és tíz év múlva. Fontosnak tartjuk ezeket a válaszokat, mert a program során jelentős szerepet kapott a felkészítés a tudatos állampolgárságra és a társadalmi szerepvállalásra. Ha megnézzük a válaszokat, talán megállapíthatunk valamiféle eredményességet. Ez különösen igaz, ha a továbbtanulási szándékot vizsgáljuk meg közelebről. 2013-ban és 2015-ben is szinte az összes válaszadó biztos volt abban, hogy a szakjához kapcsolódóan folytatja tanulmányait BA, MA vagy PhD szinten. A hallgatók tervei között különbséget látunk, amikor karok alapján vizsgáltuk meg az adott válaszokat. A bölcsész szakosokra jellemzőbb inkább a tanári szerepre, egyetemi oktatói, kutatói szerepre való készülés, amit a szakok öndefiníciója alapján is természetesnek találhatunk. Az ápolóknál olvashattunk (három fő) a külföldi munkavállalásról, ami megjelent a természettudományos szakokra járó hallgatók között is – ez a legutóbbi évek statisztikái és elemzése alapján várható is. Ám az utóbbiak körében is megjelent a PhD tanulmányok elvégzésének igénye.

Az öt és tíz évvel későbbi terveket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy kivétel nélkül minden hallgató biztos munkahelyen, saját ingatlanban, tartós kapcsolatban képzei el magát. Ami nagyon fontos lehet, hogy a válaszok 75%-ban megjelent a nagyvárosi élet és 30%-ban a külföldi munkavégzés. Bizakodásra ad okot, hogy a tervek 20%-ban szerepel a továbbtanulás, továbbképzés a szakmai végzettségen belül. A közép- és hosszú távú elképzeléseket tanulmányozva jelentős különbségnek tekinthetjük, hogy 2015-ben már több elképzelésben jelenik meg az akadémiai életben való részvétel, azaz a tudományos életben való részvétel vágya.

Összegzés

A tanulmány két kérdőíves felmérés eredményeit mutatta be. A két felmérés ugyanannak a szervezetnek a tagságát vizsgálta két különböző időpillanatban. A kérdőív különböző kérdéscsoportokat tartalmazott. Az egyértelmű statisztikai adatoktól indulva a hallgatók vélekedéseit és jövőbeli terveire igyekezett rákérdezni. Ezeket összesítve és a válaszokat megvizsgálva próbáltunk képet adni a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiumának tagságáról és az ott folyó ösztöndíj programról. Összefoglalás képpen elmondható, hogy a 2003-ban Forray R. Katalin által hasonló körben végzett kérdőíves vizsgálat eredményeihez képest jelentős változás, hogy a pécsi egyetemre bejutott roma/cigány fiatalok szinte kivétel nélkül azonnal érettségi után kerülnek be a felsőoktatásba. A fenti eredmények láttán érdekes kérdés és további kutatási irány lehet, hogy a most értelmiségivé váló fiatalok számára mennyire fontos a „mintává” válás. A közösségbe való visszatérés és a közéleti szerepvállalás határozott elutasítása arra enged következtetni, hogy ezek a fiatalok nem szeretnék mintául szolgálni a közösségeik számára. Számunkra, illetve a roma szakkollégiumok számára ebből talán az lehet fontos, hogy a programok során célként kitűzött identitás erősítés akkor valójában mennyire állja meg a helyét és a bevont diákok mennyire szeretnék ezzel azonosulni.

Jegyzetek

- 1 A kutatócsoport a TÁMOP 411D pályázati forrásból végezte ezt a munkát.
- 2 <http://wlislócki.tamop.pte.hu/>
- 3 <http://www.ajtp.hu/digitalcity/news/latestNews.jsp?dom=AAAANXBY&prt=AAAANXBF&fmn=AAAANXCL&men=AAAANXBG> [letöltés ideje: 2015. május 23.]
- 4 http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsegek_kisebbsege/pages/kk_12_kende.htm [letöltés ideje: 2015. május 23.]

Irodalomjegyzék

- FORRAY R. Katalin (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 2003/2. szám. 253-264.
- FORRAY R. Katalin (2002): Eredmények és problémák az iskolázásban. In: Forray R. Katalin – Mohácsi Erzsébet (szerk.): *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány/roma közösség az ezredfordulón. Gypsy Studies 8. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. 20-43.*
- KENDE Anna: „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi”. *Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról.* In: *Kisebbségek kisebbsége.* Szerk.: Neményi Mária és Szalai Júlia. Budapest, 2005.
- PUSZTAI Gabriella (2011): Láthatatlan kéztől a baráti kezekig. *Oktatás és Társadalom* 9. szám. Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium. Pécs. 137-160.*
- RAYMAN Julianna – VARGA Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. *Romológia*, 10. szám 10-29.
- TRENDL Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. *Romológia*, 1. szám.
- VARGA Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1. szám.

TRENDL FANNI

A „befogadó környezet” megvalósulása egyetemi szakkollégiumban

Jelen tanulmány¹ a Pécsi Tudományegyetemen 2015 májusában megalakult, a „Befogadó Egyetem” koncepcióját kidolgozó kutató-fejlesztő műhely keretein belül íródott. Célja, hogy az inklúzió több évtizedes külföldi és hazai eredményeihez igazodóan bemutasson egy „jó gyakorlatot”, mely a Pécsi Tudományegyetemen működik 2002 óta. Az írás bemutatja a Wlislöcki Henrik Szakkollégium létrejöttének társadalmi kontextusát, működését és az inklúzió gondolatvilágához kapcsolható különböző modellek segítségével rámutat a Szakkollégium befogadó jellegére.

Az írás azt tűzi ki célul, hogy az Egyesült Államokban egy évtizeddel ezelőtt megfogalmazott „michigani döntés” és ezen bírósági döntésen alapuló „Inkluzív Kiválóság” (*Inclusive Excellence*) eszméjének bizonyos elemeit Magyarországon is érdemes megvizsgálni egy-egy konkrét szervezeti program kapcsán. Jelen esetben ez a szervezet a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke mellett 2002 óta működő Wlislöcki Henrik Szakkollégiuma. A 2000-es évek elején az említett tanszék oktatói azzal a céllal hozták létre ezt a hallgatói közösséget, hogy segítsék az egyetemre bekerülő cigány/roma származású döntően hátrányos helyzetű tanulókat. A szervezet megalapítására tekinthetünk természetes folyamatként, hi-

szen a magyarországi köz- és felsőoktatás rendszeréről ekkorra már számos kutató megállapította, hogy bizonyos társadalmi csoportok számára kevésbé hozzáférhető (ANDOR-LISKÓ, 2000, CSÁKÓ és mtsai., 1998, NAGY Péter Tibor, 2010). Ez az elemzésünk szempontjából az első nagyon fontos megállapítás, hiszen a sokszínű társadalom, mely Magyarországot is jellemzi, illetve az esélyegyenlőség elvének törvényben való megjelenítése előre bocsájtaná, hogy a felsőoktatásban minden társadalmi és kulturális csoportnak és kisebbségnek meg kell jelennie az oktatás minden szintjén legalább olyan arányban, mint ahogyan teljes népességen belül képviseltetik magukat. A Pécsi Tudományegyetemen tapasztalták, hogy valamilyen számban – közel sem a népességen belüli arányuknak megfelelően – cigány/roma fiatalok bekerülnek az egyetemre, de az első tanévben tapasztalt nehézségek után lemorzsolódtak és nem szereztek végzettséget. A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatói ennek a helyzetnek a megváltoztatását tűzték ki célul. A jelenség javítása és megszüntetése érdekében 2001/2002-es tanévben a Tanszék Phare pályázati forrás segítségével létrehozta, megalapította a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumot (lásd jelen kötet első tanulmánya). A projekt célja a hallgatók egyetemi tanulmányainak támogatása és a diploma-szerzés utáni munkaerő-piaci sikerességüknek elősegítése volt. Az alapításkor már egy olyan személyes tutori támogatói hálózat hoztak létre a diákok számára, a melynek segítségével gyorsan tudtak reagálni a felmerülő problémákra, így csökkentve a lemorzsolódás veszélyét. Ez a személyes támogatást az egyetemi oktatók nyújtották. Alapvető célkitűzés volt, hogy minden hallgató mellett álljon egy tutor (egyetemi oktató), aki jártas a diák szakjához kötődő szakmai kérdésekben és e mellett esetlegesen személyes problémák felmerülése esetén is tud segíteni a szakkollégistának. Az oktatók nem kizárólag a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékről kerültek ki, hanem azon tanszék-ekhez tartoztak, ahol a hallgató az óráit felvette. Így a tutor és hallgató között létrejött személyes kapcsolat a mindennapos problémák kezelésén túl elősegítette a hallgatók intézményhez és szakhoz, tudományághoz való kötődését, amely, mint tudjuk, nagyban hozzájárulhat a sikeresebb kimenethez (MILEM és mtsai., 2005). Sajnos erre az időszakra vonatkozóan a Szak-

kollégium nem rendelkezik a hallgatókkal kapcsolatos eredményességi adatokkal, így csak a létrehozás elvi szintjén tudjuk szemléltetni, hogy a befogadás gondolata mozgatta a szervezet működését.

A Wlislöcki Henrik Szakkollégium 2013 és 2015 közötti működéséről és a benne részvevő hallgatók eredményességéről azonban részletes kutatási eredményekkel és nyilvános adatokkal rendelkezünk. 2013 február és 2015 augusztus között egy komplex ösztöndíjprogramot² valósított meg a WHSz és a Tanszék közösen, melynek keretében a projekt utolsó időszakában az eredmények, hatások és hiányosságok felmérése zajlott. A vizsgálatot leíró, a projekt eredményességét bemutató tanulmányok egy önálló kötetben jelentek meg (VARGA, 2015).

A fent említett felmérés és a kutató-fejlesztő csoport által felállított modellen keresztül kívánjuk bemutatni, hogy az inklúzió szemlélete hogyan valósulhat meg egy egyetemi szakkollégiumban.

Ahogy az USA-beli vizsgálatokból is kiderül, a befogadó intézmény kialakításának első lépéseként diverz összetételű hallgatói csoportot kell létrehozni az adott intézményben (MILEM és mtsai., 2005). Jelen esetben a Wlislöcki Henrik Szakkollégium hallgatói összetételét kell megvizsgáljuk. A Szakkollégium alapító okiratában célcsoportként olyan hallgatók jelennek meg, akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, akik mélyebb tudományos munkát kívánnak folytatni és a kiemelkedő képességű elsősorban hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok. Az okirat tehát nem tartalmaz kizárólagosságot. E mellett célként jelent meg a kezdeti idők után, hogy ne csak a romológia szakra járó hallgatókat szólítsa meg a Szakkollégium, hanem a Pécsi Tudományegyetemen tanuló összes cigány/roma fiatal. 2013-ban az ösztöndíjprogram felvételi kiírásában már konkrétabb feltételek szerepeltek, melyek szerint kizárólag hátrányos helyzetű elsősorban cigány/roma származású hallgatók jelentkezését fogadták el. Természetesen a Szakkollégium továbbra is nyitott maradt a PTE minden hallgatója számára, de ösztöndíjban csak azok a hallgatók részesülhettek, akik megfeleltek a fent említett feltételeknek. Így alakult, hogy az elmúlt három évben egyre több karról és többféle szakról érkeztek a WHSz-be a hallgatók. Számosságát tekintve a Szak-

kollégium 2002 és 2015 között nagyon változó létszámmal működött, összesítve 15 és 45 fő között mozgott a hallgatók száma. Ez természetesen elenyésző a PTE összhallgatói létszámához képest, amely ugyanezen idő alatt 35.000 és 17.000 között változott. Azt viszont fontos leszögeznünk, hogy a WHSz-ben az elmúlt 13 év alatt legalább 100 cigány/roma származású, döntő többségükben hátrányos helyzetű fiatal fordult meg. A felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetű diákok arányáról 2016-ban került publikálásra egy tanulmány. A szerző által gyűjtött adatok szerint a pécsi egyetemre 2013-ban a felvett összes hallgató közül 5,9%, 2014-ben 4% volt hátrányos helyzetű. Hegedűs tanulmánya szerint ez igen alacsony aránynak tekinthető a magyarországi egyetemek között, hiszen ez a 15. és 14. helyre volt elég (HEGEDŰS, 2016:10).

A fent hivatkozott észak-amerikai modelleket továbbgondolva és azokat magyarországi kontextusba helyezve Varga Aranka 2014-ben (VARGA, 2014) dolgozta ki az inkluzivitás vizsgálati modelljét, melynek segítségével a Wliskoeki Henrik Szakkollégiumot mint inkluzív környezetet tudjuk értelmezni. A modellben „Folyamat”-ként feltüntetett egységet vizsgáljuk, hiszen egy folyamatban lévő „akció”, fejlesztés eredményeire vagyunk kíváncsiak, így jelen írásban a „Bemenet” és „Kimenet” egységeit nem tárgyaljuk.

1. A sokszínűséget tükröző tér: tárgyi környezet

A Szakkollégium működése számára mindig is teret és lehetőséget biztosított a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Ez manifeszt módon kezdetben egy szakkollégiumi szobában öltött testet, melyet a hallgatók rendeztek be a saját igényeik szerint. A felszerelést – bútorok, számítástechnikai felszerelések, bögrék – pályázati forrásból a Tanszék segítségével szerezték be. 2013-ban viszont a „TÁMOP projekthez” köthetően olyan infrastrukturális fejlesztésre is lehetőség nyílt, melynek segítségével egyrészt nagyobb helységhez és jobb minőségű eszközökhöz juthatott a Szakkollégium. Ezt a helységet „Közösségi Tér”-nek nevezik. Olyan hely ez, ahová a hét bármely napján betérhetnek a hallgatók, ha e-mailt kell nézniük, vagy

ha csak beszélgetni szeretnének. Ez a tér nemcsak egy szoba, hanem a közösségi programok létrehozásának színtere, a projekthez kapcsolódó megbeszélések helyszíne is. Továbbá a Közösségi Tér vezetőjén, Schäffer Jánoson keresztül a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék könyvtárát is használhatják a hallgatók. A fentiekben már említett kutatás során felmérésre került, hogy a *„Közösségi tér nyújtotta szolgáltatások mennyire érték el a hallgatókat, és milyen mértékben érezték bevonva magukat a tér kínálta programokba?”*. Összességében elmondható, hogy elégedettek voltak a hallgatók a Közösségi Térrel: 6,4-re értékelték a 7 fokú elégedettségi skálán. A hallgatók által írt szöveges értékelésben a Közösségi Téről az a kép rajzolódik ki, hogy ez az a hely, ahol az adminisztratív feladataikat, beadandóikat, tanulmányi felkészülésüket végzik a hallgatók. Emellett sok említés olvasható arról, hogy ez az információ legfőbb forrása, a találkozási hely, ahol a többi szakkollégistával meg lehet vitatni a mindennapos ügyeket. Néhány esetben kiemelték, hogy az esetleges problémák megoldásában itt mindig segített a Közösségi Tér vezetője (TRENDL-VARGA, 2015). Annak érdekében, hogy a Közösségi Tér ne csak a WHSz hallgatói számára legyen elérhető és nyitott, különböző közösségi, kulturális és szakmai programokat szervezett a Szakkollégium, melyet nyilvános fórumokon keresztül az Egyetem összes polgára számára kínált. Az úgynevezett „Terasz programok” során sokan megfordultak, akik addig nem ismerték ugyan a Tanszékhez vagy a Szakkollégiumhoz kötődnek, de azelőtt még nem jártak ott. Ezek a programok megfelelő alkalmak a sokszínűség megteremtésére. Egyrészt mert sokféle helyről különböző személyek vesznek részt rajta, másrészt mert a programok tematikájukban multikulturális jellegűek: olyan értékeket igyekeztek bemutatni, melyek a domináns kultúrában kevésbé jelennek meg. Pl.: a megnyitó ünnepségen eltérő kultúrából származó előadók, vagy a magyartól különböző kultúrával foglalkozó személyek tartottak felolvasást, zenéltek, énekeltek vagy mondtak verset (SCHÄFFER, 2015).

2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

Az inklúzió szemléletének gyakorlatba való ültetése talán a legnehezebb kihívás. Ehhez nyilvánvalóan az szükséges – ahogyan a modell szerzője (VARGA, 2014) is írja -, hogy a szervezetben jelenlévő összes szereplő belsővé tegye a befogadó szemléletet és azt egységesen kezelve kifelé is képviselje. A WHSz-ről született korábbi írásokból (FORRAY-BOROS, 2009; TRENDL, 2013; VARGA, 2014) egyértelműen kitűnik, hogy a Szakkollégium létrehozását és működtetését azért tartják nagyon fontosnak a vezetők és a benne résztvevők, mert ez által úgy érzik, hogy jelen esetben a Pécsi Tudományegyetem keretei között, egy olyan közösségnek lehetnek tagjai, ahol segítséget, támogatást kapnak, ahol úgy érzik, hogy befogadták őket és tevékeny részesei lehetnek a szervezet életének.

A 2013-2015 között zajló programot értékelő akciókutatás egyik szegmense a „TÁMOP projekt” alapvetéseit tartalmazó Pedagógia Programnak a vizsgálata volt a célok és megvalósult tevékenységek tükrében. Az elemzést Pálmai Dóra készítette tartomelemző módszerrel. A tanulmányból kiderül, hogy a projekt alapvető céljai között megjelennek mindazok az értékek, melyek egy inkluzív rendszer működésében elengedhetetlenek. Ilyen értékek az egymás iránti szolidaritás, az otthonról hozott értékek tisztelete, a multikulturalizmus és az antirasszizmus eszméinek megismertetése a hallgatókkal (PÁLMAI, 2015). Ezeknek az értékeknek az átadása elsődleges volt a projekt során. Ezt természetesen segítette a program megvalósításában résztvevő szakemberek sora és az általuk alkalmazott újszerű, alternatív pedagógiai módszerek, melyek kifejtésére a 3. pontban kerül sor.

A Szakkollégium befogadó szemléletnek a legékezebb bizonyítékai talán a hallgatókkal készült mélyinterjúkban találhatók, melyek 2015. május-júniusban kerültek felvételre. Az interjúk (6 darab) során 5 fő említette, hogy a Szakkollégium közössége meghatározó volt számára, illetve, hogy ebben a környezetben biztonságban érezte magát.

Az interjúk mellett a szakkollégistákkal kérdőívet is vettek fel a kutatás során. A kérdőív alapvetően arra szolgált, hogy a projekt hasznosságát a hallgatók szemszögéből ismerhessük

meg, de ennél talán fontosabb, hogy minden egyes projekt-
elem esetében a hallgatók tevékenységbe való bevonódásának
mértékét is megismerhetjük. (TRENDL-VARGA, 2015) Valójában
ezen keresztül nyerhetünk arra vonatkozóan információkat,
hogy a „TÁMOP projekt” célcsoportja mennyire érezte magá-
ának azt a komplex ösztöndíjprogramot, melyben bő két és fél
évig résztvevők voltak. A bevonódás mértékét hétfokú skálán
jelölték a kitöltők. A skálák eredményeit összegezve 4,1-es ér-
téket kapunk, amit úgy értékelhetünk, hogy a hallgatók inkább
éreztek magukat bevonva, mintsem kívülállónak a tevékenység-
gek során. Természetesen a kutatók arra is rákérdeztek, hogy
hogyan lenne növelhető a bevonódás. Jelen kontextusban ta-
lán a következő válasz a legrelevánsabb: „Ha nagyobb beleszó-
lása lenne a szakkollégistáknak a programok kialakításában.”
Az előző mondatot értelmezhetjük úgy, hogy a Szakkollégium
közössége nagyobb teret követel magának a számukra létreho-
zott támogató tevékenységek tervezése során, amely arra en-
gedi következtetni az olvasót, hogy ez a közösség kritikusan te-
kint azokra a történésekre, melyeknek részesei és lehetőséget
követel saját maga számára, hogy a saját képére formálhassa
azokat. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a projekt szakmai
vezetése és a megvalósításban résztvevőknek sikerült biztonság-
os helyet/környezetet teremteniük a program résztvevői szá-
mára, de az abban résztvevők érdekei, igényei kevésbé jelentek
meg a megvalósult programok során. Így a befogadás sem va-
lósulhatott meg.

3. Interakcióban a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

A modell kidolgozója két fajtáját különíti el a megvalósítók fel-
készültségét illetően: egyrészt az adott szakember végzettsé-
gét és gyakorlati tapasztalatát említi, másrészt a sokszínűség
(diverzitás) kezeléséhez szükséges eszközrendszer birtoklásáról
beszél. (VARGA, 2014) A WHSz-hez kötődő oktatók, akik állan-
dó szereplői a Szakkollégium életének alapvetően a Romológia
és Nevelésszociológia Tanszéken dolgoznak és végzik oktatói,
kutatói tevékenységüket. Természetesen a kutatási területeik-

ből és érdeklődési körükből adódóan alapvetően érzékenyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány/roma népességgel kapcsolatos kérdésekkel kapcsolatban. Ennek explicit kifejeződése, hogy nem sokkal a Tanszék önállóvá válása után (1998.) létrehozták a szóban forgó Szakkollégiumot. A projekt keretében számos szakember kapcsolódott be a programba, akik magas szakmai tudásukkal, alternatív pedagógiai módszereikkel és önreflektív attitűdjükkel járultak hozzá a WHSz hallgatóinak sikeres előmeneteléhez. Honnan tudhatjuk, hogy valóban elkötelezett, megújulásra, a sokszínűséget szem előtt tartó személyekről van szó? Erre a kérdésre is a „TÁMOP projektet” vizsgáló kutatásból nyerhetünk információkat. Egyrészt Pálmai Dóra részletesen ír a megvalósítók által alkalmazott módszerekről, másrészt Varga Aranka a megvalósítók által kitöltött kérdőívek tanulságait dolgozta fel.

Pálmai tanulmánya szerint a projekt által kitűzött célok és azok megvalósítása nem teljesült volna, ha azok nem a megfelelő módon és szinteken épülnek egymásra. Pálmai részletesen bemutatja, hogy az ösztöndíjprogram során milyen módszerekkel támogatták a különböző fejlesztő tevékenységek a hallgatók tanulmányi, szakmai előmenetelét és személyes kompetenciáik fejlődését. (PÁLMAI, 2015) A tanulmányból kiderül, hogy a program sokrétű szolgáltatási rendszerből állt, melynek során a különböző szakemberek más-más módszerekkel igyekeztek a hallgatók igényeihez igazodó képzéseket, fejlesztéseket megvalósítani és ezen keresztül elérni a fent már bemutatott célokat és átadni a fent említett értékeket.

