

ROMA SZAKKOLLÉGIUM MINT NONFORMÁLIS TANULÁSI TÉR

VARGA ARANKA^{a,*} – GYÖRGYI ZOLTÁN^b

^aPécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs

^bDebreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudomány Intézet, Debrecen

Beérkezett: 2024. február 15., elfogadva: 2024. március 23.

A tanulmány egy nagyobb kutatás részeredményeit felhasználva azt elemzi, hogy a társadalmi mobilitás útját járó fiatalok a felsőoktatási előrehaladás időszakában miként kapcsolták össze az informális (családi, baráti) és formális (iskolai) tanulásukat, tudásukat. Vizsgálatunk egy non-formális tanulási térként értelmezett inkluzív kortársközösség (roma szakkollégium) volt hallgatói körében zajlott. A szakkollégisták életútinterjúiban ($N = 50$) a közösség saját fizikai tere, a kortárscsoport közösségi élményekbe ágyazott tevékenységei, valamint az egyetemi oktatók és más segítők partneri szerepben jelentek meg kiugróan. A visszaemlékezések arra utalnak, hogy a szakkollégium mint nonformális közösség „híd szerepet” töltött be az otthoni és egyetemi élet között.

Kulcsszavak: roma szakkollégium, felsőoktatás, nonformális tanulás

ROMA STUDENT SOCIETY AT THE UNIVERSITY AS NON-FORMAL LEARNING

Using the partial results of a larger research, the study analyses how young people on the path of social mobility connected their informal (family, friends) and formal (school) learning and knowledge during the period of higher education progress. Our survey was carried out among former students of an inclusive peer community (a Roma student college) interpreted as a non-formal learning space. In the life course interviews ($N = 50$), the community's own physical space, the activities of the peer group embedded in community experiences, and the university lecturers and other helpers in a partner role appeared prominently. The reminiscences indicate that the Roma student college, as a non-formal community, played a “bridge role” between home and university life.

Keywords: Roma student college, higher education, non-formal learning

* Levelező szerző: Varga Aranka, Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.
E-mail: varga.aranka@pte.hu

Bevezetés

A sikeres tanulmányi előrehaladás túlmutat az iskola falain, fontos, hogy *hol, kikkel, miért, milyen módon, tartalommal és eredménnyel zajlanak elsajátítási folyamatok, és ezek vajon képesek-e egymást erősítő módon működni?* A tanulás a szocializáció részeként a családban kezdődik, mely mellett később megjelennek az intézményes tanulási terek, formák, tartalmak. A tanulmány egy nagyobb kutatás részeredményeit felhasználva azt mutatja be, hogy a felsőoktatási előrehaladás során az informális (családi, baráti) és formális (iskolai) tanulási terek, formák, valamint az ezekben szerzett tudások miként kapcsolódhatnak össze, egészíthetők ki a nonformális tanulás segítségével. A vizsgált nonformális tanulási tér a társadalmi mobilitás útját járó roma fiatalok számára kialakított inkluzív kortársközösség: egy roma szakkollégium. Életútinterjúkon keresztül arra kerestük a választ, hogy a már egyetemről kikerült fiatalok életében milyen szerepet töltött be ez a szakkollégium, a nonformális tanulás mely eszközeit és milyen hozadékkal alkalmazta.

Elméleti keret

A 21. században az iskolai végzettség, a gyakorlati tudás és az élethosszig tanulás (*life long learning*) fontossága megkerülhetetlenné teszi a széles körben elérhető és ugrásszerűen növekvő tanulási terek (*life wide learning*) használatát (Csapó 2006). Megkülönböztethetünk informális, formális és nonformális tanulást (Coombs–Ahmed 1974: 8). Az informális terek közös jellemzője, hogy nem a tudásátadás az alapvető funkciójuk, azonban tudáselsajátítást kétségtelenül eredményeznek. A család mellett többek között a rokoni, a lakóhelyi, a kortárs- vagy vallási közösségek, a munkahely, a média jelent informális tanulási teret az egyén számára (Stéber–Kereszty 2015). A formális tanulás célja és eredménye is mindig valamilyen tudás és az azt igazoló végzettség megszerzése, fontos jellemzője az intézményes keret és a szabályozottság. A nonformális tanulás célzottan szintén az ismeretbővítést szolgálja, ez azonban nem szabályozott módon történik. Ennek megfelelően végzettséghez sem juttatja az egyént, mégis minden életkorban rendszeresen előfordul ez a típusú, tudást (is) eredményező tevékenység. A nonformális terekben szerzett tudások mint kompetenciaalkotó elemek fontosságára az élethosszig tartó tanulás elvének terjedése (European Commission 2000) mutatott rá. Az idesorolt tanulási formák közös jellemzője az erőteljes személyes motiváció, az egyének interaktivitása, a horizontális közösségi kapcsolódások, az élményalapúság, a tapasztalat- és cselekedetorientáltság (Coombs–Ahmed 1974; Forray–Juhász 2009; Farkas 2014). Tetten érhető iskolai közegben is, ahol gyakran közösségi keretben valósul meg. Az iskolán túl céljait tekintve lehetnek tanulást segítő, kulturális, művelődési intézmények, melyeket egyre inkább kiégszítene, sokszor felváltanak a virtuális térben elérhető különböző információforrások.

