

Szentesi Balázs Dávid

Intézményesített szubkultúra?

Az ellenállás mint a formális nevelés eszköze

Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet

Témavezető:

habil. Kovács Éva CSc

© Szentesi Balázs Dávid



Budapesti Corvinus Egyetem  
Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola

## Intézményesített szubkultúra?

Az ellenállás mint a formális nevelés eszköze

doktori értekezés

Szentesi Balázs Dávid

Budapest, 2019.



# TARTALOMJEGYZÉK

ILLUSZTRÁCIÓK JEGYZÉKE.....	4
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	6
I. BEVEZETÉS .....	7
II. ELMÉLET .....	14
II.1. Serdülőkori krízis .....	14
II.2. Iskolai kommunikációs zavarok.....	19
II.2.1. A matematikai- és az interakcionista modell .....	20
II.2.2. Az érvénytelenség problémája.....	22
II.2.3. Interkulturális kommunikáció elméletek .....	27
II.3. Szubkultúra és deviancia .....	31
II.3.1. A kezdetek és a Chicagói Iskola .....	32
II.3.2. Deviancia és morális pánik.....	36
II.3.3. A Birminghami Iskola .....	37
II.3.4. Poszt-szub/klubkultúrák .....	41
II.3.5. Hazai munkák .....	45
II.3.6. A szubkultúra és deviancia dolgozatban alkalmazott megközelítése.....	47
III. A KUTATÁS BEMUTATÁSA.....	50
III.1. Antropológiai megközelítés .....	50
III.2. A kutatás módszere: résztvevő megfigyelés.....	53
III.3. A kutatás szakaszai, kutatási kérdések és célok.....	55
III.4. A terepmunka bemutatása .....	59
III.4.1. A kutatás résztvevői .....	60
III.4.2. Adatgyűjtés .....	61
III.4.3. Adatok feldolgozása.....	64
III.5. Kutatói önreflexió.....	65
III.5.1. Megjelenés a terepen .....	66
III.5.2. Pozícióm a terepen .....	68
III.5.3. Saját kultúra kutatása .....	72
III.5.4. Szubkulturális tőke.....	76
III.5.5. Kutatói nézőpont és elköteleződés .....	78

<b>IV. A SZÍNTÉR BEMUTATÁSA</b>	79
<b>IV.1. A színtér fogalmáról</b>	79
<b>IV.2. Fizikai tér és színtér</b>	80
IV.2.1. A Diákház épülete	80
IV.2.2. A diákházi tér határai	81
IV.2.3. Belső terek	84
IV.2.4. Berendezés és dekoráció	85
IV.2.5. Egyéb terek	87
<b>V. A SZÍNTÉR RÉSZTVEVŐI</b>	88
<b>V.1. Diákok</b>	88
<b>V.2. A színtérre lépés feltételei</b>	90
<b>V.3. Tanárok, oktatók, alkalmazottak</b>	98
<b>VI. A DIÁKHÁZI DISKURZUS: MŰKÖDÉSMÓDOK</b>	101
<b>VI.1. Szubkulturális működésmód</b>	101
<b>VI.2. Iskolai működésmód</b>	105
VI.2.1. Szabályok	106
VI.2.2. Egyéni haladási ütem	107
VI.2.3. Szerződéses rendszer	107
VI.2.4. Segítő párrendszer	108
VI.2.5. Stábrendszer	109
VI.2.6. Tanórak	112
VI.2.7. Vizsgák	114
VI.2.8. Alkalmi események	116
VI.2.9. Formális és nem formális keretek	117
<b>VII. A DIÁKHÁZI DISKURZUS: TÉMÁK ÉS NYILVÁNOSSÁG</b>	120
<b>VII.1. A diskurzus fő tematikus csomópontjai</b>	120
VII.1.1. Másság-diskurzus	120
VII.1.2. Communitas és struktúra	127
VII.1.3. Önállóság, felelősségvállalás	133
VII.1.4. Tudás	136
<b>VII.2. Diákházi nyilvánosság</b>	138
VII.2.1. Stílus	139
VII.2.2. Dekoráció	141
VII.2.3. Elmesélt történetek	142
VII.2.4. Beszélgető-körök	143
VII.2.5. Performatív aktusok	145
VII.2.6. Státuszmegfordítás	147
VII.2.7. Online felületek	150

<b>VIII. A DIÁKHÁZI DISKURZUS: KÖZÖS ÉRTELMEZÉSEK .....</b>	<b>155</b>
<b>VIII.1. Alkudozások .....</b>	<b>155</b>
<b>VIII.2. Megkérdőjelezések .....</b>	<b>158</b>
<b>IX. A DIÁKHÁZI 'MEGOLDÁS' .....</b>	<b>164</b>
<b>IX.1. Társadalmi kategorizáció .....</b>	<b>164</b>
<b>IX.2. Intézményesített szubkulturális 'szolgáltatás' .....</b>	<b>168</b>
<b>IX.3. Kölcsönös tudás .....</b>	<b>173</b>
<b>X. ÖSSZEGZÉS .....</b>	<b>175</b>
<b>XI. KITEKINTÉS – A TOVÁBBI KUTATÁS LEHETŐSÉGEI .....</b>	<b>191</b>
<b>FÜGGELÉK .....</b>	<b>194</b>
<b>1. sz. függelék: interjúrészletek .....</b>	<b>195</b>
<b>2. sz. függelék: terepjegyzetek .....</b>	<b>203</b>
<b>3. sz. függelék: kódolás kulcsszavai .....</b>	<b>217</b>
<b>HIVATKOZÁSOK JEGYZÉKE .....</b>	<b>223</b>

## ILLUSZTRÁCIÓK JEGYZÉKE

1. kép: „Hahó Pálma, Boróka!” .....	150
2. kép: „Hableány or Hagymaleány” .....	151
3. kép: „Sulis és mégis családi” .....	151
4. kép: „A világ legjobb sulija” .....	152
5. Kép: „Lázadó vagyok” .....	153



*„Mind különcök vagyunk, de itt elfogadnak minket. Nem haragszanak, ha problémánk van, nem büntetnek meg érte.”*

Betti [diák]

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mindenekelőtt köszönettel tartozom a Diákház diákjainak, tanárainak és alkalmazottainak, hogy részvételükkel hozzájárultak a dolgozat létrehozásához.

Köszönettel tartozom továbbá témavezetőmnek, Kovács Évának a terepmunka, valamint az adatok feldolgozása és értelmezése során nyújtott segítségéért. Mindig kész volt kérdéseimet megválaszolni, meglátásaival segített eligazodni saját gondolataim között is, türelemmel kísérte végig a koncepció több évig tartó alakulását, és bátorítása segített visszanyerni erőmet a munka nehezebb szakaszaiban.

Köszönöm elő-opponenseimnek, Czákó Ágnesnek és Erőss Gábornak, hogy javaslataikkal segítettek a disszertáció fogalomhasználatának pontosításában és a bizonytalan részek tisztázásában.

Köszönöm A. Gergely Andrásnak a publikációs irányok kijelöléséhez adott tanácsait.

A dolgozatban egyetlen lábjegyzet erejéig utalok egy kérdőívfelvételre, amely a kutatásban zsákutcának bizonyult. Utóbbi – előre láthatatlan – tényről függetlenül a kérdőív létrehozásában nyújtott segítségükért hálás vagyok Schmidt Andreának, a Kurt Lewin Alapítvány munkatársainak és vezetőjének, Héra Gábornak, ill. a nemrég elhunyt Csákó Mihálynak, amiért hozzájárult egy általa kidolgozott kérdőív elemeinek a felhasználásához.

Végül, de nem utolsó sorban mérhetetlenül hálás vagyok családom tagjainak türelmükért és évekig tartó munkám kitartó támogatásáért.

## I. BEVEZETÉS

Disszertációmban a Diákház<sup>1</sup> nevű alternatív gimnáziumba járó diákok egy bizonyos (más iskolából, szociális és családi környezetből hozott) problémájával, a saját értelmezések, felkészültségek<sup>2</sup> legitimálhatatlanságának élményével foglalkozom. Ezt a problémát *érvénytelenségnek* nevezem. Azt szeretném bemutatni, hogyan képes a Diákház egyes szubkulturális működésmódok fenntartásával elérhetővé tenni a diákjai számára olyan többlet-felkészültségeket, amelyek alkalmazhatók az érvénytelenség problémájának megoldására.

A Diákház egy Budapesten közel 30 éve működő alapítványi fenntartású, tandíjmentes gimnázium, egy ún. 'második esély' iskola, ahol a felvétel elsőszámú kritériuma a jelentkező félbemaradt középiskolai karrierje. Működését tekintve a Diákház több szempontból eltér a legtöbb 'hagyományos' és 'alternatív' oktatási intézménytől.<sup>3</sup> Egyrészt a tandíjmentesség, és a tanároknak a szociális, etnikai, vallási, kulturális alapú szelekció elkerülésére irányuló igyekezete következtében a diákság szociokulturálisan igen sokszínű. Másrészt a Diákház pedagógiai rendszere nélkülözi a legtöbb hagyományos középiskolai formalitást (pl. magázódás), fegyelmező és pedagógiai eszközt (pl. bejárasi kötelezettség, napi számonkérés, 'intő', korcsoport szerinti osztályok stb.). Ezek helyett személyre szabott bánásmóddal és követelményekkel, a diákok mentori támogatásával, alternatív formális (pl. szerződések) és nem formális (pl. figyelem megvonása/megadása) fegyelmező technikákkal dolgoznak. Továbbá figyelemreméltó a diákok és tanárok egy részére jellemző szubkulturális vonzódások intenzív megnyilvánulása, és egyes, az ifjúsági/zenei szubkulturákra jellemző működésmódok jelenléte az iskolai szintén. Utóbbiak fontos szerepet játszanak abban, hogy a más oktatási intézményekben gyakran kezelhetetlen diákok képesek együtt dolgozni a

---

<sup>1</sup> Az iskola, az adatközlők és egyes események nevét a dolgozatban megváltoztattam.

<sup>2</sup> A *felkészültség* itt az ágens által a problémamegoldás során használható bármilyen tudást, képességet jelent, a szövegben előfordul még a *többlet-felkészültség* alak, amely a problémamegoldó tudás tanult (nem eredendően meglévő) voltára utal.

<sup>3</sup> Az *intézmény* fogalma alatt a dolgozatban mindig formális, ill. oktatási intézményt értek, ami a legtöbbször ezekben a szókapcsolatokban fordul elő a szövegben. Amikor *intézményesítésről*, *intézményesítettségéről* írok, akkor az intézményes működés tudatos formalizálását értem alatta, szemben az *intézményesülés* fogalmával, amellyel a nem tudatosan szokásossá váló gyakorlatokra utalok. Az *intézmény* fogalma előbbiektől eltérő értelemben jelenik meg a kommunikáció participációs felfogásában, ahol a kommunikációs gyakorlatot meghatározó konstitutív alap létére utal, ill. Rácz [1998a] szubkultúra-értelmezésében, ahol differenciálatlanul utal különféle társadalmi intézményekre. Ezeket használatuk helyén is jelezem.

diákházi tanárokkal, és az iskola sikeresen teljesíti célját, a másutt lemaradó fiatalok támogatását és független érettségi bizottság előtti érettségiztetését.

Magam először az 1990-es évek elején kerültem kapcsolatba a Diákházzal, amikor a mostani diákok nagy részéhez hasonlóan 'lázado' kamaszként, ill. saját 'másságát'<sup>4</sup>, marginalitását kihangsúlyozó szubkulturalistaként<sup>5</sup> távoztam akkori gimnáziumomból, hogy a Diákházban fejezzem be középfokú tanulmányaimat. Diákként a 'hagyományos' iskolai megközelítésekkel szembeállítható különlegességnek láttam a Diákházat, a Diákház pozícióját pedig (a külső szemlélők gyakran elítélő, már-már etnocentrikus reakciói miatt) marginalitásként éltem meg, amely könnyen összeegyeztethető volt saját szubkulturalista koncepcióimmal. Később, kutatóként már társadalmi konstrukcióként tekintettem a szubkulturális koncepciókra, a Diákházra pedig olyan iskolaként, amely sikerrel képes felhasználni a szubkulturális koncepciókban rejlő problémamegoldó kapacitást a hagyományos iskolai közeggel szemben elutasító diákság javára. Jelen munkámban ebből a felismerésből kiindulva igyekszem a diákházi 'megoldás' külső szemlélők számára is érthető 'fordítását' adni.

A diákházi diskurzust 2004 és 2016 között több szakaszban vizsgáltam. A kutatást etnográfiai módszerekkel végeztem: első sorban *résztevő megfigyeléssel*, amelyet kiegészítettem félig strukturált interjúk, fotók, videó- és hangfelvételek készítésével, valamint az adatközlők által készített dokumentumok (fotók, videofelvételek, írásos anyagok), ill. online tartalmak (weboldalak, fórumok, közösségi oldalak bejegyzései) gyűjtésével. A kutatás kérdéseinek megfogalmazása és az adatok értelmezése során kommunikációs és kulturális antropológiai megközelítést alkalmaztam. A *kommunikáció participációs elméletének* (továbbiakban: PTC) abból az alaptételéből indultam ki, amely szerint a kommunikációban való részvétel valamilyen problémamegoldás során használható többlet-felkészültség hozzáférhetőségét biztosítja a problémamegoldó ágensek számára (Horányi [1999a]). Továbbá a kultúra, ill. interkulturális kommunikáció *interpretív és kritikai* felfogásából, amelyben a *kultúra* a világról alkotott értelmezések

---

<sup>4</sup> A 'másság' (*otherness*) szubkultúra-szakirodalomban (is) használt fogalma (pl. Glass [2012], Anderson [2014] vagy itthon pl. Rácz [1998a]) több, az írásban fókuszba állított szubkulturális koncepciót sűrít magába. Egyrészt utal a különbözőség, sokszínűség, individualitás keresésének poszt-szubkulturális jelenségére, másrészt a domináns(nak tartott) társadalmi megoldásoktól való eltérésre, devianciára, marginalitásra, harmadrészt a társadalmi fősodorral való tudatos szembefordulásra, a különbözőség identitáslelemmé tételére.

<sup>5</sup> A szubkulturalista (*subculturalist*) fogalma a szubkulturák tagjait, résztvevőit jelöli. A szubkultúra-kutatás angol nyelvű irodalmában (pl. Thornton [1995], Muggleton [2002], Williams [2014]) bevett fogalom, bár szokatlanul hangzik magyarul, a kapcsolódó hazai irodalomban is használatos (pl. Kacsuk [2005b], Vásárhelyi [2014], Guld [2018]).

hálójaként (Geertz [2001a]), az interkulturális kommunikáció pedig egymással hierarchikus viszonyban álló (etnikai, nemi, szociális, szubkulturális vagy más alapon meghatározott) értelmezések (és a hozzájuk kapcsolódó identitások) küzdelmeként jelenik meg (Hall [1996], Martin, Nakayama és Carbaugh [2012]). Ennek megfelelően a kommunikációs tevékenységet valamilyen probléma megoldására irányuló igyekezet részeként fogom fel, az interkulturális kommunikáció esetében pedig az eltérő diskurzusokhoz kapcsolódó értelmezések érvényesítését tekintem a központi problémának, ill. az eltérő színterekről származó, eltérő értelmezések találkozását mindig interkulturális kommunikációnak.

Dolgozatom célja a diákházi diskurzus háttérében álló problémamegoldó igyekezet tárgyának (a *problémának*) a megfogalmazása, valamint a diskurzusban való részvétel által elérhetővé váló, a probléma felismeréséhez és megoldásához hozzájáruló *többlet-felkészültség* leírása. Az iskolára (általában véve) úgy tekintek, mint különböző kulturális értelmezések, ill. értelmezési keretek ütköztetésének színterére, a vizsgált problémát (interkulturális) kommunikációs zavarként, a problémamegoldó kommunikációt pedig az értelmezések közös alakítására és ütköztetésére irányuló (kulturális) gyakorlatként fogom fel. A diákházi kulturális gyakorlatok bemutatásakor a sűrű leírás koncepcióját (Geertz [2001c]) követem.

A diákok problémájaként leírt *érvénytelenség-élmény* kialakulását a korábbi iskoláikban megjelenő kommunikációs zavarok mellett a serdülőkori krízis elméletével (Erikson [1950]), ill. a krízis kialakulását valószínűsítő tényezők (Holmes és Rahe [1967]) jelenlétével magyarázom. A diákházi kommunikációs gyakorlatok problémamegoldó kapacitását deviancia- és szubkultúra-elméletek, még kifejezettebben a poszt-szubkultúra elméletek (Thornton [1995], Muggleton [2002], Bennett [1999], Hodgkinson [2002]) és Rácz [1998b] szubkulturákra vonatkozó megállapításainak felhasználásával mutatom be.

A kutatás terepét nem annyira a Diákház fizikai tereként, mint (a PTC színtérfogalmának megfelelően) a színtéren résztvevő ágensek felkészültségei és problémamegoldó aktivitása által meghatározott kommunikációs színtérként fogom fel, amelyet a térhasználat szimbolikus dimenzióin, és a színtéren zajló kommunikációban való részvétel feltételein, a kommunikációba becsatlakozók nyilvánossá tett értelmezésein és önmeghatározásain keresztül írok le.

A színtéren megkülönböztetek két egymástól eltérő, de egymást kiegészítő, és a diskurzust alapvetően meghatározó értelmezési keretet, amelyeket a hozzájuk kapcsolódó

kommunikációs viselkedésekkel együtt *működésmódnak* nevezek. Az egyiket *szubkulturális működésmódnak* hívom, és igyekszem bemutatni, ahogyan egyes ifjúsági/zenei szubkultúrákra jellemző vagy azokhoz hasonló értelmezések és gyakorlatok (pl. a 'konvencionálissal' való szembehelyezkedés, megkülönböztető jelentések használata, marginalitás) megjelennek az iskolai kommunikációban. A másikat *iskolai működésmódnak* nevezem, amelynek kapcsán a Diákház pedagógiai alapkoncepcióit, eszközeit és eljárásait (szabályok, egyéni haladási ütem, szerződéses rendszer, segítő párrendszer, stábrendszer, tanórák, vizsgák) mutatom be. (Nem célom a diákházi pedagógia kimerítő ismertetése, csupán a dolgozat állításainak megértéséhez szükséges mértékben tárgyalom.)

Vizsgálom a diákházi diskurzus főbb témáit (ilyenek a '*másságról*' szóló diskurzus elemei – *különbözőség, sokszínűség, deviancia, marginalitás és ellenállás* –, ill. az *önállóság, felelősségvállalás, tudás*<sup>6</sup> témái), és igyekszem feltárni kapcsolódásukat a diskurzust meghatározó működésmódokhoz, ill. szokásos megjelenítési módjaikat (öltözködési *stílus*, tér *dekorációja*, *elmesélt történetek*, *beszélgető-körök*, *performatív aktusok*, *státuszmegfordító* gyakorlatok és *online felületek*).

A diákházi diskurzusban megjelenő értelmezések vizsgálatakor, és a diákházi 'megoldás' bemutatásakor felhasználok Turner [2002] koncepcióit a *struktúra* (társadalmi rend) és a *communitas* (a rangbéli különbségek nélküli ideális társadalom) szembeállításáról, a státuszrendszer *szimbolikus megfordításáról* (anti-struktúra), és van Gennep [2007] koncepcióját a rítusok *liminális fázisáról*. A diákházi 'megoldás' központi elemeként írom le a *communitas* élményét, amelyet az iskola a szubkulturális 'szolgáltatásokkal' tesz elérhetővé a diákjai számára. A *communitas* élménye és a formális fegyelmező eszközök mellőzése együtt alkalmas környezetet teremtenek az értelmezések közös alakításában való részvételre és a *communitas* mögött rejtetten meghúzódó, de létező tanár-diák hierarchia megkérdőjelezésére. Így a diákok saját értelmezéseik/értelmezési keretük érvényesíthetőségének tapasztalatán keresztül juthatnak közelebb az érvénytelenség élményének leküzdéséhez. A diákházi színteret olyan terápiás hatású *liminális* térként értelmezem, amelyben a szubkulturális működés *communitasához* és az iskolai működés struktúrájához köthető (egymást látszatra kizáró)

---

<sup>6</sup> A *tudás* fogalma a szövegben legtöbbször nem felkészültség, hanem (iskolai) ismeretek, képzettség, okosság értelemben jelenik meg, ill. az utóbbiakra vonatkozó diákházi kommunikációban lehatárolható tematikus csomópontként (mint itt is). Ettől eltérően előfordul még a *háttértudás* Rácz [1998a] által használt fogalma felkészültség értelemben, ill. *közös és kölcsönös tudásként* egy kommunikációs színtér résztvevői által osztott, és közösként felismert felkészültségekre utalva (Hamp [2006]).

értelmezések összekapcsolódnak, így lehetővé válik, hogy az előbbieket (pl. *különbözőség, deviancia, ellenállás*) inkább preferáló diákok az utóbbiakkal (*tudás, önállóság, felelősségvállalás*) is azonosulhassanak.

A diákházi 'megoldás' további központi elemeként mutatom be a diákok és tanárok egyéni, ill. a Diákház közösségi társadalmi pozícióját kijelölő identitáskonstrukciós kommunikációs gyakorlatokat, amelyek hozzájárulnak, hogy a 'mátság' a résztvevők önmeghatározásának részévé váljon, és a Diákház a Rácz [1998a] által leírt szubkulturális szocializáló és védő funkciót lásson el. A társadalmi identifikáló és kategorizáló folyamatok bemutatása során – és a szövegben több más helyen – a diákházások önmagukra, ill. másokra vonatkozó definícióira az *önértelmezés (self-understanding)*, ill. *társadalmi helymeghatározás (social location)*, a definiálás folyamatára az *identifikálás és kategorizálás*, az önértelmezés diszkurzív megjelenítésére pedig az *önreprezentáció* fogalmakat alkalmazom, továbbá a közösségi viszonyok leírására az *azonosság, kötődés, összetartozás érzés* fogalmait. (Brubaker és Cooper [2000])

Kutatásom több diszciplináris és kutatási területet érint. Legszorosabban a szubkultúra-kutatási hagyományhoz kapcsolódik, azon belül is leginkább a valamikori szubkulturalistákból lett kutatók résztvevő megfigyeléssel készített poszt-szubkultúra kutatásaihoz (pl. Thornton [1995], Bennett [2003], Hodkinson [2002], [2005]). Munkám hozzájárulása a területhez a formális struktúrával jellemzően szembeállított szubkulturális jelentéskonstrukciós gyakorlatok *intézményesített keretek között* fenntartott formájának bemutatása.