Varga arról ír részletesen, hogy a projektbe bevont megvalósítók saját bevallásuk szerint mennyire voltak elkötelezettek a program által kitűzött célok iránt. Elemzéséből kiderül, hogy a szakemberek összességében sikeresnek ítélték meg a projektelemeik, tevékenységeik megvalósítását, de e mellett említést tettek arról is, hogy néhány esetben akadályokba ütköztek, melyek veszélybe sodorták az általuk kitűzött célok megvalósulását. Az akadályok elhárítása, vagy kihívásokra adandó válaszokat összegezve elmondható, hogy a megvalósítók alapvetően a saját erőforrásaik megsokszorozásában látják a lehetőséget a problémák megoldására. (TRENDL-VARGA, 2015:57-58)

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

Ezen szempont érvényesülése talán az egyik leghangsúlyosabb és leggyakrabban felbukkanó eleme a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumnak. Ennek szemléltetésére a tanulmány írója a „TÁMOP projektben” kidolgozott és folyamatosan fejlesztés alatt álló Hallgatói Portfólió részletes bemutatását választotta. A Szakkollégiumban 2013 és 2015 között megvalósult ösztöndíjprogram során a szakkollégisták saját portfóliót vezettek, mely gyakorlatilag egy olyan dokumentumgyűjtemény, amelynek segítségével részletesen nyomon követhető a hallgatók vállalásai, teljesítései, előrehaladásuk. A Hallgatói Portfólió projektelem az egész projekten végighúzódó tevékenység volt. A rendszerét, működését leíró dokumentum a projekt legelején megszületett, és a projekt ideje alatt többször végeztek módosításokat rajta. A módosításokra azért volt szükség, mert a hallgatói és támogatói (tutor³, mentor⁴) visszajelzésekből kitűnt, hogy a portfólióban használt egyes dokumentumsablonok kevésbé voltak használhatók az elvégzett tevékenységek dokumentálására. A portfólió értékelésére és a sablonok átalakítására 2013 végén–2014 legelején került sor. Azt tapasztalták ugyanis, hogy a formai szempontok túlsúlyban voltak a tartalmi szempontokkal szemben. Ennek érdekében több változást is bevezettek. Például a tutoroktól szöveges értékelést kértek a félév végén, ugyanígy a nyelvoktatóktól is, a tanulmányi eredménynél bevezetésre került plusz öt pontot, amellyel a szakmai vezetés a kiemelkedő tanulmányi munkát kívánta szorgalmazni. Ezenkívül a nem kötelező, szakkollégiumon kívül végzett tevékenységek értékelését az elvárt 100% fölé helyezte, és pénzüsszeget rendelt egy-egy ilyen pontszám mellé. Így is ösztönözve arra a hallgatókat, hogy igyekezzenek önállóan, a saját szakmai fejlődésük érdekében a szakkollégiumon kívül is tevékenykedni. A portfóliók értékelése azt az alapelvet követte, hogy mindenkit a saját maga által vállalt és teljesített pontszámok alapján kell értékelní. Ez a folyamat természetesen ott kezdődik egy-egy félév során, hogy a szemeszter elején a hallgatók személyes vállalásokat tesznek – kiválasztották a program által kínált szolgáltatások közül a számukra szükséges tevékenységeket – és

azt a szerződésükben rögzítjük. Ezeknek a vállalt tevékenységeknek a teljesítését vagy nem teljesítését vezették a félévek során a portfóliójukban és ezt értékeltük a félévek végén természetesen differenciáltan. Összesítettük, hogy a félév elején vállalt tevékenységek közül mennyit teljesített a hallgató. Erre kapott egy százalékot, amely alapján a következő félévben az ösztöndíjának összege meghatározásra került. (TRENDL, 2015)

A Hallgatói Portfólió kapcsán azonban szót kell ejtenünk arról is, hogy a projekt során nem valósult meg teljes egészében a differenciálás. Ezt a projektet lezáró záró kutatás adatfelvétele során a hallgatók is egyértelműen megfogalmazták. Ezen kívül a projekt egésze alatt nyomon követhető volt a szakkollégisták részéről ennek a befogadás szempontjából lényeges elvnek az elhanyagolása. Több hallgató is úgy érezte, hogy bizonyos képzés, tréning számára nem nyújtott értékelhető, hasznosítható tudást és szívesebben vett volna részt magasabb szintű képzésben vagy egy teljesen más témájú tréningben.

5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködésekén keresztül: partneri háló

A Wlislócki Henrik Szakkollégium esetében 2013 és 2015 között sikerült olyan széles partneri hálót kialakítani a „TÁMOP projektnek” köszönhetően, mely lehetővé tette egyrészt a hallgatók kapcsolati hálójának bővülését, a hallgatók intézményhez – PTE – való erősebb kötődését és a szervezet számára is lehetőség nyílt más szervezetekkel való együttműködésre. Ezek az eredmények több projektelemen keresztül valósultak meg, melyekről részletesebb olvashatunk a már korábban említett záró kutatást bemutató kötetben. (VARGA, 2015) Ilyen projekt-elem volt a tutori rendszer, a mentori rendszer, a hálózatosodás, az önkéntesség és a szakmai együttműködések. Jelen elemzésben a tutori és mentori rendszer vonatkozó tapasztalatait villantjuk fel a terjedelmi korlátok miatt. A Szakkollégium létrehozásakor és a megvalósult „TÁMOP projekt” egyik alapköve a tutori rendszer felállítása volt. Erről részletesen Orsós Anna tanulmányában olvashatunk. (ORSÓS, 2015) Az inkluzív környezet meglétének bizonyítása kapcsán jelen elemzésben

ennek a rendszernek a létrehozása, működtetése és bemutatása talán a legrelevánsabb. A tutor a WHSz esetében olyan egyetemi oktató, aki az adott hallgató szakjához köthető valamely tanszéken tanít, kölcsönös szimpátia alapján került kiválasztásra és önkéntes alapon vett részt a projektekben. Ezen jellemzők mentén a tutor az a személy, aki személyes találkozások alkalmával segíti, támogatja a szakkollégista tanulmányi, szakmai és tudományos előrehaladását. Mivel a hallgatók a PTE sok (7) karáról érkeztek, ezért a tutorok is ezen karokról kerültek ki. Ez azt jelentette, hogy a Szakkollégiumnak a PTE szintjén „ki tudott törni” a Bölcsészettudományi Kar kereteiből és egy olyan oktatókból álló hálózatot létrehozni, amely a projekt előrehaladása során segítette újabb hallgatók bevonását, illetve kevésbé mérhető módon ugyan, de hosszú távon segíti a tutorált hallgatók intézménybe való beágyazódását, így erősítve a hallgatók intézményhez való kötődését. A tutori rendszer eredményességéről egyértelműen pozitív visszajelzéseket adtak a hallgatók. (TRENDL-VARGA, 2015) A projektem az elégedettségi skálán nagyon magas (6,5) értéket kapott. A szöveges értékelések több esetben tettek említést a közvetlen, személyes kapcsolatról, amely segítségével a hallgató személyes problémáit tudták megoldani. A mélyinterjúk során a tutori projektelemről pozitív konnotációban beszéltek a hallgatók, ebből kiderült, hogy ez a kapcsolat fontos és hasznos volt számukra az egyetemen való eligazodásban. Természetesen további vizsgálatokat lenne érdemes arra vonatkozóan végezni, hogy a hallgatók számára ez a fajta személyes támogatás pontosan hogyan segíti elő az intézményhez való kötődést, de ehhez jelenleg nem állnak rendelkezésünkre megfelelő adatok.

A személyes támogatás megvalósulásának másik formája a mentori rendszer⁵ volt a „TÁMOP projektben”. A projekt elején minden hallgató mellett állt egy mentor, aki felsőbb éves hallgató, vagy PhD hallgató volt és kortárs segítőként támogatta a szakkollégistát. A szakkollégisták visszajelzései alapján azonban ez a működés kevésbé hatékonyan tudta támogatni őket az egyetemi életbe való bevonódásban, így az első félév után átalakult a rendszer: egy-egy mentorhoz meghatározott funkciót, feladatot rendelt a szakmai vezetés, így a mentorok gyakorlatilag minden hallgató számára rendelkezésre álltak.

Ilyen feladat volt például az idegennyelvi felkészítés, tantárgyi felkészítés, pályázatírásban való segítségnyújtás. A hallgatók a záró kutatásban 5,5-ös értékkel illették a mentori rendszert, ami azt jelenti, hogy elégedettek voltak vele. A mélyebb, kvalitatív kutatási eszközökkel nyert adatok elemzése (szöveges értékelés, interjúk) során kiderült, hogy nagyon sok esetben vették igénybe a mentorok nyújtotta segítséget és nem kizárólag a szakmai vezetés által meghatározott feladatkörökben, hanem olyan problémák megoldásában is segítséget kaptak, mely nem tartozott a mentorok kötelességei közé. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy ugyan a rendszer funkcionálisan megváltozott, de a hallgatók számára a mentorok bizonyos esetekben betöltötték személyes támogató funkciókat is. Ezen kívül fontos a mentorokat, mint a projekt partnereit említeni, hiszen ők is a PTE több karáról és a legkülönbözőbb szakjairól érkeztek, ezáltal is színesítve a WHSz közösségét, és erősítve a Szakkollégium létét a saját környezetükben.

6. A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése: folyamatos megújulás

A befogadó környezetet vizsgáló szempontok közül az utolsó az a folyamatos tevékenység, melynek át kell hatnia az egész szervezetet és annak minden részvevőjét. Ez pedig a szervezet működésének folyamatos felülvizsgálata, a hiányosságok kiküszöbölésére tett fejlesztési stratégia elkészítése és végrehajtása, hogy az inklúzió ne csak egy pillanatnyi állapot, hanem egy állandósult keret legyen. Ennek a szempontnak a meglétét nehezen tudjuk jelen esetben a Wlisslocki Henrik Szakkollégium esetében vizsgálni, hiszen erre vonatkozóan nem végeztünk felmérést. A „TÁMOP projekt” eredményességét vizsgáló kutatás megvalósítók megújulási készségét már említettük az elkötelezettség kapcsán, amely releváns jellemző lehet ezen szempontnál is. Ezen túlmenően említhetjük azt is, hogy a két és fél éves projekt során a szakmai vezetés hetente ülésezett, a szakmai megvalósítókkal előre meghatározott időközönként egyeztetéseket tartott és az ezeken az üléseken felmerült változtatási igényeket figyelem-

be véve igyekezett a projekt előre haladását módosítani, a nehézségekre vagy hiányosságokra reagálni. Konkrét fejlesztési stratégiát nem készített a projekt vezetése, ami miatt a legtöbb kihívás felbukkanásakor ad hoc módon reagált és ez nehezítette a rendszerszintű megújulást és a folyamatos fejlesztést. E szempontnak a Szakkollégium működési rendszerében való megjelenését segítheti jelen tanulmány is, melynek célja, hogy az inklúzió teljesülését vizsgálja a WHSz közösségében. E mellett érdemes lenne hallgatókkal közösen egy olyan rendszert kiépíteni, melyben bizonyos időközönként felülvizsgálásra kerül a befogadás „foka”.

Összegzés

Jelen tanulmány célja az volt, hogy a Varga Aranka által 2014-ben kidolgozott „befogadó környezet” modelljének alkotóelemei mentén elemezze a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislöcki Henrik Szakkollégiumot. Összességében elmondható a Szakkollégium a kezdetek óta olyan az inklúzió mellett elkötelezett környezetben létezik, amely alapján megfelel a „befogadó környezet” modellje kapcsán leírt szervezetnek. Az elemzés során rámutattunk azon elemekre, amelyek biztosítják az inklúzió folyamatos jelenlétét, de felillantottuk azon hiányosságokat is, melyek hátráltathatják ennek a folyamatnak a teljes megvalósulását. A vizsgálatunk végén tehát egyértelműen kirajzolódtak a WHSz azon működési területei, ahol beavatkozásra és további fejlesztésekre van szükség.

A tárgyi környezet kapcsán bizonyítottuk, hogy a Szakkollégiumba bekerülő hallgatók számára folyamatosan elérhető egy tér, ahol lehetőségük van az információcserére, találkozásokra és olyan infrastrukturális feltételek vannak, melyek támogatják az egyetemi tanulmányaikat. E mellett viszont a Szakkollégiumon kívülről jövők számára kevésbé elérhető, nyilvános a Közösségi Tér.

A befogadó szemlélet megvalósulását („a sokszínűség értékelése”) maguk a hallgatók cáfolták meg a visszajelzéseik alapján. A WHSz szakmai vezetése nagyon szűk területen vette figyelem-

be a résztvevők igényeit és a hallgatók által artikulált változtatási szándékot strukturálisan nem építette be a rendszerbe.

A megvalósítók felkészültségét és önreflektív voltukat bizonyították az idézett tanulmányok, melyből kiderül, hogy a hallgatók fejlesztéséhez, a kihívásokra való reagáláshoz arra van szükség, hogy ők maguk újragondolják módszereiket, újabb és újabb ötletekkel, megoldásokkal gazdagítsák képzéseiket, tevékenységeiket.

A személyre szabott tartalmak és cselekvések megjelenését a szervezet működésében a 2013-ban kidolgozott Hallgatói Portfólió bemutatásával igyekeztünk szemléltetni. Fontos célkitűzés volt ugyan, hogy a hallgatók fejlesztése, támogatása személyre szabottan történjen a projekt során, de a szakkollégisták visszajelzései alapján ez nem valósult meg teljes mértékben.

Az elemzési szempontok közül talán a partneri háló kialakítása volt a legsikeresebb, mely biztosítéka lehet az inklúzió széleskörű biztosításának. Többek között tutorok, mentorok, különböző civil és szakmai szervezetek hálója veszi körül a WHSz-t, melyek erős kapcsolódást biztosítanak az Egyetemhez, azon kívül pedig a munkaerő-piachoz.

A rendszer, a szervezet működésének folyamatos megújulását és a kitűzött célok megvalósulását támogató elvek érvényesülésének felülvizsgálata időnként megtörtént ugyan a Szakkollégium életében. de a változást támogató stratégiai koncepció eddig nem készült el. Ez a dokumentum nagyban támogatná, hogy a WHSz-ben megvalósuló projektek során folyamatosan biztosítva legyenek az inklúzió megvalósulását biztosító szempontok, tevékenységek, akciók. Egyébiránt ez a tanulmány is hasonló célt szolgál, amikor pontokba szedve megvizsgálja a befogadás folyamatelvű modell lépésein keresztül a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumot.

A szerző törekvése az volt, hogy az elemzésen keresztül bemutatasson olyan tevékenységeket, melyek komplex és egyidejű működtetése egy Egyetemen belüli Szakkollégiumban lehetővé teszik, hogy a sikeres egyetemi pályafutás elérhetővé váljon a PTE-n alulreprezentált csoportok számára és hozzásegítse őket a sikeres diplomaszerezéshez. A vizsgálat során láthatóvá vált, hogy a Varga által kidolgozott folyamatelvű modell bizonyos

elemei megtalálhatóak a szervezet működésében, vannak, amelyek sikeresen működnek és vannak, amelyek megvalósulását további elköteleződéssel és befektetéssel kell támogatni, ahhoz, hogy megvalósuljanak.

Jegyzetek

- 1 A tanulmány első változata az ARATÓ Ferenc-VARGA Aranka (2015, szerk.): Befogadó Egyetem, Pécs. kötetben jelent meg. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-Varga-Aranka-szerk-Befogado-egyetem-PTE-BTK-NI-Pecs-2015.pdf>, amely kötet angol nyelven is elérhető: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf>
- 2 TÁMOP 4.1.1.D-12/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislöck Henik Szakkollégium szervezésében”
- 3 A hallgatók személyes támogatását biztosító egyetemi oktató.
- 4 A hallgatók támogatását biztosító felsőbb éves vagy PhD hallgató.
- 5 Részletesebben lásd Schäffer János vonatkozó írását. (SCHÄFFER 2015)

Irodalomjegyzék

- ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest.
- CSÁKÓ Mihály és mtsai. (1998): A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet. Budapest.
- FORRAY R. Katalin - BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2009, II. szám. 192-203.
- HEGEDŰS Roland (2016): Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 2016/3. szám.

- 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. Smart, John C. - Paulsen, Michael B. (szerk.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V. 41-122.
- MILEM, Jeffrey – CHANG, Mitchell – ANTONIO, Anthony (2005): Making diversity work: A researched based perspective. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- NAGY Péter Tibor (2010): Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon. Társadalom és oktatás. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna (2015): A Wlislócki Henrik Szakkollégium 2.2. Tutori rendszer című projektelemének értékelő tanulmánya. In: Varga Aranka (szerk.): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 141-158.
- PÁLMAI Dóra (2015): A PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium Pedagógiai Programjának célrendszere a megvalósítás tükrében. In: Varga Aranka (szerk.): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 13-32.
- SCHÄFFER János (2015): Záró kutatás három alprojektre a WHSZ TÁMOP 4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében” című pályázati projektjéhez. In: Varga Aranka (szerk.): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 297-310.

- TRENDL Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. Romológia, 1. szám.
- TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2015): „Így látjuk mi” – Roma szakkollégiumi projekt a résztvevők szemével. In.: Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. In: Varga Aranka (szerk.): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 33-84.
- TRENDL Fanni (2015): A Hallgatói portfólió használata a Wlislócki Henrik Szakkollégium ösztöndíjprogramjában. In: Varga Aranka (szerk.): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 311-322.
- VARGA Aranka (2014): Az inkluzivitás vizsgálati modellje. Autónomia és Felelősség, 1. szám. 5-18.
- VARGA Aranka (szerk.) (2015): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- VEZDÉN Katalin (2015): A Wlislócki Henrik Szakkollégium komplex szolgáltatásfejlesztést célzó projektje – a számok tükrében. In: Varga Aranka (szerk.): Próbátétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 323-343.

TRENDL FANNI – VARGA ARANKA

Tehetség gondozás a roma szakkollégiumban¹

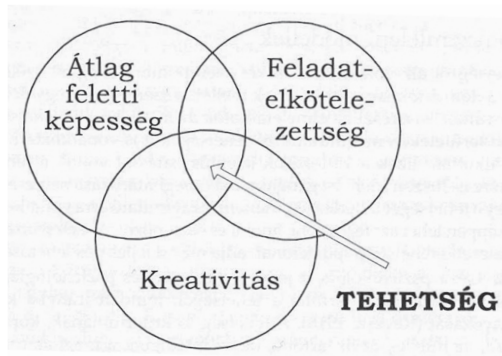
A tehetség gondozás témakörének szakirodalma széleskörű Magyarországon. Azonban a hátrányos helyzet és a tehetség szavak kis százalékban kerülnek elő egyidőben a szakirodalmi forrásokban. Ennek oka lehet a tehetség gondozás gyakran elitizmussal vádolt szemlélete (GYARMATHY 2013) vagy a magyarországi iskola-rendszert átható látens szelekciós mechanizmusok működése (LANNERT 2003), melynek tipikus példája a társadalmi egyenlőtlenségek képességbeli különbségekként való értelmezése. Jelen tanulmány szándéka, hogy egy, a felsőoktatásban működő roma szakkollégiumot, mint a tehetség gondozás egyik hatékony terepét mutassa be. Továbbá azt a megközelítést igyekszik erősíteni, mely szerint a tehetség felismerésében és annak alkotóvá válásában a környezet döntő szerepet játszik a belső tulajdonságok mellett. (GAGNÉ 2008 id. PÉTER-SZARKA 2011) A tanulmány arra is rá kíván mutatni, hogy a társadalmi hátránnyal küzdők esetében milyen további előnyökkel jár a tehetség felismerése, gondozása, és mindez milyenféle pszichológiai, szociálpszichológiai mechanizmusok mentén jut érvényre. Megközelítéseink alátámasztására a pécsi Wlisslocki Henrik roma Szakkollégiumban működő másfél évtizedes felsőoktatási gyakorlatot mutatjuk be szakmai-pedagógiai dokumentumok elemzésére és megelőző kutatási eredményekre támaszkodva.

A tehetségről röviden

Tanulmányunk első felében rövid áttekintést nyújtunk azokról a tehetség fogalmakról és tehetségmodellekről, melyek leginkább elfogadottabbak jelenleg a magyarországi tehetség-diszkurzusban. Nehéz feladatot vállalunk ezzel, hiszen mára már nagyon komplex megközelítésű a tehetség fogalma és nincs egységesen elfogadott terminus. (BALOGH, 2012:29) Az áttekintés során gyakran találoztunk Czeizel (1997) által húsz éve leírtakkal, mely szerint „a tehetség egy potenciális lehetőség: ígéret, hogy az egyén valamely – társadalmilag hasznos – emberi tevékenységi körben kiemelkedő teljesítményt hoz létre, és ez számára megelégedettséget, sikerélményt jelent.” A híres genetikus három tehetségfogalmat határoz meg: potenciális tehetség (giftedness), a megvalósult tehetség (talent – talentum), páráját ritkító tehetség (genius – géniusz). (CZEIZEL 1997 id. DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY, 2014) Érzékelhetően Czeizel meghatározása óta sokat gazdagodott a tehetségmegközelítés, egészen odáig, hogy a tehetségkutatások egyik elismert hazai szakembere, Gyarmathy Éva napjainkban már így fogalmaz „mindenkire úgy kell nézni, hogy akár tehetség is lehet”, amely tehetség „a megjelenésre alkalmas környezetben alkotó erővé válhat”. (GYARMATHY, 2013, 2012) Az utóbbi évek meghatározásaiban közös vonás az a szemlélet, hogy bárki lehet tehetséges, bárkiből válhat „tehetség”. Ha ezen az úton továbbhaladva szeretnénk mégis többet, pontosabban tudni arról, hogy mi jellemzi a tehetséget, akkor rengeteg modell és leírás áll rendelkezésünkre.

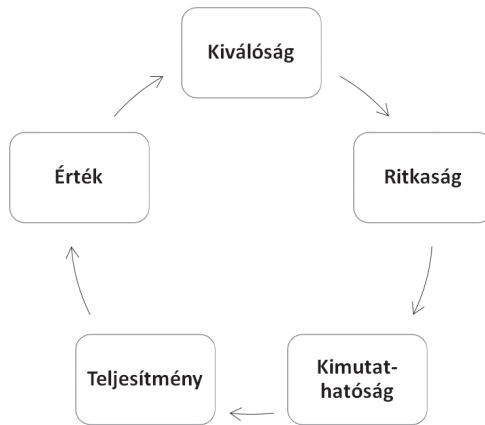
A modern tehetség-fogalmak és modellek alapja Renzulli (1978) háromkörös tehetségkonceptiója. (1. ábra) A modellben feltüntetett három tényező interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez. Renzulli koncepcióját tovább gondolva 1985-ben már említést tett az oktatás és az iskola fontosságáról. (BALOGH, 2012:30-31)

1. ábra. Renzulli (1978) háromkörös tehetségkonceptiója



Talán Stenberg 1993-as pentagonális modellje a következő, amelyet érdemes áttekintenünk.

2. ábra. Stenberg (1993) pentagonális modellje



Stenberg modellje szerint egy tehetséget a következő jellemzők mentén tudunk azonosítani. A kiválóság és a ritkaság arra vonatkozik, hogy az adott egyén olyan területen kiválóbb másoknál, amelyen csak kevesen. A teljesítmény és a kimutathatóság a tehetség valamiféle számszerűsíthetőségét jelenti, vagyis, hogy a tehetség eredményekben nyilvánul meg és tesztek által is értékelhető. Az érték ebben a modellben azt jelenti,

hogyan a kimutatható teljesítmény egyben társadalmilag is pozitívnak ítélt. (Id: DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY, 2014)

A következő modell, melyet Czeizel $2 \times 4 + 1$ faktoros táltentum modelljeként ismerünk, Stenbergi modellnél is több tényezőt vesz figyelembe. (3. ábra)

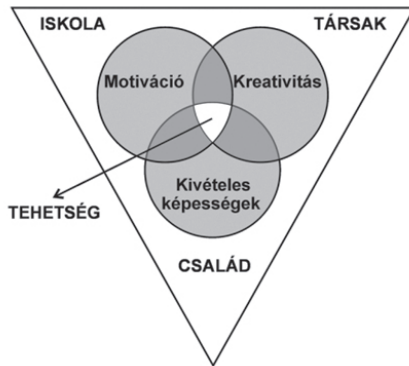
3. ábra. Czeizel $2 \times 4 + 1$ faktoros táltentum modell
(id: DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY, 2014)



A 3. ábrán látható Czeizel által alkotott modellben már olyan tényezőkkel is találkozunk, melyek segíthetik és gátolhatják a tehetség kibontakozását. Ezeket a faktorokat az ábrán a négyzet négy pontján láthatjuk. Ilyen a család, iskola, kortárs csoport és a társadalom. Az ábra belső köreiben pedig olyan személyes tulajdonságokat találunk (általános értelmesség, motiváció, kreativitás, specifikus képességek), melyek együttesen képesek a tehetség alapjait megteremteni. Érdekes látni a +1-ként megjelenő „sors-faktort”, mely sokféle (pozitív és negatív) befolyással is bír a tehetség megjelenésére, kibontakozására.