A felsőfokú végzettség társadalmi-gazdasági előnye kétségtelen az alacsonyabb iskolai végzettségekkel szemben (Györgyi 2014). Éppen ezért nemzetközi és hazai szinten is növekszik azon kutatások sora, melyek ráirányítják a figyelmet az eddig alulreprezentált csoportok megjelenésére a felsőoktatásban, és ezzel összefüggésben azokra az intézményi szolgáltatásokra, melyek megelőzik a diákok lemorzsolódását, segítik sikeres előrehaladásukat (Varga et al. 2021). Magyarországon – sok európai országhoz hasonlóan – a romák jelentik az egyik ilyen csoportot (The Velux Foundations 2019), bejutásuk a felsőoktatásba hatalmas különbséget mutat a nem roma népességéhez képest. Különböző kutatásokból ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a végül diplomát szerzett roma személyek nagy részét erős közösségi tőke (Yosso 2005) jellemzi, és meghatározó ezen belül a támogató családi háttér, a mintaadó rokonok (Bereményi–Carrasco, 2017), valamint a többségi társadalomhoz,

iskolai közegehez fűződő kapcsolatok és az erre irányuló percepciók együttes jelenléte (Óhidy 2016; Forray–Óhidy 2019; Bereményi–Durst 2021; Fehérvári 2023; Fehérvári–Széll 2024). A vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy a rejtett költségek (*hidden cost*) (Durst–Bereményi 2021) meghatározzák a társadalmi mobilitással jellemezhető személyek tőkefelhalmozási és átváltási folyamatát. Boros és társai első generációs romák életútját vizsgálva „roma kulturális tőkeként” azonosították a roma fiatalok támogató programok révén létrejövő közösségeit és az abban elérhető erőforrásokat, melyek jelentősen tudták csökkenteni vagy kompenzálni a mobilitás költségeit (Boros–Bogdán–Durst 2021). Az elismerés, a kapcsolati háló, az aktív bevonódás egyaránt tud mobilitási utat nyitni az iskola felé forduló családok és diákok számára (Mendes et al. 2023; Bocsi–Ceglédi 2021).

Magyarországon a felsőoktatásban több mint egy évtizede működő roma szakkollégiumok is a nonformális tanulási térbe sorolhatók. Ezek az ország tíz pontján, mintegy háromszáz – többségében roma – egyetemistát segítenek felsőfokú végzettségük megszerzésében (Biczó 2021). Ezen közösségekben vizsgálódva a kutatók azt találták, hogy az első generációs roma egyetemisták számára a szakkollégiumok szociális tőkéje erős támogatást nyújtott a felsőoktatási nehézségek leküzdésében (Varga–Fehérvári–Trendl 2023; Lukács et al. 2023; Dunajeva 2023). Kutatásunk ezek egyikének korábbi hallgatói körében történt.