Az etnográfiai módszertan és a kultúra koncepciójának alkalmazása miatt ugyanakkor a kulturális (szimbolikus és interpretív) antropológiához is kapcsolható, még ha különbözik is az elsősorban nemzeti/etnikai/nyelvi keretek között értelmezhető idegen társadalmak kultúráinak vizsgálatára irányuló jellegzetes antropológiai kutatásoktól. Turneri terminológiában az általam vizsgált jelenség a tartós szociális rendszerré szervezett *normatív communitasra* (Turner [2002]) nyújt példát.

Az iskola mint terep elsősorban egy jól definiálható keretet biztosított számomra ehhez a munkához, amely (bár nem az iskola pedagógiájára irányult) pedagógiai szempontból értelmezhető megállapításokhoz is vezetett. Ebben a tekintetben kutatásom kapcsolható a többek között szociológusok, pszichológusok, kutató pedagógusok által is művelt *ethnography of education* vagy *educational ethnography* kutatási területhez (amelyet Mészáros [2017] *pedagógiai etnográfiának* fordít), azon belül is a szűkebb

területet lefedő, zömében antropológusok által végzett *anthropology of education* (pedagógiai antropológia) kutatásokhoz. Az ide tartozó munkák sajátommal közös elemei a résztvevő megfigyelés és nyitott végű kérdéseket tartalmazó interjúk alkalmazása a jelenségek belső olvasatának megértéséhez, a kultúra koncepciójának használata, az iskola, mint kutatási terep (annak ellenére, hogy a területen belül léteznek az oktatást/nevelést más környezetben is vizsgáló kutatások), és az, hogy ezeket a kutatásokat inkább 'otthon' végezték, mint külföldön (Anderson-Levitt [2012]). Különbség ugyanakkor, hogy ezek a munkák jellemzően az iskolai kultúra és az etnikai/nyelvi kisebbségek kultúrája közötti eltérésekből adódó, ill. társadalmi osztályokhoz és nemhez kapcsolódó iskolai sikertelenségre fókuszálnak (Delamont [2012], Anderson-Levitt [2012]). Erőss [2012] – aki egyébként másutt (Erőss [2008]) az iskolai viszonyokat a többségi/kisebbségi dichotómiánál összetettebben értelmező, antropológiai megközelítést használó oktatáskutatások folytatását is sürgeti – a hasonló témájú, (főleg cigány) kisebbségek és bevándorlók iskolai helyzetét vizsgáló hazai munkákat (pl. Csongor [1991], Feischmidt és Nyíri [2006], Neumann és Zolnay [2008]) is ide sorolja, és iskolán kívüli terepe ellenére utóbbiak közé tartozónak tartom saját korábbi kutatásom (Szentesi [2013b]) is.

Jelen munkám témája eltér az előzőktől. Bár a kulturális különbségek és az iskolai sikertelenség kapcsolata megjelenik benne (és ilyen tekintetben akár a hasonló tematikájú iskolai interkulturális kommunikáció kutatásokkal – pl. Philips [2005], Carbaugh [2005] – is kapcsolatba hozható volna) inkább az iskolai kultúrával osztályi (pl. Willis [2000]) vagy szubkulturális (pl. Mészáros [2014]) alapon szembehelyezkedő fiatalokról szóló munkákhoz hasonlít. Viszont utóbbiaktól is különbözik abban, hogy itt a feszültség nem a vizsgált iskola és a tanulók kultúrája/kultúrái között jelentkezik, hanem a vizsgált iskola a tanulókkal együtt helyezkedik szembe más iskolákkal (vagy egy 'többségi' kultúrával, amelyet szemükben ezek az iskolák képviselnek), valamint abban, hogy nem a tanulók vagy a pedagógia sikertelenségéről, hanem éppen fordítva, a sikertelenség leküzdéséről szól. Munkám annyiban is érdekes lehet pedagógiai szempontból, hogy az iskolai demokrácia – a tanárok és diákok (vagy segítők és megsegítettek) közötti hierarchikus viszonyból fakadó ellentmondások ellenére (vagy éppen azért) – fenntartható formája jelenik meg benne, amely sok pedagógus és szakember számára ismeretlen, vagy hazai viszonyok között megvalósíthatatlannak tűnik.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Itt utalok egy terepmunkám során meglátogatott alternatív iskolai találkozó műhelybeszélgetésén elhangzottakra, ahol a Diákházhoz hasonló, nyitott, demokratikus iskolai környezet megteremtésén



Kutatásom Mészáros [2014] 2006-ban végzett kutatása mellett az első hazai résztvevő megfigyeléssel végzett iskolakutatások közé tartozik. Viszont a pedagógiai etnográfia magyarországi megalapozásán igyekvő Mészáros [2017] megközelítésében, aki a kutatás céljaként, ill. természeteként a terepre, a pedagógiai környezetre való tudatos, fejlesztő szándékú visszahatást jelöli meg, nem tekinthető pedagógiai etnográfiának. Magam is így gondolom. A szubkulturális dinamikákat iskolai környezetben bemutató munkám lehet kritikája az oktatási rendszernek vagy bármilyen pedagógiának (ez egyáltalán nem ellentétes saját szándékommal), de csak annyiban, amennyiben a Diákház maga az. Nem a pedagógiáról és nem pedagógiai céllal igyekszem elmondani valamit, hanem a szubkulturális 'másságra' irányuló vagy azt felhasználó társadalmi jelentéskonstrukciós gyakorlatokat vizsgálom, és a 'másság' megkonstruálásában rejlő problémamegoldó potenciált mutatom be, csak éppen egy pedagógiai példán keresztül teszem ezt. Geertz megjegyzését<sup>8</sup> parafrázálva, nem a Diákházat kutattam, hanem a Diákházban kutattam.

Munkám újdonságértéke – az utóbbi öt bekezdést összefoglalva – a *szubkultúra-kutatási hagyomány* szempontjából, a (poszt-)szubkulturális értelmezési keret és kutatási módszertan alkalmazása egy iskolai közösség vizsgálatára. Amíg a szubkultúra-irodalomban a szubkulturális gyakorlatokat szokásosan az *intézményesített, formális struktúrával szembeállítva* mutatják be, addig én azt mutatom be, hogy ezek a gyakorlatok (kiemelten a 'másság' megkonstruálásában rejlő problémamegoldó potenciál) hogyan tarthatók fenn/használhatók föl *intézményesített keretek között. Kulturális antropológiai* szempontból munkám a tartós szociális rendszerként működtetett *normatív communitas* egy példájának a bemutatása. *Pedagógiai antropológiai* szempontból munkám a hazai oktatási rendszerben *korábban nem létező eszköz* működésének a bemutatása és kulturális elemzése, amely az iskolával, iskolarendszerrel való szembehelyezkedés motívumának felhasználásával képes az iskolából korábban kimaradó tanulókat oktatási intézményi keretben tartani. Annak bemutatása, hogy a diákházi diskurzust belülről feszítő és hajtó ellentmondás, a struktúra és a *communitas* élménye közötti állandó egyensúlyozás *hogyan teszi fenntarthatóvá az iskolai működést, a hagyományos iskolai formalitások, gyakorlatok és hatalmi viszonyok nélkül.*

---

dolgozó, de a diákházi rendszert nem ismerő pedagógusok az iskolai bejárás kötelezettség megszüntetésének lehetetlenségéről számoltak be.

<sup>8</sup> „A kutatás helyszíne nem azonos a kutatás tárgyával. Az antropológusok nem falvakat (törzseket, városokat...) kutatnak; falvakban kutatnak.” (Geertz [2001c] p. 215)

## II. ELMÉLET

A diákok problémájaként megnevezett *érvénytelenséget* úgy határozom meg mint a saját problémák, értelmezések és általában a felkészültségek legitimálhatatlanságának, érvényesíthetetlenségének élményét. Kialakulását a vizsgált csoport esetében a serdülőkori normatív krízisre, a családi/szociális háttér hiányosságaira, ritkábban különböző fogyatékosságokra vezetem vissza. A legitimáció nehézségei a (hagyományos) oktatási intézményi szintéren, az elérhető kommunikációs és problémamegoldó lehetőségek korlátozottsága miatt, kommunikációs zavarok formájában jelentkeznek, és a diákok marginalizálódásához, majd a szinterről való kihullásukhoz (iskolaelhagyás) vezetnek. Az oktatási intézmények problémamegoldó felkészültségeinek elérhetőségétől így távolodó fiatalok nagyobb része megoldási próbálkozásként vagy kényszerű következményként elindul egyfajta deviáns karrier felé, amely sokuk számára valamilyen szubkultúrával való kapcsolatot is jelent. Az alábbiakban a serdülőkori krízis elméletét, az iskolai (interkulturális) kommunikációs zavarok és a hozzájuk kapcsolódó érvénytelenség élményének általam használt koncepcióit, valamint a szubkultúra és deviancia számomra releváns elméleteit foglalom össze.

### II.1. Serdülőkori krízis

Caplan [1961] kríziselméletében azt az állapotot nevezi krízisnek, amikor a személy a fontos életcéljainak elérését időszakosan akadályozó tényezőkkel kénytelen szembenézni, de a szokásos problémamegoldó módszereivel nem képes leküzdeni azokat. Az eseti (akciedentális) kríziseket olyan váratlan, sorscsapásszerűen megjelenő események váltják ki, mint a természeti, technikai, társadalmi eredetű katasztrófák (pl. árvíz, baleset, háború, bántalmazás, munka elvesztése, betegség), vagy érzelmi katasztrófák (pl. haláleset, kapcsolat megszűnése, válás). A testi-lelki egyensúly átmeneti felborulásával járó krízisállapot akkor alakul ki, ha a veszteség a személy számára érzelmileg kiemelkedően fontos területen jelentkezik, és a megoldási próbálkozásai minden erejét lekötik, mégis sikertelenek maradnak. (Caplan [1964])

Erikson [1950] fejlődési vagy normatív krízisfogalma az életkori szakaszok közötti átmenetek időszakait jelöli. Erikson a freudi gyermeki pszichoszexuális fejlődés szakaszait (Freud [1995]) továbbgondolva nyolc életszakaszt különített el (csecsemő-, kisgyermek-, óvodás-, iskolás-, serdülő-, fiatal felnőtt-, felnőtt- és időskor), amelyek mindegyikéhez jellemző kihívásokat, problémákat és a megoldásukhoz szükséges kompetenciákat társított. Az új életszakaszokba való átlépés új problémamegoldó stratégiák kialakítását, új pszichológiai minőség elérését követeli az egyéntől. Ilyenkor jelentkezik a fejlődési krízis, amely növekedési potenciállal is jár, de sérülékenyebbé is teszi a személyt. A krízis elmúltával újra egyensúlyi állapot alakul ki, amely sikeres megküzdés esetén lehet egy érettebb állapot, a megküzdés sikertelensége esetén viszont kialakulhat patológiás egyensúly is (pl., amely csak erős szorongások árán tartható fenn).

Holmes *szociális alkalmazkodási skáláján* (Holmes és Rahe [1967]) a testi-lelki egyensúly felborulásával járó, új megküzdési stratégiákat kívánó életeseményeket állított sorrendbe aszerint, hogy milyen mértékben valószínűsítik krízis kialakulását (pl.: házastárs halála, válás, elszakadás a házastárstól, börtön, fogság, közeli hozzátartozó halála, sebesülés, betegség, házasságkötés stb.). Több ilyen esemény megjelenése egyazon időszakon belül, növeli a krízis kialakulásának esélyét.

Jacobson [1979] a fejlődési krízis fogalma helyett a krízismátrix fogalmát javasolja, amely olyan hosszabb (akár évekig tartó) kritikus időszakot jelöl, amely alatt a személy sérülékenyebb, és a kritikus élethelyzetek ilyenkor nagyobb eséllyel vezetnek akcidentális krízishez.

A fejlődési szakaszok közül a biológiai, pszichológiai és szociális változásokkal terhelt serdülőkor (a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet) a legváltásosabb időszak. Erikson [1950] felosztásában ehhez a nagyjából a 12 és 20 éves kor közötti időszakhoz tartozó kihívás az identitás újraformálása, stabilizálása. Sikeres megküzdés esetén az egyén képes önálló, teherbíró személyiségként beilleszkedni a társadalomba, a megküzdés sikertelensége viszont szerepkonfúzióhoz, a beilleszkedés, önérvényesítés, önértékelés, alkalmazkodás problémáihoz, különböző pszichés tünetekhez vezethet. (Hajduska [2015]) A serdülőkor fő feladatai, tendenciái közé tartoznak a szülőktől való érzelmi függetlenedés, a pszichoszociális identitás integrálása a személyiségbe vagy a szocializáció a jövőbeli társadalmi szerepre, és mindegyik területnek megvannak a maga konfliktusforrásai. A *szülőkről való leválás* során feszültségforrás lehet az otthoni és kortárs csoportbeli értékek ütközése, vagy a túl zárt családban hiányzó kapcsolódási minták a külvilág felé, ahonnan a kilépés csak hirtelen és válságos lehet. Nehezíti a

fejlődést a családon belüli határnélküliség, elhanyagolás, destruktivitás, agresszió, a túl sima vagy túl zajos leválás, a túl szoros családi kötelékek (gyakran egyszülős családoknál), vagy a 'burokban' felnövés. A serdülőkori a *pszichoszexuális identitás megszilárdulásának*, a nemi szerepek és szexuális késztetések beépítésének szorongásokkal, önértékelési zavarokkal, válságokkal kísért időszaka. A párkereső törekvések, a párkapcsolati alkalmasság megélése fontos eleme az érési folyamatnak, előbbiek sikertelensége az énkép töréséhez, az önbizalom sérüléséhez, visszahúzódáshoz vezethet. A túl korai vagy túl késői szexuális élmények egyaránt zavart okozhatnak, ill. a szexuális bántalmazás, abnormális, túl erős vagy agresszív szexuális ingerek a személyiségfejlődés súlyos károsodását okozhatják. A *társadalmi szerepre való szocializáció* része a társadalmi normák elfogadása, integrálása, önálló döntések meghozatala és a továbbtanulási, pályaválasztási motiváció. Nehezítheti a folyamatot, ha az egyén választásai a szülők delegált elképzelései mentén haladnak, ha irreálisan ítéli meg képességeit, vagy ha nehézségei vannak a szociális térben való közlekedéssel. Súlyosabb esetben a társadalmi értékek tagadása, beilleszkedés elutasítása, autoritáskonfliktusok jelentkezhetnek. (Hajduska [2015])

Szakember beavatkozását igénylő pszichés zavarok a serdülők 20-25%-ánál jelentkeznek. A zavarok egy része gyermekkorból húzódik át (pl. érzelmi- és viselkedészavarok), ill. vannak jellegzetesen ebben az időszakban kezdődő pszichiátriai kórképek (pl. skizofrén pszichózisok), viszont gyakoribbak az olyan átmeneti serdülőkori 'problémás viselkedések', amelyek nem jelentenek betegséget. A gyermekpszichiátriai kórképek és fogyatékoságok (figyelemhiányos hiperaktivitászavar, részképesség zavarok, szorongásos megbetegedések) a felnőtté válást, az identitás kialakulását nehezítő kockázati tényezők. Hasonló hatásúak lehetnek továbbá az olyan környezeti, családi tényezők, mint pl. a szülők válása, halála, testi/pszichiátriai megbetegedése, az egyszülős család, szülőktől való elszakadás (pl. kollégium), de nehezített a kisebbséghez tartozó, a család nélkül, intézetben felnövő vagy örökbefogadott fiatalok helyzete is.

Mivel a serdülők problémamegoldó képessége általában kialakulatlan, gyermeki vonásokat mutat, a felnőtt minták alkalmazására még képtelen, azokat elutasító fiatalok gyakran a *kortárs/szubkulturális csoportok* modelljeihez igazodnak. Megjelennek váratlan impulzív cselekvések, szökés, csavargás, alkohol- és drogfogyasztás, agresszív és auto-agresszív megnyilvánulások, öngyilkossági kísérletek. Ezek a viselkedési formák gyakran a krízisben lévő, jellemzően regresszív, gyermeki módon, cselekvésekkel kommunikáló személy feszültségét kifejező, segélykérő kommunikációs jelzések.

(Gyenge [2014]) Az alkohol- és drogfogyasztás azért válhat vonzóvá a kamaszok számára, mert az énvédő mechanizmusok labilitása miatt nagy a fogékonyságuk a lelki fájdalmakat könnyen, gyorsan oldó technikákra, emellett egyes szubkulturális közösségekben csoporthovatartozást is jelenthet. Az önsértő viselkedés háttérében depresszivitás, identitás-problémák, nem kellően differenciált konfliktusmegoldási készségek, önbizalomhiány áll. A labilisabb, impulzívabb, válsághelyzetekre sérülékenyebb kamaszoknál az érzelmi viharok, az elégtelen konfliktusmegoldó repertoár és a kilátástalanság érzése vezethet a 'cry for help' jellegű öngyilkossági kísérletekhez. A gyakoribb okok között találhatók a már említett családi kapcsolati zavarok, párkapcsolati problémák, magányosság, iskolai-, tanulmányi kudarcok.

A gyakori serdülőkori problémák közé tartozik a *szociális gátlás*. A korábbi gyermekkori félelmek, fokozott érzékenység, sikertelen szereplések a kortárs csoporton belüli népszerűségvesztéshez, marginalizálódáshoz vezethetnek, ilyenkor gátlásosság, szorongás, beilleszkedési zavarok jelenhetnek meg. Az olyan helyzetek, amikor a fiatal mások megfigyelésének tárgya (pl. felelés, vizsga, szereplés) zárathoz, teljes bénultsághoz is vezethetnek. Jellemző a másik nem jelenlététől, kudarctól, próbatételektől való szorongás, nehézzé válik az önképviselés, ügyek intézése, felnőttekkel való kapcsolatfelvétel.

A serdülőkorban gyakran jelenik meg *identitás-, teljesítmény- vagy autoritáskrízis*. Az *identitáskrízis* a szociális, társadalmi vagy nemi identitás megszilárdításának, megvalósításának elakadásakor jelentkezik, amelyet gyakran a vágyott és valóságos szerep, pozíció közötti elviselhetetlen ellentmondás okoz (pl. ha a népszerűsége vágyó fiatal kirekesztődik a kortárs csoportból), vagy a nemi identitás megélésének nehézségei, integrálása az identitásba (pl. homoszexualitás titkolózással és elszigetelődéssel járó elfogadása). Öngyűlölethez, gyakori önsértésekhez, párkapcsolati kudarcokhoz vezethet, megjelennek depresszív tünetek, szorongás, evés- és alvászavar, agresszió, függőségek.

A *teljesítménykrízis* a teljesítmény kritikus mértékű zuhanása. Az iskolai teljesítést leértékelő kortárs csoportokhoz való konformitás, a barátok, első szerelmek fontossága, a szülőkkel való szembeszegülés miatt csökkenhet a tanulási motiváció. Mivel a megküzdési stratégiák még nem stabilizálódtak, a konfliktushelyzetek, nagyobb megterhelések (szülők konfliktusai, válása, szerelmi bánat, sérelmek, költözés stb.) a motiváció gyengítése mellett, figyelemhiányos zavarhoz hasonló tüneteket is eredményezhetnek. Az ebből eredő iskolai teljesítési kudarcok az erőfeszítés kerüléséhez,

így újabb alulteljesítéshez vezetnek, ami miatt a fiatalok az érvényesülés, siker elérésének más útjait kezdik keresni.

A serdülőkori 'problémás viselkedések', válságállapotok eddig felsorolt jellemzői, ill. a hozzájuk vezető kockázati tényezők valamelyike (de inkább több közülük) a Diákházba járó diákok mindegyikére jellemző. Egyeseknél megjelenik az alkohol- és drogfogyasztás, találkozhattam önsértő magatartással (pl. 'falcolás'<sup>9</sup>), öngyilkossági kísérletekkel, befejezett öngyilkossággal, szociális gátlással összefüggő jelenségekkel (marginalizálódás, szerepléstől, iskolai megnyilvánulásoktól való félelem, kommunikációs visszahúzódás, önértékelési problémák), a családi/környezeti háttér rizikófaktoraival (pl. válások, betegségek, halálozások a családban, bántalmazó vagy elhanyagoló családok, állami gondozott fiatalok) és így tovább. Az identitás-, teljesítmény- és autoritáskrízis jelei is megjelennek, de amíg az eddigiek tekintetében a diákság nagy diverzitást mutat, addig az autoritáskrízis megnyilvánulásai a legtöbb diákra jellemzők, és sok esetben igen látványosak is.