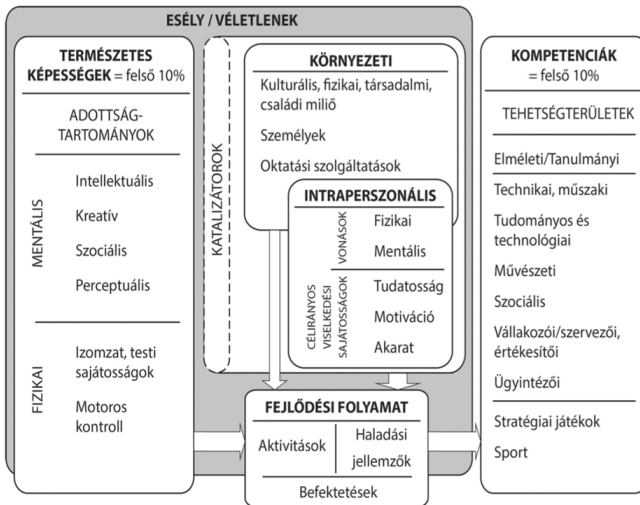
Mönks (1997) többtényezős tehetségmodelljében szintén megjelenik a család, iskola és társak szerepe a tehetség megjelenésében, melyeket összefoglalóan társadalmi pillérnek nevez. (BALOGH, 2012:32) (4. ábra)

4. ábra. Mönks (1997) többtényezős tehetségmodellje



A következő (5.) ábrán egy olyan modellt láthatunk, amely az előző modellekben megjelenő elemeket tovább bontva és dinamikusan ábrázolva jeleníti meg a tehetség fejlődésének folyamatát. Gagné modellje ezzel részletesen bemutatja a tehetség kialakulásának külső és belső feltételeit is.

5. ábra. Gagné fejlődési modellje (id: PÉTER-SZARKA, 2011)



Gagné modelljének középső, felső részében ábrázolt „katalizátorok” azok, melyek fontosak vizsgálati szempontunkból. Ugyanis ezek azok a faktorok, melyek meghatározzák azt a szerző szerint, hogy a tehetség kibontakozik-e. Itt a már Czeizelnél is megjelenő iskola tágabb értelemben, mint „oktatási szolgáltatások” szerepelnek. E mellett szintén megtalálhatók a modellben olyan befolyásoló tényezők, mint a család, a társadalom és a különböző személyek az egyén, a „tehetség” környezetében. Az intraperszonális tényezők az egyén külső-belső tulajdonságait bontja két részre. Vonások alatt az egyén fizikai és mentális tulajdonságait, képességeit sorolja fel; míg a sajátosságok alatt pedig a tudatosság, motiváció, akarat jellemzők jelennek meg.

A fenti modellek rövid bemutatása után összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tehetségmodellek fejlődésével egyre inkább előtérbe került a társadalmi és iskolai környezet fontossága, amely arra enged következtetni, hogy a belső, egyéni tulajdonságok megléte mellett nagy hangsúlyt érdemes fektetni az egyént körülvevő környezetre. Ennek egyik oka, hogy felismerték a témával foglalkozó kutatók, hogy a meglévő belső tulajdonságok, amelyek szerint valaki tehetségesnek számít, az arra alkalmatlan környezetben – pl. szegénység, alacsony iskolázottságú család, rossz minőségű iskola – nem tud érvényre jutni, és így a tehetség elveszhet.

Az itt bemutatott modellek segítségével kívánunk rámutatni arra, hogy a hazai felsőoktatásban működő roma szakkollégiumok, melyet jelenleg inkább a hátránykompenzáló intézmények között tartanak számon, milyen módon és jelentőséggel végeznek tehetséggondozási munkát.

Tehetséggondozás a felsőoktatásban

A tehetséggondozás intézménye nem ismeretlen Magyarországon. Gyarmathy Éva 2013-as tanulmányában kiemeli azokat a főbb történelmi csomópontokat, melyek elvezetnek minket a mai, 21. századi tehetséggondozási intézményekhez, formákhoz. Gyarmathy rávilágít, hogy a tehetségesnek gondolt egyének számára külön oktatást és egyéni odafigyelést biztosító

szemlélet egyszerre volt jelen a magyarországi törekvésekben. A XX. század eleje sikertörténetnek számít a magyarországi tehetséggondozás történetében. A sárospataki internátus rendszere és hálózata volt, amely koncepció szerint a tehetségesek együtt tanultak más diákokkal, de a kollégiumban együtt laktak, így egyértelműsítve kiválóságukat. Ez a mozgalom biztosította a tehetségek védelmét. A politikai rendszerek és ezzel együtt az oktatáspolitikai változásokkal - pl. a tankötelezettség felemelésével 16 éves korra -, a rendszer biztosítottnak látta a tehetségek gondozását, így az 1980-as évekig az ettől eltérő kezdeményezések „búvópatak jellegűvé” váltak. Mivel az individualizáció nem illett a kor szellemiségébe, a tehetséggondozás rejtetten folyt, és elsősorban a kiváló tanárok elhivatottságának köszönhetően maradt fenn. A harmadik évezred fordulóján indulhatott el újra hivatalosan és nyilvánosan Magyarországon a tehetséggondozás. Az újraindulást főként a teszteken jól teljesítő, középosztálybeli diákok kiválogatása jellemzi. (GYARMATHY, 2013)

A középfokú tehetséggondozó intézmények példáján túl – sárospataki modell – a felsőoktatásban is megfigyelhető hasonló szervezet működése. 1895-ben francia mintára szerveződött az Eötvös Kollégium, amely a kiválóak nevelését szolgálta. (FORRAY, 2016) Ezt a kollégiumi mintát követte, de már társadalompolitikai célokat is kitűzött a Bolyai, majd később Győrffy Kollégium néven működő szervezet az 1940-42-es években. Társadalompolitikai célok alatt Forray a „szegényparaszt gyerekekből rövid idő alatt városi értelmiségi elit kinevelését” említi. A II. világháború után 1946-tól a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) égisze alatt működik három éven át a felsőoktatási tehetséggondozás, ekkor már országos méretet öltve. A mozgalom megszüntetése után két évtizedig nincs hivatalos szervezete a felsőoktatási tehetséggondozásnak. Az újabb kísérlet, amely már sikeresnek bizonyult, az az 1970-ben megalakult Rajk László Szakkollégium, amely a mai napig működik. A másik emblemikus egyetemi szakkollégium 1983-ban Jogász Szakkollégium néven kezdte meg működését, és 1985-től Bibó István nevét viseli. (FORRAY, 2016:314) Mindkét szervezet gyökereit a népi kollégiumokban kereshetjük. (PATAKI, 2005; id. FORRAY, 2016:315) A rendszer-

váltás után exponenciálisan növekedett a szakkollégiumok és a szakkollégisták száma. Ezzel együtt pedig a szakkollégiumok célrendszere, tehetségképe és tehetséggondozási programjaik is egyre sokszínűbb képet mutatnak. (DEMETER, 2012) Erre a sokszínűsége épített az a társadalompolitikai irány, mely a hátrányos helyzetűek társadalmi mobilitását célozza és értelmiségivé válását kívánja elérni. A tehetséggondozás hazai fellendülésének időszakában (ezredforduló) születtek meg a cigány/roma egyetemisták, főiskolai hallgatókat támogató szervezetek - elsőként a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégiuma 1996-ban. (FORRAY-BOROS, 2009) Az identitásukat, származásukat vállaló tehetséges, de alacsony társadalmi státusból induló cigány/roma fiatalok felsőfokú végzettséghez jutását segítő szervezetek sorában a gödöllői Roma Szakkollégium létrehozása (2006) is fontos megemlíteni. Mindkét intézmény civil támogatással, alapítványi kezdeményezésére indította el szervezett és nyilvános működését. Ettől eltérő módon, de hasonló célokkal indult el a Pécsi Tudományegyetemen a Wlislócki Henrik Szakkollégium működése. A 2001/2002-es tanévben a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék vezetője – Forray R. Katalin – kezdeményezésére és egy Phare forrás segítségével indult el a pécsi szakkollégium szakmai munkája. (FORRAY-BOROS, 2009; TRENDL, 2013) Ez a szervezeti forma már ötvözi a klasszikus felsőoktatási tehetséggondozási célokat az ezzel egyidőben megjelenő hátrányos helyzetű főként cigány/roma származású diákok társadalmi hátrányaik csökkentését szolgáló tevékenységekkel. (FORRAY-BOROS, 2009; DEMETER, 2012) A néhol felzárkóztatóként (DEMETER, 2012), néhol hátránykompenzáló (CEGLÉDI-BORDÁS-KARDOS, 2016) szervezetekként definiált „roma szakkollégiumok” azok, amelyek egyszerre vállalják a hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok értelmiségivé válásának segítését identitáserősítő feladatok ellátásával, és a hátrányok csökkentését különböző fejlesztő, támogató tevékenységekkel.

A roma szakkollégiumok hatékonyságvizsgálatának sorába illeszkednek azok a kutatások, amelyek ezen szervezetek „hozzáadott” értékét helyezik fókuszba. Ezeknek a kutatásoknak a közös kérdése: mennyiben járulnak hozzá ezek a szakkollégiumok a tagok felsőoktatási és munkaerőpiaci sikerességéhez. A

Debreceni Egyetemen végzett kutatás tanulsága szerint ezek a szakkolégiumok mint tanuló közösségek olyan stabil szocializációs közeget teremtenek tagjaik számára, melyben az oktatási területen sikeresen tudják a diákok hátrányait kompenzálni. (BORDÁS-CEGLÉDI-KARDOS, 2016) A Nyíregyházi Egyetemen végzett vizsgálat szerint azon kompetenciák fejlesztésében játszik fontos szerepet a roma szakkolégium, amelyek ma már általánosan elvártak a munkaerőpiacon és amely segítségével sikeresebbek lehetnek a hallgatók a felsőoktatásban. (JENEIKERÜLŐ, 2016) A Szegedi Keresztény Roma Szakkolégium felméréseiben a végzett diákokkal felvett interjúk alapján elmondható, hogy a szakkolégium jelentősen hozzájárult személyes identitásuk erősödéséhez és a megküzdési képességük fejlesztéséhez, melyet visszatekintve jelenlegi élethelyzetükből pozitívnak tekintenek és jelenlegi sikerük egyik zálogának tartanak. (JANCSÁK, 2016)

Vizsgálati fókuszaink

Tanulmányunkban a fentiekben felsorolt vizsgálati szempontoktól eltérő módon, de ezekkel összhangban szeretnénk bemutatni a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislocki Henrik Szakkolégium (továbbiakban WHSz) gyakorlatát. Célunk áttekinteni a pécsi roma szakkolégium működését és a mögötte meghúzódó társadalomtudományi-neveléstudományi kontextust abból a szemszögből, hogy mindezek miként járulhatnak hozzá a hazai tehetséggondozás gyarapításához.

Visszatérve az előzőekben ismertetett tehetségmodellekre úgy véljük, hogy a modellek egyes elemei beazonosíthatóak a Wlislocki Henrik Szakkolégium diákjainak és környezetének vonatkozásában is. Ez alapján feltételezhető, hogy a roma szakkolégium, mint intézménytípus ideális terepe a tehetséggondozásnak és abban eredményeket is elér.

Hipotézisünk vizsgálatára a belső tulajdonságok felől a külső környezeti feltételek felé haladva keressük a párhuzamot a tehetségmodellek elemei és a WHSz pedagógiai gyakorlata, valamint az eddigi - WHSz-t vizsgáló - kutatások tanulságai között. Elsőként a WHSz-be bekerülő diákok jellemzőit vizsgáltuk meg,

melyek alapján tehetségesként definiálhatjuk őket. Ezután bemutatjuk azt a szervezeti környezetet, melynek fontosságát bizonyítják a bevezetőben bemutatott tehetségmodellek. A szervezetben megvalósuló tartalmi elemek számba vétele során folyamatosan reflektálunk az idézett modellekben szereplő tényezőkre – elsősorban a szakkollégium szakmai-pedagógiai dokumentumai felhasználásával, így bizonyítva a WHSz tehetséggondozás területén végzett munkáját.

A pécsi Wlislöcki Henrik Szakkollégium diákjainak és szervezetének jellemzői

Pécsett 2001/2002-es tanévben alakult a Wlislöcki Henrik Szakkollégium azzal a céllal, hogy a Romológia és Nevelés-szociológia Tanszék környezetében megjelenő cigány/roma, illetve romológia iránt érdeklődő fiatalokat összefogja. A szakkollégium alapításkori célja egy olyan tudományos közösség létrehozása volt, melyben a hátránykompenzáló támogatások is helyet kaptak. Az elindítást generáló jelentős Európai Unió forrás (Phare) célzottan a roma fiatalok felsőoktatási segítségét várta el, azonban a WHSz-ben a kezdetektől fontos volt a fiatalok tehetséggondozása szakmai területen, valamint a tudományos életbe való bekapcsolódásukban.

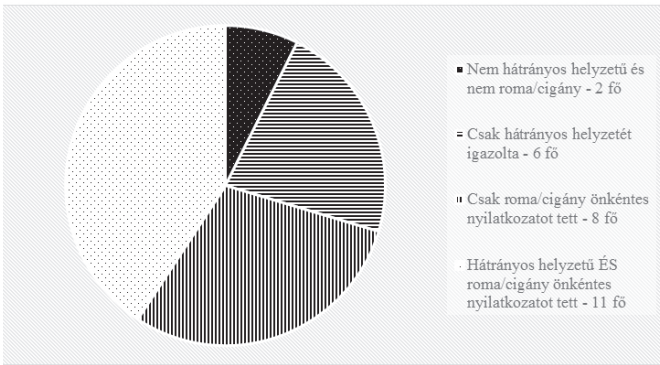
A Phare támogatást követően – közel egy évtizedig - a szervezet diákjai egy klasszikus egyetemi szakkollégiumba járhattak, mely jórészt a tagok önszerveződésére és közösségére épült. Ezt követően a szakkollégium csatlakozott a roma szakkollégiumi hálózathoz, és EU-s támogatások (TÁMOP, EFOP) segítségével 2013 februárja óta komplex programot tud megvalósítani lényegesen több hallgató bevonásával. A hallgatók már nem elsősorban a Romológia szakról érkeznek, hanem a Pécsi Tudományegyetem legkülönbözőbb helyein tanulnak az orvosképzéstől a tanárszakra át a mérnöki karig. A roma szakkollégiumi forrás segítségével a résztvevő szakkollégisták nem csak egyetemi tanulmányaik elvégzéséhez kaphatnak egyéni és közösségi támogatásokat, de magasabb szintű szakmai és tudományos tevékenységekbe is be tudnak csatlakozni, mely hozzájárul tehetségük kibontakoztatásához. (VARGA, 2015)

A szakkollégiumi jelenlegi diákjairól több forrásból is rendelkezünk információkkal. Fontos része a 2017 őszén végzett mélyinterjú vizsgáltunk, ahol szakkollégistákat arra kértük, hogy beszéljenek életútjukról. Az interjúk során az iskolai pályafutásukra, az azt támogató, hátráltató tényezőkre, az identitásukra és jövőképükre kérdeztük rá részletesebben. A megkérdezett szakkollégisták döntő része hátrányos helyzetű, sokan kisebbségi csoporthoz tartozónak vallják magukat (önkéntes nyilatkozatot tett cigány/roma származásról), és több mint egy harmaduk pedig mindkét előző jellemzővel bír. (VARGA, 2018) Utóbbiak esetén interszekcionalitásról beszélhetünk, amikor két hátrányt okozó tényező összefonódásából egy új társadalmi kategória alakul. Magyarországon a cigány kisebbséghez tartozás és a hátrányos helyzet (szülők alacsony iskolai végzettsége, szegénység, alacsony minőségű lakhatási környezet) egymást erősítő jellemzők. Több kutatás is rámutatott, hogy a szociális hátrányt tovább súlyosbítja a cigány/roma kisebbséghez tartozás társadalmi megítélése Magyarországon. (FORRAY-HEGEDŰS, 2003; FORRAY-PÁLMAINÉ, 2010; CSERTI-CSAPÓ-ORSÓS, 2013; NEMÉNYI, 2013) Ezt a megállapítást igazolják azok az oktatás területén végzett kutatások is, melyek a cigány/roma fiatalok iskolai sikertelenségét vizsgálták. A kutatók megállapították, hogy a szegénység és az etnikai szegregáció egyidejű fennállása konzerválja leginkább ezt a helyzetet. (HAVAS-LISKÓ, 2002; KEMÉNY ET AL., 2004; ZOLNAY, 2015; KERTESI-KÉZDI, 2012, ID. VARGA, 2018; FEJES-SZÚCS, 2018) Az iskola belső világát nézve elmondható, hogy még az integrációt alapelveként megfogalmazó intézmények vezetői és pedagógusai is nagyon különbözően ítélik meg a cigány/roma gyerekek oktatási kérdéseit, és jócskán találunk körükben korlátozó attitűddel rendelkezőket is. Kimutatható, hogy a pedagógus tanulóra irányuló negatív vagy pozitív viszonyulása, mint „önmagát beteljesítő jóslat” döntően hat a tanulói teljesítményre – függetlenül a diák képességeitől, motivációjától, tudásától stb. (ARATÓ, 2015; RAYMAN, 2015)

Vizsgálati csoportunk esetén szükséges figyelembe vennünk azt a tényt is, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekben a hátrányos helyzetű diákok nagyon kis százalékban jelennek meg. Különösen igaz ez a Pécsi Tudományegye-

temre. Egy 2016-os tanulmány rámutat, hogy a hátrányos helyzetű felvett diákok aránya 2013 és 2014 között csökkent az egyetemeken és a pécsi egyetemen ez az arány 5,9% illetve 4% a két tanévben. (HEGEDŰS, 2016:10) A pécsi adatokat talán a debrecenihez érdemes hasonlítani az intézmények méretének és társadalmi, gazdasági környezetünk hasonlóságai miatt. A Debreceni Egyetemen az összes felvett hallgató 14,7% illetve 9,8%-a hátrányos helyzetű ugyanebben a két tanévben a hivatkozott tanulmány szerint. Ebből világosan látszik, hogy a Debreceni Egyetem magasabb számban tudja bevonni a hátrányos helyzetű diákokat képzéseire. Ezen a területen a pécsi egyetemnek sok teendője lenne, hiszen a társadalmi-gazdasági környezetből adódóan a térség rejtett tartaléka a hátrányos helyzetű diákokban található meg.

6. ábra. A WHSz diákjainak megoszlása szociális helyzet és vállalt identitás alapján (N:27), Forrás: VARGA, 2018)



A 6. ábrán látható a WHSz-ben lévő egyetemisták összetétele családi háttérük szempontjából. A szakkollégisták iskolai pályafutásuk szempontjából sikeresek, hiszen mindannyian a felsőoktatásban tanulnak. Döntő többségük hátrányos szociális helyzete (szegénység, szülők iskolázatlansága), valamint a nemzeti-csoportjára irányuló negatív társadalmi megítélés ellenére került be a felsőoktatásba, így reziliensnek tekinthetjük őket. A pszichológiában és mára a neveléstudományban is elterjedt a reziliencia fogalma, mely azt a jelenséget foglalja össze, amikor

az egyén képes áttörni nehézségeit és sikeres életutat bejárni. (MASTEN, 2001) Egy 2015-ben lezajlott, és az akkori WHSz-es diákokat vizsgáló kutatás során bebizonyosodott, hogy a szakkollégistáknak számos akadályt kellett legyőzniük iskoláztatásuk során, melyek főként a szegénységből és alacsony társadalmi státuszukból fakadt. Ezek leküzdésében a legtöbb esetben olyan támogató személyek vagy intézmények segítettek őket, melyek ártírták a hátráltató tényezők negatív hatásait és személyes pozitív történetek bontakoztak ki előttünk. (RAYMAN-VARGA, 2015)

A WHSz-be bekerülő diákok tehát két olyan – gyakran összefonódó - jellemzővel is bírnak, mely megkülönbözteti őket azoktól az egyetemistáktól, akik magasabb társadalmi státuszú családi környezetből érkeznek. Ebből fakadóan a reziliencia fenntartása és erre építve a társadalmi felelősséggel felvértezett értelmiségivé válás folyamata fontos területe a WHSz-nek. Ezt a folyamatot az empowerment (képessé tétel) fogalmával írhatjuk le, 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 id. VARGA, 2018). 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 nyerő kisebbségi befolyás átírja a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének mechanizmusait, és a strukturális kiszolgáltatottsággal szemben is esélyt ad a társadalmi javakból való részesedésre. Az empowerment tehát egy olyan felvérteződési folyamat (7. ábra), melynek első lépcsőfoka az individuális szinten zajlik, és az önbecsüléstől a reziliencia kialakításáig, fenntartásáig tart. Erre építve, mintegy folytatásként alakul ki a közösségért érzett felelősség, a tényleges cselekvés és az ebből következő változások. (TRAVIS – BOWMAN, 2015) A közösségi felvérteződés visszahat a rezilienciára is, mivel a másokért vállalt felelősség „hozadéka” az önerősítő (self-help) mechanizmus. (VARGA, 2015)

7. ábra. A személyes és közösség „felvérteződés” (empowerment) keretrendszere (TRAVIS – BOWMAN, 2015)

Személyes felvérteződés			Közösségi felvérteződés	
ÖNBECSÜLÉS	REZILIENCIA	FEJLŐDÉS	KÖZÖSSÉG	VÁLTOZÁS
„Jobb életérzés” (Feeling better)	„Sikeresebb cselekvés” (Doing better)	„Folyamatos jóllét” (Being better)	„Odatartozás érzése” (Better sense of belonging)	„Pozitív közösségi helyzet” (Better Community Conditions)

A fent leírt folyamatok alapja a saját identitáshoz való pozitív viszony. Szintén a 2017-ben felvett életútinterjúk világítottak rá, hogy a pécsi szakkollégium diákjai ebből a szempontból is nagyon sokszínűek. Az 1. táblázatból kiolvasható, hogy csak a diákok alig felére jellemző a családok (pl. szülők) erős identitása, és ritkán emelték ki, hogy lennének 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. Középiskolában azonban sokszor implicit vagy explicit rasszista viszonyulás kapcsolódik az identitás formálásához a narratívák alapján. Szinte kivétel nélkül tudtak diszkriminatív esetet felsorolni, a felidézett történetek egy része azonban nem őket, hanem környezetüket érintette. A háttérben az etnocentrizmus jelensége figyelhető meg, mely során az egyén úgy érzékeli, hogy az identitására vonatkozóan nem éri hatás, mivel a többségi kultúra „hegemóniáját” pl. az oktatási tartalmakban természetesnek véli. Az egyént folyamatosan érő implicit hatások – így például a „színvakág” (colorblind) – következménye, hogy felerősödik az asszimiláció (beolvadás) érzése. Ez az érzés törik meg az egyén külső, rasszjegyekkel megkülönböztethető volta miatt minden diszkriminatív helyzetben. És 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)

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 egyér-

telmúien bizonyították, hogy a csoportidentitás pozitív megélése felerősíti a csoporthoz tartozás érzését, mely fontos lépés az empowerment kialakulásához. (TRAVIS and DEEPAK, 2011)

1. táblázat. Identitáshoz való viszony a WHSz diákjai körében (N:19),
Forrás: VARGA, 2018

Téma említése az interjúkban	Roma/cigány identitáshoz való viszony							Roma/cigány csoporttal kapcsolatos diszkrimináció		WSZ 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

Inkluzív szervezeti környezet

Gyarmathy Éva 2006-ban megjelent tanulmányában összegzően mutatja be, hogy az egyes tehetség gondozással, tehetségfejlesztéssel foglalkozó szakértők, kutatók modelljeiben hogyan jelenik meg a környezet, mint a tehetség kibontakoztatásának színtere. Tanulmányában rámutat az eltérő modellek közös tulajdonságára miszerint a környezeti tényező(k) – társadalom, család, kortárs csoport, iskola – ugyanolyan fontos faktorok a tehetség kialakulásában, mint a belső tulajdonságok. Ezt elfogadva jelen tanulmány szerzői egy olyan szervezeti környezet működését mutatják be, amely az esélyegyenlőség és méltányosság társadalomfilozófiai pilléreire nyugszik. A tehetség gondozás fogalmaival összekötve az esélyegyenlőségre úgy tekintünk, hogy „mindenkire tekinthetünk úgy, mint potenciális tehetség”. A méltányosság pedig azt jelenti, hogy „a tehetség az arra alkalmas környezetben alkotó erővé válhat”. Ezek a kiinduló gondolatai a mindenki számára kölcsönösen befogadó – inkluzív - környezetnek.