Módszertani keret

A kutatási adatok gyűjtése 2022–2023-ban zajlott, és a vizsgált roma szakkollégiumban valaha tagsággal rendelkezők adatbázisának összeállításával kezdődött intézményi dokumentumokra támaszkodva. Ennek eredményeként 134 olyan személyt azonosítottunk, akik a szakkollégium közösségének húszéves működési időszakában legalább fél évig tagsággal rendelkeztek. Valamennyi volt szakkollégista felkérést kapott az interjú adatfelvételben való részvételre. Az ezt vállalók ($N = 50$) jelentik a mintánkat, akikkel az életútinterjúkat jelenlegi szakkollégisták ($N = 16$) vették fel, közös felkészülést követően, két hullámban. A kutatásaitikai engedélyt a PTE adta ki, az interjúalanyok írásban beleegyeztek az interjúk során elhangzottak anonim felhasználásába. Az első adatfelvételi hullám személyesen zajlott a volt szakkollégisták számára szervezett alumni találkozón, 2022 novemberében. Akik ezen nem tudtak részt venni, de szívesen adtak interjút, azokkal 2023 januárjában online történt az adatfelvétel. A kérdések a reziliencia elmélete (Masten 2001) mentén az életút során tapasztalt belső és külső nehézségekre és támogatásokra vonatkoztak, a családi és iskolai környezetet, valamint az egyes életkori szakaszokat külön kiemelve. Hangsúlyosan szerepelt a felsőoktatási időszak, és azon belül annak feltárása, hogy miként került a szakkollégiumba az interjúalany, és mi mindent nyújtott számára ez a szervezet, illetve, hogy milyen nehézségekkel kellett a felsőoktatás során szembenéznie, milyen szerepet töltött be a szakkollégium az életében, és milyen élményeket tud felidézni, ha a szakkollégiumra gondol.

A felvett interjúk 45–90 perc közötti hosszúságúak, feldolgozásuk narratív tartalomelemzéssel történt, két független kódoló egy előre kialakított és a kódolás közben (az interjúkban elhangzottakhoz igazítva) némiképp módosított kódrendszerbe sorolta a felvett élettörténeteket. A reziliencia faktorai (támogató/gátló, belső/külső) voltak a főkérdések, mely alá az elhangzottak további 4-5 alkategóriát rajzoltak ki. A kódolás során rögzítésre került egy-egy téma többszöri említése is, így az elemzést kétféle módon tudtuk megtenni: egyrészt, hogy előkerült-e az adott téma a beszélgetés során, másrészt, hogy hányszor került elő. Az interjúkba bekapcsolódó személyek néhány háttéradatát össze tudtuk vetni a résztvevők egészére vonatkozó adatokkal, amelyek a szervezet dokumentációjában rendelkezésre állnak. Az elemzéshez az SPSS programcsomagot használtuk. A leíró statisztikák mellett összefüggések feltárását is megkíséreltük. Ennek megbízhatósága a minta kis elemszáma miatt – a χ^2 -próba tapasztalatai alapján – erősen korlátozott, ezért csak

néhány, matematikailag nem szignifikáns, de megítélésünk szerint figyelemre méltó összefüggésre mutatunk rá.

Eredmények

Kikről van szó?

Az 1. táblázatban az összes szakkollégista és az interjú adók demográfiai adatait mutatjuk be. A nemi összetétel, a hátrányos helyzettel megragadott társadalmi háttér és a kisebbségi (roma) csoporthoz való tartozás tekintetében még ha némi eltérés meg is figyelhető, nincs szignifikáns különbség a két csoport között, a szakkollégiumban eltöltött idő szerint azonban igen.

Érdeemes röviden utalni a szakkollégiumi hallgatók összetételére, hogy látható legyen, milyen társadalmi réteg számára nyújtott elsősorban lehetőséget. Az összes hallgató csaknem háromötöde volt nő, hátrányos helyzetű közel négyötödük, és roma több mint kétharmaduk. Bár – mint jeleztük – a minta nem mutat szignifikáns eltérést a teljes sokasághoz képest –, ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy mind a romák, mind a hátrányos helyzetűek némiképp nagyobb arányban adtak interjút, mint amilyen arányt képviseltek az összes szakkollégiumi hallgató között. A kollégiumban eltöltött idő pedig még markánsabb hatással járt: a mintában a sokasághoz képest magasabb arányban vannak jelen a szakkollégiumban hosszabb, 1-2 évig, vagy 2 évnél is többet eltöltő diákok. Az interjúadást úgy értelmezzük, mint a szakkollégium iránti elköteleződést, így azt a következtetést vonjuk le a minta és az alapsokaság viszonyából, hogy a szakkollégium a romákat és a hátrányos helyzetűeket némiképp erősebb kötődéssel vértette fel, a hosszabb szakkollégiumi idő pedig egyértelműen megsokszorozta a bevonódást.