Az *autoritáskrízis* a társadalmi normák megkérdőjelezésének lázadásban megnyilvánuló, kiélezett formája. A fiatal számára a társadalmi normákat képviselő autoritásszimbólumok a felnőttek hatalma, a tanári tekintély, az iskolai rend és elvárások. Az élet korábban elfogadott rendje, a szabályok, normák, stílusok, szokások megkérdőjelezése konfliktusokhoz vezet az ezeket képviselő, hatalommal rendelkező személyekkel (pl. szülők, pedagógusok, rendőrök, ellenőrök). A személyes erő demonstrálásának eszközeként megjelennek a csupán az ellentmondás kedvéért nyitott viták, amelyek következtében a fiatal, ha győzhet, magabiztosabbá, teherbíróbbá válhat, ha viszont mindig veszít, fokozódhat kishitűsége, érzékenysége, agresszivitása. A szülői, felnőtt értékek megkérdőjelezése gyakran provokatív, figyelemfelhívó magatartással jár, pl. feltűnő öltözékek és hajviselet, testékszerek, tetoválások, meghökkentő viselkedés, trágár beszéd. Megjelenik a veszélykeresés, a teljesítménynek (mint a szülői elvárások és a társadalmi betagozódás szimbólumának) az elutasítása, alkohol- és drogfogyasztás, szélsőséges csoportokhoz csatlakozás, szabályszegések, bűnözés. Gyakran a családi háttér sajátosságai terelik a fiatalot az autoritáskrízis felé. Az elhanyagoló vagy az izolált családok nem adnak módot a fiatalnak ereje kipróbálásához. A látszólag gondoskodó, de elfoglalt, a figyelmet pénzzel helyettesítő szülők is kiválthatják a gyermekük intenzív lázadását, ha súlyosabb szabályszegések és problémák, az iskola vagy társadalom

---

<sup>9</sup> A bőr felsértése vágásokkal, leggyakrabban a csuklón, alkaron vagy combon.

visszajelzései kellenek ahhoz, hogy felfigyeljenek rá. A túlságosan korlátozó, parancsuralmi, autoriter családokból csak lázadással lehet kitörni, mert az ilyen családok nem kínálnak finomabb eszközöket a hatalommal való megküzdéshez. (Hajduska [2015])

A fentebb leírt állapotok és problémák kommunikációs vetületét tekintve funkcionális kommunikációs zavarokról beszélhetünk. „A gyerekek többé-kevésbé élettani módon szenvednek funkcionális kommunikációs zavarban, a fejlődés főfeladata, hogy új és új kommunikatív helyzeteknek tanuljanak meg megfelelni. Ez a folyamat különösen serdülőkorban gyorsul fel és válik nehezzé, ilyenkor a kommunikációs teljesítményeknek viszonylag hirtelen kellene megmutatkoznuk, például a felnőtt jellegű szerepekben, a másik nemmel való kapcsolatban, a saját énkép változásaiban, a kulturális szignálokkal történő kommunikáció (például ruha, haj, festék, ékszerek stb.) és a metakommunikáció különböző vetületeiben. (...) A környezet hibás kommunikációs viszonyulása nagyon gyakran akadályozza a fejlődést, ilyenkor általában mindig szorongás is fellép” (Buda [1994] p. 190). A továbbiakban az iskolai környezetet mutatom be a fejlődést akadályozó 'hibás' kommunikációs viszonyulás egy lehetséges színtereként.

## **II.2. Iskolai kommunikációs zavarok**

*A kommunikáció* legtágabban értelmezve információátadás (Shannon [1986]). A (szintén tágan értett) közösség alapfeltételeként értelmezve „valaminek a közlése, közzététele, mely által ún. közös tudásunk gyarapodik” (Rosengren [2006] p. 13). A létrejövő közös tudás haszna felől tekintve (a PTC megközelítésében) „a kommunikáció voltaképpen a probléma felismeréséhez és a problémamegoldáshoz szükséges releváns felkészültség elérhetőségét jelenti egy (problémamegoldó) ágens számára” (Horányi [1999a] p. 22). A kommunikációs zavarok kérdését a kommunikáció matematikai és interakcionista modellje, a PTC, valamint interkulturális kommunikációs elméletek alapján közelítem meg.

### II.2.1. A matematikai és az interakcionista modell

Az imént elsőként említett matematikai vagy információelméleti megközelítésben<sup>10</sup> a *kommunikáció zavara* az információátadás zavarának felel meg, vagyis annak az esetnek, amikor az információ megváltozott, torzult formában adódik át a forrás és a cél között. Ebben a modellben a hírközlési vagy kommunikációs rendszerek az üzeneteket előállító *információforrásból* (pl. a diák), az üzenetet jelekké kódoló *adóból* (pl. hangképző szervek), a jeleket közvetítő, ideális esetben zajmentes *csatornából* (pl. a hangot közvetítő levegő az osztályteremben), dekódoló *vevőből* (pl. halló szervek), és az üzenet *rendeltetési helyéből* (pl. a tanár) állnak. A jelhez az átvitel során vagy valamelyik végpontnál *zaj* társulhat (pl. folyosóról beszűrődő kiabálás), amely torzítja a jelet, és nehezítheti vagy akár lehetetlenné teheti a megfelelő dekódolást, így az üzenetnek az előállító szándékai szerinti célba jutását. (Shannon [1986])

Weaver [1986] az elmélethez fűzött kiegészítéseiben hozzáad a rendszerhez egy *szemantikus zajforrást* és egy *szemantikus vevőt*, amelyek a pusztán technikai zajok mellett a jelentésértelmezés problémáit is megjeleníthetővé teszik. Így a rendszerben a következő három szinten jelentkezhetnek kommunikációs problémák: *technikai szint* (ahol a probléma a jelek átvitelének pontatlanságából ered), *szemantikai szint* (ahol a probléma az adó által szándékolt jelentés és a vevő jelentésértelmezése közötti különbségből fakad), valamint *hatékonysági szint* (ahol a problémát a vevőhöz átvitt jelentés által elérni kívánt hatás elmaradása okozza).

A *kommunikációs zaj* tehát a küldött üzenet bármiféle torzulására utalhat, amely miatt a vett üzenet eltérést mutat az előbbihez képest. A zaj hatása olykor ellensúlyozható redundanciával vagy az intenzitás növelésével (pl. megismételjük a közlést, esetleg hangosabban). *Kommunikációs zavar* akkor lép fel, ha a redundancia és az intenzitási változtatás ellenére sem jön létre megfelelően a kommunikáció (Buda [1994]). A nem megfelelő kommunikáció azt is jelenti, hogy a kommunikáció célja nem (a küldő eredeti szándékainak megfelelően) teljesül. A PTC megközelítésében a kommunikáció elsődleges célja a problémamegoldáshoz való hozzájárulás, a kommunikáció zavara pedig „a zavartalan kommunikációban megmutatkozó teljesítményhez képest

---

<sup>10</sup> A modell attól matematikai, hogy általánosan alkalmazható matematikai képletekkel írja le az információátadást, illetve az információt szállító rendszerek működésének különböző aspektusait (pl. hogy az *üzenet* milyen változók függvénye a telefonos jelátvitelnél, milyen a fekete-fehér és milyen a színes televízió esetében, hogy adott információforrás másodpercenként hány bit információt állít elő, mekkora adott csatorna jelátviteli kapacitása, stb.) Az elmélet célja elsősorban az, hogy az információátvitel hatékonysága optimalizálható legyen valamely kommunikációs rendszerben. Számomra az elmélet *zaj* fogalma szükséges a *kommunikációs zavar* meghatározásához.



definiálható: a zavaró esemény ugyanis lerontja a kommunikációs teljesítményt; vagyis ahhoz viszonyítva lehet zavarként kategorizálni egy eseményt, hogy az segíti-e a kommunikáció szempontjából a problémamegoldást vagy nem, hozzájárul-e vagy sem.” (Horányi [1999b] p. 83)

A kommunikációs zavarok vagy a sikeres/sikertelen kommunikáció okainak, formáinak, jellemzőinek tanulmányozása szerteágazó terület, eltérő megközelítésekkel, amelyek mindegyikének számbavételétől eltekintek, mivel az nem vinne közelebb munkám céljához. Dolgozatom szempontjából a szemantikai és hatékonysági szinteken megjelenő zavarok bizonyos esetei érdekesek. Ahogyan később igyekszem bemutatni, a diákházi diákok közös problémájára adott megoldás fontos összetevője az iskolai *kommunikációs kontextus* alakításának módja, ill. az ebben való közös részvétel. Ezért a jelentésértelmezés zavarának azokkal az eseteivel foglalkozom, amelyek a kommunikációban résztvevő felek *eltérő kontextusdefinícióiból* erednek, és azzal a móddal, ahogyan ezek korlátozzák a résztvevők (elsősorban a diákok) hozzáférését bizonyos problémamegoldó felkészültségekhez. Itt nem egyirányú közlésekre gondolok, amikor a diák által küldött üzenetet a tanár (és fordítva) nem érti vagy félreérti, hanem olyan folyamatos interakciókra, ahol a kommunikációs aktivitás értelmezési kerete tisztázatlan, ill. ahol a tanár és a diák között küzdelem folyik a kontextus definiálásáért.

Bateson [1955] gondolatait a kommunikáció *keretét* vagy *kontextusát* meghatározó *metakommunikatív* közlésekről Watzlawick, Beavin és Jackson [2009] dolgozták ki részletesebben. Eszerint interperszonális helyzetben minden közlés *tartalmi* oldala, az *információ* (gyakran verbális közlés), mindig kiegészül a közlés *kapcsolati* oldalával, az információ megfelelő dekódolására vonatkozó *metainformációval* (gyakran nem verbális közlés). A küldő fél az utóbbival jelzi a fogadó fél számára, hogyan kell(ene) értenie a közlést, és így a kettejük kapcsolatára, a közöttük fennálló (pl. hierarchikus) viszonyra is utal. Bateson [1955] megjegyzi, hogy az értelmezési keret *ipso facto* metakommunikatív, mivel a kommunikáció értelmezésére vonatkozó utalások alakítják, és fordítva, minden metakommunikatív üzenet egyúttal az értelmezési keret definiálása is. Mivel „személyközi helyzetben minden viselkedésnek közlés-jellege van, azaz kommunikáció” (Watzlawick, Beavin és Jackson [2009] p. 36), vagyis lehetetlen *nem* kommunikálni, és mivel minden közlésnek van kapcsolati oldala, lehetetlen *nem* részt venni a mindenkori kommunikációs kontextus definiálásában. Itt a kommunikáció már nem egyirányúként jelenik meg, mint a matematikai modellben, hanem ingerek, reakciók és megerősítések körkörös folyamataként, ahol minden kommunikációs esemény

egyidejűleg inger, reakció és megerősítés is, azonban a folyamat központosítása (hogyan melyik eseményt, minek tekintik) a kontextuson, ill. a kommunikáló feleken múlik. (Watzlawick, Beavin és Jackson [2009])

Ebben a megközelítésben a jelentésértelmezés zavarai egyben mindig az értelmezési keret definíciós problémái is. Zavart okozhatnak a *tartalmi és kapcsolati közlések ellentmondásai* (pl. ha a diák dolgozatírás helyett inkább rajzol valamit, amit a tanár megdicsér ugyan, de metakommunikatív jelzései – mondjuk cinikus hanghordozás – hiteltelenítik a szavait), vagy a *kommunikációs eseménysorok eltérő központosítása*, (az iménti példát folytatva, a tanár a diák cselekvését – a dolgozatírás helyetti rajzolást – tekinti kiinduló pontnak, a diák viszont a tanár cinizmusát, és magukban egymást okolják az ezt követő összeszólalkozás miatt). Zavar adódhat továbbá az *analóg/digitális kommunikáció átfordítási bizonytalanságaiból* (pl. a diák mosolyát a tanár a jóindulat vagy a 'pofátlanság' jeleként is értelmezheti), ill. a kommunikáló felek egymáshoz való *szimmetrikus* (egymást tükröző, egyenlő) vagy *komplementer* (egymást kiegészítő, alá-/fölérendelt) viszonyának tisztázatlanságából (pl. ha a tanár úgy érzi, hogy a diák okosabb akar lenni nála, vagy ha a diák úgy érzi, nem kapja meg a tanártól azt a támogatást, amelyet egy nevelőtől elvárna). (Watzlawick, Beavin és Jackson [2009])

A továbbiakban az iskolai kommunikációs zavarok (ki)alakulásában központi jelentőséget tulajdonítok az iskolai értelmezési keret intézményi definiálásának, és a tanárok jogosultságainak az értelmezések érvényesítésében.

### II.2.2. Az érvénytelenség problémája<sup>11</sup>

A serdülőkorú krízishez kapcsolódó állapotok, tünetek és viselkedések kommunikációs zavarokhoz és konfliktusokhoz vezethetnek azokon az iskolai színtereken, amelyek nem rendelkeznek a kommunikációjukat és megoldásukat legitim módon lehetővé tevő, elősegítő felkészültségekkel. A rendelkezésre álló iskolai felkészültségeknek ezt a hiányosságát összekapcsolom az *érvénytelenség problémájával*. A fogalmat Sára [volt diákházi diák] használta, amikor önmaga és diákházi társai jellemzésére kértem. Ahogy mondta, „*ott mindenki ezzel a nagy érvénytelenséggel küzd.*”

Az érvénytelenség kérdését az alábbiakban két irányból közelítem meg. Abban az értelemben, ahogyan (a Diákház után pszichológiát végzett) Sára használta egyfajta lélektanilag destruktív környezetben fellépő kommunikációs zavarra utal. Linehan [2010]

---

<sup>11</sup> Az alfejezet több bekezdése szó szerint megjelenik publikációmban (Szentesi [2019a]).

a borderline személyiségzavar<sup>12</sup> kialakulásának lehetséges okairól alkotott elméletében több más (pl. biológiai eredetű) tényező mellett kiemeli az érvénytelenítő hatású környezet szerepét. Ezalatt olyan szociális környezetet ért, amelyben „az egyén interpretációi saját viselkedéséről (beleértve a viselkedéssel összekapcsolható szándékokat és motivációkat) érvénytelenítésre kerülnek. (...) [Az érvénytelenítő reakció] azt közvetíti az egyén felé, hogy saját tapasztalatainak mind leírása, mind elemzése hibás (...) [és] az egyén tapasztalatait szociálisan elfogadhatatlan jellemzőknek vagy személyiségjegyeknek tulajdonítja” (Linehan [2010] p. 54). Az érvénytelenítő környezet általában elvárja az érzelmi megnyilvánulások erős kontrollját, gyakran pozitív, de irreális célokat tűz az egyén elé, és nem tolerálja az ezeknek ellentmondó negatív érzelmek megjelenítését. Az egyén valós állapotára, problémáira nem reagál, fel sem ismeri azokat, így az ilyen környezetben (családban, nevelési/oktatási intézményben) felnövő gyermek a problémák megoldása helyett a problémákhoz kapcsolódó érzelmeinek elfojtását tanulja meg. (Linehan [2010])

Linehan más pszichés zavarok (pl. depresszió, skizofrénia) hátterében is hasonló mintázatot azonosít, de azt is jelzi, hogy az érvénytelenítő környezet bár torzíthatja a személyiség fejlődését, személyiségzavarhoz csak az alkalmazkodás vagy a környezetváltás hosszú távú sikertelensége vezet. „A leértékelt emberek általában elhagyják az érvénytelenítő környezetet, megpróbálnak változtatni viselkedésükön, hogy az megfelelően környezetük elvárásainak, vagy megpróbálják magukat megerősíteni, szembeállva a környezet hatásaival. A borderline dilemma akkor keletkezik, amikor az egyén képtelen elhagyni a környezetet, és nem sikerül sem a környezet, sem önmaga megváltoztatása” (Linehan [2010] p. 56).

*Az érvénytelenség másik, általam alkalmazott megközelítésében az ágens felkészültségeinek alkalmazhatatlanságára, az ágens által felvetett problémák és értelmezések legitimitásának hiányára utal egy adott (intézményi) szintén. A felkészültség a PTC-ben a problémamegoldó ágens azon tudásait (képességeit, koncepcióit, hiedelmeit, szokásait, jártasságait és hasonlókat) jelenti, amelyek hozzáférhetők számára (azaz fel tudja azokat használni) valamely probléma megoldása során. Az elmélet megkülönböztet eredendő (fajspecifikusan adott) és szocializáció, ill. tanulás során elsajátított többlet-felkészültséget. (Hamp [2006], Pete és P. Szilczl [2007]) Bár egy iskolai szintér esetében az eredendő felkészültségek alkalmazásának (pl. reflexek*

---

<sup>12</sup> Szélsőséges érzelmi labilitással és indulatkontrollzavarral járó személyiségzavar. (DSM-5 [2016])

gyorsasága vagy egyéb 'ösztönös' reakciók), ill. hiányának (pl. érzékszervi, testi fogyatékoságok) kérdése is jelentőséggel bírhat, de megkülönböztetésük túlságosan komplikálná a leírást és az elemzést, ezért ezt a fogalmat nem használom.

A PTC *problémának* nevezi „azt a kritikus különbséget, ami az adott ágens valamely alkalommal való állapota és egy számára ugyanakkor kívánatos állapot között (...) fennáll, amennyiben ezt az ágens felismeri” (Horányi [2007] p. 246). Itt a „kritikus» éppen arra a különbségre utal, ami már problémamegoldó viselkedést vált ki az adott alkalommal az adott ágensben” (Horányi [2007] p. 247). A problémamegoldás nem a különbség megszüntetését, hanem a kritikus (problémamegoldó aktivitást kiváltó) szint alá csökkentését jelenti.

A kommunikáció *színterét* a résztvevők elérhető felkészültségei, ill. ezek közössége és kölcsönössége konstituálják (Hamp [2006]), így az adott szintéren érvényes értelmezési keretet is, egyúttal azt, hogy mi, hogyan, miért kommunikálható, hogyan (és hogyan nem) értendő. A PTC megközelítésében az *intézmény* fogalma nem a társadalmi lét maradandóbb vonásait (Giddens [1984]) jelöli, és nem is a formalizált szervezeteket, hanem egy olyan kódot, amely „valamely szokásos kommunikációs megoldásra vonatkozó hogyan típusú tudások összességét kategorizálja” (Pete és P. Szilczl [2007] p. 43), vagyis a jelentések, értelmezések létrehozására, prezentációjára, legitimációjára stb. vonatkozó szabályok összessége (típusai pl. nyelv, jog, morál stb.). Az *intézményi színterek*, eltérően az ágensek individuális felkészültsége alapján alakuló kommunikációs színterektől, egy *a priori* konstitutív alapot biztosítanak, amely tartalmazza ezeket a szabályokat, közöttük azt is, hogy melyek az adott szintéren érvényesnek tekinthető értelmezések, és melyek nem. Egy szintér intézményi volta tehát meghatározó a kommunikációs viselkedés (így a problémafelismerés és -megoldás) lehetőségeit és értelmezhetőségét tekintve. Amíg a nem intézményi keretek között zajló kommunikáció esetén az értelmezés zavarait az ágensek nem megegyező felkészültsége okozza, addig az intézményi színtereken a felkészültségek (ill. problémák és értelmezések) inadekvát (az intézményi értelmezési keretbe nem illő, azaz érvénytelen) volta is okozhatja. (Pete és P. Szilczl [2007])

A jelentésadások mindig adott szintéren érvényesek. Különböző színtereken egy adott szignifikáns (pl. diák öltözete) jelentése is különböző lehet, azaz minden megnyilvánulás, probléma és felkészültség érvényessége (hogy legitim és evidens módon alkalmazható-e) mindig egy adott szintér keretein belül ítéltető meg. Az intézményi színtereken az *értelmezések legitimitását* mindig a közösség bizonyos tagjai ellenőrzik,

ill. határozzák meg. Az intézményt magát az elfogadás legitimálja, azaz, ha az ágensek valamely csoportja(i) a világ (bizonyos szeletének) leírására érvényes/alkalmas kódnak tartja/tartják. Ez fordítva is igaz, az intézmény legitimitása meginoghat, ha az ágensek nem tartják érvényesnek, ezért az intézményi legitimációs eljárások az intézményi konstitúciók fennmaradását és megkérdőjelezhetetlenségét igyekeznek fenntartani, azokat egymással koherensnek, az intézményt pedig homogénnek mutatják. Azok az individuális ágensek, akik (az ágensek többségével szemben) megkérdőjelezzik ezt a legitimitást, és a színteret, ill. a szintéren alkalmazott értelmezési keretet nem tartják érvényesnek valamely problémájuk megoldására, maradhatnak a közösségen belül, és akkor a közösség által kijelölt szintéren/módon kénytelenek kezelni a problémájukat, vagy kiléphetnek a közösségből, és akkor nem kell legitimnek tekinteniük a színteret. (Pete és P. Szilczl [2007])

Az iskolai szintérre (amely itt nem a formalizáltsága, hanem a kommunikációt meghatározó konstitutív alap miatt intézményi), ill. a diákházi diákok korábbi iskoláira alkalmazva ezt a megközelítést, az értelmezések legitimitásának hiánya eredhet a legitim felkészültségek (pl. szorzótábla ismeretének) hiányából és/vagy abból, hogy az iskolai szintéren nincsenek a diák valamely problémájának (pl. serdülőkori krízis olyan megnyilvánulásai és következményei, mint lázadás, droghasználat, szociális elszigetelődés, ill. az olyan kapcsolódó rizikótényezők, mint bántalmazó család, családi tragédiák, részképességszavarok, stb.)<sup>13</sup> megjelenítésére és/vagy megoldására legitim módon elérhető felkészültségek.<sup>14</sup> Az utóbbi esetben a diák próbálkozhat *színtéridegen*, azaz *más* szintéren érvényes, de az iskolai szintéren nem legitimált felkészültségek mozgósításával valamely problémája megoldására. Az ilyen esetek azonban az értelmezés zavarához vezethetnek, ha (1) a tanár nem ismeri (fel) a diák által alkalmazott értelmezés forrását (a másik színteret), így nem is tudja átvenni az értelmezést, vagy ha (2) a tanár felismer ugyan a diák által alkalmazott értelmezés forrásaként egy másik

---

<sup>13</sup> Léteznek ugyan iskolai megoldások, pl. a részképességszavarok, tanulási zavarok és kapcsolódó pszichés problémák (pl. szorongás) kezelésére, de ha el is küldik a diákot vizsgálatra, ill. van is az iskolában fejlesztés, pszichológus, gyakran nem működnek hatékonyan. Ebben a tekintetben nagyon nagyok az eltérések iskolánként és iskolatípusonként, valamint főleg pedagógusonként, és az igazgatón is múlik, hogy van-e ellátás helyben. (Dr. Gyarmathy Éva klinikai és neveléslélektan szakpszichológus szóbeli közlése alapján).