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 ET. AL., 2012). Ez jellemzi az inkluzív (kölcsönösen befogadó) környezetet, mely 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)

Az inkluzív környezet tehát a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Ehhez elengedhetetlen:

1. Az a tárgyi, környezeti feltételrendszer, mely nyitottságot tükröz, és a résztvevők közös alkotásaként jeleníti meg a kulturális értékeket.
2. Fundamentuma a benne lévők pozitív attitűdje, melyet a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez.
3. Fontos része a teret működtető és felelős személyek elköteleződése mellett a szakmai felkészültsége is.
4. A szakmai felkészültség az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és eredményes segítségében ölt testet.
5. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, a lehetőségek és korlátok felismerése során.
6. Az inkluzív térben rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele pedig a folyamatos megújulás (Varga 2015a).

A példaként elemzett pécsi szakkollégium elsőként fizikai térben törekedett az inkluzivitásra. A szakkollégisták által be rendezett 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 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. (VARGA, 2015b) 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 hozzájárulás 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 mozzatói a közösségnek, segítve fiatalabb társaik aktivitásának növelését. A mentorok 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 szakkollégisták előrehaladását. Ez a szerep viszszahat a tutorok elköteleződésére, az egyetemi közeg befogadóbbá tételére. Az egyéni gondoskodás másrésztől azt jelenti, hogy a szakkollégisták egyéni igényeihez és szükségleteihez igazítva kérnek/kapnak szolgáltatásokat külső szakemberektől a tanulmányi segítséttől 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 formálóiá válnak a közösségnek és egyre tudatosabban válogatnak a felkínált szolgáltatásokból.

A fent bemutatott három tematikus cél három pillér tevékenységeiben ölteneq testet: a „Tevékeny közösség”-ben realizálódik a különböző közösségi programokon keresztül az

empowerment folyamata, melynek során a diákok felvérteződhetnek azokkal a készségekkel, melyek a saját maguk és közösségük érdekeinek képviseletéhez szükséges. Az „Egyéni gondoskodás” pillérben juthatnak azon szolgáltatásokhoz a szakkollégisták, mely ahhoz kell, hogy egyéni szinten sikeresek tudjanak lenni az egyetemen és az életükben. Másképpen fogalmazva, ebben a pillérben tehetnek szert arra a megküzdési stratégiára, mely segíti őket a rezilienssé válásban. A „Személyes tudomány” pillér az a része a projektnek, ahol a szakkollégisták saját igényeikhez mérten bevonódhatnak az egyetemi, akadémiai életbe és kipróbálhatják magukat a tudományos kutatások világában. Ebben a pillérben található az a fajta tehetséggondozás, amely a klasszikus egyetemi szakkollégiumok feladata és célja.

A tehetséggondozás elemei a WHSz-ben

Balogh László 2012-ben megjelent kötetében összegezte a komplex tehetséggondozó programok célrendszerét. Amennyiben a WHSz-t tehetséggondozó szervezetnek gondoljuk, szükséges ezen szempontok mentén is megvizsgálni a szervezetet. A szerző a tehetséggondozó programok vizsgálata során négy olyan cél meghatározást tartja elengedhetetlennek, melyek elérésével sikeresen tud egy szervezet tehetségeket kibontakoztatni. Ezek a következők:

1. erős oldal támogatása;
2. gyenge oldal fejlesztése;
3. megelőzés, légkörjavítás;
4. olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását. (BALOGH, 2012:59)

Az erős oldalnak a WHSz szakkollégistái esetében tekinthetjük a választott szak és az azzal kapcsolatos szakmai és tudományos munkában való elmélyülést, mint egy klasszikus egyetemi szakkollégiumban általában, melynek támogatása a szakkollégium alapító okiratában és a Pedagógiai Programjában is deklarált cél. (WHSz SZMSZ, Pedagógiai Program 2016) Gyenge ol-

dalként definiálhatjuk a szakkollégisták társadalmi hátránnyal összegezhető helyzetét. Előfordul köznevelésből hozott tanulási vagy más kulcskompetenciák fejletlensége a szakkollégisták körében (Jeney és 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. Az erősségek támogatása és a gyenge oldal fejlesztése nehezen választható el, és a vizsgált szakkollégiumban is az „Egyéni gondoskodás” pillér keretén belül összegződik. A tehetséggondozás lényeges pontja ugyanis a személyre szabottság, mely komplex szemléletet feltételez, és amely a WHSz-ben differenciált méltányossági eszközökkel (pénzbeli juttatások, kiegészítő ösztöndíj) és különböző típusú, mértékű szolgáltatásokkal (kompetenciafejlesztő képzések, tréningek; egyénre szabott tantárgyi fejlesztés) valósul meg. Az „Egyéni gondoskodás” pillér tehát több olyan projektelemet tartalmaz, amely egyszerre fejleszt az erős és gyenge oldalakat. A „Személyre szabott fejlesztések” projektelem keretében a szakkollégisták egyéni vagy kiscsoportos tanórai vagy konzultációs jellegű támogatásra tarthatnak igényt, amely a tanulmányi, szakmai előrehaladásukat biztosítja vagy olyan személyes jellegű, mentálhigiénés tanácsadást, amely a személyes identitásuk fejlesztéséhez járul hozzá.

A Balogh által 3. pontként megelőzésnek és légkórjavításnak nevezett cél a WHSz esetében a kölcsönösen befogadó környezet kialakításával azonosítható, melyet már az előzőekben részleteiben bemutattunk.

A 4. célként a tehetség kibontakozását közvetve befolyásoló területeket a szerző olyan programokként definiálja, melyek a feltöltődést és lazítást biztosítják a tehetségek számára. Ezt a célt szolgálják a WHSz projektjében a közösségi, kulturális tevékenységek és programok szervezése, megvalósítása, illetve azon szakmai utak (bel- és külföldi), melyek egyéni- és szervezeti szinten szolgálják a kapcsolatépítést. Ezen tevékenységek a Tevékeny közösség pillérben jelennek meg. A programelemek alapvetően a hallgatói kezdeményezésekre építenek és megva-

lósításuk során az inter- és multikulturális szemléletnek megfelelően a nyitott attitűd kialakítására törekednek. (Pedagógiai Program 2016:13)

A bemutatott résztvevők és szervezeti jellemzők után könnyedén beazonosíthatjuk a tanulmány elején bemutatott Czeizel féle táltentum modell elemeit a WHSz jelenlegi projektjének működésében.

A Czeizel-féle modellben szereplő belső tulajdonságokat a WHSz szakkollégistáinak jellemzőivel tudjuk leírni. „Általános értelmesség” tulajdonság alatt azt értjük, hogy a pécsi szakkollégisták társadalmi hátrányaik ellenére bejutottak a felsőoktatásba és ott tanulmányaikat végzik. Ezt részletesen bemutattuk a tanulmány előző fejezetében a reziliencia fogalmával összefüggésben. A bekerüléshez továbbá rendkívül nagy „Motivációra” volt szükségük, hiszen a társadalmi státuszukból fakadó nehézségeket legyőzték és előnyükre fordították. Ez a motiváció faktor elengedhetetlen a reziliencia folyamatához is, melyre konkrét példákat is találtunk megelőző szakkollégiumi kutatásaink során. A 2017-es mélyinterjú vizsgálatból kiderült, hogy a diákok háromnegyede erősen motiváló családi környezetből érkezik, egyharmaduk előtt pedig egy idősebb testvér mintája áll, aki már sikereket ért el az iskoláztatásban. Ez a minta az egyén számára - saját magával való összehasonlításban - motiváló erőként hat, átírva a kisebbségi csoportokra irányuló stigmatizációt, és elérhetővé téve a magasabb társadalmi pozícióhoz szükséges lépéseket. (VARGA, 2018) Ezt a mechanizmust tovább erősíti a szakkollégium közössége, ahol a „nem vagyok egyedül a problémáimmal” érzés erősödik a diákokban. A motiváció horizontális elemként van jelen a szakkollégiumi programban. Kezdődik az önkéntes jelentkezéssel a szakkollégiumba, és folytatódik azokkal a tevékenységekkel, amiket érdeklődésükhöz igazítva maguk válogatnak össze a felkínált „repertoárból” a hallgatók. (Pedagógiai Program 2016:18)

A „Specifikus képességek” és a „Kreativitás” szintén megjelennek a WHSz projektjének különböző elemeiben, hiszen más-más képesség fejlesztését, működtetését igénylik az egyes pillérek. A „Specifikus képességek” direkt vagy célirányos fejlesztése a WHSz projekt harmadik pillérében jelenik meg leg-erősebben. „A „Személyes tudomány” pillér a hallgatók egye-

temi, tudományos életbe való bevonódását helyezi fókuszba. Ennek több formája lehetséges, mely formák egyúttal lehetőséget biztosítanak a hallgatói részvétel mértéke közötti differenciálásra. Egyrészt a hallgatók saját érdeklődésüknek megfelelő kutatások lefolytatására pályázhatnak, illetve részt vehetnek a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által szervezett kutatásokban. E mellett tudományos írást tanulhatnak, melyeket publikálhatnak a Romológia folyóiratban. E pillér nem csak az egyetemi tanulmányokhoz nyújt szakmai-tudományos megerősítést, hanem a tehetség gondozást szem előtt tartva személyre szabottan készíti fel a hallgatókat az értelmiségi szerepre.” (Pedagógiai Program 2016:13) A pillér keretében jelenleg több önálló, illetve kiscsoportos hallgatói kutatás zajlik, melyek megvalósítása teljes mértékben a szakkollégisták felelőssége. A projekt a hallgatói kutatásokhoz az alap ösztöndíjon felül plusz forrást biztosít a kutatások lebonyolításához, illetve folyamatos konzultációra is lehetőséget ad. A Tanszék által szervezett kutatásokban több hallgató is részt vett többféle módon. Volt, aki a terepmunkában fókuszcsoportos interjúk felvételét végezte, volt, aki az interjúk és a terepmunkán született anyagok feldolgozásában vett részt. Tudományos eredményeik publikálására egyrészt a Romológia folyóiratban, másrészt a kutatásokhoz köthető kiadványokban van lehetőség. A Romológia folyóirat több számában (1., 6-7., 8., 10., 11.) is olvashatók spotok és beszámolók a szakkollégistáktól.

A „Kreativitás” fejlesztése az előbbieken bemutatottól eltérően inkább impliciten, indirekten jelenik meg. Ha elfogadjuk azt a definíciót miszerint a kreativitás az új, egyedi, az eddigiektől eltérő vagy azok újragondolási képessége, akkor mondhatjuk azt, hogy a Szakkollégium széles, változatos, sokszínű tevékenységrendszerrel lehetőséget tud kínálni arra, hogy a diákok komplexen és kritikusan láthassák a világot. A WHSz mind az egyetemen belül, mind az egyetemen kívül (civil szervezeteknél végzett önkéntes munka, terepkutatások, bel- és külföldi szakmai utak) lehetőségeket kínál a szakkollégistáknak különböző tevékenységekbe való bekapcsolódásra. Ez a sokrétűség biztosítja, hogy a fiatalok minél többféle módon találkozzanak a körülöttük lévő világgal és azt ne csak résztvevőként szemléljék, hanem reflektáljanak rá, értsék meg a működését és adott

esetben kínálnak rá változtatási lehetőséget. Mindez pedig erőteljesen kapcsolódik az előzőekben leírt empowerment folyamatához. Erre talán az egyik végzős építészmérnök diákkal készített interjú mutat rá a leginkább:

„A gyakorlatban, igen, hogy valahogy segítsek ezeken az embereken. Arra gondoltam, hogy valamilyen ház felújításokat, vagy valami ilyesmit kéne csinálni, csak nem tudom még, hogy hogyan. Ezen gondolkodok mostanában. Mármint gondolkodtam azon, hogy ezt kéne csinálni, csak azon még nem gondolkodtam, hogy ezt hogyan lehetne megoldani... De valami ilyesmivel szeretnék... Ez az, amit gondolom, hogy talán, hogy talán szellemileg és lelkileg is kielégítene, mert csak nem tudom anyagilag is. Mert az is fontos, hogy az ember keressen valamennyit, mert azt nem lehet, hogy magát éheztesse, és közben segít másokon, mert az felemészt az embert.”

Tehát összefoglalóan elmondható, hogy a WHSz tehetséggondozó programjában a kreativitás fejlesztése is megjelenik, illetve ennek pozitív visszacsatolása is fellelhető az egyes diákok esetében.

A modellben leírt környezeti tényezők hasonlóan az egyén belső tulajdonságaihoz, mind-mind azonosíthatóak a WHSz szervezeti, intézményi feltételeiben. A neveléstudományban régen felismerésre került az a tény, hogy sikeres pedagógiai folyamatokat kizárólag a célcsoport vagy az intézmény társadalmi környezetének megismerésével együtt lehet végezni. Ha ezt a szakkollégium napi gyakorlatára akarjuk lefordítani, akkor ez annyit tesz, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a szervezetbe bekerülő fiatalok milyen társadalmi, családi környezetből érkeztek, azzal éppen milyen a viszonyuk és hogy ez a viszony mennyiben támogató vagy hátráltató tényező az egyetemi tanulmányaik tekintetében. Ennek a viszonyrendszernek a fel- és megismerése a szakkollégium szakmai vezetésének a feladata, és erre érdemi választ is kell tudni adniuk. Ezt a szervezeti feltételt az inkluzív környezet kapcsán a megvalósító felkészültségeként definiálhatjuk. (VARGA, 2014) A projektben,

a szervezetben résztvevő személyek felkészültségéről egy 2015-ben végzett vizsgálatból kiderült, hogy tisztában vannak a szakkollégisták háttérével és ezt figyelembe is veszik, amikor velük dolgoznak. (TRENDL, 2015) Természetesen a szakkollégisták zöménél a családi háttér morálisan támogató, hiszen eljutottak a felsőoktatásba. Viszont az onnan hozott hátrányok és viszonyrendszerek megismerése, a saját identitás felfedezése, az én elfogadása ebben az életkorban kezd tudatossá válni. Ezzel párhuzamosan a diákok nagy részében az is megfogalmazódik, hogy ők már nem feltétlenül tagjai annak a közösségnek, ahonnan indultak, hiszen legtöbbjük első generációs diplomás, így a társadalmi mobilitás okozta identitásválsággal is meg kell küzdeniük. Így amennyiben szükséges, egyénre szabott mentálhigiénés tanácsadást is igénybe tudnak venni a szakkollégisták, hogy identitásuk és énképük minél egészségesebb legyen és feltételezett tehetségük alkotóvá tudjon válni.

Összefoglaló

Tanulmányunk célja az volt, hogy a tehetséggondozás Magyarországon is elterjedt modelljének működését bemutassuk egy roma szakkollégium példáján keresztül. Jelenleg a szakirodalomban a roma szakkollégiumok kevésbé tehetséggondozó intézményekként mintsem hátránykompenzáló szervezetekként vannak jelen a felsőoktatásban. Írásunk egy első lépés abba az irányba, hogy bebizonyítsuk, tehetséges fiatalok mindenhol találhatóak, így egy roma szakkollégiumban is, és hogy a tehetségük kibontakoztatásához egy olyan befogadó – inkluzív – környezet működtetése szükséges, amelyben az egyéni igényekhez igazodóan, közösségi tevékenységekbe ágyazottan lehetséges a hátránykompenzáció – a társadalmi hátrányok leküzdése – mellett a tehetségüket is gondozni.

Jegyzetek

- 1 A tanulmány eredetileg itt jelent meg: Romológia, 15. szám, 2018. tavasz. 8-33. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=305 [letöltés ideje: 2018. augusztus 25.]

Irodalomjegyzék

- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): Útjelzők. PTE BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. Autonómia és felelősség, 1. szám. 45-58.
- BORDÁS Andrea – CEGLÉDI Tímea (2012): A debreceni szakkolégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek szinterei. In: Dusa Ágnes – Kovács Katalin – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sőrés Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9-52.
- CEGLÉDI Tímea – BORDÁS Andrea – KARDOS Katalin (2016): Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkolégiumok intézményi hatása. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302-316.
- CSERTI CSAPÓ Tibor – ORSÓS Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs. 99-120.
- DÁVID Mária – HATVANI Andrea – HÉJJA-NAGY Katalin (2014): Tehetségazonosítás a pedagógiában. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- DEMETER Endre (2012): A szakkolégiumok, a tehetség közege. Felsőoktatási Műhely, 4. szám. 53-72.
- FEJES József Balázs – SZŰCS Norbert (2018): Én vétkem. Helyzet-

- kép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület. Szeged.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- FORRAY R. Katalin – BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2009/2. szám. 192-203.
- FORRAY R. Katalin - PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 2010/1. szám. 75-87.
- FORRAY R. Katalin – MARTON Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 2012/7-8. szám. 35-45.
- FORRAY R. Katalin (2016): Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2016/3. szám. 311-317.
- GYARMATHY Éva (2006): A tehetség – fogalma, összetevői, típusai, azonosítása. ELTE Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY Éva (2012): Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In: H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. Magyar Génius Program, 6–10.
- GYARMATHY Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2013/2. szám. 90-106.
- HEGEDŰS Roland (2016): Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 2016/3. szám.
- 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. Smart, John C. - Paulsen, Michael B. (szerk.): 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. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Gondolat Kiadó. Budapest.
- KERTESI Gábor - KÉZDI Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest.
- LANNERT Judit (2003): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. Iskolakultúra, 2003/1. szám. 70-73.
- MASTEN, Ann S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 2001/56. 3. szám. 227-238.
- NEMÉNYI Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. Esély, 2. szám. 3-7.
- PÉTER-SZARKA Szilvia (2011): Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. Tehetség, 18 (3). szám. 5-7.
- RAYMAN Julianna: Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális hátterű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. Autonómia és Felelősség, 2015/2. szám. 33-46.
- RAYMAN Julianna - VARGA Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. Romológia, 10. szám. 10-29.
- TRAVIS, Raphael Jr. – BOWMAN, Scott W. (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. szám. 90-108.
- TRENDL Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. Romológia, 2013/1. szám. 52-59.

- TRENDEL Fanni (2015): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc-Varga Aranka (szerk.) Befogadó egyetem. Pécs, 2015. 131-139.
- VARGA Aranka (2015a): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VARGA Aranka (2015b): Próbatétel – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Varga Aranka (szerk.): Próbatétel...- A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Szerk.: Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- VARGA Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. Autonómia és Felelősség, 2017/1-4. szám. 31-54.
- ZOLNAY János (2015): A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 249-270.

Felhasznált dokumentumok

- Pedagógiai Program, 2016, PTE WHSz. <http://wlisllocki.pte.hu/content/pedagogiai-program-0>
- Projektelemenkénti fejlesztési tervek, 2016, PTE WHSz. <http://wlisllocki.pte.hu/content/projektelemenkénti-fejlesztesi-terv>
- Projekt komplex struktúrája és Tevékenységterve, 2016, PTE WHSz. <http://wlisllocki.pte.hu/content/projekt-komplex-strukturaja-es-tevekenysegeterve>
- 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)

TRENDL FANNI

Életek a WHSz-ben

A tanulmánykötet zárásaként szóban elhangzott, stilizált életútinterjúk következnek. 2017 őszén a Wlislöcki Henrik Szakkollégium (a továbbiakban WHSz) valamennyi tagjával készült interjú azzal a céllal, hogy jobban megismerjük őket, az eddigi életútjukat, jövőbeli céljaikat és véleményüket a szakkollégiumról. A hallgatók elbeszéléseit, véleményüket, javaslataikat felhasználtuk a szakkollégium tevékenységeinek alakításához. E mellett az interjúk azóta több tudományos elemzés részeivé váltak (VARGA 2017, 2018), interjúalanyaink, a szakkollégisták egyetértésével.

A félig strukturált interjúk során különböző témákra kérdeztünk rá. Felvezetésként a diákokat arra kértük, hogy beszéljenek a szakkollégiummal való megismerkedésükről, bekerülésükről. A következő egységben az eddigi életükkel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket. Elsősorban a család, az iskola (pozitív és negatív élmények), a középiskolai- és felsőoktatásban való továbbtanulás érdekelt bennünket. A harmadik részben az identitásuk került szóba. Hogyan élték meg a szakkollégium előtt az identitásukat, érte-e őket valamilyen diszkrimináció, a WHSz változtatott-e a származásukhoz való viszonyukon? Az interjúk utolsó részében arra kértük a diákokat, hogy képzeljék el, hogy 10 év múlva összefutnak velünk (az interjúk készítőivel). Kértük, hogy meséljék el az általuk elképzelt szituációt: hol találkozunk (Magyarország, külföld), milyen ügyben találkozunk, és ők éppen akkor milyen élethelyzetben lesznek.