1. táblázat: A szakkollégiumi tagság és az interjú adók jellemzői

| | | Összesen | Nem | | Társadalmi háttér | | Kisebbségi csoporthoz tartozás | | Szakkollégiumban eltöltött idő | | |
|--------------------|----|----------|-------|------|-------------------|--------|--------------------------------|----------|--------------------------------|---------------|--------------|
| | | | Férfi | Nő | HH | Nem HH | Roma | Nem Roma | 1 évnél nem több | 1-2 év között | 2 évnél több |
| Interjú adott | fő | 50 | 22 | 28 | 43 | 7 | 39 | 11 | 17 | 17 | 15 |
| (Kutatási minta) | % | 37,3 | 44,0 | 56,0 | 86,0 | 14,0 | 78,0 | 22,0 | 34,0 | 34,0 | 30,0 |
| Nincs interjú | fő | 84 | 33 | 51 | 63 | 21 | 54 | 30 | 61 | 17 | 4 |
| (Nincs a mintában) | % | 62,7 | 39,3 | 60,7 | 75,0 | 25,0 | 64,3 | 35,7 | 72,6 | 20,2 | 4,8 |
| Összesen | fő | 134 | 55 | 79 | 105 | 29 | 93 | 41 | 78 | 34 | 19 |
| | % | 100,0 | 41,0 | 59,0 | 79,1 | 20,9 | 69,4 | 30,6 | 58,2 | 25,4 | 14,2 |

Kinek mit jelentett a szakkollégium?

Az interjúkban a kérdezettek részletesen beszéltek erről a témáról, adott esetben sok-sok részletet is felemlgetve, és vissza-visszatérve a szakkollégiumi időszakra vonatkozó egyes tapasztalatokra. Ennek megfelelően lehetőségünk volt arra, hogy ezeket a tapasztalatokat kétféleképpen vegyük

számba: egyszeri vagy többszöri említésként. Feltételezésünk szerint a többszöri említés már egyértelműen több mint gesztus az intézmény és az intézményt képviselő kérdező felé, ezek már komolyabban vehető hatásokra utalnak. Ugyanakkor az egyszeri említést sem szabad teljesen elvetni. A 2. táblázatban e kétféle megközelítés tapasztalatait mutatjuk be, majd a számszerű eredmények mellett utalunk a válaszok mögötti tartalomra is.

2. táblázat: A „Mit kapott a szakkollégiumtól?” kérdésre adott válaszok

| | A témát legalább egyszer pozitívan megemlítették | | A témát legalább kétszer pozitívan megemlítették | |
|----------------------|--|------|--|------|
| | N | % | N | % |
| Befogadó közösség | 46 | 92,0 | 34 | 68,0 |
| Programok | 24 | 48,0 | 12 | 24,0 |
| Tanulmányi támogatás | 27 | 54,0 | 10 | 20,0 |
| Oktatói támogatás | 38 | 76,0 | 25 | 50,0 |
| Anyagi támogatás | 22 | 44,0 | 1 | 2,0 |
| Roma identitás | 11 | 22,0 | 1 | 2,0 |

A szakkollégiumi időszakra visszaemlékezve legnagyobb mértékben a befogadó közösséget említették a legtöbben, csaknem minden interjúalany. A befogadó közösség az egyszeri (92%) és kétszeri (68%) említése egyaránt kiugróan magas arányban jelenik meg a visszaemlékezésekben. Ez megerősíti a szakirodalom azon megállapításait, melyek a roma szakkollégiumok erőteljes szociális hálóját hangsúlyozzák (Boros–Bogdán–Durst 2021; Varga–Fehérvári–Trendl 2023; Lukács et al. 2023; Duna-jeva 2023). A befogadó közösségre vonatkozó visszaemlékezések három csoportra oszthatók. Egyik gyakran említett közösségalkotó elem maga a helyszín, a szakkollégisták által formált és birtokolt „közösségi tér”, annak fizikális és lelki összetevőivel. A másik gyakori említés a közösség részeként a kortársaktól kapott lelki támogatásokra vonatkozott, továbbá az is, amikor a válaszadó a közösség cselekvő tagjává, mások segítőjévé válik. Ez több esetben együtt jelent meg azzal, hogy a válaszadó az egyetem más közösségeiben (pl. saját karán) nem érezte jól magát. A befogadó közösséget jelző harmadik területhez tartoznak azok az említések, melyben a közösségi élmények összefonódtak a szakkollégiumi programokkal és szolgáltatásokkal. Ezt úgy értelmeztük, hogy a nonformális tanulási forma közösségi keretben felerősítette, megsokszorozta a térben elérhető támogatások hasznosulását. Családias jellegével, biztonságot nyújtó közegével összeköti az informális és formális teret, ami kiemelten fontos az elsőgenerációs értelmiségiek útját járó egyetemisták számára. Ezt is bizonyítja, hogy a szakkollégiumi közösség – a fent említett három formában – négy fő kivételével minden interjúban megjelent. Éppen ezért a szakmai és kulturális programok említését csak akkor kódoltuk külön, ha nem kapcsolódtak közösségi élményhez. Ezért van, hogy a szakkollégiumi programok viszonylag alacsony arányban (48%) kapnak említést.