<sup>14</sup> Részletesebben kibontva a gondolatot az értelmezések legitimitásának hiánya mögött még legalább egy eset állhat, amikor a diák birtokában van ugyan valamilyen legitim felkészültségnek (pl. magázódás vagy jelentkezés szükségessége a tanár irányába kezdeményezett verbális kommunikáció esetén), de *valami* miatt nem használja. A kérdés végiggondolása tovább komplikálná a leírást, a dolgozat szempontjából viszont nincs jelentősége. (Bár, ha ez a *valami* az iskolai rendszerrel szembeni állásfoglalás, akkor mégis, de erről később lesz szó.)

színteret (pl. család, szubkultúra), de az azon érvényes értelmezéseket nem legitimálja az iskolai szintéren. Mindkét esetben a diák tapasztalata az lesz, hogy (bizonyos) értelmezései (beleértve egyes problémáit és problémamegoldó törekvéseit) az iskolai szintéren érvénytelenek.

Ilyenkor (a különböző szintereken érvényes értelmezések ütközésekor) nem csak az egyes értelmezések, hanem a hozzájuk kapcsolódó szinterek érvényessége is megmérettetik. Az elutasított értelmezések és szinterek leértékelődhetnek az iskolai szintéren, továbbá a saját jelentésadásaik érvényesítésével sikertelenül próbálkozó ágenseknek (itt a diákok) az elutasított szinterekhez és jelentésekhez kapcsolódó *önértelmezései* is. Akkor beszélek tehát az *érvénytelenség problémájáról*, ha az nem csupán egy-egy aktuális helyzetre vonatkozik, hanem az ágens önképét is érinti.

Amikor az iskolai kommunikáció és a diákok önértelmezésében megjelenő érvénytelenség közötti kapcsolatról beszélek, akkor nem az iskolát akarom a linehoni értelemben vett totálisan érvénytelenítő környezetként láttatni (bár nem vetem el a lehetőségét, hogy ilyen iskolák is léteznek). A diákok problémájaként megjelölt érvénytelenség kialakulásában az iskolán kívüli szintereken (pl. család, kortárs csoport) zajló diskurzusok jellemzői is szerepet játszanak, másrészt az érvénytelenítő kommunikációs aktusok hatásával való megküzdés képessége (vagy annak hiánya) is számít. Utóbbit – mint korábban bemutattam – negatív irányban befolyásolhatják a serdülőkori krízis megjelenése, a fiatalok felerősödő érzékenysége, az identitáskeresési próbálkozások vagy a személyes erő próbálgatásának sikertelenségei, a visszautasítások, továbbá a – már szintén említett – rizikótényezők. De még ha az érvénytelenség érzése/problémája nem is az iskolai szintéren alakul ki, továbbra is kérdés, hogy a szintéren jelenlévő ágensek mit kezdenek vele: az iskolai diskurzusban való részvétel segíti vagy hátráltatja, egyszerűsíti vagy komplikálja a probléma megoldását.

Mivel az intézményi szintéren legitimáltaktól eltérő megoldások megbonthatják az intézményi konstitúciók koherenciájának és megkérdőjelezhetetlenségének érzetét, a szintéridegen értelmezések megjelenése már önmagában veszélyes lehet a szintér legitimálására. Az a megnyilvánulás (pl. mohawk<sup>15</sup>), ami az egyik (pl. szubkulturális) szintéren a diák identitását megerősítő önkifejezés (pl. a konformista felnőtt világgal való szembehelyezkedés szimbóluma), az (a konformista felnőtt világ értékeit képviselő)

---

<sup>15</sup> A fej közepén egy vékony hosszanti sávban hosszúra hagyott, azon kívül két oldalt rövidre nyírt vagy leborotvált haj. A punk stílus egyik jellegzetes ismertetőjegye (Hebdige [1979], Hannerz [2015]), amely eredetileg a háborúba induló észak-amerikai *mohawk* indiánok hajviseleteként vált ismertté (King [2009]).

iskolai szintéren alkalmas a homogén rend képzetének megbontására, a tanári hatalom megkérdőjelezésére. A legtöbb iskolai szintéren nem engedhető meg egy ilyen, a szintér érvényességét megkérdőjelező megnyilvánulás. A diákházi szintér – mint később bemutatom – annyiban az előzőkhöz hasonlóan működik, hogy végső soron ott is a tanárok legitimálják az értelmezéseket, és bizonyos értelmezéseket nem legitimálnak, viszont ez a szintér sok más iskolai szintértől eltérően éppen abból nyeri a legitimitását, hogy megengedi, sőt, beépíti a szintéridegen, ill. a legitimitását megkérdőjelező értelmezések legnagyobb részét, ami az értelmezéseket megjelenítő diákok önképére is megerősítőleg hat.

### *II.2.3. Interkulturális kommunikáció elméletek*

A dolgozat szempontjából a kommunikációs zavarok és az érvénytelenség kulturális megközelítésének jelentőségét egyrészt a diákházi diákság szociokulturális sokszínűsége adja. A hagyományos (nyelvi, nemzeti) értelemben vett kulturális különbségek mellett, a tanulmányi ismeretek, kognitív képességek, tanulási zavarok, fejlettségi szintek, vallási különbségek, viselkedési és fizikai rendellenességek, nemi szerepek és egyéb tényezők olyan változatos tanulói igényeket szülnek, amelyeknek az iskolai rendszeren belüli kezelése komoly interkulturális kommunikációs kihívás elé állítja a tanárokat (Mahon és Cushner [2012]). Másrészt az interkulturális kommunikációs megközelítés a jelentésértelmezés zavarai és a diákok marginalizálódása közötti kapcsolat, valamint a diákházi kommunikációs gyakorlat (mint az előbbi problémára nyújtott megoldás) megértéséhez is hozzájárul.

Minden emberi viselkedés szervezett, azaz kultúrába ágyazott (Watzlawick, Beavin és Jackson [2009]), így a viselkedések értelmezési keretének definiálása (és általában a kommunikáció gyakorlata) is. A kommunikációs zavarok különböző fajtáit listázó leírásokban gyakran jelennek meg az *interkulturális kommunikáció zavarai*, *interkulturális félreértések* és hasonló elnevezésű kategóriák<sup>16</sup>, amelyek kutatása nagy

---

<sup>16</sup> Pl. Berko, Aitken és Wolwin [2010] kommunikációs tankönyvében a *környezeti, fiziológiai, szemantikai* (itt: a nyelvi formák alkalmazásának eltéréseiből eredő), *szintaktikai*, az üzenet *rendezettségének* sajátosságaiból adódó, valamint a *pszichológiai* eredetű kommunikációs zajok mellett említi a *kulturális* zajokat, amelyek közé a saját normarendszer rugalmatlan alkalmazásának esetei tartoznak. Más jellegű (a zavarok mértéke szerinti) tipológiájában Buda [1994] a *teljes* (eszméletvesztés), *csaknem teljes* (afázia) és *részleges* (szellemi fogyatékoságból, neurológiai betegségekből, mozgáskorlátozottságból, érzékszervi fogyatékoságból, pszichopatológiai állapotból, egyéb betegségekből és szindrómákból eredő) *kommunikációs képtelenség* mellett említi a *beszűkülte kommunikációt* (az idegen kultúrák találkozásakor a beszélt nyelv, ill. a kultúraspecifikus nem verbális kommunikáció ismeretének hiányából eredő zavarokat)

hagyományokkal bír kommunikációs és nyelvészeti területeken (Boromisza [2003], Martin, Nakayama és Carbaugh [2012]). Az interkulturális kommunikáció kutatási irányait meghatározó főbb paradigmatis keretek az interkulturális kommunikáció zavarainak is eltérő megközelítéseit adják. Lehet a jelenségre úgy tekinteni, mint a kommunikációs viselkedések összeegyeztethetlenségére, amely a résztvevők eltérő kulturális hátterére vezethető vissza (funkcionalista megközelítés), vagy mint az értelmezési keret közös alakítása során zajló egyeztetések sikertelenségére (interpretív megközelítés), vagy mint a társadalmi hierarchiába rendeződő diskurzusok között zajló küzdelemre (kritikai megközelítés). (Martin, Nakayama és Carbaugh [2012])

Az interkulturális kommunikáció tanulmányozásának diszciplináris alapítói között számon tartott Edward T. Hall hangsúlyozza a kommunikáció és a kultúra kapcsolatát: „bármely kultúra elsődlegesen az információ létrehozására, továbbítására, tárolására és feldolgozására szolgáló rendszer. Mindennek a kommunikáció az alapja.” (Hall [1998] p.53) Bár ez a kultúrakoncepció megengedi, hogy a kulturális identitás és az interkulturális kommunikáció fogalmait ne csupán nemzetek vagy rasszok, hanem akár a szociális státusz vagy a társadalmi nemek mentén értelmezett különbségekre is ráillesszék (ahogyan a téma kutatóinál az 1970-es évek második feléig ez meg is figyelhető) mégis a halli kutatási tradíció követői a kultúrát döntően nemzetiségi, nemzet-állami keretek között értelmezhető, stabil, homogén egységként, a kommunikációs viselkedéssel egyirányú oksági viszonyban álló változóként kezelték (Moon [1996]).<sup>17</sup>

Ebből a megközelítésből szemlélve az iskolai, ill. a diákházi diskurzusokat, lehetne törekedni pl. a különböző nemzetiségű diákok és tanárok kommunikációs viselkedésében megjelenő, kulturális sajátosságaikra visszavezethető elemek leírására, és annak feltárására, hogy a másik fél kulturális jellemzőire vonatkozó ismeretek hiánya hogyan vezet félreértésekhez. Ez azonban nehézkessé tenné számomra a nem nemzetiségi alapon értelmezett kommunikációs zavarok beemelését a munkába. Továbbá, mivel a diákházi 'megoldás' a nemzetiségi és egyéb különféle identitásokat (pl. punk, hajléktalan,

---

és a *kommunikáció finom* (azonos nyelvet beszélők között, a nyelvi és kulturális szocializáció eltéréseiből eredő) zavarait.

<sup>17</sup> A pozitivistá hagyományhoz sorolhatók a különböző (döntően a keleti/nyugati) kultúrák sajátosságainak összehasonlító leírására, kulturális karakterisztikák (ld. magas/alacsony kontextusú, polikróm/monokróm, kollektivistá/individualista, feminin/maszkulin, stb. kultúrák) megalkotására törekvő munkák (Hall [1998], Hofstede [2012], Kluckhohn és Strodtbeck [1961], Trompenaars és Hampden-Turner [1997]). De ide tartoznak a kommunikációs viselkedésben mutatkozó kulturális eltéréseket – pl. a nem verbális jelzések, térhasználat (Hall [1998]), kommunikációs alkalmazkodás (Gallois, Ogay és Giles [2005]) kulturálisan eltérő módjait – leíró, vagy a kulturális sajátosságokból a kommunikációs viselkedésre – pl. a bizonytalanság, szorongás kezelésére (Gudykunst et al. [2005]), szociális arculat kezelésére (Ting-Toomey [2005]) – következtető munkák.



leszbikus, 'figyelemzavaros') egységes rendszerben képes kezelni, én is olyan elméleti keret alkalmazására törekszem, amely lehetővé teszi ezt.

Az interpretív megközelítésben a kultúra nem objektivizált jelenséggént, hanem társadalmilag konstruált gyakorlatként jelenik meg: „szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelöli” (Geertz [2001b] p.74). Itt a kultúra és a kommunikáció közötti kapcsolat nem egyirányú, hanem kölcsönös. A kommunikáció az elsődleges társadalmi folyamat, a vizsgálat tárgyát pedig a kultúrát (és egyúttal a résztvevők identitásait) megjelenítő és alakító kommunikációs gyakorlatok, valamint a gyakorlatoknak a résztvevők számára lehetséges interpretációi adják (Carbaugh [2007])<sup>18</sup>

Interpretív megközelítéssel vizsgálva az iskolai vagy a diákházi kommunikációt, a résztvevők számára fontos jelentések, a jelentéseket hordozó szimbolikus gyakorlatok, ill. ezek létrehozásának, fenntartásának és alakításának módjai válnak érdekessé. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy egységesen szemléljük a kommunikációs zavaroknak azokat az eseteit, amelyekben a résztvevők eltérő (és sikertelenül egyeztetett) értelmezési keretei ütköznek egymással. Ezek mind interkulturális (vagy diskurzusok közötti) interakcióknak tekinthetők, függetlenül attól, hogy etnikai, vallási, életkori, szubkulturális, társadalmi nemi, szociális és képességbeli jellemzők (pl. korlátozott képességek), vagy más dimenziók mentén megjelenített identitások találkoznak bennük. Továbbá, az identitás és kommunikáció kapcsolata ráirányítja a figyelmet a kommunikációs zavarok (a saját értelmezési keret sikertelen érvényesítésének esetei) és a diákok társas státusza, ill. önképe közötti kapcsolatra – amely már átvezet a kritikai megközelítéshez.

A kritikai hangvétel a kommunikáció etnográfiai kutatásában egy etikai állásfoglalásra épülő értékelő megközelítés érvényesítését jelenti, egy morális alapon adott bírálatot valaminek a jó vagy rossz, helyes vagy helytelen voltáról. Az etnográfus munkájában megnyilvánuló kritikai hang lehet mások (a vizsgált közösség) által hozott értékítéletek bemutatása, vagy a saját értékítélete egy vizsgált közösség vagy kulturális

---

<sup>18</sup> Az interpretív megközelítéshez tartoznak pl. azok a diskurzus kutatások (gyakran szakmai, politikai, társas helyzetekben, bennszülött/nem bennszülött viszonyokban létrejövő szemtől-szembeni interakciók vizsgálatai), amelyekben az *interkulturális* fogalmát *diskurzusok közötti* értelemben használják (Scollon és Scollon [2001]). Ide tartozik a kommunikáció értelmezési keretére utaló (diskurzusonként eltérő) kontextualizációs jelzések vizsgálata (Gumperz [1982]), a kulturális identitás és a diskurzus, ill. sajátos diskurzusmintázatok alkalmazása közötti kapcsolatokra fókuszáló vizsgálatok (ld. Gumperz [1983], Carbaugh [2005]), vagy pl. az identitás kommunikációs elmélete, amely szerint a (nemi, szociális stb.) identitás(oka)t a kommunikációban résztvevők közösen hozzák létre, kérdőjelezzik- vagy erősítik meg. Az identitás a kulturális kommunikáció megnyilvánulása, maga is kommunikáció. (Collier [2015], Jung és Hecht [2004]).

gyakorlat kapcsán, ill. lehet akadémiai gyakorlatok kritikája is. (Carbaugh [1989]) Utóbbira példaként hozhatók azok a kritikák, amelyek szerint a pozitivista (és egyes interpretív) kutatások figyelmen kívül hagyják a kultúra, a kommunikáció és a politika, a hatalmi érdekek és hatalomgyakorlás közötti összefüggéseket, vagy azok a kritikák, amelyek szerint a hagyományos megközelítés kulturális sztereotípiákat erősít meg, és homogenizálja a kultúrákat. (Martin, Nakayama és Carbaugh [2012])

A kritikai megközelítés (az interpretívhez hasonlóan) a valóságot szociális konstrukciónak tekinti. Ugyanakkor a (kulturális) identitások alakításának véget nem érő konstrukciós folyamatában egymással kapcsolatba kerülő diskurzusok (résztevői) nem egyszerűen alkalmazzák, létrehozzák és alakítják az értelmezési kereteket, hanem *küzdenek* egymással a saját értelmezési kereteik alkalmazásáért, ill. az értelmezési keret meghatározásáért. (Hall [1996]) Ebben a megközelítésben a kultúra egy olyan küzdőtér, ahol hierarchikus viszonyban álló kommunikációs értelmezések harcolnak egymással, a kritikai kutatások célja pedig az elnyomási rendszerek vizsgálata (az interkulturális kommunikáció kapcsán annak megismerése, hogy hogyan függ össze a kommunikációban résztvevők státuszaival, ill. hogyan vezet társadalmi igazságtalansághoz, egyenlőtlenségekhez, elnyomáshoz, marginalizációhoz), és – végső soron – a rendszer megváltoztatása. (Martin, Nakayama és Carbaugh [2012])<sup>19</sup>

Kritikai megközelítéssel vizsgálva az iskolai és diákházi (interkulturális) kommunikációs zavarokat, nem annyira a zavarokhoz vezető kulturális különbségek azonosításán van a hangsúly, mint azokon a *gyakorlatokon*, amelyeken keresztül a kommunikáló felek bizonyos *identitások hordozóiként reprezentálják magukat és egymást* (cigányként vagy nem cigányként, férfiként vagy nőként, leszbikusként, nagyothallóként, stb.), egyúttal valamilyen *problémájuk megoldása érdekében* igyekeznek felvenni bizonyos pozíciókat a hierarchikus társadalmi struktúrában. Érdekesek az alávetettek által a hatalom megkérdőjelezésére, érvénytelenítésére, saját hierarchikus pozíciójuk megváltoztatására alkalmazott szimbolikus eszközök (pl. diákok órai rendetlenkedése, iskolai szabályok megszegése, a tanárt célba vevő nyílt vagy rejtett humor, a serdülőkori lázadás korábban már említett szimbolikus megnyilvánulásai stb.),

---

<sup>19</sup> Pl. Philips [2005] és Carbaugh [2005] kutatásai, amelyek osztálytermi keretek között vizsgálják, hogy a fehér tanárok és indián diákok sajátos, a tantermi kommunikáció feletti kontrollért és a méltóságuk megőrzéséért folytatott küzdelme hogyan hozza hátrányos helyzetbe a diákokat, de ide sorolható magyar nevelők és cigány gyerekek hasonló viszonyát bemutató saját kutatásom is (Szentesi [2013b]).

és ahogyan egyes gyakorlatok együtt járnak bizonyos diákok marginalizációjával, ill. kihullásukkal az iskolai szinterről.

Az interpretív és kritikai megközelítések együttes alkalmazása megragadhatóvá teszi számomra az iskolai és diákházi szimbolikus/kommunikációs gyakorlatok és a diákok identitása(i)/önértelmezése(i), ill. a hierarchikus pozícióik közötti összefüggéseket. Bemutathatóvá válik, hogy az értelmezési keretek definiálása során, az eltérő értelmezések találkozásából/ütközéseiből eredő kommunikációs zavarok hogyan válnak a saját érvényesség megteremtéséért vívott harc ütközeteivé, és a diákok elvesztett csatái hogyan vezetnek az (identitás szintjén is megjelenő) érvénytelenség érzetéhez, marginális, alacsonyabb rendű állapotokhoz. Továbbá így válik értelmezhetővé az a diákházi gyakorlat, amely (a hagyományos iskolai megoldástól eltérően) egyrészt az értelmezési keret közös alakításában való részvételre hívja a diákokat, másrészt egyfajta (szub)kulturális identitást kínál számukra. Ilyen módon közösségi keretet ad az önértelmezéseik érvényességéért folytatott küzdelmüknek, lehetővé teszi az érvényesség átélését, és a társadalmi státusz egyfajta (a domináns kultúrával való szembehelyezkedés formájában megjelenő) felértékelődését. Ez a diákok érvénytelenség-problémáját egységes rendszerben teszi megoldhatóvá, függetlenül attól, hogy etnikai, nemi, szociális, (szub)kulturális vagy más alapon jött létre a leértékelődés.

### **II.3. Szubkultúra és deviancia**

A *szubkultúra* és *deviancia* fogalmi alapvető fontosságúak a dolgozatban. A Diákházban megjelennek bizonyos szubkulturális mintázatokkal párhuzamba állítható elemek, amelyeknek jelentős szerepe van a tanárok és diákok közötti együttműködés fenntartásában, a diákok önértékelésének javításában vagy éppen az iskola elvégzéséhez szükséges értékrendi elemek elfogadtatásában. Értelmezésemben a Diákházra jellemző *szubkulturális működésmód* egyfajta szolgáltatás, amely a szubkulturális csoport által nyújtott értelmezésekhez hasonlókat tesz elérhetővé az iskola tagjai számára, az eredetileg a szubkulturalisták számára megjelenő előnyökkel együtt. Ennek a működésmódnak egyik elemeként a tanárok és a diákok gyakran alkalmazzák a „*deviáns*” jelzőt önmagukra és egymásra, többféle értelemben és többféle (néha negatív, de többnyire pozitív) konnotációval.

A diákházi és szubkulturális jelenségek közötti párhuzam megrajzolását, de bármilyen szubkulturális jelenség definiálását is megnehezíti az a tény, hogy a szubkultúra fogalma, mint társadalomtudományi eszköz a vonatkozó szakirodalomban igen eltérő értelmezésekben jelenik meg, ill. a legkülönbözőbb csoportokra alkalmazzák. Sőt, a használhatóságával kapcsolatos kételyek a kiváltására, meghaladására alkalmas alternatív fogalmak (pl. neo-törzs, szintér) felvetéséhez vezettek (Kacsuk [2005b], Bennett [1999], Haenfler [2013]). Korántsem egyértelmű tehát, hogy az előző bekezdésben foglalt állítás megtehető, de legalábbis alapos magyarázatra szorul, ezért szükségesnek tartom a szubkultúra fogalom alakulását, a hozzá kapcsolódó koncepciókat és az általam alkalmazott szubkultúra fogalmat részletesen bemutatni.