A különböző – fent felsorolt – témakörök mentén be tudjuk azonosítani azokat a társadalom- és neveléstudományi folyamatokat, tényezőket, melyekről a kötet előző tanulmányaiban olvashattunk. Az életutak rámutatnak arra, hogy ki milyen társasági környezetből érkezett, és időközben, az egyes iskolákban milyen segítő személyek vették körbe őket. Ezek a témák alkalmasak arra, hogy az inkluzív (kölcsonösen befogadó) környezet ismérveit feltárjuk, megfigyelve, hogy miként járultak hozzá a hallgatók megküzdési stratégiáihoz, végső soron rezilienciájuk kialakulásához. A téma fontosságát mutatja, hogy a roma szakkollégiumok hallgatóinak körét az elmúlt öt évben sokan vizsgálták, bemutatva az általunk is felvetett témakörök egy-egy szegmensét az ország valamely szakkollégiumában, az ott lévő diákokat górcső alá véve. (FORRAY– BOROS, 2009; CEGLEDI– BORDÁS– KARDOS, 2012, 2016; FORRAY, 2014, 2015, 2016; TRENDL, 2015; JENEI – KERÜLŐ, 2016; RAYMAN – VARGA, 2015; JANCSÁK, 2016; VARGA, 2015, 2017, 2018)

A Wlislocki Henrik Szakkollégiumban 2017 őszén készített interjúkból jól látható, hogy van olyan diák, aki számára a család volt a támogató környezet, de van arra is példa, hogy egy külső civil szervezet játszott a pozitív, motiváló szerepet, melynek segítségével a szakkollégisták elérhettek oda, ahol tartanak. Az identitás, szegénység kérdésköre, illetve az iskolai élmények olvasása során láthatjuk, hogy az egyes diákok hogyan küzdöttek meg a nehézségekkel, akadályokkal, mely társadalmi státuszukból és származásuk miatt tornyosult eléjük. A különböző megküzdési stratégiák segítenek megértenünk a reziliencia szóval leírt pszichológiai fogalomkört és hogy ez hogyan működik a mindennapokban. Az interjúk különböznek az említett téma kapcsán, hiszen van, aki elkerülte ezeket a konfliktusokat és volt, aki erőt merített ezekből, továbbá volt, aki ezek kapcsán újabb támogató közegre lelt például a középiskolában. A diákok szakkollégiummal kapcsolatos véleményéből kiolvashatóak a tehetséggondozás és a társadalmi tőke hátránykompenzáló erejét bizonyító mondatok. A tehetséggondozás a mi szempontunkból azért nagyon fontos, mert hisszük, hogy a hátrányos helyzetű cigány/roma diákok ugyanúgy tehetségesek valamiben, mint bármely más többségi társadalombeli tanuló. Másrészt a szakkollégium pedagógiai programja nem csak írásban deklarálja a

tehetség gondozás fontosságát, hanem igyekszik valóban támogatni a szakkollégistákat kiemelkedő képességeik fejlesztésében. (Id.: tanári kompetenciák fejlesztése, tudományos életbe való bevonódás) A társadalmi tőke hátránykompenzáló erejét már sokan kutatták és bizonyították. (PUSZTAI, 2015:150) A szakkollégium láthatóan az önkéntes munka, társadalmi szerepvállalás kapcsán tudja leginkább biztosítani a diákok számára ezen tőkék gyarapítását. A jövővel foglalkozó válaszokból jól látható, hogy a megkérdezett diákok és általában a WHSz-esekre már a hosszabb távú tervezés jellemző, vagyis nagyrészt rendelkeznek képzelőerő-tőkével, amely Becker szerint segít a jelenben meghozott döntéseket a jövőben elképzelt célok alá rendelni, így növelve az egyén kulturális tőkéjét. (PUSZTAI, 2015:138-139)

Az itt olvasható interjúk szereplői mind-mind hátrányos helyzetű cigány/roma származású egyetemista a Pécsi Tudományegyetem különböző szakjain. Az interjúalanyok neveit megváltoztattuk, hogy anonimitásuk biztosítva legyen. Az interjúk szóban hangzottak el, az írásbeli megjelentetés érdekében stilizáltuk őket.

Klári, matematika-fizika szakos hallgató

Bekerülés a WHSz-be

A Wlislöcki Henrik Szakkollégiumot a bátyámon keresztül ismertem meg. Ő is tag volt. Azt hiszem 2013-ban volt tag, mert idejárt ő is egyetemre fizika BSC-re. Ő időközben itt hagyta az egyetemet, külföldre ment dolgozni, mert a pénzkeresés fontosabbá vált számára. Öt éve él Németországban. Én 2014 óta vagyok tagja a szakkollégiumnak.

Gondolatok a WHSz-ről

Vannak jók is, meg vannak néha rosszak is benne. Már mint nem a programmal kapcsolatban, de összegezve jónak ítélem meg. Meg itt a WHSz-en keresztül nagyon jó barátokkal, jó emberekkel ismerkedtem meg. Ebben a közösségben mintha jobban össze lennének szokva a diákok, mint a középiskolában.

Életút

Pécsett születtem. Mellette levő kis faluban, Kisherenden laktam. Édesapám egyedül nevelt minket hármunkat, testvérünkkel együtt. Kiskoromban falugondnok volt, jelenleg külföldön kamionsofőrként dolgozik. Mindenki nagyon szerette, mert azért látták, hogy tényleg rendesen felnevel három gyereket, és tényleg mindent megadott nekünk annak ellenére, hogy sokszor az volt, hogy reggel elment miután elmentünk iskolába, és este ilyen éjfélkor jött haza, mert két munkahelye volt, és akkor egész nap távol volt. Édesanyámat ismerem, de nem kíváncsi ránk.

Általános iskolába Egerágra jártam. És hát elég jó tanulmányi eredményeim voltak, mindig kitűnő voltam. Ezt nyolcadikig vittem is. A tanáira visszagondolva vegyesek az érzések, mert alsóban jobb volt, de felsőben már nem annyira figyeltek rám annak ellenére, hogy kitűnő voltam, ott nem nagyon emeltek ki a többiek közül, mert hát gondolom azt gondolták, hogy úgyis majd szakmát fogok tanulni középiskolában, vagy nem fogom befejezni, vagy ilyesmi. A tanárok is azt sugallták nekem, hogy hát majd jó lesz neked a szakma, menjél majd pincérnek, vagy szakácsnak, pedig kitűnő voltam.

Végül középiskolába Pécsre jártam a Babitsba biológia-fizikára. Először úgy indultam, hogy orvos leszek, aztán nagyon kinéztek az osztályban, mert ott mindenki elit szülőknek a gyereke volt, orvos és tanár szülők, és én ezt nagyon-nagyon a lelkemre vettem. Így sokszor nem is szerettem bejárni, mert, hogy nagyon kinéztek. Ezért le is rontottam a jegyeimet. Beteg voltam sokszor. Ez akkor változott meg amikor fakultációt kellett választani, hogy melyik tantárgyat választom. Ugye kettőt lehetett választani, és én csak a fizikát választottam, de azért, mert a fizika tanár az annyira „kinézett” engem. Én bizonyítani akartam neki, hogy én azt akkor is meg fogom csinálni. Mert, hogy ő úgy pontozott például, hogy ránézett valakire, és akkor eldöntötte, hogy szimpatikus-e neki vagy sem. És akkor emlékszem rá, hogy az emelt szintű szóbelim is a fizikából hármass lett az első, utána négyes, ugye majdnem ötös, és azt mondta nekem, ez a rendszer hibája. De a mai napig is, ha visszamegyek mostanában, ott szoktam gyakorlatozni, így alapból a sulinak a közege nem olyan jó. Nem szeretek oda menni. Otthon jobban

szerettem lenni. Szerintem az is lehetett a jó, mármint azért tudtam elviselni, mert azt hiszem, tizedikben ismertem meg a páromat, és ugye azóta vagyok vele együtt. Szerintem ő volt az, aki így ösztönzött, hogy menjek be, ne csináljam ezt, meg minden ilyesmi. Ő szakmunkássuliba járt, villanyszerelő lett és napelemeket telepít.

Továbbtanulás, egyetem

Tanár akartam mindenféleképpen lenni, mert a gyerekeket nagyon szeretem. Meg szeretek ugye alapból foglalkozni emberekkel is. A fizikát nagyon szerettem. A fizika mellé mi illik? A matek. Ezért választottam a matek-fizikát. De az első évben, amikor végeztem az érettségivel, akkor nem sikerült a felvételem, és egy évet az 500-asba jártam varrónőire. Úgyhogy még azt is tudok. Abban az évben saját magamat készítettem fel az újabb érettségire. És akkor emelt fizikából meg matekból is újra leérettségiztem. Mind a kettő jobb lett.

Ez a hetedik félévem az egyetemen, akkor ez a negyedik évem, ugye? Még két évem van vissza. Középiskolai tanárként fogok végezni.

Identitás

Engem egyáltalán nem foglalkoztat a származásom, mert ugye most lehet, hogy édesapám az cigány, de nem úgy nevelt minket. Teljesen úgy, mint egy másik embert. Mármint, hogy semmi szokás nem volt, semmi ilyesmi. Meg hát a nyelvet sem beszéltük. Mert így úgy próbált minket felnevelni, hogy így nem tudom, hogy ez helyes-e így, beilleszkedjünk így a közegbe. Meg hát ő is alapból Keszűben nevelkedett, és azt mesélte nekünk, hogy az egy család volt. Az ő családjuk egyedüli így cigány család a faluban. Édesanyám magyar származású. Engem igazából nem zavar a származásom, nem tudom, hogy miért. De igazából azt se szeretem, hogyha nem tudom miért, de hogyha „lecigányoznak”. Nem tudom, miért. Nem szeretem ezt a megkülönböztetést. Meg hogyha valahova elmegyek, mondjuk vásárolni, akkor is inkább nem cigánynak néznek, hanem arabnak, és egyből angolul szólítanak meg mindenhol. Akár itt Pécsen, akár bárhol. Mindig angolul szólítanak meg. Nem tudom, miért. Az egyik egyetemi vizsgámon azt mondta az oktató nekem, hogy

megkaphánám a négyest, de inkább menjek el még egyszer vizgázni, mert nem így fogalmazta meg, de a lényeg az volt, hogy nekem meg kell szenvednem a jegyért, mert én az életben még sokat fogok szenvedni, mert ugye cigány származású vagyok. Ezt mondta nekem. Ezekben a szituációkban inkább csöndben maradok, elmegyek, és sírva fakadok. De tényleg. Akkor is ez volt, a vizsga után, hogy egyből felhívtam édesapámat, és elsírtam magamat. És utána ő is ezt mondta egyből, hogy föl kéne jelenteni, ilyesmi: hogy az egyetemen illet nem lehetne, meg hát alapból a mai világban mi ez. És hát kicsit később visszahívtam, hogy ne csináljunk semmit.

Társadalmi felelősségvállalás

Az egyik csoporttársam, hát ugye a szakkolis társamat szoktam korrepetálni itt fizikából, mert, hogy ugyanúgy Természettudományi Karra jár, de ő biológia-földrajz szakos. És nem nagyon érti meg a fizikával kapcsolatos dolgokat, és akkor én ebbe segítek, hogy jobban értse. Ez kicsit segíti a tanári kompetenciáim fejlődését is. Jó tanár leszek szerintem. Ezt azon keresztül vettem észre, hogy most a Babitsban végzem a gyakorlatomat, pár tanuló, mikor lyukas órájuk van, még akkor is odajönnek hozzám, hogy segítsék nekik, mert, hogy jól magyarázok, pedig nem ismernek. A gyakorlatomon gyűjtött visszajelzések alapján, mert kitöltettem velük egy ilyen lapot, hogy mi az, ami-ben kéne még javulnom, hogy mit tanácsolnak, meg mi az, ami jó. Csak jó visszajelzéseket kaptam, hogy kedves vagyok, jól el tudom magyarázni, meg hogy türelmes vagyok. Az egyik diák azt írta nekem, ez volt az egyik kedvencem, hogy eddig nagyon nem szeretett, félt bejárni matek órára, és rendszeren sokszor így bele is betegedett ebbe. És ezt mind leírta, és most, hogy én tartom az órát mindig alig várja, hogy bemenjen. És nagyon sajnálja, hogy az volt az utolsó óra, amit nekik tartottam.

Jövő

Most el kell döntenem, hogy milyen tanár szeretnék lenni: általános iskolai vagy középiskolai. Aztán 10 év múlva én már szeretnék gyerekeket mindenféleképpen hármat. Nagyon vágyom én is külföldre, de a párom az nem. Inkább itt maradok vele. Családot alapítunk.

Kornél, általános orvostan hallgató

Bekerülés a WHSz-be

Egy pécsi hölgy ismerősöm mesélte nekem, hogy a WHSz létezik, és hogy mindenképp fel kellene keresnem, mert hátha tudnak segíteni abban, amiben nekem szükségem van segítségre. Akkor már ugye tudtam, hogy Pécsre fogok jönni. Ez egy teljesen új város volt, teljesen új környezet. Maga a képzés is, amit elkezdtem, az is teljesen új volt számomra, így nagyon örültem mindenféle ismeretségeknek, és még a legkisebb segítségnek is. Az egyik vezetőségi tag beszélt velem telefonon, és hát elpanaszoltam neki, hogy mi a problémám, és egyből tudott megoldást nyújtani, és mondta, hogy van rá lehetőség, van rá megoldás, ne aggódjak, megnyugtatót. Így nem volt kérdéses számomra, hogy szeretnék benne lenni ebben az egész közösségben és az egész tagságban. Annak ellenére, hogy még nem igazán láttam át, hogy miről szól ez az egész projekt maga, de már akkor így eldönt, hogy egy biztos pont már lesz a felsőoktatásban.

Életút, iskolák

Budapesten születtem. Viszont az általános iskolát nem ott kezdtem. Zala megyében kezdtem, de ott nagyon rövid ideig voltam, fél évet csak. Az egy cigány osztály volt. Én ott nagyon nem éreztem jól magam. Nem sok emlékem van igaz róla, egy-egy momentum: az, hogy hangos a terem, nem tudok figyelni annak ellenére, hogy elöl ültem, és egyszerűen nem éreztem jól magam ott. Hogy ez miként, hogyan, de lényegében átment édesanyámnak, hogy én nekem ez nem jó. Így a második fél-évet már Budapesten, Szigethalmon kezdtem meg, és hát egyértelműen jó döntés volt. Édesanyám is járt már Budapesten, tehát nem mentünk egy idegen helyre lényegében, tehát neki nem volt idegen környezet, vagy ilyesmi, csak egyszerűen az iskola, az nekem teljesen idegen volt, egy pozitív csalódás volt. Akkor már emlékszem, hogy a második félév végén, tehát az év végére, már oklevelet, meg könyvet kaptam, meg minden ilyesmit. Ott lett egy lány, aki hát ilyen kis riválisom lett negyedik osztály környékéig. Ott egyre jobban sikerült beilleszkednem. Örültem neki, hogy tudtam tanulni, szerettem is lé-

nyegében. Akkor már elkezdtem a sportot. Ahogy felkerültem Pestre, és ugye Szigethalmon elkezdtem az iskolát, abban a félévben elkezdtem küzdősportot tanulni, amit hosszú éveken keresztül még csináltam, és a kettő együtt teljesen jól ment. Hatodik környékén volt nekem az ilyen mélypontom. Akkor emlékszem, még év végén töriből kettést kaptam. Nahát annál rosszabb eredményem sosem volt általános iskolában. Hatodik környékén jött az, hogy na akkor mit is szeretnék a későbbiekben. Akkor volt ilyen nagy mélypontom, amikor nem tudtam, hogy mit csináljak, mihez kezdjek. Miután eldöntöttem, akkor emlékszem, hogy nyolcadikban már az év tanulójaként ballagtam el. Esetleg így mondták szülők, tehát édesanyám, nagybátyám, hogy valamit jó lenne azért kitalálni, hogy tanuljak, tanuljak, tanuljak. Hatodik után tanulmányi versenyekre jártam, meg elsősegély versenyekre, elkezdtem a katasztrófavédelmet tanulni, meg akkor az irodalomban is otthon voltam még, és onnantól kezdve már elkezdtek figyelni a tanárok is rám. 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. Tehát akkorra már ott voltak a tanárok körülöttem, és örültek, mert akkor már tudtam, hogy orvosira készülök, hogy azt szeretném csinálni. Mai napig tartom egyébként ezekkel a tanárokkal a kapcsolatot. Van egy húgom. Ő is most ugyanott tanul, és az egyik fontos tanár, aki ott volt nekem az általános iskolában, ő most az osztályfőnöke. Úgyhogy örülök neki. Hát szerencsére sikerült a felvételem a középiskolába. Ott már biológia tagozatosként kezdtem. Ez egy gimnázium volt, Pesterzsébeten van, a mai napig működő Nagy László Általános Iskola és Gimnázium. Ez egy négy osztályos tagozat volt. Hát eredetileg akkor még nagyon úgy éreztem, hogy tényleg arra készít fel, hogy orvosira menjen mindenki, többen is voltunk az osztályban, akik így szerettek volna. Középiskolában már nem éreztem azt a támogatást, amit általános iskolában kaptam. Ott nagyon viszszaesett. Emlékszem, hogy első félévben – ugye addig én németet tanultam, gimnáziumban elkezdtem az angol-latint – és emlékszem első félévben meg is buktattak. A második félévre végül angolból is kettést kaptam, és az utolsó évben meg már

négyesre zártak le. Tehát egy bizonyos szintet megütöttem, de sosem voltam belőle jó. Latinból is érettségiztem épp emiatt. Tehát a középiskolában nem éreztem ezt a támogatást, vissza is szorult ez a... hogy mondjam?... ez a közéleti szerepem. Vagy nem is tudom, hogy a fenébe mondjam? Az iskola körein belül való szerepvállalásom. Tehát addig én csináltam, különböző versenyekre jártam, mit tudom én, szavalóversenyekre, meg megemlékezésen vettem részt, meg minden ilyesmi, középiskolában már egyáltalán nem. Mert egyszerűen nem, nem. Na mindenesetre utána hát ugye sokan készültünk már úgy ott a gimiben is, hogy orvosira megyünk, végül most ugye 21 éves vagyok, hamarosan töltöm a 22-t, úgy tudom, hogy mai napig ketten vagyunk az orvosin az egész osztályból. Én az általános orvosin, és van egy osztálytárs lány, aki az állatorvosin van. Tehát azért nem lett valami jó eredmény az osztályból. Most már tudom, hogy azért, mert annak ellenére, hogy gimnázium, annak ellenére, hogy biológia tagozatos, nem volt olyan szintű az oktatás, hogy az orvosira készítsen föl. Emiatt nem is sikerült nekem első évben felvételt nyernem az orvosira. Nekem az ilyen vészmegoldásom volt az, hogy a mentőtiszt képzésre kerültem be. 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. Ugye úgy volt, hogy hát lényegében egy négyesem lett az érettségim, de viszont az ötösöket kellett javítanom. Tehát a két emelt érettségim, a biosz, meg a kémia, azt kellett újrajavítanom. És a kémiát próbáltam javítani, mert ott volt nagyobb esély. És másfél év alatt úgy bennem maradt az, hogy jó lesz az nekem. És akkor másfél évig úgy voltam, hogy nekem ez maradt, és nem sikerült az orvosiig eljutni. Ugye ott már elkezdtünk különböző szociológiát tanulni, meg ilyesmi, és akkor jöttek az ilyen különböző ismeretek, hogy a cigányságból érkezők azok általában a főiskolai szintig tudják felküzdeni magukat. És akkor valahogy én ezzel megbékéltem ez alatt a másfél év alatt. És akkor jött egy ilyen nem is tudom, minek köszönhető, hála Istennek azért megtörtént, egy ilyen már „csak azért sem” érzés. Én nagyon mérges lettem az oktatási rendszerre ott Pesten, meg maga a mentőtiszt képzésre is. Nagyon mérges lettem, és akkor mondtam, hogy én nem ezt szeret-

ném. Tehát én azt gondoltam, hogy ennél többet tudok, hogy ennek többnek kell lennie. Emiatt csalódott voltam, és akkor utána passzíváltattam a negyedik félévemet. Előtte felkerestem a gimnáziumi tanárok közül egy olyan tanárt, akivel jóban 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 hálás vagyok a mai napig. Ugyanis én amellet hiába, hogy mit tudom 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, otthon voltam lényegében. Úgy, hogy dolgoztam, meg minden. Tehát nem jártam iskolába. És ez nekem egy teljesen más, tehát nekem ez nagyon fura volt. Végül elmentem érettségizni ugye kémiából, és 20%-ot javítottam az érettségim, ami hát az orvosi szempontjából az 20 pont, ami rengeteg. Abból a szempontból főleg, hogy az első évben még az akkori pontok szerint elég volt a pontom, csak nem jelentkeztem Pécsre, a második évben pedig 1 ponttal maradtam le. Tehát abból a szempontból rengeteg volt a 20%, a 20 pont javítás, és én nagyon örültem. Akkorra már valahogy... Addigra azért már tudtam, hogy valószínű, hogy a négy egyetem közül valahova azért csak felvételt nyerek. És jelen pillanatban meg ugye itt vagyok most másodévesként. Hát ez meg egy teljesen más.

Identitás

Hát kicsit nehezen értem a kérdést, de megpróbálok úgy megfelelő választ adni. Hát nem tudom, igazából a cigánysággal kapcsolatban nálunk ez így nem volt kiemelve külön, hogy „na hát mi cigányok vagyunk”, és akkor ezt kell csinálni, azt kell csinálni, amazt 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. Ezt édesanyám, de nagybátyám is sokszor elmondta. Tehát ők ketten úgy igazából istápolnak. És ők mondták nekem mindig ezt, hogy erre az egyre figyeljek oda. Egyébként nem éreztem magam ezzel

kapcsolatban úgy, hogy most akkor én rossz értelemben valamivel másabb vagyok. Ezzel kapcsolatban mindig kicsit mérges voltam, és igazságtalannak tartottam a dolgot, hogy ezt most azért, hogy cigány vagyok, vagy esetleg valami más, nekem miért kell többet tennem. Most már belátom. Valamelyest én ezt elfogadtam. Tehát elfogadtam azt, hogy ez a közvélemény, és látom azt, hogy édesanyám azért mondja, tehát látom azt, hogy ő mit csinál, ő mennyit tesz meg a dolgokért, ő mennyit hajt. Látom, hogy azért, amit ő szeretne, neki duplán kell megdolgoznia. Így lényegében beleedződtem 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.

Érdekes módon minél jobban idősödik az ember, annál jobban érzi néha, hogy órá másként tekintenek, meg úgy észreveszi a dolgokat. Mit tudom én a pénztáros nem meri belerakni a visszajárót az ember kezébe, nem meri felvenni az emberrel a szemkontaktust, meg ilyesmi. Tehát vannak ilyenek. Sajnos azzal nem tud az ember mit kezdeni. Mindig megmondtam, ha valami volt. Volt például a gimiben, hogy feltűnően többet próbáltak szekálni, és akkor úgy voltam vele, hogyha nem tisztelsz, akkor féljél. Köpöcsözött az úriember, és felettébb zavaró volt, mert, hogy éreztem a hátamon a nyálat. Annál kicsit tisztelettudóbb voltam, meg vagyok szerintem, hogy felálljak, és odamenjek, és megzavarjam az órát, meg mit tudom én. Hátrafordultam, kifejeztem nemtetszésemet, meg minden, de nem zavartam meg oly módon az órát, hogy azt most úgy általában várná az ember. És akkor lényegében tudtam, hogy el kell mennie mellettem, mert egy kijárat volt a padsorok között és csak a bal oldalán lehetett elmenni, és tudtam, hogy el kell mennie. Én meg a legszélén ültem, és tudtam, hogy el kell mennie mellettem, amikor vége az órának, és én azt vártam. És igazából csak annyi volt bennem a kérdés, hogy mennyire fog elkapni a dühtudat, de így próbáltam úgy megállni a dolgokat. A gyereket falnak nyomtam, és akkor mondtam, hogy azért ezt nem kéne, mert ez és ez lesz stb. És mondom, akkor egyébként a tanár még benn volt a teremben. Elfordult. Tehát ez nagyon jól esett, tehát tudta, hogy nem fogom bántani, vagy valami ilyesmi. Úgy hagyta el a termet, hogy rám se nézett, nem fog-

lalkozott velünk. Tehát a tanár nem lépett fel az óra alatt ez ellen, viszont amikor én léptem fel, és én fejeztem ki a nemtetszésemet, akkor azt helyénvalónak tartotta, és ezt engedte. Ott közbeléphetett volna, és nem tette. Én ennek örültem. Utána nem mondom, hogy tisztelt a gyerek, meg mit tudom én, de nem kereste a társaságomat, sőt került, de legalább megszűntek ezek a konfliktusok, és ennek örültem. Nekem ez bőven elég volt. Megvolt nekem a kis társaságom, akikkel úgy elvagyok, akik esetleg még tudták is rólam, hogy cigány vagyok, és egyáltalán nem érdekelték, sőt örültek neki. Tehát ezzel nem volt probléma.