A szakkollégiumtól kapott dolgok közül a tanulmányi támogatás kategóriába kerültek olyan említések, melyek az egyetem elvégzéséhez, és ezzel a társadalmi mobilitáshoz járultak hozzá. Így például azok, amelyek a nyelvvizsgára készülést, kurzusokhoz kötődő segítséget, szakkollégiumi képzéseken való fejlődést említették. Gyakran előkerültek a szakkollégiumban végzett tudományos kutatások, melyek a későbbi szakdolgozat megírásához nyújtottak tudást. Sokan emeltek ki a kézzel

fogható tapasztalatot és átfogó tudást, szemléletet. A felsorolások nonformális tanulási terekben szerezhető tudásokat és kompetenciákat jelentenek.

Az oktatói támogatás említése az a téma, ami szintén magas arányban (76%, legalább egyszeri, 50%, legalább kétszeri említés) került elő a narratívákban. A szakkollégiumi program szerint a szakkollégiumban az egyetemi oktatók tutori szerepben és személyre szabottan támogatják a hallgatókat. A volt szakkollégisták történeteiben az oktatók mintaként, ösztönzőként jelennek meg, akikkel a kapcsolatot a válaszadók nagyobb része a szakkollégium után is tartja. A tutorok a tanulmányi támogatás mellett lelki támogatást is nyújtottak, és biztosságot támaszt jelentettek. A roma hallgatók és a HH hallgatók esetében sokkal fontosabbnak tűnik a szoros, oktatói, tutori kapcsolatok kialakulása. Tematizálva az említéseket, a szakkollégiumi tutorok és segítők jellemzői, szerepei (melyek gyakran együtt jelentek meg): szaktárgyi, mesterségbeli tudással rendelkező, motiváló, pozitívumokra építő, tehetséggondozó, tantárgyon túl odafigyelő, pályája foglalkozásminta, személyes viszonyból adódó példakép, a támogatás az intézményen túlnyúlik, a közösségben pozitív klímát teremtő, partneri viszonyt kiépítő. Mindez arra utal, hogy a szakkollégium nonformális terében az oktatói és más segítő szerepben lévők nagy jelentőséggel bírnak.

A közösség és a sokféle program mellett úgy tűnhet, hogy eltörpültek a rövidebben taglalt anyagi támogatások, de az említésszámból (44% egyszeri, 2% többszöri) kitűnik, hogy ez sem volt elhanyagolható, még ha nem is volt meghatározó. A szakkollégium által fizetett havi ösztöndíj mellett, a szakkollégiumi hálón keresztül elérhető más források is megjelentek. Az említések arra utaltak, hogy a szakkollégium nonformális közösségében – döntően a kortársaktól – hogyan tanulták meg a sikeres pályázás mikéntjét. A válaszadók egyötöde (a romák 28%-a) a roma identitás erősítéséről is beszélt. Van, aki a szakkollégiumban kezdett el foglalkozni a roma közösséghez tartozás mibenlétével, van, aki erős identitással érkezett, de olyan is, aki a szakkollégiumban szerezte meg pozitív roma identitását. Az interjúk szerint ebben nagy szerepe volt a szakkollégium roma identitást értékékként megjelenítő közösségi szemléletének, programjainak és fizikális terének.