### *II.3.1. A kezdetek és a Chicagói Iskola*

A szubkultúra koncepciójának korai előképei fellelhetők a 16. század közepétől megjelenő angliai ponyvaműfajban, a *rogue literature*-ben, amely – a londoni szegénynegyedek lakóit a normaszegés és bűnözés bizonyos formáival (pl. prostitúció, lopás, csalás) azonosított csoportokként megjelenítve – elsőként konstruált viszonylag koherens (ámbar torz) képet Anglia földnélküli szegényeinek kulturális világáról, valamint Henry Mayhew 19. század közepi, *Morning Chronicle*-ben megjelenő, szegényekről szóló karakterprofil sorozatában, amely megelőlegezett egyfajta szociológiai érdeklődést a felsőbb osztályok tagjai által embernek sem nagyon tekintett londoni munkásosztálybeli szegények életmódjára vonatkozóan. (Williams [2014])

Bár a szubkultúra fogalom születésének körülményeiről viták folynak, úgy tűnik, először az 1920-as években használhatták, a deviancia koncepciójától függetlenül, 'részkultúra' értelemben.<sup>20</sup> A szubkultúra fogalom kialakulásában a Chicagói Iskola keretein belül folyó kutatások meghatározó szerepet játszottak. McKenzie [1924] a városi társadalom ökológiai felosztása kapcsán kulturális alosztályokra bontható populációról beszél. Ebben az időszakban már a városi csoportok sajátos kulturális jellegzetességei és a deviáns viselkedések, életmódok közötti összefüggéseket is vizsgálták (pl. Anderson [1923], Thraser [1927]), de még a szubkultúra fogalom alkalmazása nélkül. A szubkultúra

---

<sup>20</sup> Többen – pl. Brake [1985], Gelder [2007] és Jenks [2005] – az 1940-es évekhez, ill. McClung Lee [1945] és/vagy Gordon [1947] munkáihoz kötik a szubkultúra fogalom első alkalmazását, ugyanakkor Blackman [2014] felhívja rá a figyelmet, hogy Kroeber [1925] már alkalmazta az Egyesült Államok nyugati partvidékén található indián területek elhatárolásakor, megjelenik Palmer [1928] terepmunka-útmutatójában, mint az uralkodó kultúrán belüli, de attól megkülönböztethető szokásokkal, attitűddel és viselkedéssel jellemezhető csoportok megjelölése, valamint Sapir [1932] munkájában, aki az eltérő kulturális mintázatok végtelen sorára alkalmazza a „szubkultúrák” megjelölést.

és a deviancia közötti kapcsolatot több devianciaelméletből (kulturális átörökítés, differenciális asszociáció és Merton anómiaelmélete) kiindulva először Albert K. Cohen [1955] foglalta elméleti keretbe.

A *kulturális átörökítés* elmélete a bizonyos városi zónákban a lakosság demográfiai összetételének változása ellenére tartós bűnözői és deviáns viselkedési mintázatok fennmaradásának okaival foglalkozik. Eszerint a társadalmi dezorganizációval (etnikailag és vallásilag sokszínű, szegény, gyorsan változó népességgel, ill. nem érvényesülő normatív társadalmi kontrollal) jellemezhető bizonyos városi körzetekben megjelenő bűnözői, ill. deviáns viselkedésformák egy, a tágabb társadalométól eltérő értékrend kialakulására vezethetők vissza. Ezt az értékrendet és az általa támogatott bűnözői viselkedést a körzetben élő fiatal bűnözői csoportok tagjai kulturálisan örökítik át az újonnan érkezőknek. (Shaw és McKay [1942])

A *differenciális asszociáció* elmélete szerint a deviáns/bűnözői viselkedés normatív konfliktus következménye, amely az egyén szűkebb társas környezeteiben (pl. lakókörnyezet, kortárs csoport, család) érvényes normák közötti konfliktusokból ered. Az egyén a deviáns viselkedést alakító motivációkat, drájkokat, racionalizációkat és attitűdöket a környezetében megjelenő, a normákat előnyös vagy előnytelen mintákként értelmező definíciókból tanulja meg. A deviáns környezettel való kapcsolat nem önmagában vezet a deviáns viselkedés megtanulásához, hanem akkor válik valaki deviánssá, ha a normaszegést támogató definíciók többségben vannak a normák betartását támogató definíciókkal szemben. (Sutherland [1947])

Merton [1938] *anómiaelméletében* Durkheim [1984] anómiafogalmát gondolja tovább, aki azt az átmeneti állapotot nevezi anómiának, amikor gyors társadalmi változások (pl. ipari forradalom) hatására a régi normák veszítenek érvényességükből és már nem hatnak a cselekvést szabályozó erőként, ugyanakkor újabb normák még nem alakultak ki. Merton [1938] Durkheimmel szemben az anómiát nem átmeneti, hanem állandó jelenségnek tekinti, amely abból ered, hogy a társadalom által kínált célok és az elérésükhöz szükséges eszközök nem egyformán állnak rendelkezésre a társadalom minden tagja számára. Ez feszültséghez és olyan adaptációs stratégiák kialakításához vezet, mint *konformitás* (kulturálisan meghatározott célok és eszközök elfogadása), *újítás* (kulturálisan meghatározott célok elfogadása, de saját eszközök – betörés, lopás, stb. – kialakítása), *ritualizmus* (lemondás a kulturálisan meghatározott célok eléréséről, de a megengedett eszközök rutinszerű alkalmazása), *visszahúzóadás* (kulturálisan meghatározott célok és eszközök elutasítása – pl. öngyilkosság, alkohol/drogfogyasztás,

mentális betegségek) és *lázadás* (kulturálisan meghatározott célok és eszközök elutasítása, és új célokkal, eszközökkel való pótlása).

Cohen [1955] szubkultúra-elméletében abból indul ki, hogy az egyént a problémái megoldásához szükséges szociális egymásrautaltság (a csoporttársaitól való függés) konformizmusra, és az új megoldások kerülésére készíti, ezért nehezen tud elszakadni környezete kultúramodelljeitől. Ha viszont a tágabb társadalmi rendszer normáihoz való konformitás nem segíti a problémái megoldásában, ill. olyan problémái jelentkeznek, amelyek megoldása nem lehetséges az aktuálisan adott normarendszerhez illeszkedő módon, akkor új megoldásokkal kezd kísérletezni. A szubkultúra a csoportos problémamegoldás példája. Akkor jön létre, ha egymással hatékony interakcióban lévő emberek, hasonló körülmények következtében létrejött hasonló szükségleteire (amelyek a tágabb társadalmi rendszer szükségleteitől eltérnek), egy közös (a tágabb társadalmi rendszer normáitól szintén eltérő) normarendszer kialakításával hoznak létre megoldást. Ez a megoldás hosszú távon (több generáción át) is fennmaradhat, ha a létrehozói utódainak szükségleteit is kielégíti.

A szubkulturális megoldás egyik (a bűnözői szubkultúrák modelljét is adó) típusa a *státuszfrusztráció* kezelésére jön létre. Azok az egyének, akiknek a közös problémája bizonyos státuszkritériumoknak való megfelelés képtelenségéből ered (hiányoznak belőlük olyan képességek vagy jellemzők, amelyek alapján mások felértékelhetnék őket), megoldásként olyan közös normákat és státuszkritériumokat hozhatnak létre, amelyeknek megfelelnek. Azok a munkásosztálybeli fiatalok, akiket a társadalmi osztálykülönbségek, ill. a középosztálybeli normákat (pl. az iskolai értékelésben) érvényesítő tágabb társadalom elzárnak az érvényesülési lehetőségektől, a többségi kultúrába való szocializációtól, státuszfrusztrációt élnek át. A státuszfrusztráció megoldására a többségi kultúrát elutasító szubkultúrát alakítanak ki saját normákkal és státuszrendszerrel, amelyek mentén felértékelhetik magukat. Ennek a megoldásnak a legkiélezettebb formái a munkásosztálybeli fiatalokat tömörítő városi bandák bűnözői szubkultúrái. Amíg a munkásosztálybeli fiatalok többségére a saját vagy a középosztálybeli normáknak való megfelelés közötti ambivalens vívódás jellemző, addig a bűnözői szubkultúra tagjai nyíltan elutasítják a középosztálybeli mintákat. Ez a kultúra a középosztály ellenpólusaként jelenik meg. Amíg a társadalmi mintáknak megfelelni hiába igyekvő fiatalok alsóbbrendűnek érezhetik magukat a középosztálybeliekhez képest, addig a

bűnözői szubkultúra tagjait saját normarendszerük az utóbbiak fölé helyezi.<sup>21</sup> (Cohen [1955])

Az elmélet fontos eleme, hogy megmutatja a bűnözői szubkulturális minták *szimbolikus* jelentőségét, és (a mertoni elmélettel szemben, amely anyagi okokra vezeti vissza a bűnözést) magyarázatot ad az anyagi szempontból értelmetlennek tűnő lopásokra, a vandalizmusra, a bandatagok ellenséges megnyilvánulásaira a bandán kívüliek, 'jó gyerekek' és felnőttek irányába, a tanárok és iskolai szabályok semmibevételére, amelyek mind a konform megoldásokkal és társadalommal való szembenállásukat fejezik ki. (Cohen [1955])

A szubkultúra kísérőjelenségeiként említi a csoportszolidaritást, a résztvevők fokozott interakcióját, az elszigetelődést a külső társadalomtól (főleg a kívülállók ellenséges érzületét kiváltó szubkulturáknál). Ha a szubkulturális normák a tágabb társadalomban elutasított magatartást alapoznak meg, akkor a csoporton belüli státusz megszerzése együtt jár a csoporton kívüli státusz elvesztésével, ugyanakkor a szubkultúra tagjai leértékelik azokat a csoportokat, amelyekből kirekedtek, és amelyek tagjainak megbecsülését elvesztették. A nonkonformista megnyilvánulások, a kívülállók elvárásaival való szembehelyezkedés a csoporton belüli státus kritériumává válhatnak. Ez gyakran együtt jár az ún. *védelmes provokációval*,<sup>22</sup> amelynek segítségével a szubkulturalisták a csoporton kívüliekből kiprovokált haragra, ellenséges érzületekre hivatkozva mentik fel magukat a feljuk érvényes morális kötelezettségeik alól. (Cohen [1955])

Az előbbi elméletektől eltérő megközelítést képvisel (az utóbb *címkézés elméletnek* keresztelt) *tranzakciós devianciaelmélet*, amennyiben nem a deviáns viselkedés kialakulásának (a személy jellemzőiben és a társadalmi tényezőkben rejlő) okait keresi, hanem azt a módot, ahogyan a társadalom deviánsnak minősít bizonyos

---

<sup>21</sup> Később Cohen és Short Jr. [1958] a munkásosztálybeli fiatalok bűnözői szubkulturájának (itt már férfi szülőkkultúra) variánsaiként megkülönböztették a *konfliktus-orientált szubkulturát*, amely viszonylag kidolgozott szervezettel, szerepekkel és szigorú szabályokkal rendelkezik, és ahol a 'keménység' a státuszmérő; a magas költségei miatt haszonlevűséggel összekapcsolódó *drogfüggő szubkulturát*; és a pénzszerezési céllal rendszerezett *félprofi tolvaj szubkulturát*. Ezen kívül megneveztek a munkásosztálybelihez hasonlóan létrejövő, azonban inkább a 'szex, pia és autók' témakörére fókuszáló *középosztálybeli bűnözői szubkulturát* és *női bűnözői szubkulturát*at, pl. a *női drogfüggő szubkulturát*, amelynek tagjai jellemzően a sikertelen párkapcsolataik elől menekültek a (társadalmi izolációhoz, depresszióhoz, prostituálódáshoz is vezető) droghasználatba.

<sup>22</sup> A fogalmat Fritz Redlől kölcsönzi, aki a csoportterápiában kezelt fiatalok egyik ellenállási technikájaként írja le. Eszerint a deviáns fiatalok, ha a csoportvezetővel túl jó kapcsolatuk kezdene kialakulni, a legkülönbözőbb módokon igyekeznek kiváltani belőle olyan reakciót, amit korábban egy gyűlölt személytől kaptak (pl. düh, fegyelmezés), mert ha ez sikerül, akkor mondhatják, hogy 'minden felnőtt egyforma', és erre hivatkozva állhatnak ellen a csoportvezető elvárásainak. (Redl [1948])

dolgokat. Az elméletben Becker [1966] kiemeli, hogy sokféle normarendszer létezik, és ami az egyikből nézve deviánsnak tűnik, az egy másiktól tekintve normális lehet, ill., hogy valaki/valami csak akkor minősül deviánsnak, ha így is minősítik, ami számtalan körülménytől (pl. ismertté vált-e a cselekvés, egyszeri vagy többszöri cselekvésről van-e szó, az aktor társadalmi helyzetéhez hogyan illeszkedik a cselekvés, formális vagy informális normát sért, milyen mértékben sérti, stb.) függhet.

Megkülönböztet konform, deviáns, szabálytartó, de tévesen deviánsnak minősített, ill. szabályszegő, de rejtve maradt viselkedést. A deviáns életmód felé kezdetben nem feltétlenül elkötelezett egyén lehetőségei a mások számára elérhető rutintevékenységek folytatására a deviáns címkézés (ill. a címke által a társadalomból kiváltott bánásmód) hatására beszűkülnek, így kénytelen deviáns rutintevékenységeket folytatni, és fokozatosan bevonódik az adott deviáns szubkultúrába. Mertonnal [1938] és Cohennel [1955] szemben Becker [1966] szerint a deviáns cselekedetek elkövetői is osztják az általuk megsértett társadalmi normákat. Sykes és Matza [1957] munkájára hivatkozva hangsúlyozza a neutralizációs technikák, önigazoló racionálék jelentőségét, amelyek alkalmazásával az aktorok megindokolják a deviáns cselekvést, hogy csökkentsék a saját normaszegéssel kapcsolatos ellenérzéseiket.

Becker [1966] esettanulmányban foglalkozik a tánc- és jazz-zenészek szubkultúrájával, amelyben megjelennek a 'menőség', 'hitelesség', az öltözködési- és beszédstílus mint megkülönböztető jegyek (amelyek mentén a zenészek szembeállítják magukat a társadalom átlagos esetleg ignoráns, ellenséges 'kocka' tagjaival), vagy éppen az amerikai kultúra teljes elutasítását kifejező extrém művészi és társas attitűdök.

Felhívja továbbá a figyelmet a morális vállalkozóknak a deviancia társadalmi megítélésében és kezelésében játszott szerepére. Ők azok a személyek, csoportok vagy szervezetek, akik valamilyen morális álláspontra hivatkozva bizonyos szociális jelenségeket problémaként, devianciaként fogalmazznak meg, ill. sürgetőleg lépnek fel a deviánsként azonosított jelenség szabályozása, visszaszorítása érdekében.

### *II.3.2. Deviancia és morális pánik*

A címkézés elméletre is támaszkodó *morális pánik* elméletének megalkotása Stanley Cohen [1972] munkájához fűződik. A médiareprezentációknak az angliai *mod* és *rocker*



szubkultúra<sup>23</sup> deviáns megítélésben játszott szerepét vizsgálva bemutatta, ahogyan a média létrehozza, ill. felnagyítja a társadalomban a deviáns szubkultúrák veszélyességének érzetét, amely morális pánikot, majd intézkedéseket vonva maga után, tényleges deviáns pályára kényszeríti a szubkultúrák tagjait. A morális pánik az idealizált társadalmi rend, ill. a rend alapjának tekintett morál veszélyeztetettségének érzése. Kiindulópontjai gyakran valós jelenségeket felnagyító, vagy nem létezőket megalkotó médiaanyagok által sugallt negatív, sztereotip képek, ill. a morális vállalkozók (médiamunkások, politikusok, rendfenntartók) elítélő reakciói, negatív megnyilvánulásai egy csoport vagy jelenség kapcsán. Következményei a deviáns viselkedés iránti intolerancia és intézkedések, amelyek a deviánsnak tekintettek elidegenítéséhez, újabb deviáns cselekedetekhez, és a társadalmi tolerancia további csökkenéséhez vezetnek. A modok és rockerek esetében a csoportokat sztereotipizáló és polarizáló médiareprezentációk az egymással szembeni (korábban nem dokumentált) ellenséges attitűd megjelenéséhez és erősödéséhez, egyre komolyabb konfliktusokhoz és rendőri intézkedésekhez vezettek, deviáns, egymással szemben ellenséges és immár (a tagjaik számára is) beazonosítható szubkultúrákként megkreálva őket.

### II.3.3. A Birminghami Iskola

A Chicagói Iskolától eltérő koncepciót képviselt az 1960-as években, nagyrészt a birminghami Kortárs Kultúrakutatási Központ (Centre for Contemporary Cultural Studies – továbbiakban CCCS) kutatói munkájának köszönhetően kialakuló kritikai kultúrakutatás. Míg az előbbi megközelítés gyakran kriminológiai keretben, etnográfiai terepmódszerekkel és a deviancia koncepciójával dolgozott, addig a CCCS kutatói a szubkultúrákat a társadalmi ellenállás formáiként kezelték, és külső stíuselemeiket szemiotikai módszerekkel elemezték. A CCCS-hez kötődő munkák közül a legjelentősebbek Phil Cohen 1972-ben megjelent *Subcultural conflict and working-class community* című írása (Cohen [1980]), a Cohen koncepcióját továbbvivő tanulmánykötet, a *Resistance Through Rituals: Youth subcultures in post-war Britain* (Hall és Jefferson [1976]) és Dick Hebdige könyve, a *Subculture: The meaning of style* (Hebdige [1979]).

---

<sup>23</sup> A munkás- és középosztálybeli fiatalokat is vonzó *mod* szubkultúra a fiatalok rendezett, divatos, 'modern' ruházatáról kapta nevét, jellemzően használt járművük a robogó, ismertebb zenéik a The Who és a korai Beatles. A *rockerek* 'vadabb' stílusának elemei a bőrruhák és nagy motorok, zenéjük a Rolling Stones, 'plebejusabb' kultúrájuk nem vált középosztályi divattá. (Kitzinger [2000])

A CCCS-re jellemző megközelítésben a szubkultúra az uralkodó és alávetett társadalmi osztályok (közép- és munkásosztály) között a fogyasztói kultúrára jellemző jólét ellenére fennmaradó konfliktusra adott reakciónak, az uralkodó kultúrának való ellenállás egy formájának tekinthető. Mint ilyen, az alárendelt társadalmi osztályok jelensége, így ebben a felfogásban középosztályi szubkultúra nem is létezik. A szubkultúra egyrészt valóságos, tagjai számára ténylegesen létező közösség, az életteret jelentő specifikus helyekkel (pl. utca és utcasarkok), kapcsolatokkal, központi jelentőségű társas eseményekkel, közös érdeklődéssel, tevékenységekkel és rituálékkal. Másrészt viszont a szubkultúrák ideológiai funkciója, az uralkodó kultúrának való ellenállás, csupán szimbolikus formákban (öltözködés, zene, nyelvezet és rítusok) testesül meg, így sikertelenségre van ítélve. A szubkulturális 'megoldás' ténylegesen nem érinti a társadalmi osztályok közötti feszültség olyan dimenzióit, mint a munkásosztálybeli fiatalok munkanélkülisége, hátrányos helyzete az oktatásban, képzettséget nem igénylő, alacsony bérezésű munkák és hasonlóak. (Clarke et al. [1976]) Bár létezik némi mobilitás a szubkultúrák között is, a szubkultúra nem nyújt karrierkilátásokat. A szubkultúrából kivezető két lehetséges út a korai házasságba, vagy a szubkultúra határain lévő, ahhoz hasonló protektív jelleggel bíró deviáns csoportok (dílerek, drogosok, kistílű bűnözők, homoszexuálisok) valamelyikébe vezet (Cohen [1980]).

A második világháborút követő időszak londoni városfejlesztési, ipari és kulturális változásai (munkásnegyedek átépítése, közösségi terek eltűnése, kisipari munkákat kiszorító automatizáció, munkalehetőségek polarizálódása képesítés nélküli és speciális képesítést igénylő jól fizetett munkákra, fogyasztói kultúra megjelenése) a hagyományos munkásosztályi kultúra és családi kötelékek felbomlásához vezettek, amelyek így elvesztették támogató funkciójukat a fiatalok számára. Az átalakulás következményei a kihangsúlyozódó generációs konfliktusok és a generációs- és osztály konfliktusra egyszerre reflektáló ifjúsági szubkultúrák. A munkásosztályi szubkultúrák mind ugyanannak a problémának (ideológiai szinten a középosztályi hedonista fogyasztás vagy a hagyományos, tisztességes munkásosztályi kultúra puritanizmusa, gazdasági szinten a középosztályi mobilitás vagy a lumpenproletariátus közötti választás problémájának) 'mágikus' megoldására létrejött variációk. Próbálkozások a lerombolt szülői kultúra összetartó közösségi funkcióinak, és az előbbivel szembenálló lehetőségeket szimbolizáló, más osztálykultúrából származó elemeknek a kombinálására. Ez a megoldási mód annyiban 'mágikus', hogy megjeleníti ugyan a közép- és munkásosztályi kultúra közötti ellentmondásokat, ill. a generációs és kulturális

ellenállást, de ténylegesen nem oldja meg a problémákat, amelyek életre hívták. (Cohen [1980])

A szubkultúra szimbolikus eszközei a máshonnan beemelt *öltözködési* és *zenei* elemek, a fogyasztói kultúra átírt, szubkulturális jelentéssel felruházott elemei, valamint az előbbieket változásaira reflektáló, de kevésbé változékony szubkulturális *nyelvezet* és *rítusok*. A *mod* stílus pl. a felfelé irányuló mobilizációt jeleníti meg sajátos eleganciájával. Ellenpólusa a *skinhead* szubkultúra,<sup>24</sup> amely a szülői kultúra 'beszennyezettsége' elleni reakcióként, a munkásosztályi puritanizmust és sovinizmust jeleníti meg. A *skinhead* elutasítja a középosztályi elemként megjelenő hedonizmust (szemben pl. a hippikkel<sup>25</sup>), ruházatuk ugyanakkor a 'tipikus munkás' középosztályi felfogás által torzított karikatúrisztikus képét jeleníti meg. (Cohen [1980])

Cohen [1980] hangsúlyt helyez a szubkultúra, a deviancia és a bűnözés szétválasztására. A *deviancia* fogalmát a kor- és társadalmi osztályokon átívelő, saját ellenideológiák köré épülő csoportok és karrierformák (pl. prostituáltak, hivatásos bűnözők, forradalmárok) számára tartja fenn. A *bűnözés (delinquency)* fogalma Cohennél az antiszociális viselkedés, kisebb kihágások és vagyon elleni bűncselekmények (pl. vandalizmus, huliganizmus, autólopások) formáit foglalja magába, és a társadalmi kontroll intézményei és a fiatalok közötti tranzakciók rendszereként, az informális társadalmi kontroll elvesztésének hatására elembertelenedő környezet elleni tiltakozásként jelenik meg. Ez a fajta bűnözés a kommunikáció egy formája, a fiatal saját helyzetéről, amelynek összetettségét a munkásosztályi kultúra korlátozott nyelvi kódja miatt ő maga képtelen felismerni.