Szegénység

Ez egy jó kérdés, de inkább nem akarok belegondolni. Én úgy éltem meg, hogy nem igazán van igényem arra, hogy elmenjek tegyük fel hétvégén valamerre, vagy ilyesmi. Persze az ilyen alapdolgok, hogy például nem mentünk nyaralni, meg ilyenek. De ez még általános iskolában tegyük föl volt még például. És akkor megkérdezték, és mit csináltatok nyáron? Volt, hogy kitaláltam valamit. De szerintem sokan vagyunk így, azt gondolom. Középiskolában meg már igazából próbáltam önállósodni. Igazából arra megkeresni a pénzt, hogy legalább ne legyen kiadás. Az egyszerűbb dolgokra, hogy tuszfürdő például, megkeresni a pénzt. Minden hétvégén dolgoztam, ezzel azért össze lehetett úgy szedni a dolgot. Úgyhogy most ezzel nem tudtam mit csinálni, elfogadtam igazából.

Mindkettővel. Származással kapcsolatban kezd vonzani inkább. Származással kapcsolatban igazából nem tudtam eddig, amíg nem jöttem ide a WHSz-be Pécsre, addig igazából nem is találkoztam értelmiségiekkel, olyan értelmiségiekkel, akik cigányok, vagy esetleg rendkívül rossz körülmények közül jönnek. Én azt gondolom, hogy Magyarországon belül egyébként Pécs egy ilyen kis kulturális főváros ebből a szempontból, mert itt többekkel találkoztam, és ez nekem nagyon jól esett.

Amit a WHSz-ben kaptam

Azért rájön az ember, hogy nincs egyedül egyrészt. Másrészt meg elmegy beszélgetni tegyük föl valaki, elmegyek beszélgetni valahova, és hallok egy olyasmit, hogy „á, nincsenek benn a

felsőoktatásban”, és én erre azt tudom mondani, hogy de, van egy tanár ismerősöm, aki cigány, van egy romológus, van egy biológus, van egy stb. tehát tudok mondani, hogy hát igen, azért tudok mutatni egy párat. És ugye a WHSz kapcsán eljutottunk pár nagyobb városba is. Lásd Debrecen. Ott is ugye van roma szakkollégium, ott is jó volt látni, hogy azért megvan az a kis közösség, és ennek nagyon örülök. Tehát ez nekem kifejezetten jó érzés volt, és jó volt hallani, vagy így látni. Anyagi szempontból meg hát ez egyértelmű. Tehát elindultam valamennyi kis tőkével otthonról, amit megpróbáltam így összeszedgetni, de hát az édeskevés volt, tehát az semmire nem volt elég. Jelenleg is kapok ugye a WHSz-től ösztöndíjat, meg próbálok úgy összeszedni mindent, amit tudok, és úgy megélni. Nem is az, hogy a megélhetés. Konkrétan tehát az, hogy... tudom azt... nem félek attól, hogy nem fogok tudni mit enni holnap. Tehát jelen pillanatban nem félek ettől. Ad egy olyan kisebb biztonságot, amivel azt tudom mondani, hogy nem kell félnem attól, hogy fél év múlva itt kell hagynom az orvosit. Mert eleinte, mikor idejöttem, próbáltam racionálisan gondolkodni. Tehát amikor idejöttem, akkor tudtam, hogy kell valamennyi pénz ahhoz, hogy elinduljak, és annyi talán még meg is volt. Tudtam nagyon jól, hogy ez viszont elég egy-két hónapra, onnantól kezdve valamit kell kezdenem ahhoz, hogy ez menjen. És a másik nehéz az, hogy nem egy-két hónapról beszélgetünk. Tehát itt minimum 6 évről. És addig valamiből meg kell élni, valahol lakni kell, valamiből tényleg. Nagyon kevésszer járok haza. Én előző vizsgaidőszakban több, mint egy hónapig nem voltam otthon. Azért akárhogy is nézem, mindenki itt a kollégiumomban, ahol én lakom, tehát mindenki hetente hazajár. Nem zavar olyan értelemben, viszont nem szeretnék ezen gondolkodni, hogy most kéthetente hazamehetek-e. Megengedhetem-e magamnak azt az ötezer forintot. Mert egyébként tényleg otthon is lenne munkám. Otthon is muszáj csinálni, haladni. Itt a tél tegyük föl. Fát kell csinálni, hozni be, rakni satöbbi. Most már a kert például teljesen megszűnt otthon. Tehát amióta nem vagyok otthon, azóta a pár darab állaton kívül minden megszűnt otthon. Ha ez nem lenne meg, ez az anyagi tőke, amit a WHSz biztosít számomra, akkor úgy eléggé elgondolkoznék, hogy biztos, hogy menni fog-e. Mert hát ez még a jövő zenéje.

Társadalmi felelősségvállalás

Ugye én eddig a pályorientációban vettem főként részt. Ez azt jelenti, hogy nagyjából olyan 17-18 éves fiatalokkal dolgoztam, és önkénteskedtem. Akikhez elmentünk, és elbeszélgettünk, esetleg lejátszottuk a társasjátékot. Lényegében egy beszélgetés, leülünk és akkor beszélgetünk arról, hogy milyen lehetőségek állnak előttük, és hogy azt hogyan tudnák elérni, amit szeretnének. Azt gondolom, hogy azért ez egy idősebb korosztály már, és ennek én nagyon örültem, mert úgy gondolom, hogy valahogy kicsit jobban tudok velük szót érteni, és azt gondolom, hogy hasznos is volt számukra, hogy én is tudtam menni a többiekkel együtt. Én nagyon örültem, mert sok olyan fiatallal találkoztam, akikben egy kicsit magamat láttam. És egyébként nem sok korkülönbség van. Örültem neki, mert láttam azért egy-egy felcsillanó szemet, amikor meghallották tegyük föl, hogy orvosis vagyok, és miután elmúltak ezek a kezdeti izgalmak, meg ez a hujjogás meg ilyesmi, akkor én nagyon örültem, hogy odajöttek és mertek őszintén kérdezni. Sőt, volt olyan, hogy utána megkerestek facebook-on, és orvosi dolgokkal kerestek meg. Tehát én ennek nagyon örültem. És azt gondolom, hogy ez már egy olyanfajta visszajelzés, ami megér mindent. Ebből a szempontból én kifejezetten örülök, hogy sikerült részt vennem ebben a pályorientációs dologban. És emiatt, épp emiatt várom egyébként a következő kutatást, amiben részt veszünk. Én azt gondolom, hogy kicsit abból a szempontból önző vagyok, hogy szeretném megteremteni először a biztos, a biztonságérzetemet. Ehhez az kell, hogy tényleg meg legyen a diploma, és hogy elhelyezkedjek valahol. Ha ez megvan, akkor én azt gondolom, hogy igenis kifejezetten, sőt én... tehát altruista életmódot szeretnék így is, úgy is élni, úgyhogy így egyáltalán nem fogok, én azt gondolom elfordulni tehát a nemzetiségem közösségeitől. Már így is azt gondolom, hogy amikor egy olyan környezetbe kerülök, ahol azt gondolom, hogy egy-két információt, ha elmond az ember, akkor az nekik segít. Tehát most a saját szemszögemből gondolok én itt egészségügyi szempontokból, ami lehet, hogy mostanra már nekem természetes, de bizonyos helyeken ez egyáltalán nem az. Tehát egy fogkefe használata, vagy bármi lényegében annyit tud dobni az egész helyzeten, hogy az rendkívül jó, tehát

az rendkívül sok. Épp ma volt egy érdekes kurzusom, és ott konkrét példát hoztak föl arra, hogy kisebb csoporton belül, ha megváltoztatják egy-egy pici szokásaikat, hogy mekkorát tud fejlődni az egészségügyi állapotuk. Tehát és ez nem olyan dolgok, amikkel a hagyományokat, vagy esetleg a különböző nézeteket úgy megsértjük, csak egyszerűen egy pici odafigyelés, semmi több. És azt gondolom, hogy későbbiekben fogok tudni egy olyan helyzetet elfoglalni ebben a csoportban, ahol már számítani fog a szavam. Tehát azt gondolom, hogy én ezt szeretném megvárni, és akkor majd utána. Addig meg, amiben sikerül önkénteskedem. De azután mindenféleképpen.

Jövő

Az elkövetkező 10 év... ha minden igaz, addigra meglesz a diplomám azért. Addigra azért már egy-két év ledolgozott munkaidő is lesz mögöttem. Azt remélem, hogy addigra lesz egy olyan anyagi hátterem, amiben azért nem kell félnem. Addigra azért már azt remélem, hogy családom olyan mértékben alakul, hogy addigra már azért tegyük föl, lesz gyerek is. Hát azért most 21 vagyok, 10 év múlva hát azért már igencsak, hát biológiai szempontból érdemes. Jó, olyan értelemben, hogy nem szeretnék késői szülő lenni.

Ugye ennek a 10 éves tervnek az alapja az, hogy nekem diplomával kerülök ki az orvostképzésből. Amiben eddig segített is, hogy egyáltalán el tudtam kezdeni. És a következő az, hogy folytatni is tudom. És ez kimerít mindent. Tehát ehhez az is kell, hogy esetleg tényleg kollégiumot kapjak majd, hogy legyen meg az az anyagi tőke esetleg, ami ahhoz szükséges, hogy ne kelljen elmenni dolgozni. De egyébként mondom egy olyan közösség lett itt, amit én nem szeretnék leváltani, én nem szeretném azt, hogy kevesebb időm jusson ezekkel az emberekkel együtt lenni. Olyan emberek vannak most már itt, akiket úgy szeretnék magam mellett tudni, ha nem is napi szinten, de az év során párszor összeülni, és jól beszélgetni, vagy valami. Amit így... hát mindenféleképpen szeretnék. Úgyhogy én ezt nagyon remélem.

Kristóf, földrajz-történelem tanárszakos hallgató

Bekerülés a WHSz-be

2013-ban kerültem a WHSz-be, de előtte már ide járt a két bátyám, Márió és a Sándor, és leginkább az ő példájukat követtem, de egyébként már hallottam máshonnan is a szakkoliról. A szakkollégiumnak volt egy olyan projektje, hogy kiküldtek iskolába hallgatókat, és hozzánk a Leőweybe a Petrovics Józsi jött ki, és tőle is hallottam ezt a lehetőséget, és már ott felfigyeltem rá, és már akkor be is akartam adni a jelentkezésemet, de akkor még 12.-es voltam, és csak az első félév volt, azt hiszem. Úgyhogy leginkább a testvéreim által, de segítség volt a gimnáziumi tájékoztató előadás is.

Életút

Hát már az eleje eléggé bonyodalmas volt, mert édesanyám már engem eléggé korán berakott egy intézetbe. Fél éves körül lehettem. És akkor apukám vett ki az intézetből, és apukám nevelt. Amikor elsős lettem, akkor ő meghalt. Az orvosok azt nem tudják, még a mai napig, hogy mibe halt bele, szóval ez ilyen rejtélyes. Aztán úgy kerültem úgymond nevelőszülőkhöz: a nagybátyám ő fogadott be engem és még hét testvéremet, így nagyon-nagy családot alkottunk. De egy elég szegényes lakásban laktunk Kispostavölgyben. A polgármester és a lelkész is segített nekünk sok mindenben: így kaptunk egy házat, amit részletben kell kifizetni szép lassan, apránként. De egy öt és fél szobás ház, ahol kényelmesen elférünk, és összkomfortos volt, és akkor így hát igazából onnantól kezdett az életem kicsit megváltozni, mert hát igazából egy présházból kerültünk át egy összkomfortos házba, ami azért nem mindegy szerintem. Ekkor 8-9 éves lehettem.

Iskolák

Az első osztályt a kertvárosi Táncsics Mihály iskolában kezdtem. Majd az életveszélyes lett, így átkerültünk az Illyés Gyulába az egész iskola, és akkor onnan, amikor megkaptuk az új házat Újhegyen, akkor kerültem a Gyárvárosi iskolába. Az ötödik osztályt már a gyárvárosi iskolában kezdtem meg. Igazából a nagybátyám az eléggé erősen figyelt minket, leellenőrizte a

házi feladatot. Ha számárfüles volt a könyv, már az sem volt jó. Szóval kicsit nekem akkor rossz érzés volt, de most már így visszagondolva eléggé motivált abban, hogy tanuljak.

Érződött a különbség, az iskolatársaimnak több volt, mint nekünk. Olyan ruhákban jártunk mindig, amit kaptunk mástól. Meg azért uzsonnát sem tudtunk venni, csak amit az iskolában kaptunk. Szóval ez látszódott, de azért ott volt bennünk, hogy tudjuk, hogy nem lehet semelyikünk sem elkényeztetve, hogyha ilyen sokan vagyunk. Úgyhogy ezzel így tisztában voltunk. Amikor odakerültem a gyárvárosi suliba egy kicsit kilógtam. Aztán én mindig úgy csinálom, hogy szép lassan tudom csak felvenni a fonalat mindenhol, ahova kerülök. És akkor ötödik-hatodik az necces volt, de a hetedik-nyolcadik ott már próbáltam odafigyelni, meg a tanárok is nagyon motiváltak, szerettek. A földrajztanárom az nagyon szeretett. Köszönhetem ezt a Máriónak is, mert ő jó volt földrajzból. És akkor kicsit adaptálta Márió személyiségét rám, de hát nyilván bennem is ott volt a megfelelési vágy. És akkor így. Mindig kiemelt a többiek előtt, meg így... Vissza is mentem hospitálni most az egyik egyetemi kurzusom kapcsán.

Illetve a történelemtanárom, aki pedig az osztályfőnököm volt. Hát nyilván az osztályfőnöknek meg kell felelni. Ott volt bennem a megfelelési vágy ugyanúgy. És akkor nyilván ez a két tantárgy felé orientálódtam. És akkor felvételiztem az Arany János Tehetséggondozó Programba. Szerencsés helyzetben vagyok a testvéreim által, mert Márió, Sanyi már oda jártak, és akkor én is felvételiztem. Az egy külön felvételi rendszer, vagyis külön felvételi volt. Azt megírtam, és akkor nagyon érdekes volt, mert pont beteg voltam, és nem sikerült elnyernem a bejutást az Arany Jánosba. Hetvenen jelentkezünk, és harmincötöt vettek fel. És úgy kerültem be, hogy a 35. ember visszamondta a jelentkezést, és pont én voltam a 36., úgyhogy nagy szerencsém volt. És megint nem tudtam felvenni a fonalat az elején. Megint gondok voltak kilencedikben. Aztán tizediktől, amikor már bejött a történelem is, mint tananyag, akkor kezdtem így belelendülni a tanulmányokba. Akkor ott is ugyanúgy a földrajztanár segítőkész volt. Látta, hogy van egy alaptudásom, és ezért próbált segíteni, motiválni, illetve a történelemtanárom az pedig az egyik legkeményebb tanár volt a Leőweyben.

Egyetemre akartam menni, de nem tudtam, hogy milyen szakra jelentkezsek, ilyen töltelek szakokat is megjelöltem, nem akarom nevén nevezni inkább. Aztán Márió már a földrajz szakra járt, és én így mindenképp azt akartam, hogy az legyen az egyik. És a mellé kerestem egy másik szakot, amire könnyen be lehet jutni az egyetemre. Szóval mindenképp egyetemista akartam lenni.

Az általános iskolában mondta az osztályfőnököm, hogyha már valaki gimnáziumba megy, akkor azért megy gimnáziumba, hogy egyetemen folytassa. Akkor ez a tudat bennem nagyon ott volt, hogy akkor mindenképp egyetemre kellene menni. Nyilván voltak hullámvölgyek, meg akkor így elgondolkodtam, hogy nem is tudok egyetemre jutni. Aztán sikerült szerencsére úgy leérettségiznem, hogy pont abból a két tantárgyból lettem jó, ami felé orientálódtam. Nyilván most csak a földrajzot kell nézni az egyetemen. Aztán felvettek egyetemre, és egy év után eldöntöttem, hogy a földrajz BSC olyan jó a munkaerőpiacon, ezért a történelmet felvettem hozzá. És elhatároztam, hogy tanár leszek.

Identitás

Hát ott volt bennem a megfelelési vágy, hogy mert hát még azért általános iskolában nagyon ott volt bennem az, hogy én más vagyok, mint a többi gyerek, ott volt bennem, hogy mindenképp legyek ugyanolyan, ne lógiak ki semmiből, semmiért. Nyilván ez biztos az identitásból fakad, és ezért küszködtem, igen. Hogy minden úgy legyen, ahogy a többiek jónak látják. Szóval, hogy ne az legyen, hogy jaj, kilóg azért, mert mondjuk nem tanul. Semmiben nem akartam kilógni, mindenben ilyen általános akartam lenni, csak mert ugye cigány származású vagyok. Azért, mert eleve kilógok, és nem akartam, hogy ezt észrevegyék. Általános iskola alsóban azért csúfoltak. Nem olyan durván, de azért rosszul esett. Szóval barátaim voltak, de mégis csúfoltak. A gyárvárosi iskola pozitív volt. Néha viccelődtek az osztálytársaim, de azért sok pozitívot kaptam. Az Arany János programban más volt a helyzet, mert ott azért hátrányos helyzetű diákok voltak. Nem mindenki cigány, de azért sokkal elfogadóbb közeg volt. Nyilván a Leőweyben az Arany János Programnak negatív a visszhangja. Szóval nagyon, és a

folyósón lehetett hallani a visszhangokat, hogy „jaj Arany Jánosok, meg mindent megkapnak, hogy nem is olyan az átlaguk, mint a Leőweynek az átlaga”. Szóval azért kaptunk sok hideget, de nem nagyon foglalkoztunk vele. Örültem, hogy felvettek a Leőweybe, és ez a program is nagyon sokat segített. Én azért tudatosan akartam azt, hogy ez a program a szolgáltatásaival segítsen nekem. Szóval ECDL, nyelvvizsga stb, tényleg nagyon sok mindent adott az Arany János program. Akkor én ezt így tudtam már elsőben, hogy ezeket ki kell használni. Gondolok itt az utazásokra, közösségre, tanulásra, úgyhogy... Hát nekem az életem egyik legjobb 5 éve volt. Tényleg ott sokszínű volt ez a program.

A cigány csoportok szempontjából a családom azért szerintem vegyes, de a lovári nyelvet beszéljük. Ők nem beszéltek nekem arról, meg nem is nagyon készítettek fel rá, nem is nagyon akartak szerintem. Én először akkor szembesültem vele, amikor a szomszéd kislány elkezdett „cigózni”, akkor én még 5-6 éves lehettem, és nem tudtam, hogy miről beszél. Szép lassan... egyébként én általános iskola alsó tagozatban letagadtam, hogy az vagyok, mondom „dehogyan, nem vagyok cigány, miről beszéltek”. Azt nem nagyon tudtam, miről van szó. Negatív jelzőként használták, és akkor nyilván védekeztem. Az Arany János Program vége felé már teljesen jó volt abban a közegben, de az egyetemen újra kezdődött bennem egy ilyen identitászavar az első évben. Volt egy másik cigány gyerek, de hát ő nem nagyon beszélt velem. Rajta nagyon látszódott a származása, de inkább így visszahúzódott. Nem akart direkt cigánnyal beszélgetni.

A bátyámnak, Máriónak könnyebb volt beilleszkedni, mert ő elment gólyatáborba, és ismerték, és pozitív dolgokat kapott, hogy „cigány vagy, és bekerültél, de jó, meg ilyenből kéne sok”. És nagyon szerették a társai. Én meg nem voltam gólyatáborban, én meg ilyen... tehát ismeretlen maradtam a többieknek. Aztán első évben bekerültem a szakkoliba. Itt (WHSz) olyan tapasztalatokat kaptam, ami nem csak abban segített, hogy az identitásom változzon, hanem a személyiségem is változott. Szóval kicsit megnőtt az önbizalmam. Én nem nagyon tudtam összerakni egy olyan mondatot, amiben alany állítmány a helyén volt, azért nagyjából mostanra sikerült. Meg hát a közös-

ség, ami kicsit így kilendített. Az mindig jó... Ez az Arany Jánosból fakad, egy ilyen közeg nekem fontos, mert ott ezt tapasztaltam, hasonló volt teljesen a közeg. Vágytam rá, hogy egy ilyen hasonló közegbe kerüljek. És akkor körülbelül egy év alatt sikerült átlendülnöm ezen a zavaron, és onnantól kezdve csak így felfelé. Mármint az identitáskérdés. És most már teljesen úgy ülök be egy órára, hogy nem érdekel. Ugyanolyan ember vagyok, meg nem is gondolkodok rajta egyébként. Nem érzem, hogy a cigány származás pluszt adna nekem, nem vagyok extra. De azért vizsgákon észrevettem, hogy a tanárok jobban bírnak. Azért ilyen kis pozitív diszkriminációt szoktam érezni. Meg azért nyilván jól esik, amikor így csodálkoznak, hogy „húha, cigány gyerek, és izé, tudta a vizsgát, meg ötös lett neki”.

Szegénység

Hát elsősorban a ruháimon látszott meg az iskolában, hogy nem vagyunk túl tehetősek. Az elején nagyon nehéz volt, de észrevettem, hogy az emberek, akik körülöttem vannak, azokat nem érdekli ez, és onnan már kezdett ilyen nem érdekel dologgá válni ez. Szóval... hát nem is tudom. Az egyetem elején a tankönyveket sem tudtam még megvenni, azokat a kötelező szakirodalmakat. Ugye csak könyvtárból tudtam kivenni, de sok csoporttársam meg megvette. Én ilyeneket nem tudtam megcsinálni. Ez is egy negatívum volt. Akkor jegyzetből kellett tanulnom. Az nem ugyanolyan azért, minthogyha könyvből. De olyan hatalmas negatív dolog nem ért, mert igazából bekerültem az Arany János programba, nem volt semmi problémám ott. Napi háromszoros étkezés volt, ingyen szállás stb.

Társadalmi felelősségvállalás

11-12 éves koromban a nagybátyám mondta, hogy kísérjem el egyik vasárnap, vegyek részt egy programon, és akkor tök jó volt látni, hogy tanítás után adományokból adtunk másoknak ruhákat meg édességet. És akkor már ott elkezdődött bennem, hogy érdemes ezzel foglalkozni. Pár év múlva már én is tanítottam őket különböző módszerekkel. És amikor bekerültem a WHSz-be, akkor a Khetanipe Egyesületbe kerültem, ahol hát mélyvízbe kerültem, mert már egyből korrepetálni kellett a gyerekeket, főleg hátrányos helyzetűeket, és igazából ezt na-

gyon élveztem, meg nagyon a szívemhez nőttek azok a gyerekek. És most olyan szinten, hogy most István aknán vagyok kint, ahol 20-30 gyerek is van, akik hát nagyon-nagyon hátrányos helyzetben élnek. Igazából a társadalmi felelősségvállalásból csak ebből veszem ki a részt, a gyerekekkel foglalkozok. És nem csak korrepetálni akarom őket, hanem mentorálni is. Beszélgetni, különböző programokat szervezni, mert tudom jól, hogy ha nekem lett volna ilyen lehetőség, akkor azt kihasználtam volna, és jól jött volna egy ilyen tanoda jellegű program, vagy különböző más programok.