A többszöri említéseket külön is vizsgálva – értelemszerűen – alacsonyabb értékeket kapunk. A különböző támogatások sorrendje közel azonos, egyes esetekben csak kis különbség van a legalább egyszeri és a minimálisan kétszeres említések számában, más esetekben jelentős a különbség. Az eltérést sokféle tényező okozhatja, de értelmezésünk szerint a többszöri említés hiánya leértékeli az adott támogatást. Ebből a megközelítésből a befogadó közösség és az oktatói támogatás szerepe jelentős, míg a különböző programok és a tanulmányi támogatás kevésbé kerül előtérbe, a roma identitás erősítése és – különösen – az anyagi támogatás szerepe pedig teljesen háttérbe került. Értelmezésünk szerint a közösség sokszínűsége erőteljesebb volt, mint önmagában a roma identitás kiemelése, ezért csak egy fő esetén kerül elő az identitás többször. Az anyagi támogatást véleményünk szerint azért nem említették többször, mert a közösségbe ágyazott személyesség (akár kortárs, akár oktatói) pozitív élményei könnyebben előhívhatók voltak a visszaemlékezések során. Emellett a narratívák reflektivitása arra is utal, hogy a volt szakkollégisták tudatosan értelmezték azt a többletet, amit az anyagiakon túl egy ilyen közösség nyújtani tud. Példaként az alábbi idézet szolgál.

„A belépéskor a pénz volt az első... aztán felfedeztem, hogy tényleg mégis mi ez a szakkollégium... Aztán abszolút ez a valahová tartozás érzése volt. Emlékszem, volt egy program. Kimentünk bográcsogni valahová az erdő szélére és számháborúztunk. Én soha életemben nem számháborúztam, azt sem tudtam, mi ez... Tetszett az egész, hogy nem tudod, hogy ki vagy, hogy hányas szám vagy igazából, és hogy ott bujkálsz és próbálsz a többieket felfedezni, hogy kinek mi a száma, és valahogy nekem ez olyan metaforikus volt... Lehet, hogy akkor így nem mondogattam, és lehet, kellett hozzá egy kis idő, de abszolút ez (a szakkollégium) annyira jó lehetőség, hogy az embernek adnak családot... mert én világeletemben azt éreztem, hogy nem tartozom sehová...”

Összegzés

Tanulmányunkban a társadalmi mobilitás útját járó roma felnőttek életútinterjúiból a felsőoktatási időszakot kiemelve azt elemeztük, hogy a roma szakkollégium, mint nonformális tanulási tér, milyen szerepet játszott egyetemista korukban. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a vizsgált roma szakkollégium a felsőoktatási térben kialakított közösségével sokféle, tudás- és kompetenciaszerzésre pozitívan ható hozzájárulással járt a tagok számára. A roma egyetemisták kortársaikkal és tutoraikkal együtt működtettek egy olyan tanuló közösséget (Kozma 2014), mely az informális és formális tanulási terek összekapcsolását célozta nonformális módon. Ez a tanulási tér az otthoni és intézményi jellemzőket, megszokásokat egyaránt tükrözte, így azok egymást erősítően hatottak a tanulási folyamatra. Fontos tényező volt a közösség saját fizikai tere, mely informális jegyeket is hordoz, és ezzel alapozza meg a hatékony nonformális tanulást. Kiemelten jelentek meg az egyetemi oktatók és más segítők partneri szerepben, akik egyénileg és csoportosan is támogatták a hallgatókat.

A visszaemlékezések alapján elmondható, hogy a vizsgált roma szakkollégium egy olyan pedagógiaiailag végiggondolt, öntevékeny kortársközösség, mely hídszerepet töltött be a diákok fejlődésére hatást gyakorló terek, személyek, tevékenységek stb. között, összekapcsolva hatásukat. Szemléletben és gyakorlatában inkluzivitás jellemzi (Varga 2015), mely nonformális eszközökkel családra emlékeztető módon járult hozzá a közösséget alkotó diákok sikeres egyetemi haladásához.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását a Magyar Tudományos Akadémia: MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta (SZKF-11/2021). A kutatás az MTA-PTE „Oktatási Esélyekért!” Kutatócsoportban valósult meg.