Hebdige [1979] (bár az imént bemutatott koncepciónak megfelelően a szubkulturális stílusokat és gyakorlatokat a szüleik társadalmi helyzetét elfogadni nem akaró fiatalok különállását és identitását kifejező eszközöknek tekinti) annyiban eltér a CCCS hagyománytól, hogy az osztálykülönbségek hatása helyett a különböző

---

<sup>24</sup> A *skinhead* szubkultúra az 1960-as évek végén nőtt ki a divatot követő, elegáns modokkal szembehelyezkedő 'kemény modokból'. Megjelenésük jellegzetes elemei a rövid haj vagy kopaszra nyírt fej, bakancs, farmer, nadrágtartó. Zenéjük a jamaikai eredetű *ska*. A *skinhead* szubkultúra eredetileg nem kötődött szélsőjobbpolari politikai nézetekhez, ill. jelenleg is léteznek apolitikus vagy a rasszista nézetekkel szembehelyezkedő irányzatai. (Kacsuk [2005a])

<sup>25</sup> A hippik a 1960-70-es évek lázadó fiataljai, nem képezték egységes mozgalmat. Általában jellemző koncepcióik közé tartoztak a közösségi életmód, társadalomból való kivonulás, háború ellenzése, keleti filozófiák felé fordulás, természetközeli életmód. Stílusbeli jellemzőik a hosszú haj, színes, gyakran virágmintákkal díszített eklektikus öltözetek, trapéz farmer. Kedvelt zenei előadók pl. Bob Dylan, Jimi Hendrix, Janis Joplin. (Kacsuk [2005a])

szubkultúrák egymásra (főleg a karibi fekete szubkultúráknak a britekre) gyakorolt hatására fókuszál, amellyel a rassz dimenzióját is beemeli a munkájába.

Az 1970-es évek közepén megjelenő punk<sup>26</sup> történeti és ideológiai gyökereit fejtegetve a jamaikai feketék rasztafári és *reggae*<sup>27</sup> szubkultúrájából, és az alávetettségük elleni felháborodásukat kifejező zenéjükől és stílusukból indul ki. A punkot megelőző szubkultúrák (pl. *teddy boyok*, *modok*, *rockerek*, *beatnikek*, *skinheadek*, *hippik*) mind merítettek a munkásosztály tagjaihoz hasonló térbeli és szociális pozícióba érkező karibi fekete emigránsok alávetettségét és lázadását megjelenítő zenei és stíluselemekből (pl. a *skinhead* szubkultúrában a *nacionalista*, idegengyűlölő retorika ellenére megjelenik a jamaikai *rude boyok*<sup>28</sup> *ska* zenéje). Hebdige [1979] szerint a punk a fekete etnicitás részleges lefordítása és beemelése a megváltó attitűd és jövőkép hiányával<sup>29</sup> jellemzett fehér etnicitásba. A korábbi stílusok elemeit gátlástalanul vegyítő punkot a konvencionális értelmezések elleni támadásnak, a morális pánik paródiájának tekinti. Olyan 'értelmezési zavarnak', amely erőszakot tesz a világot a társadalom számára jelentéstelnek mutató konvencionális kódokon és értelmezéseken, és amely így az uralkodó kódrendszerből szemlélve nem érthető meg.

Felhívja ugyanakkor a figyelmet a szubkultúra asszimilációjára. A szubkultúra addig bír felforgató erővel, amíg a fogyasztói kultúra újabb produktumává nem válik, normális vagy egzotikus, és ennek következtében értelmetlen és veszélytelen jelenséggé címkéződik át, amellyel belép az uralkodó kultúra hatalmi pozícióját fenntartó eszközök sorába.

A CCCS szubkultúra-megközelítését alkalmazó munkákat sok kritika érte, részben osztály- és férfiközpontúságuk miatt. Clarke [1982] szerint pl. a coheni szubkultúra-elemzés túlságosan szoros kapcsolatot lát a szubkultúra és adott

---

<sup>26</sup> Az 1960-as évek meghatározó ellenkulturális zenekarai (pl. Stooges, Velvet Underground) nyomán az 1970-es években megjelenő amerikai punk stílus és zene (pl. Ramones, Patty Smith, New York Dolls) Angliában vált igazán népszerűvé a gazdasági válság nihilizmusába süllyedő, felnőtt társadalmat elutasító fiatalok körében. Ikonikus Brit zenekara a *Sex Pistols* (ill. maga a punk) a morális pánik kiváltására törekvő, botrányos, sokkoló megnyilvánulásairól és stílusáról (legkülönbözőbb stílusirányzatok keverése, testékszerek, önsértés, *mohawk* és más extrém módon festett és nyírt hajak, stb.) ismert. (Kacsuk [2005a], Hebdige [1979], Hannerz [2015])

<sup>27</sup> A rasztafári a munkásosztálybeli és paraszti sorban élő jamaikai feketék körében az 1930-as években kialakult vallási mozgalom. Tagjai Hailé Szelasszié (1892-1975) etióp császárt tekintik Isten földi megtestesülésének. A vallás köré épülő szubkultúra jellemző stíluselemei a tincsekbe 'filcesített' haj (a *dreadlock* vagy *raszta*), az etióp zászló zöld, sárga és piros színeit megjelenítő ruhadarabok, ill. az 1970-es évektől népszerűvé váló *reggae* zene. (Kacsuk [2005a])

<sup>28</sup> A korai 1960-as évek jamaikai szubkultúrája, öltözködésük a korabeli amerikai filmek gengszter-stílusához (feszés öltöny, 'gengszter-kalap') igazodik. (Kacsuk [2005a])

<sup>29</sup> Vö. „no future for you” – a *Sex Pistols* II. Erzsébet brit királynő uralkodásának 25. évfordulójára megjelentetett *God save the queen* c. dalának visszatérő sora.

munkásosztálybeli közösség tagjai, ill. a közösség térbeli elhelyezkedése között – a punk kreációk nagy részét pl. avantgárd művészeti iskolások hozták létre. McRobbie és Garbner [1976] a lányok és nők szubkultúrával való kapcsolatát vizsgálva, már a *Resistance through rituals*-ben felvetik, hogy a kutatások nem foglalkoznak a fiúknál szigorúbb szülői felügyelet alatt álló lányok otthoni (így az utcán megjelenő fiúkkal szemben láthatatlan) tinilány kultúrájával, ill. McRobbie [1989] a használtruha-piacon beszerezhető anyagokból dolgozó, többnyire női *szubkulturális vállalkozók* szerepét hangsúlyozza a szubkulturális stílus alakításában. Egyúttal azt is megmutatja, hogy a fogyasztói kultúra, és a piaci mechanizmusok nem csupán a szubkultúra semlegesítésében, de fenntartásában is szerepet játszanak. A CCCS kutatások hiányosságaként említik továbbá, hogy alig engednek betekintést a szubkulturalisták saját jelentéslétrehozó, értelmező folyamataiba. (Williams [2014])

#### II.3.4. Poszt-szub/klubkultúrák

A szubkultúra-kutatás harmadik nagy hulláma az 1980-as évek végén bontakozott ki, részben az *acid house* és a *rave partik*<sup>30</sup> népszerűvé válásával együtt megjelenő újabb morális pánik nyomán, részben pedig amiatt, hogy a CCCS megközelítés alkalmazhatatlannak bizonyult a poszt-szubkulturális jelenségek (pl. zenei klubokban és partikon egymás mellett megjelenő punk, hippi, skinhead stb. stílusok) értelmezésére. A zenei, stílusbeli és szubkulturális vonzódások, valamint az osztályhelyzet és identitás között feltételezett szoros kapcsolat, a koherens(ként elképzelt), ideológiai feszültségtől hajtott munkásosztályi szubkultúrák koncepciói nem adtak magyarázatot a posztmodern társadalom ifjúságának stílusok keveredésével, gyors váltogatásával és átjárhatóságával jellemezhető kulturális világára. A harmadik hullám kutatói a CCCS elméletektől és gyakorlatoktól való elfordulás jegyében visszatértek a résztvevő megfigyelés módszeréhez,<sup>31</sup> amelyet az alábbi szerzőknél saját szubkulturális kötődéseik is segítettek.

Thorntonnak [1995] az 1990-es évek elején népszerűvé váló rave-partik világával foglalkozó munkája több éves résztvevő megfigyelésre épül. A deviancia helyett olyan érzelmi elemeket állít középpontba, mint az eredetiség és a státusz keresése, amelyekkel

---

<sup>30</sup> Az *acid house* az ibizai szórakozóhelyeken játszott *house* (diszkó és soul alapú tánczene) és europop zenei elegyből kialakuló, az 1980-as évek közepétől Nagy-Britanniában népszerűvé váló, szintetizátorhangokra épülő elektronikus zene, amelyet illegális helyszíneken rendezett *rave* partikon játszottak. A partikhoz szorosan hozzátartozott a drogfogyasztás (főleg *ecstasy*), a partik közönségének ruházatát az eklektika és rikító, neon színek jellemezték. (Kacsuk [2005a])

<sup>31</sup> Blackman [2014] megjegyzi, hogy a CCCS kutató Phil Cohen és Dick Hebdige is végeztek empirikus megfigyeléseket, ill. maguk is aktív szubkulturalisták voltak.

a szubkultúra belső átélését tudja megmutatni, ahogyan az a szubkulturalisták számára megjelenik. Egyik újítása a *szubkulturális tőke* fogalmának alkalmazása, amely a kulturális tőkéhez (Bourdieu [1999]) hasonlóan a tudás, viselkedés és felhalmozott javak szubkulturálisan felismert formáit foglalja magába – pl. zenei ízlés, táncformák, öltözködési stílus, rítusok. A szubkultúra tagjai a szubkulturális tőke alapján mért főszodor/szubkultúra, ill. kommersziális/alternatív dichotómiák mentén képzelik el a társadalmi valóságot, és ez alapján állapítják meg saját kulturális értéküket, azaz (Becker [1966] jazz-zenészeihez hasonlóan) felértékelik magukat, mint autonóm, egyéni ízléssel rendelkező személyeket a mindenkor divattrendeknek behódoló, egyéniség nélküli emberek homogén tömegével szemben. Thornton [1995] másik fontos állítása, hogy a 'főszodor' csupán koncepció, amely a szubkulturalisták látásmódját jellemzi: a szubkultúra elhatárolására és exkluzivitásának kiemelésére alkalmas, negatív tulajdonságokkal felruházható viszonyítási alap, ám valójában nem létezik homogén egységként. További újítása a média különböző szintjeinek, és a szintek szubkultúrával kapcsolatos szerepének megkülönböztetése. Ezek a morális pánikért felelős *tömeg-* vagy *makro média*, a szubkulturális trendeket a szubkulturalisták és a szélesebb közönség számára elérhetővé tévő zenei és divatmédiiumokat magába foglaló *niche média*, valamint a szubkulturalisták belső diskurzusának teret adó fánzinokból,<sup>32</sup> szóróanyagokból, internetes fórumokból álló *mikro média*.

Muggleton [2002] a szubkulturalisták életrajzára, a szubkultúra belső átélésére irányuló kutatása alapján a szubkultúrákat az individualizmus, a szubkulturalisták stílusválasztásait pedig az egyéniség kifejeződéseként értelmezi (megint csak, mint Becker [1966] jazz-zenészei). A poszt-szubkulturalisták az ifjúsági kultúrák egymásra hatásai és elmosódó határai következtében a punk óta elérhetővé váló kulturális választási lehetőségek sokaságában dűskálnak. Számukra a stílus inkább önmagáért, a megjelenés miatt fontos, mintsem valamilyen strukturálisan determinált szociális helyzet vagy mélyen megbúvó, tudattalan ideológia megjelenítése volna. Ez a megközelítés a meghatározottsággal szemben a tudatos választás fontosságát emeli ki. Szerinte a CCCS jól körvonalazható szubkultúrákról alkotott koncepcióival szemben nincsenek olyan egyértelmű csoport-meghatározások, amelyekkel a szubkulturalisták azonosulnának, sokkal inkább a felületes szubkulturális kötődések, a szubkultúrák közötti átjárások jellemzők. A főszodorral való szembehelyezkedés itt is megjelenik, mint a hitelesség

---

<sup>32</sup> Zene- (vagy irodalom)rajongók, ill. szubkulturalisták által a saját közösségük számára szerkesztett, nem hivatalosan kiadott magazinok.

megtartásának eszköze: a gyors változással, a fősodorra jellemző divatkövetéssel szemben a (különböző szubkulturális önmeghatározások közötti átlépést is lehetővé tévő) lassú változás áll.

A poszt-szubkultúra megközelítések között megjelennek a szubkultúra fogalom lecserélésére vagy átdefiniálására irányuló kísérletek. Ilyen pl. a *színtér* koncepciója a zenei stílus jellegzetes formái köré tömörülő különböző populációk és társadalmi csoportok közötti kapcsolatok megragadására. A színterek tagsága nem szűkíthető egyetlen társadalmi osztályra, nemi vagy etnikai kategóriára sem, és a társas kapcsolatok jóval szélesebb és dinamikusabb sorát fedi le, mint amely a szubkultúra koncepciójával leírható (Straw [1991]), továbbá a színtér fogalma az akadémiai kutatás számára gyártói és fogyasztói oldalról is megközelíthetővé teszi a zenei élet ezernyi, gyakran egymást átfedő helyi, transzlokális és virtuális térben megjelenő formáját (Peterson és Bennett [2004]). Bennett [1999] a fiatalok zenefogyasztáshoz társuló szokásairól, kulturális gyakorlatairól és értelmezéseiről szóló munkájában a szubkultúra fogalom helyett az *új-törzsiség* fogalmát javasolja. Az új-törzs (*neo-tribe*)<sup>33</sup> valamilyen kollektív identitásban osztozó, alkalmanként (elsődlegesen szórakozási célból) egybegyűlő emberek diffúz együttesére utal. Eszerint a koncepció szerint az új elektronikus zenei színtereken megjelenő egyén ideiglenesen átélhető szerepe(i) és identitása(i) nem annyira csoporthoz, mint inkább különböző színterekhez kötődnek, amelyek között a szabad átjárás egyfajta vándorló törzsiségélményt nyújt.

Hodkinson [2002] a gót (*goth*)<sup>34</sup> szubkultúráról szóló munkájában foglalkozik ugyan az új-törzsiség és más (pl. életstílus) koncepciók alkalmazásával, de úgy látja, hogy ezzel túldimenzionálná a gót közösség diverzitását és instabilitását. Inkább egy új, aktualizált, a (szub)kulturális szubsztancia fogalmára épülő megközelítést igyekszik kidolgozni. Eszerint a kulturális szubsztancia alkotóelemei a *következetes megkülönböztethetőség*: olyan viszonylagosan állandó jellegzetességek (pl. külső stílus, ízlés) amelyek mentén a szubkulturális csoportosulás (belső sokszínűsége ellenére) tagjai

<sup>33</sup> A fogalom megalkotását Maffesolihoz [1996] kötik, aki szerint a modern tömegtársadalmak individualizációval és a társas viszonyok újraalkotásának párhuzamos igyekezetével jellemezhető emberét (vö. Rácz [1998a] szubkultúrába lépő fiataljaival), a hagyományos törzsi társadalmak szociális hálózata iránt érzett nosztalgia a formális és osztályalapú szerveződés helyett az új-törzsi viszonyok kialakítása felé fordítja. Az új-törzsek a földrajzi és rokonsági alapon szerveződő, történelmi hagyományokkal rendelkező törzsektől eltérően, a közös szenvedélyek és érzelmek mentén, alkalmasszerűen, csupán a rítusok erejéig létrejövő, történelmi hagyományok nélküli csoportosulások lesznek.

<sup>34</sup> Az 1980-as évek elején megjelenő, a punk, glam rock és *new romantic* stílusokat ötvöző szubkulturális stílus, komor, depresszív hangzású és témájú zenékkal (pl. The Cure, The Cult), és az öltözködést meghatározó gótikus horror elemekkel (fekete színű haj és ruhák, jellegzetes smink). (Hodkinson [2002], Kacsuk [2005a])

(a kívülállótól különbözőkként) felismerik egymást; az *identitás*: a csoporthoz tartozás egyértelmű és hosszan fennmaradó szubjektív érzése, amely önmagában segít megalapozni egy tartós csoportképződést (megjegyzni, hogy a csoporttagokkal való kapcsolat, és a kívülállótól való különbözőség érzése mind a Chicagói, mind a CCCS hagyományban, de még Thorntonnál [1995] is megjelenik); az *elkötelezettség*: ami inkább éveket, mint hónapokat jelent, és abban is megnyilvánul, hogy a szabadidő, barátságok, fogyasztási szokások, internethasználat, stb. nagy része a szubkultúrához kötődik; és az *autonómia*: a szubkulturális színtérre jellemző identitások, gyakorlatok és értékek mögött álló események, fogyasztói javak és a kommunikáció olyan komplex infrastruktúrája áll, amely lehetővé teszi a (csoportképződésben egyébként jelentős szerepet játszó) médiától való független fennmaradást és fejlődést.

A poszt-szubkultúra időszak fenti munkái óta eltelt időben megjelenő írások nem alkotnak koherens vonulatot vagy iskolát, inkább a korábbi iskolák koncepcióiból és témáiból emelnek át elemeket. Gyakran olyan kutatók munkáiról van szó, akik maguk is résztvevői voltak (vagy maradtak) az általuk vizsgált szubkultúráknak (pl. Schilt [2004] feminista punkokról, Haenfler [2004] hedonizmust elutasító *straight edge* szubkultúráról szóló írása, vagy Huq [2006] részvétele a *bhanghra*, Anderson [2009] és Moore [2003] részvétele a *rave* zenei és tánc színtereken). A jellemzően a szubkulturalisták szubjektív értelmezéseit feltáró kutatásokat gyakran etnográfiai eszközökkel, ill. interjúk segítségével végzik. A szubkulturalisták által konstruált jelentések sokszínűségére és árnyalataira fókuszáló munkák a szubkulturális részvételt úgy kezelik, mint szándékos, reflexív *stratégiát* az egyéni vagy csoportos kihívásokkal való megküzdésre. A kutatások témái közé beemelődnek a rassznak, a nemiségnek és a szexualitásnak a szubkulturális tapasztalatra tett hatásait tárgyaló kérdések (pl. Jennings [2006] írása a Második Világháború utáni leszbikus kultúráról). A digitális média alkalmazásának elterjedésével megjelentek a részben vagy teljesen *online* szerveződő szubkultúrákra irányuló vizsgálatok (pl. Ragusa és Ward [2016] vidéki atrocitások elől az online térbe menekülő gótokról szóló írása). Továbbá a szubkultúra, a fiatalság és a zene közötti erős kapcsolatra helyezett fókusz mellett megjelentek munkák más dimenziók mentén szerveződő közösségekről is (pl. Kidder [2011] és [2017] biciklis futárokról és *parkour*-ókról szóló írásai).



### II.3.5. Hazai munkák

A szubkultúrákkal foglalkozó hazai szakirodalomra csak futólag, néhány irányt megemlítve térek ki. A hazai munkák egy része a szocialista időszak ifjúsági kultúráival foglalkozik (pl. a 60-as évekbeli galerik világát, és a korabeli ifjúságpolitikai és rendvédeleми törekvéseknek megfelelően a sajtó által alakított morális pánikot bemutató Horváth [2009] történeti munkája, Havasréti és K. Horváth [2003] hazai undergroundot<sup>35</sup> bemutató írásokat tartalmazó tanulmánykötete, vagy Rácz [1998b] szociológiai írásai az 1980-as évek szubkultúráiról és deviáns csoportjairól), de jóval több munka szól a rendszerváltás utáni időszak mára 'klasszikus(abb)nak' számító vagy újabb zenei szubkultúrákhoz köthető hazai csoportjairól. Ilyen pl. Fejér [1997] írása, amely a droghasználat kulturális jelentőségét mutatja be az acid-partik extáziskultuszában, vagy Szapu [2002] munkája a kaposvári rocker, metálós, alternatív, rapper, deszkás, *raver*, house-os, punk és skinhead csoportokról, a zenéről, mint csoportképző tényezőről, a csoportok stíluselemeiről, és a fiatalokat a szubkultúra felé terelő serdülőkori, szociális- és családi jellemzőkről, vagy pl. Guld [2018] írása a nemzetközi és hazai *mainstream* médiában viszonylag hirtelen megjelenő, majd onnan eltűnő *emo* szubkultúráról és a szubkultúrát övező hazai morális pánikról. Születtek munkák az interneten (is) szerveződő csoportokról (pl. Iváncza [2012] írása a hazai *dubstep* zenei színtérhez kapcsolódó online közösségről, Tófalvy [2008] tanulmánya az online fórumok zenei színtereire és 'hitelességre' gyakorolt hatásáról, vagy Tófalvy, Kacsuk és Vályi [2011] tanulmánykötete a digitális korszak zenei közösségeiről és a fogyasztást, ill. kultúratermelést meghatározó, átalakító folyamatokról), valamint nem (vagy nem kizárólag) zenei alapon meghatározott csoportkultúrákról (pl. Pócze [2013] résztvevő megfigyelésen alapuló írása a Moszkva tér mindennapi életébe és az ott dolgozók szociális hálójába szervesen illeszkedő hajléktalanközösség tagjainak életéről, vagy Pais-Horváth [2009] munkája a szabadidejükben 'lázado' szombathelyi fiatalok graffitis csoportjainak szerveződéséről, ideológiájáról, az önmegvalósításként és alkotó munkaként megélt utcai művészetről).