Jövő

Szeretnék külföldi magyarokat tanítani földrajz-történelemre. Valamelyik országban. Még nem gondolkodtam el pontosan, hogy hol, de 10 év múlva örülnék, hogyha ez így történne. Hogy ne felejtsek már el a történelmet. Mert azért Angliában nem hiszem, hogy a magyar történelemről van szó. Lenne egy feleségem, szerintem két gyermekem. Két gyerek. Az bőven elég is. De szerintem 10 éven belül ez meg is lesz. Tervezem. A tanári pálya a fő, a fő gerinc. És akkor a mellett szeretnék azért több mindent csinálni, de nyilván ez a legfontosabb az életemben. Mármost a karrier szempontjából.

A WHSz-re szerintem nem úgy fogok visszagondolni, ami tényleg segített, hanem csak közösség. 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. Meg ugye sokan vagyunk azonos érdeklődési körben, és egymástól is lehet tanulni sok mindent. De szerintem 10 év múlva csak közösséget fogom emlegetni, ezeket nem. Úgy-hogy közösséget emelném ki csak 10 év múlva szerintem.

Zalán, szociálismunkás szak hallgató

Bekerülés a WHSz-be

Úgy kerültem kapcsolatba a szakkolival, hát igazából a Faág Baráti Kör Egyesületnek köszönhetem, az ott dolgozó Vezdén Kata, még mielőtt elindult volna maga az ösztöndíj program, ő már felhívta erre a figyelmemet, hogy majd fog indulni egy ilyen, és hogy mit szólok hozzá, így elmondta nagyjából a dolgokat, hogy miről is lesz szó. Hát és ugye felvételt nyertem az egyetemre, és akkor a következő év márciusában felvételt nyertem magába a szakkoliba és az ösztöndíj rendszerébe. Azért jöttem a szakkollégiumba... egyrészt nagyon sok jót hallottam róla, meg hogy kiderült számomra, hogy korábban, akik tanítottak engem a Faágban, egyetemisták, ők már régóta a szakkollégium tagjai voltak, és gondoltam, hogyha rájuk ilyen jó hatással volt ez a közeget, akkor kipróbálom én is, hogy milyen lehet. Nagyon jó volt az, hogy elmondták nekem, hogy segítség lesz ahhoz, hogy az egyetemi tanulmányaimat sikeresen vihessem, meg mindenféle dolgokban tudnak segíteni, ami esetleg akadály lehet nekem, és úgy gondoltam, hogy igazából rossz nem származhat ebből, és hogy akkor én emiatt csatlakoztam.

Életút

Amikor megszülettem, akkor az egy..., hát az, hogy én itt vagyok Pécs városában, az egy ilyen szerencsétlenségből következik, mert amúgy nekem van egy bátyám, mert eredetileg édesapám, ő Bács-Kiskun megyei, és édesanyám is Mohács mellől Kölkedről származik, szóval így nem nagyon volt kapcsolatunk Pécsen, annyiban, hogy édesapám itt dolgozott a bányában, az urán bányában, és ennyi kapcsolódás volt. Az én bátyám, ő Baján született, és sajnos meg is halt már három hónapos korában. Ennek köszönhetően jött az, hogy apáék nagyot csalódtak a bajai kórházban, és akkor mert ugye édesapám itt dolgozott Pécsen, és sok jó dolgot hallottak a pécsi gyerek kórházról, klinikáról, ezért ők már akkor tudták, hogy a következő gyerek, azaz én, mindenképpen Pécsen fogok születni. És időközben így elhozta őket a sors Pécsre, itt laktak albérletben, és akkor végül is én ide születtem meg, Pécsre, de hogy ennek köszönhetem, hogy most is itt lehetek Pécsen, így min-

dent gyakorlatilag ennek köszönhetek. Hát és azt kell tudni az életem első feléről, hogy babakoromtól egészen általános iskola második koromig, hogy albérletről albérletre jártak apáék, nagyon sok helyen laktunk a város különböző pontjain. Nem volt elegendő idő, hogy amire ledolgozta volna az időt, addigra bezárt a bánya, vagyis, ezért ő nem dolgozta le azt a szolgálati időt, ami miatt kaphatott volna szolgálati lakást, meg mondjuk esetleg nyugdíjat, szóval, hogy akkor így teljesen kimaradt ebből az egészségből, és hát elhelyezkedni se nagyon tudott. Aztán szakmázott hentesként, de nem sokat dolgozott benne, főként alkalmi munkákat vállalt, és főként építkezésen segédmunkásként, és hogy hát emiatt nem volt olyan nagy tőkénk, amiből, nemtom, esetleg saját ház vagy bármi... amiben tudnának gondolkodni, és ezért albérletre voltunk ugye kényszerülve, és a Tanács... vagy hát ugye az Önkormányzatnál folyamatosan volt lakásigénylésünk, csak hát nem volt sok lakás. Hét évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy lakáshoz juthassunk, önkormányzati lakáshoz. És ezt is csak azért, mert ugye az előző albérletnél annyira veszélyeztetve volt ez a környék, hát ezért ennek hatására kaptunk végül is egy ajánlatot, hogy elköltözhetünk önkormányzati lakásba, és ez, amikor második voltam, akkor volt. És akkor hát ott éltünk nagyon sokáig, ha jól tudom nyolcadikos voltam, még befejeztem a nyolcadikat, de a kilencediket már egy másik önkormányzati házba költözve kezdtük el.

Iskolás évek

Az utolsó az a Bártfa utcai általános iskola, de én összesen három általános iskolába jártam, mert úgy volt, hogy kezdtem ott Uránvárosban a Bánkiban általános iskolában, mert, hogy Uránvárosban laktunk akkor albérletben, majd onnan elköltöztünk... nem volt seholy albérlet, ezért le kellett az édesapukámnak a mamájához költözni Sükösdre, és én jártam is az ottani általános iskolába fél évet, majd miután megint sikerült Pécsen találni albérletet, így visszaköltöztünk, és akkor a második éveimet már a Bártfa utcai suliban kezdtem, és akkor ezt végig is tudtuk ott csinálni. Szóval igen, a Bártfa utcai általános iskolában voltam végig, másodiktól nyolcadikig. Az a hét év számomra az iskola szempontjából nagyon jól telt, bár mindvégig védelembe voltam véve, de én nem sokat érzékel-

tem ebből, csak annyit, hogy egyszer-kétszer be kellett menni konzultálni, igazából én akkor még nem nagyon fogtam föl, hogy mi történik körülöttem. Az iskola felől jött egy panasz, hogy voltak nálunk lakáslátogatáson, és látták, hogy édesapám erősen alkoholfogyasztó, édesanyám se veti meg az alkoholt, szóval, hogy elég rossz környezetbe kerültünk, és ez így végig kísérte ezt az életszakaszomat, hogy édesanyám is, édesapám is erősen alkoholizált. De a szerencse az volt, hogy nyilván jártunk iskolába, meg tisztán jártunk, meg azért nem bukdácsolunk, és hogy ugye volt a Faág. Szóval, hogy az is nagyon jó volt, hogy becsöppent az életembe, mondjuk akkor hetedikes voltam, amikor elkezdtem oda járni, de nagyon jó hálót adott, olyan védőhálót adott nekem, nekünk, nekem és az öcsémnek, ami miatt így nem csúszunk le, mert ott a környékbeli, korunkbeli fiatalok, ők olyan életet éltek, ami kevésbé afelé haladt, hogy mondjuk tanulás, hanem inkább ez az ilyen mindenféle seftelés, meg bizniszelés, de szerencsére mivel mi az iskola után nem haza, hanem a Faágba mentünk, ezért kábé nem is nagyon találkoztunk ezekkel az emberekkel. Igen, és akkor végül is ugye ezek az éveim így teltek el, ugye az általános iskolában, hogy bár a szüleim erősen alkoholizáltak, mégis nagyon jól teljesítettem a suliban.

Hát igazából az osztályfőnökeim részéről nem éreztem azt a nagy támogatást, mert szerintem látták rajtam azt, hogy nagyon önálló vagyok, nem volt szükségem rá. Meg tudták, hogy van a Faág, akik ugye, amikor már tizennégyévesek voltunk a középiskolai továbbmenetelénél, akik nagyon sokat segítettek. Ők mondták nekem, hogy hát az iskola erőssége szempontjából, ezt még a tanárok is mindenkinek elmondták. És akkor az iskola választásom az úgy jött, hogy ugye először a Leőweyt jelöltem meg, ezt az Arany János Programot, mert erről nagyon sok jót hallottam, és tényleg úgy éreztem, hogy nekem erre nagy szükségem lenne, de sajnós lecsúsztam erről, mert az történt, hogy a Bártfa suliból senki nem ment erre a programra, és nem tudták, hogy mi ennek a menete, és azt hitték, hogy ez az a klasszikus, hogy felvételi meg stb., de teljesen más volt, kiderült, hogy december végéig le kellett mindenféle önéletrajzot adni, akkor a tanároknak kellett volna rólam írni ilyen jellemzést. És hogy ez így nem történt meg. És akkor én be-

mentem az iskolába a felvételire, és amúgy az igazgató nagyon aranyos volt a Leőweyben, húsz percen át keresték öten az én papírjaimat, hogy olyan nincs, hogy elveszett, és akkor végül is rákérdeztek, hogy beadtam-e ilyet, és akkor ott mondtam, hogy nem tudtam róla, nem adtam be, és akkor így lecsúsztam az egész programról. És akkor végül is, hát, megjelöltem ott a magyar-francia szakot, mert az eredményeim alapján azt mondta az igazgatónő, hogy még van esélyem bekerülni, és akkor így kétségbeesésemben megjelöltem ezt, de nem... végül is második helyre megjelöltem a Babits gimnáziumot, oda felvételt nyertem, angol tagozatra, és akkor ott folytattam a középiskolai tanulmányaimat, amit nagyon nem bánok. Szóval én a középsulitól rengeteget kaptam a tanáraitom keresztül, mert, hogy ott volt egy tanárnő, akit ki is emelnék, a Pethőné Nagy Csilla tanárnő, aki szerintem a legjobban motivált engem abban, hogy most itt vagyok az egyetemen, mert, hogy ő már kilencedikben ezt nyomatta nekem, meg így folyamatosan mondta, hogy biztos hogy egyetemre kell, hogy jussak stb. És ez nagyon jól esett, hogy volt egy tanár, aki tényleg... nagyon felnéztem rá, aki végig hitt bennem, bízott bennem, és motivált, és azt mondta, hogy nekem biztos, hogy egyetemre kell jussak, én sehova máshova nem mehetek. És akkor végül is, hát volt egy mélypontom, tizedikbe, amikor hát... ugye nagyon más volt a közeg, így az osztálytársaim, így a társadalmi státuszunkat tekintve, ők így az erős középosztálybeliek, vagy felsőosztálybeliek, én meg, aki jövök a szegény cigány negyedből... Nagyon sok különbség volt, amit én éreztem nagyon sokáig. De aztán idővel átfordult ez a dolog, és nem azért kezdtem oda járni, mert a társaim miatt, hanem azért, hogy a tanulás miatt, és hogy ez sokkal fontosabb volt számomra.

Nem azért éreztem, mert éreztették velem, hogy roma vagyok, meg szegény vagyok, hanem ez így kicsit magam miatt, mert nem voltak közös témáink, nem jártam velük közös szórakozóhelyre, meg nyilvánvalóan nem tudtam, mert, ha ők most elmennek egy szórakozóhelyre, ahol mondjuk három-ezer a belépő, meg ott eliszna húszezer forintot, az nyilván nekem annyi pénzem sose volt, örültem, ha eljutottam egy ötszáz vagy ezer forintos belépő diszkóra, és akkor ott elittam kétezret maximum. Szóval nagyon nagyok voltak a különbségek,

Így főként ugye pénzbeli, anyagi különbségek, amik miatt nem igazán tudtam én az osztály igazi része lenni. Sose lógtam ki, meg mindig ilyen aktív voltam, meg részt vettem a közösségi programokon, szóval nem úgy jellemezném magam, hogy az a visszahúzódó, meg senkivel nem beszélő lettem volna, hanem mindenkivel beszéltem, meg próbáltam, közben nem is éreztem magam igazán jól. Inkább azt mondanám, hogy nem éreztem magam komfortosan, meg visszavágytam a régi közegeimhez, az általános iskolai osztálytársaimhoz, mivel velük jól éreztem magam. De végül is volt egy osztálytársam, akivel nagyon jól kijöttem, és talán ő volt az, aki segített ebben az egészben, hogy mégse egyedül voltam, meg idővel amúgy tizenegyedikre már összekovácsolódtunk, szóval voltak kirándulások, meg... így kicsit azt éreztem, hogy közelebb állok az osztálytársaimhoz. És akkor volt egy lány osztálytársam, aki meg nem tudom mit látott bennem, de valamiért ő felkarolt, és az utolsó év, tizenkettedik évében volt. És egyszer csak azt vettem észre, hogy így a perifériámban... mert ő amúgy nagyon központi személy volt, mindenkivel tök jóban volt, meg tök jó. És akkor volt egy orfúi kirándulás, ami ilyen önszerveződő volt, teljesen függetlenül az osztálytól, csak azt mondták az osztálytársaim, hogy menjünk le Orfúre, két napra, és akkor nem tudom, sátrazzunk, igyunk, minden. És így nyilván jött a kérdés, hogy jövök-e. És akkor én ott annak a lánynak elmondtam, hogy hát én jönnék, csak nincs rá pénzem. És az történt, hogy összedobták nekem a pénzt, de úgy mindenre, a szállásra, a piára, semmibe nem kellett beleszállnom. És akkor, hogy ő elmondta nekik, hogy ez van, és hogy szeretném, ha jönne a Zoli, és remélem ti is szeretnétek, és dobjuk neki össze a pénzt. És akkor végül is így mentem el, hogy összedobták a pénzt. És bevallom őszintén, hogy az elején nagyon nagy fenntartásokkal mentem le, hogy úr isten, ez tök gáz. És akkor utána még egy párszor beszélgettem azzal a lánnyal, és akkor így erőt kaptam, hogy hát jól van, most igazából ez egy tök jó alkalom arra, hogy kicsit tényleg jobban megismerjem a közösséget. És akkor így elmentem, és tök jó volt. És utána talán még volt egy fél évünk, az már teljesen máshogy telt, és akkor igazán azt jelezte, hogy na végre itt vagytok, és akkor az osztály közösségének része vagytok. De amúgy igen, a kirándulások azok fizetősek voltak,

de az osztályfőnök ismert, és akkor nekem mindig kevesebbet kellett fizetnem, mivel... szóval nem kellett olyan sokat. Igen. Szóval ezeken a kirándulásokon vettem részt. És igazából így igen, tizenkettedik utolsó félévére volt, hogy éreztem valami igazán jót abban az osztályban.

Felsőoktatás

Akkor utána ugye jött az egyetem... hát az is egy kalandos volt, mert azt már tudtam biztos, hogy egyetemre akarok járni, de hogy milyen szakra... gőzöm se volt róla, akkor még nem ismerem magamat, nem tudtam, hogy mire vagyok képes, mert nyilvánvalóan az ember a középiskolában nem próbálgatja magát, csak tanulja a standard tananyagot, és mást nem csinál. És akkor így tudtam, hogy hát igazából a magyar az így tetszik, meg jó vagyok belőle, meg inkább humán... azt eldöntöttem, hogy valami humán terület, de hogy abban hol, arról fogalmam se volt. És akkor végül is a szociológiát jelöltem meg első helyen, mert, hogy olyan nem is tudom... sokan meséltek róla, hogy ez milyen jó szak. De közöm se volt ahhoz, hogy hány pont kell ahhoz, de én beadtam tök bátran a jelentkezésem, a második ugye a romológia volt, a harmadik meg az ifjúságsegítő. Az első kettőt tudtam biztosan, az ifjúságsegítőt meg csak úgy ajánlották a Faágban, szintén egy ottani lány, akinek a tesója éppen ifjúságsegítőn volt, és akkor ő mondta, hogy hát akkor jelöljem meg ezt, még hasonlít a többire, hát mondom jó. És akkor ahogy a Babitsnál is, ugye nem tudatos volt a Babits, úgy az ifjúságsegítő sem tudatos volt, hanem ugye egyik opcióból valamelyik, és akkor végül is így kerültem ifjúságsegítő szakra, amit egyáltalán nem bánok, mert így ismerhettem meg magam, hogy miben vagyok jó. És akkor minden párhuzamosan indult el ezzel, hogy én oda felvételt nyertem, mert, hogy közben a Faágban is egyre több felelősséget kaptam, akkor a tanulmányi munkát elkezdtem, utána rá egy évre már mentor voltam a Faágban, időközben én elmentem önkénteskedni a Pécs-Somogyi KoBeKo nevezetű művelődési házba, de azt azért tettem, mert ki szerettem volna magam máshol is próbálni, mert a Faágon kívül más egyesületet nem láttam, nem ismertem ott belülről, és akkor csak elmentem, megnéztem. Ott végül is nagyon sokat voltam, mert utána a gyakorlatomat is

ott végeztem, és akkor így kb. másfél évig náluk voltam, ami nagyon nagy tapasztalás volt, a mai napig nagyon sokat profitalok belőle. A tanulmányaim... az már kicsit másképp, az már kicsit különösebb út volt. Mert, hogy ugye amikor már az ifjúságsegítő vége felé haladtam, akkor én tudtam, hogy ezt tovább akarom csinálni, hogy ez nekem nem elég, és akkor nagyon észnél voltam, és tudtam, hogy akkor a szociális munka, az lesz a jó. Úgy voltam vele, hogy hát én már nem akarok kimaradni az egyetemről, hanem rögtön ahogy végzek, már szeptembertől megint az egyetemen akarok lenni. Ehhez kellett egy emelt érettségit tennem. A magyarról tudtam, hogy ahhoz nagyon nagy olvasottság kéne, ami nekem nincs, mert most nincs arra időm, hogy azt behozzam, viszont a törri az olyan, hogy azt meg lehet tanulni, és akkor az embernek szorgalommal le kell ülni. Végül is neki álltam, nagyon szorgalmasan csináltam folyamatosan a dolgokat, hát de aztán ott elvéreztem, mert jött a szakdolgozat írása az egyetemen, meg akkor kellett volna ugye történelmet is tanuljak, meg nem lett meg egy kurzusom, nem lett meg az abszolutóriumom, a szakdolgozatomat bár ötösrre megírtam, nem lett meg az abszolutóriumom, ezért csúsztam egy évet konkrétan, mert ugye keresztfélèves tárgy volt, és nem vehettem föl szeptemberben, és akkor ott teljesen összedőlt a világ bennem, hogy úr isten, most mi lesz? Nagyon kétségbe voltam esve. Aztán végül is annyira össze voltam törve, hogy a törri szóbelire el se mentem, mert tényleg nem tudtam semmit se tanulni, és akkor azt mondtam, hogy én biztos nem fogok ott így leégni, és akkor teljes káosz, és akkor ott álltam, hogy úr isten, most mi lesz. Szeptemberig volt fix melóm, de nem tudtam, hogy most mit fogok kezdeni magammal. Szeptemberben vége lett a munkának, és akkor az történt, hogy erőt vettem magamon, és akkor gondoltam, hogy akkor jó, megcsinálok ezt a szakot, van egy évem tanulni a törrire, akkor most még egyszer nekifutok. És meg is csináltam, a szakomat is, megírtam a szakdolgozatom, meg a végén el tudtam menni záróvizsgázni, meglett az ifjúságsegítő – tök jó, és akkor a törrit is tanultam párhuzamosan, és akkor a törivel is úgy voltam, hogy az írásbelim jól sikerült, és akkor elmentem szóbelire, és hát rossz tételt húztam, behúztam a tételbe, és teljes káosz volt, és akkor végül is öt százalék

híján nem lett meg az ötven pontom. És akkor ez megint egy nagyon mély zuhanás volt, de olyannyira, hogy úgy voltam vele, hogy jó, ez egy jel, nekem nem kell, abba kell hagyjam ezt az egyetemi tanulást, el kell innen menjek, valami újat kell, hogy csináljak. Vannak rokonaim külföldön, így édesanyám ágáról az első unokatestvérem, ugye anya testvérének a gyereke, és akkor ő vele még beszéltem régen, hogy ő akkor ő csinál nekem ott helyet, hogy akkor ott elintézzük mindent, és mehetek Angliába. Oda mehettem volna. Hát igen, csak hogy ő ezt márciusba mondta, én meg július-augusztus közepére találtam ki, hogy akkor most megyek. Hát ez így nagyon jó volt, meg már elintéztem mindent, megvettem a jegyet, már lett munkahelyem ott kint, már csak a szállással voltak nagy gondok. Mert, hogy kellett volna nyolcszáz font nekem arra, hogy én ott szállást fizessek, és ugye hát nyilván honnan szerezzek magamnak, nem szereztem ugye ilyen sok pénzt, és akkor a nagybátyámat próbáltam fűzni, hogy hadd mehessek hozzá, mivel ott ugye heti fizetés van, ezért mondtam neki, hogy kábé két hétig hadd lakhassak ott, bárhol ellakok, bárhol elalszom, csak hadd lehessen kint. És akkor az történt, hogy jött egy újabb csapás, hogy én aznap, amikor Pestre kellett volna, hogy menjek, hogy utazzak, kiderült, hogy mégsem sikerült kint mindent elintézni. Akkor teljesen kétségbe estem, nem tudtam, hogy most mit csináljak, szóval, hogy így semmi perspektíva nem volt előttem, hogy most hogyan is tovább, és akkor jött a mostani barátnőm az életembe, már előtte is így jóban voltunk, csak akkor tudtam, hogy én kimegyek, és nem akartam ezt így bonyolítani, és akkor végül is ő szedett össze olyannyira, hogy igazából csak ő volt mellettem végig, senki segítségét... ja, meg az a másik, hogy időközben meg már nem akartam senki segítségét kérni, például a Faágasok közül, vagy innen a szakkoliból felnőtt, nem akartam, mert már anno az én szakdolgozatomnál, meg a mindenemnél nagyon sokat segítettek, és úgy éreztem, hogy nem... nem. Az ő befektetett energiájuk kárba veszett. És úgy voltam vele, hogy ezt most magam, egymagam fogom megcsinálni. És így is volt, ugye egymagam felhoztam, és már nem törire, hanem társadalomismeretre mentem, és akkor sikerült ötösré megcsinálnom a társadalomismeretet, így hét hónap alatt benyaltam az egész anyagot, de tényleg a barát-

nőm nagyon sokat, rengeteget motivált, amikor tényleg kétségbe voltam esve. De egy idő után már magam miatt csináltam. Felvettek a szocmunkára, nagyon boldog voltam, úr isten, szörnyen. Ez volt az első, amit magam csináltam, ami az enyém, és senki másé, és senki nem segített, kivéve a barátnőm, de ő se sokat, csak, hogy motivált igazából, de hogy a tényleges munkája ennek a dolognak, az az enyém volt, és hogy én arathattam le ezt az egész dolgot. Mind ezek mellett ugye a családi állapotom, ugye a szüleim... nem változott semmit. Sőt, talán még rosszabb is lett. Szóval, hogy ezzel párhuzamosan úgy tudtam ezt végigcsinálni, hogy én elmentem albérletbe, egyedül fizetem mai napig az albérletet, hogy egy önálló életet tudtam úgy kovácsolni, hogy bár az úthoz segítettek, de a végét úgy érzem, hogy az teljesen az enyém, és ennél jobb érzés nincs is, már emellett az is nagy dilemmám volt, hogy semmit se magam csináltam meg, és nem hittem el, hogy én erre képes vagyok. És ez akkora pluszt adott most az életemben, hogy most már máshogy állok mindenhez, a tanuláshoz, vagy bármihez. Egy kihíváshoz úgy állok, hogy most már tudom azt, hogy mi az, amit én biztosan meg fogok tudni csinálni, és mi az, amihez még nekem sokat kell tanuljak. Szóval, hogy így máshogy látom ezeket a dolgokat, ami sokat segít így a mindenben, a munkavállalásban, amit régen el se tudtam képzelni. Szóval, hogy nagyon sokat változtam, így tényleg pár év alatt, amiből azt érzem, hogy most nagyon sokat profitálok. Rengeteget.