IRODALOM

- BEREMÉNYI B. Á. & CARRASCO, S. (2017) Bittersweet success: The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma Inclusion. In: W. T. PINK & G. W. NOBLIT (eds) *Second international handbook of urban education*. New York, Springer. pp. 1169–1198. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302316>
- BEREMÉNYI B. Á. & DURST J. (2021) Meaning-making and resilience among academically high-achieving Roma graduate women. *Szociológiai Szemle*, Vol. 31. No. 3. pp. 103–131. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2021.3.5>
- BICZÓ G. (2021) Roma Colleges for Advanced Studies Network in Hungary. *Különleges Bánásmód*, Vol. 7. No. 1. pp. 7–15. <http://dx.doi.org/10.18458/KB.2021.1.7>
- BOCSI V. & CEGLEDI T. (2021) Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum*, Vol. 30. No. 3. pp. 329–343. <http://dx.doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19>
- BOROS J., BOGDÁN P. & DURST J. (2021) Accumulating Roma cultural capital: First-in-family graduates and the role of educational talent support programs in Hungary in mitigating the price of social mobility. *Szociológiai Szemle*, Vol. 31. No. 3. pp. 74–102. <http://doi.org/10.51624/SZOCSZEMLE.2021.3.4>
- COOMBS, P. H. & AHMED, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, John Hopkins University Press.

- CSAPÓ B. (2006) A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. – Az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*, Vol. 16. No. 2. pp. 3–16. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20385/20175>
- DUNAJEVA, J. (2023) University Mentoring Programs during the Pandemic: Case Study of Hungarian Roma University Students. *Social Sciences*, Vol. 12. No. 3. p. 111. <https://www.mdpi.com/2076-0760/12/3/111> [Letöltve: 2024.01. 16.]
- DURST J. & BEREMÉNYI Á. (2021) „I felt I arrived home”: The minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates. In: M. M. MENDES, O. MAGANO & S. TOMA (eds) *Social and economic vulnerability of Roma people*. New York, Springer. pp. 229–249.
- European Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*. Brüsszel, Európai Bizottság.
- FARKAS É. (2014) *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szeged, SZTE JGYPK FI.
- FEHÉRVÁRI A. (2023) The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education*, Vol. 17. No. 3. pp. 253–264. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>
- FEHÉRVÁRI A. & SZÉLL K. (2024) Roma or non-Roma: How are teachers' and school heads' perceptions and self-identification of Roma students related in Hungary? *Intercultural Education*. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2314428>
- FORRAY R. K. & JUHÁSZ E. (2009, eds) *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Felnőttnevelés, Művelődés Acta Andragogiae et Culturae sorozat 22. szám. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- FORRAY R. K. & ÓHIDY A. (2019) The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 1. pp. 1–8. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.1>
- GYÖRGYI Z. (2014) Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: SZÉLL K. (ed.) *Az OECD az oktatásról: adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 29–40.
- KOZMA T. (2014) Bevezető tanulmány. – A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In: JUHÁSZ E. (ed.) *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen, CHERD-H Center for Higher Education Research and Development – Hungary. pp. 4–19.
- LUKÁCS J. Á., SZABÓ T., HUSZTI É., KOMOLAFÉ C., EMBER ZS. & DÁVID B. (2023) The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' adjustment to college in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education*, Vol. 34. No. 1. pp. 22–42. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2144051>
- MASTEN, A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, Vol. 56. No. 3 pp. 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- MENDES, M. M., MAGANO, O., MOURÃO, S. & PINHEIRO, S. (2023) In-between identities and hope in the future: Experiences and trajectories of Cigano secondary students (SI). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, p. 20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170170>
- ÓHIDY A. (2016) A 'roma közösségi kulturális tőke' szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában. – Egy kvalitatív kutatás eredményei. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 2. pp. 171–196. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.171>
- STÉBER A. & KERESZTY O. (2015) Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 65. Nos 9–10. pp. 46–60. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00172/pdf/EPA00035_upsz_2015_09-10.pdf
- The Velux Foundation (2019) „Education”, in 2019: Roma in Europe.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE BTK NTI.
- VARGA A., FEHÉRVÁRI A., TRENDL F. (2023) The power of community: Supporting the learning path of Roma university students. *Journal of Social Studies Education Research*, Vol. 14. No. 3. pp. 117–144. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4962/628>

- VARGA A., VITÉZ K., ORSÓS I., FODOR B. & HORVÁTH G. (2021) Diversity and inclusion in higher education. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, Vol. 19. Nos 1–2. pp. 70–81. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.7>
- Yosso, T. J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 8. No. 1. pp. 69–91. <http://dx.doi.org/10.1080/1361332052000341006>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)