---

<sup>35</sup> Magyarországon az 1980-as évek elején kialakuló szubkulturális irányzat. Tagjai a kommunista hatalommal ideológiai alapon szembe helyezkedő, a rendszerből önként kivonuló, magukat szabadgondolkodó, progresszív értelmiségi-művész körökkel azonosító, főleg középrétegbeli értelmiségi háttérű fiatalok. Az underground perifériára szoruló polgári eszményeket, életstílusokat, életérzéseket mentett át. Jelentősebb zenéi az URH és utódzenekarai (pl. Kontroll csoport, Európa Kiadó, Ági és a Fiúk). (Rácz [1998a], Rácz és Zétényi [1998])

Külön kiemelném ugyanakkor Rácz [1998a] hazai csöves<sup>36</sup>, punk, skinhead és underground szubkultúrákkal foglalkozó, a Chicagói, CCCS és poszt-szubkulturalista koncepciókat ötvöző és hazai viszonyokra alkalmazó írását. Rácz az említett szubkultúrákat a politikai hatalomnak való ellenállás formáiként, az életszínvonal rohamos csökkenésével, társadalmi különbségek növekedésével, nagyobb populációk elszegényedésével és devianciák számának emelkedésével jellemezhető korszak válságtüneteire adott válaszokként értelmezi. Az eltérő csoportokban eltérőként írja le az elköteleződés és a hitelesség szerepét, ugyanakkor a hazai szubkultúrák közös elemeiként említi, hogy zenéikben mind foglalkoztak a szegénység és devianciák (főként kábítószer fogyasztás) tömegmédiában került témáival, zenéjüket a politika 'gettóba' zárta, nem jelenhettek meg a zenei piacon, és mindegyiknél megjelentek a szubkultúra határán 'billegők', akik közvetítő szerepet láttak el a többségi kultúra felé.

Rácz [1998a] leírja a szubkultúrába kerülés útját és jellemző motívumait. Az egyik fontos jelenség a *szociális vákuum*, amikor az intézményi<sup>37</sup> szférából kikerülő, (olykor már az intézményen belül) magukra maradó fiatalok számára érvénytelenné, elérhetetlenné válik az intézményi szerep-, státus- és identitásrendszer, és a szubkultúrába lépés egyfajta önszocializációként működik. Hasonló a *fojtogató kontroll*, a totális kontrolláltság, kiszolgáltatottság, minimális mozgásszabadság érzése az intézményes rendszerek és elvárások alatt, amely elől a fiatalok a szubkultúra szabadságába menekülnek, vagy a szubkultúra által jelenítik meg ezeket az érzéseiket. A szubkulturalisták egy csoportja, az iskolai értékekkel, normákkal vagy a kortárs csoportokkal konfliktusba kerülő, kudarcot valló fiatalok, akik a szubkultúrába való bekerülés előtt *kirekesztettséget* éltek át, ill. kiváltak a kortárs csoportból. Az így kialakuló szociális vákuum enyhítésére a hozzájuk hasonló problémákkal küzdőkhöz csatlakoztak (sokszor normasértő cselekedetek után), akik között javult az önértékelésük. A szubkulturalisták egy másik csoportja a jobb szociokulturális környezetből kikerülő, nagyobb szocializációs zavarokat el nem szenvedő, az intézményi rendszerből *önkéntesen*

---

<sup>36</sup> Az 1970-es évek végétől megjelenő hazai szubkultúra (előképei a '60-as évek galerijei). A 'csöves' fogalmában összeér jellemző viseletük, a csónadrág és csavargó életmódjuk, a 'csövezés' (utóbbi ténylegesen csak kisebb részükre volt jellemző). Tagjai a szocializációs intézményekből (ld. következő lábjegyzet) kirekesztődő fiatalok, általában az öltönyös, nyakkendőös 'polgárokkal' vagy a pénzes, diszkóba járó, 'úriú digókkal' szemben határozták meg magukat. Zenekaraik többek között a P. Mobil, Beatrice, Hobo Blues Band. (Rácz [1998a]; Rácz, Göncz és Kéthelyi [1998])

<sup>37</sup> Rácz [1998a] az intézmény fogalmát nem differenciálja, és olyan eltérő formákat egyaránt beleért, mint iskola, munkahely, tömegkommunikáció, család, kortárs csoport. Ezt a szóhasználatot a szubkultúrákkal kapcsolatos megállapításait tárgyaló néhány bekezdés erejéig megtartom.

*kivonuló* fiatalok, akiknél az alternatív valóság belső átélése már a kivonulás előtt létrejön. (Rácz [1998a])

A szubkultúra alkalmas két egymással ellentétes (a normatív serdülőkori konfliktusra jellemző) szükséglet, az *individualizáció* és a *valahova tartozás* igényének feloldására. A szubkulturális társulás a konvencionálistól eltérő csoporthoz való konformitás, amelyben a fiatalok 'szabadok' a társadalomtól, de mégis tartoznak valahova. A szubkulturális identitáshoz a 'másság', a *különbözés* kialakításán keresztül vezet az út, amelyben jelentős szerepe van a stílusnak (kitűzők, öltözködés, hajviselet, kifejező viselkedés, gesztusok). A stílus egyszerre képviseli a *deviációt* és a *konformitást*, amennyiben az önkifejezés, individualizáció, különözés megjelenítése mellett a csoporthoz tartozás megjelenítésének eszköze is. Rácz szerint nem az identitás jelenik meg a stílusban, hanem a stílus segít megkülönböztetni az egyént, biztosítani a 'másságot', és így hozza létre az identitást. (Rácz [1998a])

A szubkultúra szerepét tekintve így két jellegzetes irányt azonosít. A szubkultúra egyrészt a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttértudást, saját világ-meghatározást kialakító csoport, amely szocializáló szerepet tölt be az intézményekből kirekesztődő, szociális 'úrben' magukra maradó fiatalok számára. Másrészt a domináns kultúrából kivonuló fiatalok egyéni valóságát, a dominánssal való szembenállást kifejező eszköz. Utóbbi mechanizmust az underground szubkultúra esetében látja a legkifejezettebbnek. (Rácz [1998a])

### *II.3.6. A szubkultúra és deviancia dolgozatban alkalmazott megközelítése*

Fentebb igyekeztem bemutatni a főbb szubkultúra-koncepciókat. Az eltérő megközelítések között a különbségek mellett átfedések, hasonlóságok is mutatkoznak, és az átfedések mentén kialakítható egy olyan szubkultúra-definíció, amelybe a diákházi diskurzus bizonyos elemei is beilleszthetők.

Haenfler [2013] egy túl szűk, a társas jelenségek sokszínűségét figyelmen kívül hagyó, és egy túl tág, bármilyen csoportosulást magába foglaló (és ettől használhatatlan) szubkultúra-felfogás közötti megoldást keresve egy csoport 'szubkultúraságának' felméréséhez alapot adó lényegi jellegzetességeket gyűjti munkadefinícióba. A szubkultúrát olyan viszonylag *diffúz szociális hálózatként* definiálja, amely *közösen osztott identitással*, bizonyos elképzelésekre, gyakorlatokra és tárgyakra vonatkozó

*megkülönböztető jelentésekkel*, valamint a konvencionális(nak tekintett) társadalommal szembeni *ellenállás* vagy ahhoz viszonyított *marginalitás* érzetével jellemezhető.

Haenfler [2013] kizárja a szubkultúra definíciójából a formális vezetőséggel, taglistákkal rendelkező, bürokratikus felépítésű, racionálisan megtervezett és legitimált szabályok szerint működő szervezeteket, ahogyan azokat a formálisan nem szervezett csoportokat, közösségeket is, amelyek nem felelnek meg a definíció bármely kitételének. Pl. a tetoválások, testékszerek viselése önmagában nem tesz senkit a testmódosító (*body modification*) szubkultúra tagjává, amely megköveteli, hogy ezek ne csupán stíluselemek legyenek, hanem viselőjük számára az identitás központi részét képezzék. De pl. nem tekinti szubkultúrának a férfi testvériségi szervezeteket sem, amelyek jellemezhetők osztott identitással és jelentésekkel, de nem jellemezhetők a domináns gyakorlatokkal való ellenállással (sőt, inkább a patriarchális viszonyok és osztálykülönbségek megerősítésével), hasonlóan, pl. az amerikai futball szurkolólányai, a *cheerleaderek* alkothatnak diffúz hálózatot, lehetnek közösen osztott jelentéseik és gyakorlataik, de nem számítanak marginalizáltaknak.

A diákházi működés bemutatásánál ebből a definícióból kiindulva igyekszem leírni a diákházi diskurzusnak azokat az elemeit, amelyek a szubkultúra lényegi jellegzetességeinek részben vagy egészben megfeleltethetők (pl. a 'konformistákkal' való szembenállás, vagy az individualitás, különözöség hangsúlyozásának megjelenése a diákok és tanárok önreprezentációiban), ugyanakkor a diákházi működés (formalizált elemei miatt) nem is lesz teljesen lefedhető ezzel a definícióval.

A *deviancia* kérdésére a fentiekben csak annyiban tértem ki, amennyiben a tárgyalt szubkultúra-koncepciók részeként megjelent. A 'deviáns' viselkedés vagy a 'deviancia' fogalma általános szociológiai definíciója szerint olyan, a főbb társas normákat sértő tevékenységeket, hiteket és jellegzetességeket jelöl, amelyek (nagy valószínűséggel) kiváltják a 'közönség' bizonyos tagjainak elítélő reakcióját, stigmatizációt, társas izolációt, cenzúrát és/vagy büntetést vonnak maguk után (Goode [2015]). A deviancia mindig egy társadalom tagjainak kisebb részét érinti, a többséget *per definitionem* nem lehet deviánsnak tekinteni (Pikó [2011], Rosta [2007]).

Számomra elsősorban nem az az érdekes, hogy a diákok vagy a tanárok tevékenységei, hitei, jellegzetességei milyen definíció értelmében, milyen normákhoz képest, és milyen mértékben tekinthetők deviánsnak (ha egyáltalán), hanem az a mód vagy stratégia, ahogyan ők ezt a fogalmat egymásra és saját magukra alkalmazzák viselkedéseik, állapotaik, döntéseik magyarázatára, bizonyos problémáik megoldására.

A diákházi kommunikációban a deviancia fogalma alapvetően kétféle értelemben jelenik meg, amelyek bemutathatók a *szimbolikus* és *valódi deviancia* fogalmaival. Az anyagi okokra visszavezethető deviáns viselkedés és a szimbolikus deviancia közötti különbségtétel már Cohennél [1955] megjelenik (ld. korábban). Anderson [2014] a *szimbolikus deviancia* fogalmát kiterjeszti azokra, akik önmagában (a fehér, középosztályi, heteroszexuális, férfi standardtól való) bármilyen különbözőségük, másságuk miatt deviáns vagy kívülálló státuszba kerülnek (pl. feketék, homoszexuálisok), amire válaszul az ellenállást és a 'mátság' ünneplését választják, pozitív identitáselemet kreálva belőle. A szimbolikus devianciát megkülönbözteti a deviáns cselekvésekkel (pl. drogkereskedelem) is társuló *valódi devianciától*.

A diákházások viselkedésében és/vagy egymásról, önmagukról és szűkebb-tágabb környezetükről szóló történeteiben mindkét devianciafogalomnak megfelelő formák megjelennek egymással összekapcsolódva és külön-külön is. A 'valódi' deviáns cselekvésekhez is köthet szimbolikus értelmezés, így pl. a droghasználat pusztán a normától való különbözősége miatt a társadalmi normák elutasításának kimutatására vagy az egyediség hangsúlyozására alkalmas eszközzé, adott esetben az egyén identitásának központi elemévé válhat. Ugyanakkor léteznek (a diákházi esetek nagy részét kitevő) *tisztán szimbolikus és formális normákat nem sértő* deviáns aktusok (pl. 'átlagtól' eltérő öltözködés), amelyek ugyan bizonyos körökben stigmatizációt és kirekesztődést vonhatnak maguk után, de nem veszélyesek az egyén karrierjére és épségére abban az értelemben, ahogyan a törvénnyel való szembekerüléssel vagy önsértéssel járó szimbolikus devianciák (pl. 'önmagáért' való vandalizmus) és 'valódi' devianciák (pl. kisebb lopások, szabálysértések, öngyilkosság, bántalmazás, testi sértés, droghasználat).

Dolgozatomban a devianciát egyrészt úgy mutatom be, mint a diákházi diskurzusban alkalmazott koncepciót, amely a konformista tömegként elképzelt 'átlagemberekkel' szembeni *önmeghatározás* (és önmaguk felértékelésének) lehetőségét nyújtja a diákok számára, ill. ilyenformán egyes esetekben elvárásként, a csoporton belüli *státusz viszonyítási alapjaként*, más esetekben a védelmező provokáció (ld. korábban Cohen [1955]) *eszközeként* jelenik meg. Másrészt azt is igyekszem bemutatni, ahogyan a deviancia különböző dimenziói (a tanárok törekvéseinek megfelelően) szétválnak, és a veszélyesebb 'valódi' devianciák mellett, ill. helyett kiemelődik a *tisztán szimbolikus és formális normákat nem sértő* deviáns megnyilvánulások szerepe a diákházások önreprezentációiban.

### III. A KUTATÁS BEMUTATÁSA<sup>38</sup>

A disszertáció alapjául egy 2004 és 2016 között, több fázisban végzett antropológiai kutatás szolgál. Az általam alkalmazott antropológiai megközelítés és módszertan a kutatási kérdések rendszeres újragondolására ösztönöz, ezért a terepmunka során szerzett tapasztalatok és ismeretek fényében ki- és átalakuló kutatási kérdéseket a módszertan bemutatása után, a kutatás egymást követő szakaszaival párhuzamosan ismertetem. Ezt követi a kutatás részleteinek (helyszínek, adatközlők, gyűjtött adatok és feldolgozásuk) bemutatása, majd a terepen betöltött pozíciómról, a terepmunkával együtt járó konfliktusokról, személyes élményeimről, és elköteleződésemről szóló kutatói önreflexió.

#### III.1. Antropológiai megközelítés

A kutatás során szimbolikus és interpretív antropológiai megközelítést alkalmaztam. A szimbolikus antropológusokhoz (pl. Victor Turner, Mary Douglas, Clifford Geertz) hasonlóan úgy gondolom, hogy a kulturális rendszerek megértéséhez a szimbólumok, szimbolikus gyakorlatok és jelentéseik tanulmányozásán keresztül juthatunk közelebb. A szimbolikus antropológia fő alakjának tartott Turner [1967] úgy tekintett a szimbólumokra (különböző rituális cselekvésekre és tárgyakra), mint a társadalmi rend megjelenítésére, reprodukálására, ill. a társadalmi ellentmondások elfedésére használt eszközökre. A szimbólumokat felvonultató rítusok elemzése során használt fogalmak közül a dolgozatomban az alábbiakat használom: *struktúra* (társadalmi rend), a rítusok *liminális fázisa*<sup>39</sup>, amelyben a résztvevők fizikai és szimbolikus elkülönítése és/vagy a státusrendszer *szimbolikus megfordítása* (anti-struktúra) által létrejön a *communitas* (a rangbéli különbségek nélküli ideális társadalom képe). Ezeket használatuk helyén fejtem ki részletesebben.

Clifford Geertz az interpretív antropológia fő (és egyben a szimbolikus antropológia egyik fontos) alakja a szimbolikus megközelítést a 'mindennapi élet

---

<sup>38</sup> A fejezet több része (elsősorban a résztvevő megfigyelést és a kutatói önreflexiót bemutató alfejezetek egyes részei) megjelennek másutt közölt publikációmban (Szentesi [2018]).

<sup>39</sup> Eredetileg van Gennep [2007] koncepciója.

rítusaira' alkalmazva a vizsgált társadalom tagjainak szimbólumokban<sup>40</sup> megtestesülő világlátásával foglalkozik, ill. azokkal a módokkal, ahogyan a társadalom tagjai a szimbólumok értelmezése és újraértelmezése során létrehozzák közös társadalmi valóságukat. A dolgozatomban többször visszatérő példával élve, amikor egy diák *mohawk* frizurával jelenik meg az iskolában, a frizurára, ill. a diák öltözködési stílusára tekinthetünk szimbolikus elemként, amely utal (többek között) a diák világról alkotott elképzeléseire, azaz (kommunikatív) cselekvésként szimbolikusan megjeleníti ezeket az elképzeléseket, így viselője a világról alkotott koncepciók, a társadalmi valóság létrehozásának és alakításának folyamatában is részt vesz. A diák pl. tekinthet úgy a társadalomra, mint amelyet valamilyen kulturális fősodorhoz csatlakozó, ill. előbbi elutasító emberek alkotnak, magára úgy, mint aki az utóbbiak közé tartozik, saját stílusára pedig úgy, mint amely az 'átlagemberektől' való különbözőségét, egyediségét jeleníti meg.

A kutató feladata „a megformált viselkedések illékony példáival íródott” (Geertz [2001c] p.202) kulturális *szöveg* értelmezése, a viselkedés *sűrű leírása* (*thick description*) – a fogalmat Ryle-től [1968] kölcsönzi Geertz. Ez nem csupán valamely cselekvés tényszerűen érzékelhető formai elemeinek leírása (pl. összezárja a szemhéját), hanem a cselekvés értelmezését lehetővé tévő körülményeknek, és a cselekvés (vagy adott esetben egy cselekvés hiánya, ill. bármilyen szimbólum) által hordozott, ill. neki tulajdonított jelentések bemutatása is egyben (pl. összezárja a szemhéját, amivel kacsintást tett, hogy valaki más félresikerült kacsintását karikírozza). Azaz, a megfigyelt jelenségek sűrű leírása a jelenségek értelmezését lehetővé tévő kulturális kontextust vagy értelmezési keretet is tartalmazza, amelyet a dolgozatomban leírt megnyilvánulások (pl. beszélgetések, performatív aktusok, iskolai dekorációs elemek, tanórai megnyilvánulások stb.) értelmezése során én is igyekszem megadni.

Ebben a megközelítésben tehát a kultúra értelmezések (a világról alkotott interpretációk) hálójá, a kutató pedig antropológiai (vagy etnográfiai) munkájával ezeknek az interpretációknak az (ilyen értelemben másod-harmadkézből való) interpretációit alkotja meg. A kutatói interpretációnak persze a vizsgált kulturális közösség tagjainak nézőpontján kell alapulnia, de különböznie is kell attól, amennyiben a vizsgált közösségen kívüli világ számára is értelmezhető 'fordítást' kíván adni az

---

<sup>40</sup> A *szimbólum* Langer [1948] elgondolására épülő geertzi definíciója: „bármilyen tárgy, cselekedet, esemény, minőség vagy kapcsolat (...) ha azok valamiféle koncepció hordozói – a koncepció maga a szimbólum »jelentése«” (Geertz [2001b] p.77)

előbbiről. Geertz [2001a] ezt az *émikus* és *étikus*, ill. Kohut [1971] fogalmaival az *élményközeli* (*experience-near*) és *élménytávoli* (*experience-distant*) látásmód közötti különbséggel érzékelteti. Az émikus vagy élményközeli fogalmai az adatközlők által evidens módon alkalmazott értelmezésekre, az étikus vagy élménytávoli fogalmai pedig az előbbiekre irányuló, magasabb absztrakciós szintű (valamilyen szakmai terminológiát is alkalmazó) értelmezésekre vonatkoznak. Az etnográfusnak e kettőt kell váltogatnia és összeegyeztetnie, miközben nem is válhat 'bennszülötté', nem teheti teljesen magáévá a 'bennszülöttek' felfogását, de el sem távolodhat attól annyira, hogy értelmezései elveszítsék a kapcsolatot az adatközlői értelmezéseivel.

Bár Geertz az objektíven megfigyelhető és leírható kultúra modernista koncepciójával szemben az interpretáció szubjektivitását hangsúlyozza, posztmodern kritikusan felróják neki, hogy még mindig a modernista külső/belső ellentétre épít, amikor a megfigyelő külső pozíciójából indul ki. Ezek szerint a kritikák szerint (pl. Clifford és Marcus [1986]; Marcus és Fischer [1999]) az interpretív megközelítés követői úgy kívánják közvetíteni a külvilág számára a társadalmi valóság konstrukciójának megfigyelt gyakorlatait, mintha saját maguk nem ugyanennek a gyakorlatnak a részesei lennének, és a munkáikban megjelenő saját kulturális perspektívájukat nem teszik vizsgálat/interpretáció tárgyává. Az (etnográfiai) írás nem egy eszköz, amellyel be lehet mutatni mások tapasztalatait a világról, sokkal inkább a 'másik' megkonstruálásának, újraformálásának médiuma és gyakorlata. Maga is társadalmi cselekvés, amely mindig valamilyen politikai-gazdasági környezetbe ágyazva fejt ki hatását, és sohasem független a szerző által alkalmazott kategorizációktól, ill. a szerző (politikai) szándékaitól. Sőt, amennyiben reflektál saját politikai pozíciójára, ill. céljaira, az etnográfiai írás kulturális kritika.

Utóbbiak figyelembevételével nem csak a kutatás résztvevőiről vagy a megfigyelt jelenségekről próbálok elmondani valamit, de ennek a fejezetnek az önreflexív részében a hozzájuk való viszonyomról, a terepen betöltött pozíciómról, a terep és az adatközlők rám gyakorolt hatásairól, ill. a témával kapcsolatos saját motivációimról és álláspontomról is igyekszem beszámolni.



### III.2. A kutatás módszere: résztvevő megfigyelés

A kutatást *résztvevő megfigyeléssel* végeztem, amelyet kiegészítettem a tanárokkal és diákokkal felvett interjúkkal, a terepen készített fotókkal és hangfelvételekkel, adatközlők készítette dokumentumok (pl. fotók, videofelvételek, írásos anyagok) és általuk létrehozott online tartalmak (weboldalak, fórumok, közösségi oldalak bejegyzései) gyűjtésével. A fentiek közül az adatgyűjtés időben és jelentőségében kiemelkedő formája a résztvevő megfigyelés volt, amely az adatok interpretációját, ill. maguknak a kutatási kérdéseknek a megfogalmazását is meghatározta.