Hát, őszintén megvallom, hogy nagyon sokat gondolkodtam ezen, és a mai napig sokat gondolkodom, de nem tudom, talán ez a sok ember, aki körülvevett anno, meg, aki körülvesz a mai napig, mert tényleg, rengeteg, rengeteg embernek köszönhetek nagyon sok mindent. Ők mindvégig többre tartottak, mint ami én magam. Volt is egy ilyen elméletem, hogy nem ismernek az emberek, és hogy buborékot alkotnak körém, és igazából én annak a felét se tudom teljesíteni. És talán ez, hogy mindvégig belül ki akartam tölteni ezt a buborékot, és úgy voltam vele, hogy egyszer biztos ki fogom tudni tölteni, és hogy azok az emberek, akik hittek bennem, bíztak bennem, azok utána büszkén fogják azt mondani, hogy na, én megmondtam.

Identitás

Igen. Azt tudom mondani, hogy igen is, meg nem is. Szóval, hogy mikor kezdődött el bennem ez a roma tudat, ez így tudatosulni, hát a szakkoliba lépéssel kezdődött igazán, amikor csomó roma, hozzám hasonlóan egy irányba tartó, értelmiségi lét felé tartó korombéliek vettek körül. Na akkor, ott kezdődött el minden, hogy akkor most én ki vagyok, hogy én roma vagyok, én nekem más dolgaim vannak. Tudtam előtte is, hogy én különbözök a nem cigányoktól, és nem csak olyan szinten, hogy most nem tudom, nekem barnább a bőröm. Éreztem a különbséget, nyilvánvalóan tudtam, csak hogy mégse helyeztem ebbe az egészbe így magam bele. De, amikor elkezdtem a szakkoliba járni, kezdetek kezdetén, akkor kezdtem el ezt érezni. Meg kezdtem azt érezni, hogy milyen az, hogy nem tudom a saját anyanyelvem, mondjuk a beást. Ott nagyon rossz volt. És akkor utána jött az UCCU Alapítvány, ott elkezdtem azzal foglalkozni, hogy a többségi társadalom tagjai kezdjenek el másképp gondolkodni a romákról, és kvázi magam, felhasználó példaként, hogy én itt vagyok romaként, és ezt értem el, és vannak gondolatok, amik a romákról meg ezt gondolják, és hogy a kettő nem mindig igaz, hogy talán így kezdődött az, hogy ügyem lett ez a roma dolog, és ezért mondom, hogy igen. Azért mondom, hogy nem, mert például napjainkban is egy roma önkormányzati képviselő vagyok Pécsen, viszont ez a politikai, vagy ez a közéletbeli vonal, ez számomra riasztó. Amikor én ezt megtaláltam, nem gondoltam volna, hogy mi fog itt velem történni. Hál' Istennek, lekopogom, semmi negatívuma nem történt, de mégsem érzem ennek hasznosságát, és azért nem érzem hasznosságát, mert én azt látom a jelenlegi roma politikai elitnél, hogy az ő általuk vallott eszmék teljesen különböznek az enyémtől, és nem is látom azt a pontot, ahol én be tudnék csatlakozni. Egyrészt azért, mert nem hagyják, másrészt azért, mert nincs sok olyan hozzám hasonló fiatal, akivel, ha összefognánk, ebbe az egészbe bele tudnánk avatkozni. Szóval ezért mondom, hogy nem, mert, ha igazán, ha hatni akarnék vagy segíteni akarnék a romaságon, akkor ez az a vonal, ahol mondjuk érdekérvényesítenék.

Diszkrimináció

Én tök élvezem ezt, hogy... nyilván van rossz oldala is, hogy az emberek így félnek a másiktól, de én már csak azért is élvezem ezt az egész dolgot, mert nem egy tömegnek az embere vagyok, hanem egy kisebb csoportnak a valakije. És nem feltétlenül azért, mert én most hú, hát akkor én most bele tartozok abba a néhány százalékba, akik romák, és egyetemen vannak, ez igazából engem tök nem érdekel, hanem az érdekel, hogy így belül azt érzem, hogyha van egy csoport, mondjuk, akik gondolkodnak valahogy a romákról, és az nem feltétlenül pozitív, és mondjuk én megjelenek ott, és aztán egy csomó olyan visszajelzés jön, ami nem azt mondja, hogy te más vagy, hanem hogy vannak romák, akik mások, ez annyira jó érzés, hogy ilyenkor úgy érzem, kiálltam azokért, akik hasonlóak hozzám, kiálltam azokért a romákért, akik ugyanúgy elszenvedik azt, hogy megkülönböztetik őket, és hogy ezáltal azt érzem magamról, mint roma, hogyha én nem lennék roma, akkor nem érezhetném magam ennyire jól, meg akkor nem lenne ilyen ügy, ami mondjuk kihívás számomra. Bevallom őszintén, hogy szerintem kevese vagyok azoknak a romáknak, akiket alig, szinte semmi diszkrimináció nem ért, ami valószínűleg a személyiségemnek köszönhető. Szóval alapjáraton olyan személyiségű ember vagyok, aki mindenkivel valahogy megtalálom a közös hangot. És mindenkiből valahogy ki tudok olyan dolgokat hozni, amik az én személyemre nézve pozitívak. És ez nagyon szépen végigkövetett a teljes életem során, hogyha csak a középiskolámat kiemelem, akkor mondjuk én voltam ott az a jó roma, hogy te vagy a jó, te vagy az, aki kimászott. Látták rajtam, hogy szorgalmas vagyok, látták rajtam azt, hogy kommunikatív vagyok. Nem egy hétköznapi roma lettem, akit gyűlölni kell, hanem a roma, aki a mi közösségünkben van, és aki akar tenni azért, hogy ne így legyen megítélve. És talán ennek köszönhető ez, meg nagyon szerencsés vagyok, hogy világeletemben egy védett környezetben voltam. Szóval, hogyha csak a Faágot nézem, hogyha csak a Khetanipét nézem, hogyha csak ezeket a szervezeteket nézem, az egy olyan védőhálót, meg egy olyan hálót ad, amiben hogyha sérülnék is, akkor tudom, hogy mögöttem van érdekvédelem. Én tudtam magamról, hogyha valami sérülés ér az identitásomban, akkor csak egy szavamba

kerül és ott van tíz ember, aki csak így feláll és akkor megvéd. És hogy lehet, hogy ez erőt is adott ahhoz, hogy én most ne rakjak rá két lapáttal, meg három lapáttal, én most így megmutatom, meg izé, hanem ebben az identitásomban benne van ez a roma virtus, az a tipikus, amit nem szeretnek, szóval ez a hangoskodó, ez az éneklős teljesen bennem van, de bizonyos pontokon, amikor, vagy helyeken, vagy amikor... szituációkban ezt teljesen el tudom nyomni. És az elején nagyon rosszul éltem ezt meg, hogy most úr isten nekem itt meg kell játszanom magam, mert szerintem azok a romák, akik hozzám hasonlóak és hozzám hasonló virtussal rendelkeznek, amikor egy ilyen közegbe kerülnek, ahol ilyen tényleg, nagyon megfontoltnak kell lenni, tök szarul érzik magukat már a kezdetek-kezdetén, mert azt érzik, hogy most ők megtagadják az ő saját romaságukat, és hogy ez egy ilyen kettős dolog, mert az ember, vagy legalábbis én felnőttem ehhez a feladathoz, és már teljesen természetes, ezek a váltások, hogyha bekerülök egy szemmel láthatóan olyan közegbe, ahol ezt a roma virtusomat kicsit háttérbe kell szorítani, akkor teljesen természetes az, hogy jó, ez most így normális, ezzel nincs semmi baj.

Szegénység

Hát, nehezen éltem meg egy ilyen alkalmat, például amikor az osztálypénz fizetésénél szinte mindig az én nevem volt fent, hogy tartozok, mondjuk akkor volt rossz, amikor csak én voltam fent, de amikor más is fent volt a listán, az annyira nem volt rossz, mert akkor legalább úgy voltam vele, hogy hú, más is van. Ez mondjuk a középiskolában volt, mert azt tudni kell, hogy az én osztályfőnököm, az a tizenkettedik év elejéig nem tudta rólam, hogy én milyen hátrányból jövök, milyen közegből. A Pethőné az nem, tehát ő a tanárom, ő nem tudta, csak én nem mondtam el, mert én nagyon zárkózott voltam ebből a szempontból, hogy én nem beszéltem senkinek az otthoniáról. Szerintem feltűnt neki, de nem törődött vele, szóval nem gondolta volna, hogy ennyire, mert amúgy meglepődött, hogy ennyire hátrányos helyzetű vagyok, és ezt is csak úgy tudta meg, hogy a védelembevételi tárgyalásról behívták, ugye hivatalosan ki kell küldeni az osztályfőnöknek a levelet. És a megszűnés, mert ugye addigra betöltöttem a tizennyolcat, és

akkor neki is kiküldtek egy levelet, és akkor jött oda hozzám, teljesen le volt sápadva, meg hogy így nem is értette ezt, hogy mi van, és akkor jön, és ártatlanul kérdezi, hogy hát most jött egy ilyen levél, amivel behívtak, de hogy „ez biztosan a magáé, Zalán?”. És akkor mondtam, hogy tanár úr, jól van, ülünk le és beszéljük meg, és akkor mondtam el neki. Láthatóan abban az évben velem sokkal másképp bánt, és ez nagyon érdekes, hogy teljesen átállt, és védett, és előtte annyira nem, mert egynek tartott a többiek közül, és amúgy én mondtam is neki, hogy most én amúgy nem szeretném azt, hogy így látványosan kiemeljen, meg nem tudom, meg az osztálypénz, meg satöbbi, ugyanúgy, ahogy eddig volt, mondom teljesen jó, már azt megszoktam, ne legyen az, hogy most akkor nem olvassa föl, hogy mennyi osztálypénzzel... mert nem tudom, hogy tudja-e hogy nincs rá pénzem, hanem mondta, hogy hát akkor miért nem mondtam előtte, akkor ő nem pesztrál kilencedikben, hogy hol van ez a pénz, miért nem hozod, hanem akkor tudta volna, és akkor mondtam neki, hogy tanár úr én erre nem voltam felkészülve, hogy én ezt egy idegennek elmondjam, mert ez egy olyan dolog, amit én szégyelltem akkor, nagyon szégyelltem, másrészt meg nem építettünk ki olyan bizalmat. A Pethónének már tizedikbe elmondtam. Már az első adandó alkalommal félrehívott, és beszélgettünk, és látta rajtam, hogy szarul vagyok, és elmondtam neki, hogy ötkor kellett kelnem anyám miatt, azért nem tudtam jó dolgot írni, és akkor rám nézett és mondta, hogy jól van, megértem. És akkor neki azért mondtam el, mert éreztem rajta, hogy megbízhatok benne. De a tanár úrnál nem volt ilyen, most az osztálypénzen kívül nem sok dolgot tudok elmondani, ami ilyen izé volt, de az osztálypénzzel úgy voltam, hogy majd valahogy összekuporgatom, aztán hazudtam össze-vissza, hogy miért nem hoztam, hogy otthon felejtettem, hogy ez van, az van, amaz van, csak hogy ne kelljen elmondjam, hogy igazából velem mi is van.

Egyetem

Hát, az egyetem az egy nagyon-nagyon érdekes volt, ott, amikor bekerültem az első félévem egy szellemként jártam végig, szóval úgy voltam vele, hogy már a Babitsot is épphogy végig járom, de az egyetem az nekem kész, már addigra még

jobban éreztem azt, hogy nekem meg van az a saját kis szűk közege, ahol én nagyon jól érzem magam, és egyre jobban távolodok el ettől. Meg hát az volt, hogy tizenhatan voltunk, abból tizenhárom lány. Beszélgettem sok lánnyal, akik ott laktak a környékemen, akikkel ott felnőttem, de nem tudtam, hogy most én, hogy kezdjek el tizenhárom lány körül bármiről is beszélni, most én mit csináljak, és akkor így két fiúval néha beszélgettünk. Aztán a kötelező szakmai gyakorlat az érdekesen alakult, mert, hogy kötelezően kellett ugye gyakorlati helyet választanunk, és három lány is jött az én gyakorlati helyemre, ahol én akkor már dolgoztam. Így hát én voltam ott kvázi a király, mindent ismertem, és ők ugye nagyon feszültként jöttek oda, és akkor kaptam egy ilyen feladatot, hogy vezessem körbe őket, mondjam el nekik ezt, és tök furcsa volt, hogy most így úr isten, hozzátok se szóltam egy évig, és most éppen én mondom meg nekik, hogy ez, és ez, és ez, és ez, de tök jól fogadták, és ott kezdődött el így összekovácsolódni ez a dolog, és akkor már elmentem velük bulizni, és így az utolsó évem az már jobban telt, tehát egy évig tartott kábé a beilleszkedés, és az utolsó évem volt az, amikor azt éreztem, hogy na, most már kicsit komfortosan érzem magam, de akkor történt egy nagyon-nagyon csúnya dolog, amit mindig el is felejték, mert már annyira kizártam az agyamból, ez még az első évben volt. Csoporttársaim hát vagy heten bevettek egy Facebook csoportba, ahol így többed magammal fikáztak engem is meg egy csomó más embert, és engem valahogy bevettek ebbe a csoportba, és ezt én végig olvastam az egészet. Rengeteg nagyon rossz dolgot mondtak rólam, meg így mindenemre, tehát kábé így kivesztek, és ott, na ott nagyon rosszul éreztem magam. És nem tudtam helyén kezelni, hát itt van még egy év, és bemegyek, és nem tudom, és a romaságomat mondjuk nem láttam ott, arról is szerintem szó lehetett, de így mindenemre.

A külsőségeket is fikázták nagyon keményen, hogy így negatív véleményt alkottak, akkor a megnyilvánulásaimról, meg egy csomó dolog volt, csak most így nem... teljesen kitöröltem amúgy az agyamból, na mindegy és akkor az volt, hogy akkor utána, amikor én ezt így megtudtam, meglátták, és úr isten, és akkor rögtön írtak rám, meg hívtak, de akkor napokig be se mentem az egyetemre, fel se vettem a telefont semmi, és akkor

eltelt egy hét és akkor úgy voltam vele, hogy be kell mennem, mert már túl sok hiányzás van, és akkor így megérkeztem, és akkor ott ültek a többiek, és ahogy megláttak, felálltak, odafutottak hozzám, és akkor kettő el kezdett sírni, zokogott, ömlött a könnye, mert addig ők engem már megismertek ugye gyakorlati helyen, mert hogy ezt... azt mondták, hogy ők ezt a csoportot már nem használják, és utána visszagörgettem, és tényleg a bejegyzés, az utolsó már fél évvel előtte volt, csak valahogy nem tudom... és mondták, hogy eltelt fél év, és hogy tőkre megszerettek, és hogy úr isten, most nem is tudják, hogy... és hogy ott én is elsírtam magam, mert el se hittem ezt az egészet, és akkor aznap így elmentünk inni, végül is elmondtak így mindent, hogy miért is volt ez, és akkor én megmondtam nekik, hogy hát jó, velem ilyen még soha nem történt, nem tudom hogy hogyan kezeljem, igazából nem tudok haragudni, mert nem éreztem haragot magamban, hanem értetlenséget éreztem, hogy nem értem ezt a dolgot, meg hogy hogy kell ezt kezelni és akkor végül is utána, másnapra már tök elfelejtettem.

Talán azért, mert azt néztem, hogy nekem kell ez a végzettség. Szóval mindig éreztem, hogy próbálnak kompenzálni, meg hogy hívtak mindenhová, volt, hogy eljöttek a házamhoz néha, hogy na, menjek el velük bulizni, szóval próbálták ők kompenzálni nagyon szépen avval a maradék egy-fél évben nagyon szépen kompenzáltak, szerettek volna, de sokszor így nemet mondtam. Nem akartam. Legbelül majdnem ki se engedtem, mert ilyen még tényleg nem történt velem soha ilyen, mert már annyira elnyomtam, mert, ha felteszik nekem a kérdést, hogy ért-e már téged az életed során negatívum a származásodra, vagy bármi, akkor végig azt mondom, hogy nem. Mert, hogy annyira elnyomtam. Néha most is megkérdezik. Nemet mondok kapásból, de ha gondolok valamire, akkor talán ez az egy, ami ilyen nagyon kiugró, és ez tényleg nagyon rosszul esett. És ma amúgy tök jóban vagyok egy-kettőjükkel, akikkel amikor találkozunk puszi-puszi, hogy vagy, nem tudom, szóval ez ilyen kettős érzés.

Amit a WHSz-től kaptam

Hát bevallom őszintén, amikor a WHSz-t elkezdtem, akkor mindent néztem csak azt nem, hogy mit ad. Mert nem nagyon tudtam még helyén kezelni... hanem a csoport, azokat, akik körülvettem. Azok voltak nagyon jók. És velük csináltunk mindent, minden tréninget végig, amik amúgy nagyon akkor nagyon, abban a pillanatban nagyon hasznosak voltak nekem. Így az elindításhoz. Nagyon sok pluszt adtak, meg a csapatépítők, amit amúgy hiányolok. Meg minden ilyen igazi két napos csapatépítőket, amikor az van, hogy csak jól érezzük magunkat. De időközben a WHSz, nem is csak az önkénteskedés, mert az számunkra azért irreleváns, mert én akkor is önkénteskedtem. Szóval nekem ez most jól jött, hogy ez a WHSz-nél így elszámolható. De amúgy én vég önkéntes voltam, ugye a Faágban, voltam a Khetanipeben, és voltam Somogyban is, szóval én ezeket csináltam, meg közben az UCCU is elkezdődött. Szóval számomra az önkéntességről alkotott képet nem a WHSz-nek köszönhetem... Hanem annak, hogy nálunk így van ez az elv, ami szerintem tök jó. Hanem minden más, ami nem önkéntesség, mondjuk a kutatások... amit ki tudok emelni még, az a tanulás-módszertan meg azok a csapatépítők. Tehát egy csomó olyan eleme van, amit én mondjuk használok a mai napig is. Úgyhogy nekem inkább ezek, meg a szakmai háttér meg a szakmai tér, meg az itt lévő, az én szememmel szakemberek, akik ugye régebb óta itt vannak. Ez az össz dolog, ami nekem jó a WHSz-ben, és fontos, hogy itt lehessenek. Meg hát maga a kapcsolat, szóval a kapcsolati tőkém a WHSz-el, ez így kitárul. Hogy sok helyre az ő megbízatásukból tudok eljutni. Meg hát ez eleve egy magas szint, hogy egy egyetemről, egy szakkollégiumról érkeznek a megbízatások, egy bizonyos megítélés alapján. Ez egy jó megítélésű pozíció, úgy, hogy az ő kiküldetésükben vagyok, ami szintén jó számomra, és azt gondolom, hogy profitáltam, és remélem, hogy fogok is, sőt biztos vagyok benne. Szóval inkább ezek az ilyen jövőmet megalapozó, és elősegítő elemek a WHSz-ben azok, amik nekem fontosak és mondjuk kevésbé már a közösségi erő, a közösség ereje. És inkább már a tanítás a közösség felé, mint hogy velük együtt dolgozás az, ami számomra jobb. Most, hogy így kell megfogalmazsam, úgy érzem, hogy most már egy csomó dolgot felülről látok, és én ezeken túl vagyok, és én inkább átadnám ezeket a dolgokat másoknak.

A jövő

Szerintem ez a remélem kategória lesz, hogy remélem, hogy milyen szituációban lesz. Remélem, hogy... ha 10 évben gondolkozunk, akkor az azt jelenti, hogy 34 éves leszek. És terveim szerint 30-31 éves koromra megszerezem a doktori címet. Ha minden jól megy. Szóval, akkor elvileg én doktor leszek. És én addigra tréner akarok lenni. Egy világlátott tréner. És lehet, hogy lesz egy egyesületelem. Pécsen fogok élni, de ebben azért nem vagyok biztos, mert már most nagyon elvágódodom, de lehet, hogy akkor már vissza fogok vágódni. De vagy Pécs, vagy ha Magyarország, akkor ugye Budapest.

Hát addigra már legalább egy gyerekem biztos lesz, de talán már a második is. Szóval addigra már szeretnék két gyereket is. Hát a ház... hát nem tudom, most hogyha a barátnőmmel maradok együtt... Remélem. Akkor addigra lesz fixen házunk, az biztos. Szóval lesz egy saját családi házunk. Hát a munkám az... én magamat nem egy ilyen röghöz kötött valakinek képzelem el, hanem olyannak, aki így megy, mozog. Szóval tényleg ez a klasszikus tréner van a fejemben, aki... Hidd el, hogy van egy fix valamim, egy egyesületelem vagy valami fő tevékenységem, ami a szívem, amit ugye szeretnék csinálni, meg ami fontos számomra. De mégis egy ilyen járok kelek ember leszek. Igen, amit így el tudok magamról képzelni. Hát nem tudom...

Irodalomjegyzék

- BORDÁS Andrea – CEGLÉDI Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Ágnes – Kovács Katalin – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9-52.
- CEGLÉDI Tímea – BORDÁS Andrea – KARDOS Katalin (2016): Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéltések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium

- Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302-316.
- FORRAY R. Katalin – BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetőség gondozás intézményei. *Educatio*, 2009/2. szám. 192-203.
- FORRAY R. Katalin (2014): A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 14. szám. 72-85.
- FORRAY R. Katalin (2015): Életutak a felsőoktatásban. In: Forray R. Katalin – Galántai László – Trendl Fanni (szerk.): *Cigány diákok a felsőoktatásban.. Pécsi Tudományegyetem*. 69-121 o.
- FORRAY R. Katalin (2016): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: *Oktatás és Fenntarthatóság. HERA Évkönyvek. Fehérvári Anikó-Juhász Erika-Kiss Virág Ágnes-Kozma Tamás (szerk.). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete Budapest*. 171-181 o.
- JANCSÁK Csaba (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In: Puztai 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: Puztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest*. 317-327.
- PUSZTAI Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium*. Pécs. 137-160.
- RAYMAN Julianna - VARGA Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. *Romológia*, 10. szám. 10-29.
- TRENDL Fanni (2015): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc-Varga Aranka (szerk.) *Befogadó egyetem*. Pécs, 2015. 131-139.
- VARGA Aranka (2015) (szerk.): *Próbatétel – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. Pécsi Tudományegye-*

tem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
Wlislocki Henrik Szakkollégium. Pécs.

VARGA Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 2017/1-4. szám. 31-54.

VARGA Aranka (2018): Életutak a roma szakkollégiumi közösségben. In: Schaffer János (szerk., 2018): *Próbatétel II. PTE BTK NTI Wlislocki Henrik Szakkollégium*, Pécs.