A résztvevő megfigyelésre gyakran hivatkoznak úgy, mint a kulturális antropológia központi és megkülönböztető módszerére (pl. Crapo [1990]). A fogalmat gyakran alkalmazzák kiterjesztett értelemben a terepmunka vagy terepkutatás szinonimájaként, beleértve minden megfigyelést, interjúk készítését és egyebeket, amelyet az antropológusok vagy etnográfusok terepkutatás során végeznek. Szűkebb értelemben a résztvevő megfigyelés a társadalomtudományok kvalitatív kutatási módszereinek egyike: adatok gyűjtése természetes előfordulási körülményeik között, oly módon, hogy a kutató közvetlenül figyeli meg a tanulmányozott csoport tagjainak általános és alkalmi tevékenységeit, ill. részt vesz azokban (DeWalt és DeWalt [2002]).

Bár a módszert először Bronislaw Malinowski [1922] írta le, előtte mások is alkalmazták (vagy legalábbis valami ahhoz hasonlót).<sup>41</sup> A Malinowski által leírt módszer a kutató világtól távol eső, kis, elszigetelt társadalmak vagy közösségek holisztikus, ahistorikus, összehasonlító tanulmányozását tette lehetővé. Az antropológiában a résztvevő megfigyelés ideális alkalmazási területei sokáig az ilyen térbeli és kulturális értelemben távoli, a különbségek miatt a kutató kultúrájával könnyen összehasonlítható,

---

<sup>41</sup> Pl. az 1879-től a zuni pueblók között kutató Frank Hamilton Cushing, az 1880-as években a londoni szegénynegyedekben kutató Beatrice Potter Webb, vagy az inuitok és indián csoportok között kutató Franz Boas. Többen az Alfred Cort Haddon által a Torres szoros szigeteire vezetett 1898-as expedíció tagjait tekintik az első igazi terepmunkásoknak. Az expedíció tagjai közül később William Halse Rivers Rivers (sic.) az indiai Todák között, Baldwin Spencer pedig Frank Gillennel társulva Ausztráliában folytatott kutatásokat. De említeni lehet Charles Gabriel Seligman 1900-as évek eleji kutatásait a pápuák, ceyloni vedák és néhány szudáni csoport tagjai között, vagy Alfred Reginald Radcliffe-Brown 1906-tól végzett vizsgálatait az Andaman-szigeteken. Malinowski 1914-1915 között végezte első terepmunkáját Mailu szigetén, majd rövid megszakítás után a Trobriand-szigeteken folytatta kutatásait. Egyesek szerint a Boas-tanítvány Margaret Mead 1925-ös samoai terepmunkája előtt nem ismerte Malinowski [1922] munkáját, és tőle függetlenül alkalmazott az övéhez hasonló módszert. (DeWalt és DeWalt [2002], Vörös és Frida [2006], Eriksen és Nielsen [2001]) A *résztvevő megfigyelés* (*participant observation*) terminus első említése valószínűleg Lindeman [1924] munkájához köthető, aki a megfigyelést a kérdésfeltevés, a kérdezősködést pedig a megfigyelés egy formájának tekintette. Résztvevő megfigyelő alatt olyan résztvevőket értett, akiket megfigyelővé képeztek.

kis méretük miatt könnyebben átlátható társadalmi szerveződések voltak. Az ezredvég globális társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatai megváltoztatták ezt a 'laboratóriumi' szemléletet, amelyben zárt, homogén világokként tekintettek a tanulmányozott csoportokra. (Feischmidt [2007], Vörös és Frida [2006]) A résztvevő megfigyelést kezdték a saját társadalom kutatására használni (pl. a hajléktalanok életét kutató Anderson [1923] vagy egy olasz negyed társas rendszerét kutató Whyte [1943], de már a saját törzsében kutató Malinowski tanítvány Kenyatta [1938] is említhető), ill. a kutató saját szűkebb kulturális közössége/színtere kutatásában is (a saját kutatásomhoz közel álló területen pl. Thornton [1995], Hodgkinson [2002]), amelyek a kutató és kutatottak közötti viszony újragondolásához, a kutatói önreflexióra irányuló igényhez vezettek.

A résztvevő megfigyelés alkalmazói általában mélységében igyekeznek leírni és elemezni valamely jelenséget vagy jelenségek csoportját. Ez egy olyan stratégia, amely mentén a kutató betekintést nyerhet az emberi élet és tapasztalat másképp hozzáférhetetlen dimenzióiba. Mint ilyen, az emberi létre vonatkozó tudományos problémák széles skálájára alkalmazható, főleg akkor, amikor azok a jelentések képezik a központi kérdést, amelyeket az emberek mindennapi környezetük definiálására használnak, ill. arra, hogy kapcsolatba lépjenek a környezetükkel. Az emberi interakciókra, jelentésekre fókuszál, ahogyan azt a vizsgált csoport tagjai látják mindennapi szituációikban. (Jorgensen [1989])

A résztvevő megfigyelés fokozza a terepen gyűjtött adatok, és az adatok interpretációjának minőségét. A hallgatóságos kulturális normák tevékenységek formájában való megtestesülése egyúttal a normák interpretációjának módja is. A vizsgált tevékenységben való részvétel nem csak adatokat szolgáltat, hanem a jelenség interpretációjába is bevezeti a kutatót. A kutató terepen folytatott interakcióinak alakulásával a megfigyelt dolgok interpretációja is formálódik – tehát a résztvevő megfigyelés adatgyűjtési és elemzési módszer is egyben, ill. segíti a helyszíni megfigyelésekre alapozott új kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazását. (DeWalt és DeWalt [2002])

### III.3. A kutatás szakaszai, kutatási kérdések és célok

A résztvevő megfigyelés módszertana a 'felfedezés logikáját', azaz a tanulmányozott probléma rugalmas, lezáratlan azonosítását és definiálását, a bizonyítékok alkalomhoz illő módon való gyűjtését és értékelését hangsúlyozza (Jorgensen [1989]). Eszerint a megközelítés szerint a kutatási kérdések maguk is a terepmunka eredményei. Illeszkedniük kell a terep sajátos látásmódjához, a kutatott csoport tagjai által fontosnak tekintett kérdésekhez, amelyeket a kutató kezdetben nem ismerhet (Letenyei [2006]). A tanulmányozott jelenség és a tanulmányozás módszerei tehát állandó újradefiniálás tárgyát képezik a tereptapasztalatok és megfigyelések függvényében. A kvalitatív kutatás általában vagy konkrétan a résztvevő megfigyelés nyújtotta betekintési lehetőségek újabb és újabb összefüggéseket tárhatnak fel, amely indukálja a korábbi hipotézisek átgondolását és újak kialakítását. (DeWalt és DeWalt [2002])

Az általam végzett kutatás kérdései a fenti koncepciónak megfelelően a kutatás során kristályosodtak ki, az eltérő szakaszok eltérő céljaihoz illeszkedve. A kutatás két főbb fázisban zajlott. Az első fázis 2004. február elejétől július közepéig tartott, a második fázis 2011. október elejétől 2012. június végéig. A főbb fázisok közötti időszakban és a második fázis után tartottam a kapcsolatot kulcsadatközlőimmal, valamint évente néhány alkalommal látogatásokat tettem a Diákházban és a diákházasként által szervezett külső rendezvényeken. A fázisok közötti és utáni kapcsolattartás célja a változások követése, az adatok és a szakirodalom feldolgozása alapján felmerülő újabb kérdések tisztázása, a terepjegyzetek hiányosságainak pótlása volt, ill. néhány esetben újabb adatok gyűjtése. A 2014–2016. közötti időszakban elsősorban a diákházasként és volt diákházasként internetes közösségi oldalakon zajló kommunikációját követtem figyelemmel, 2016. óta időnként egyeztettem kulcsadatközlőmmel a dolgozat szövegébe bekerülő adatok helytállóságáról és értelmezéséről.

A kutatás első fázisában egy viszonylag kötetlen általános érdeklődéssel közelítettem meg a Diákházat. Kiindulópontként az iskola belső életében és a diákházasként foglalkoztató kérdésekben megjelenő tipizálható mintázatok megismerésére törekedtem. Egyfajta kulturális leírást, akkori elég tág megfogalmazásomban a '*diákháziság*' *lényegének* leírását igyekeztem létrehozni, azaz, hogy a diákok és tanárok számára *mit jelent 'diákházasként' lenni*. Ez az általános érdeklődés a megfigyelések nyomán kezdett strukturálódni.

A terepen fontosak az első benyomások, mindenre érdemes odafigyelni, ami furcsának tűnik (Feischmidt [2007]). Az első hetekben számomra az iskolákra vonatkozó hagyományos koncepcióimba nem illő jelenségek voltak a legszembeötlőbbek.<sup>42</sup> Pl. a diákság szociokulturális sokszínűsége, a tanárok és diákok közötti közvetlen viszonyok, valamint az a tény, hogy a Diákház pedagógiai rendszeréből hiányoznak a szokásos iskolai formalitások és fegyelmező eszközök (még csak bejárni sem kötelező). Ezek fényében érthetetlennek tűnt, hogy miért nem kaotikusak az iskolai viszonyok, a tanárok hogyan képesek a szociokulturálisan sokszínű diákságot egy rendszeren belül kezelni, az iskolát irányítani, és a diákok hogyan képesek haladni a tanulmányaikkal. Ennek megfelelően érdeklődésem a diákok szociokulturális háttére, az iskolai döntéshozatal és irányítás mechanizmusai, valamint az oktatás és értékelés gyakorlatai felé fordult.

A terepen fontos továbbá megfigyelni, rögzíteni a kollektív eseményeket (itt pl. iskolai gyűlések, ünnepek) és a rájuk vonatkozó értelmezéseket, a mindennapi életet alkotó rutinszerű, ismétlődő interaktív eseményeket, spontán beszélgetéseket (itt pl. közös étkezések, kávézás a tanáriban, szünetekben kialakuló beszélgetőkörök) és eseményeket (itt pl. a diákok tanárok felé irányuló provokatív megjegyzései vagy performatív aktusai) (Feischmidt [2007]). A spontán és ismétlődő beszélgetések és események során gyakran felmerülő témák voltak a diákok korábbi iskolai karrierje, a korábbi vagy más oktatási intézményekhez (és általában az iskolai közeghez és autoritáshoz) való viszonyuk. A diákok és a tanárok általában szembehelyezkedtek az ilyen helyeken elvártnak/jellemzőnek tartott viselkedéssel, attitűdökkel, értékekkel, és hangsúlyt fektettek az ezeket képviselő „*átlagemberektől*” való különbözőségük kifejezésre éppúgy, mint a diákházások egymástól való különbözőségének kiemelésére is. A 'másság' témaköre az iskolai ünnepeken és más kollektív eseményeken is megjelent, sokszor a Diákház más iskoláktól való különbözőségének kinyilvánításában is, továbbá a 'másságról' alkotott diákházi értelmezések megjelenítése az iskolai kommunikációba való becsatlakozásom fontos mérföldkövének tűnt. Emiatt, a diákházások iskolai karrierjére irányuló érdeklődés mellett, a kutatás középpontjába állítottam a 'másság' kérdéskörét, a diákoknak és tanároknak a 'mássághoz' fűződő viszonyát, a 'mássággal' kapcsolatos értékítéleteiket.

---

<sup>42</sup> Annak ellenére, hogy a kutatást kilenc évvel megelőzően magam is diákházi diák voltam, eleinte nehezen szabadultam a tanításra alkalmas környezet hagyományos iskolai koncepciójától, és a diákházi jelenségek egy része majdhogynem újdonságként hatott rám.

A diákházi működés további látványos sajátossága volt a szorgalmi időszakok közvetlen, és a vizsgaidőszakok formálisabb, hierarchizált viszonyai közötti éles váltás, amelyet egyes diákok olykor nehezen viseltek. Emellett a szorgalmi időszakokban a diákok részéről mindennaposak voltak a tanárok státuszát látványosan megkérdőjelező megnyilvánulások. Ezért a megfigyelt jelenségek közé illesztettem a tanárok és diákok közötti hierarchikus viszonyokra vonatkozó, azt elfedő, kinyilvánító vagy a kinyilvánítást provokáló megnyilvánulásokat, ill. általában a diákházaknak a státuszok rendszeréhez és a hatalomhoz való viszonyát megjelenítő tevékenységeket.

A fentieknek megfelelően a *kutatás kérdései az első szakaszban* a következők voltak:

- *milyen szociokulturális háttérrel jellemezhetők a diákok, ill. található-e hasonló mintázat a diákok szociokulturális hátterében;*
- *milyen a diákok és a tanárok Diákház előtti iskolai/munkahelyi karrierje, ill. található-e hasonló mintázat ezekben;*
- *melyek a diákházi tanárok által alkalmazott irányítási és döntéshozatali gyakorlatok;*
- *melyek az ismeretátadás, -számonkérés és értékelés diákházi gyakorlatai;*
- *a 'másság' témája kapcsán milyen, a tanárok és diákok által osztott értelmezések és értékítéletek jelennek meg az iskolai diskurzusban;*
- *az iskolai diskurzusban hogyan jelennek meg a tanárok és diákok közötti hierarchikus viszonyok?*

A kutatás első szakaszának *célja* továbbra is a Diákház megismerése, egyfajta kulturális szempontokat is figyelembe vevő leíró munka létrehozása maradt.<sup>43</sup>

A kutatás második szakaszát az előző tapasztalataiból és egyes eredményeiből, valamint szubkultúra- és kommunikációs elméletekből kiindulva kezdtem meg. A Diákházat ekkor már kommunikációs színtérként kezeltem, és a PTC-nek abból az alaptételéből indultam ki, amely szerint a kommunikációban való részvétel mindig valamilyen problémamegoldáshoz használható többlet-felkészültség elérhetőségét biztosítja az ágensek számára (Horányi [1999a]). A kutatás célja pedig a diákházi kommunikációban való részvételnek, mint problémamegoldó aktivitásnak a megértése volt.

---

<sup>43</sup> Ezt a munkát 2006-ban szakdolgozatként adtam le a ME BT Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszékén. Jelen írásomban építék bizonyos eredményeire, de már új szempontok szerint értelmezve azokat.

A diákházásokra (többek között stílusválasztásokban, és a 'társadalmi fősodorról' való szembehelyezkedésben megtestesülő) szubkulturális elköteleződések és hatások intenzív jelenléte miatt a korábban bemutatott szubkultúra-elméletek – elsősorban a poszt-szubkultúra kutatások – szubkulturális működésre vonatkozó megállapításainak és az iskolai szintér működésének egymással megfeleltethető elemeire fókuszáltam. A diákházban szubkulturális és iskolai működésmódokat különböztettem meg, és a diákházásoknak ezek egyikébe/másikába illeszkedő megnyilvánulásait és értelmezéseit figyeltem meg. Ez alapján a szubkulturális működésmódhoz kapcsolódó 'másság' témáját a 'különbözőség', 'sokszínűség', 'deviancia', 'marginalitás' és 'ellenállás' témáit magába foglaló 'másság-diskurzus' bővítettem, és kiegészítettem a 'tudás', 'önállóság' és 'felelősségvállalás' iskolai működésmódhoz kapcsolódó témáival.

A diákok iskolai karrierjéről, és általában a más iskolákról szóló történetekből kirajzolódó közös pontot, az iskolai szintérre beemelt saját értelmezések érvénytelenségét, és a szociokulturális sokszínűség iskolai kezelésének kérdését – mint korábban bemutatam – az interkulturális kommunikáció interpretív és kritikai megközelítései alapján egyaránt különböző diskurzusok közötti küzdelemként, társadalmi konstrukciós gyakorlatokként fogtam fel (Hall [1996], Carbaugh [1989] és [2007], Martin, Nakayama és Carbaugh [2012]). Figyelmemet a diákok és tanárok diákházi szintéren megjelenített (gyakran külső szinterekről származó) értelmezéseire és önmeghatározására, valamint az ezekre adott reakciókra fordítottam.

Mindkét fentebbi esetben (a szubkulturális és iskolai működésmódokhoz tartozó, ill. a diákok más szinterekről beemelt értelmezései kapcsán) az értelmezéseket és a kommunikációban való részvételnek (az értelmezések nyilvánossá tételének) módjait vizsgáltam. Az érdekelt, hogy ezek az egymásnak gyakran ellentmondó (vagy legalábbis ellentmondásosnak tűnő) értelmezések hogyan kapcsolódnak össze, hogyan egészítik vagy oltják ki egymást a diákházi diskurzusban. Az értelmezések ütköztetése során hogyan formálódnak meg a diskurzus fő témái, a diákok közös problémája vagy problémái, valamint a probléma/problémák megoldására alkalmazható felkészültségek.

A fentieknek megfelelően a *kutatás kérdései a második szakaszban* tehát a következők voltak (amelyek egyúttal a jelen dolgozat által vizsgált kérdések):

- *kik a szintér résztvevői, vagy másképpen, a résztvevők milyen értelmezések és önmeghatározások nyilvánossá tételével kapcsolódnak be a diákházi diskurzusba;*

- *mi a diákok szintéren megjelenített problémája, avagy a diákok történeteiből és önreprezentációiból milyen elemek emelkednek ki a diskurzusban közös problémaként;*
- *a diskurzusban megjelenő értelmezések milyen főbb tematikus csomópontok köré rendezhetők;*
- *az egyes értelmezések hogyan illeszkednek a Diákház szubkulturális és/vagy iskolai működéséhez;*
- *melyek az értelmezések és értékítéletek kommunikálásának (nyilvánossá tételének) jellegzetes formái;*
- *mi a diákok külső színterekről beemelt értelmezéseinek sorsa, érvényesként vagy érvénytelenként kezelik-e azokat az iskolai szintéren;*
- *mi az a többlet-felkészültség, amely a diákok számára hozzáférhetővé válik a kommunikációban való részvétel által, és milyen módon járulhat hozzá a problémájuk megoldásához?*

### **III.4. A terepmunka bemutatása**

Ami a terepmunka helyszínét illeti, kutattam egyrészt az iskola területén és közvetlen környékén, másrészt a diákházakhoz csatlakozva különböző iskolán kívüli budapesti helyszíneken (pl. közterületeken, iskolai vagy független rendezvények helyszínein, szórakozó- és vendéglátóhelyeken, magánlakásokban), Budapest vonzáskörzetén kívüli helyszíneken (pl. hétvégi házban, üdülőhelyen) vagy éppen utazás közben vonaton, távolsági buszon, terepjáró platóján, harmadrészt térben lehatárolhatatlan online felületeken. Olyan helyszíneken és helyzetekben is nyertem információkat a diákházi életéről, amelyek nem tartoztak a terepmunka szűken vett keretébe. Ilyenkor előreláthatatlan módon váltak számomra adatközlővé előzőleg ismeretlen személyek, pl. más irányú segítő munkám során egy kliens, vagy társadalomkutatók összejövetelén egy kolléga kutatásában résztvevő adatközlő, vagy akár privát ismeretségi köröm egyik új tagja. Az adatgyűjtés kereteit adó fenti 'helyszínek' és körülmények különbözősége látszatra megnehezíti a kutatás terének meghatározását, azonban ez a nehézség feloldható a szintér fogalmával. Akár a poszt-szubkultúra kutatásokban (Straw [1991]), akár a PTC-ben (Hamp [2006]) használt értelmezését vesszük alapul, a kutatás 'tere' a

kommunikációban résztvevő ágensek térbeli helyzetétől függetlenül, az általuk osztott értelmezések közös alkalmazása mentén határolható le. Ennek értelmében kutatásom terepét a diákházi diskurzusba beilleszthető mindenkori értelmezések által felrajzolt *kommunikációs színtér* jelenti, akár a Diákházban vagy máshol, akár személyes találkozások során, akár online, akár egyértelmű kutatási helyzetben, akár azon kívül találkoztam ezekkel az értelmezésekkel.

### *III.4.1. A kutatás résztvevői*

A kutatott csoport tagjai elsősorban a Diákházban többé-kevésbé rendszeresen megjelenő diákok és volt diákok, a tanárok, és a személyzet tagjai (pályázatíró, könyvelő, iskolai 'mindenes'<sup>44</sup>) voltak. Ezen kívül néhány ritkábban megjelenő külsős tanár, tanár gyakornok, szülő és könyvelő, az iskolával kapcsolatban álló, és az iskolai viszonyokra, a diákságra valamelyest rálátó pszichológusok, egy-egy környéken járó/dolgozó külső személy, ill. mint fentebb már említettem, az iskolán kívüli munkámon és kapcsolataimon keresztül megismert volt diákok.

A gyűjtött adatokat és az adatokra vonatkozó interpretációimat időről-időre egyeztettem kulcsadatközlőimmal, akiknek partnersége alapvető fontosságú az antropológiai/etnográfiai munkában. A kulcsadatközlőt az különbözteti meg az eseti adatközlőktől, akikkel véletlenszerűen vagy célzottan, de általában ritkábban találkozik a kutató, hogy a kutató előbbivel stabilabb kapcsolatot tart fenn, beavatja a kutatás céljaiba, és igénybe veszi segítségét a kutatás adatainak értelmezésében. Jó kulcsadatközlők lehetnek a közösségről sokat tudó informális tekintélyek. (Feischmidt [2007]) A kutatás mindkét fázisában egy-egy, a kezdetek óta a Diákházban tanító tanárt választottam kulcsadatközlőnek. Az első fázisban az iskolából nem sokkal később távozó Verát, akinek a távozásával összefüggő belső konfliktusok miatt kritikusabb megállapításai voltak a Diákházra vonatkozólag, amelyek a Diákházat bemutató akkori munkámat is érintették. A második fázisban és később, ill. jelen dolgozat megírása során (a tanárok stábüléseiben betöltött szerepe, érdekérvényesítő képessége és a többi tanár reakciói alapján informálisan az egyik legtekintélyesebb tanár) Anna volt a kulcsadatközlőm.

---

<sup>44</sup> Technikailag a pedellushoz hasonló feladatkört lát el, de a fogalmat negatív konnotációi (régebben a gyerekek akár fizikai fegyelmezése is a pedellus feladatai közé tartozhatott) miatt nem használom.



### *III.4.2. Adatgyűjtés*

A Diákházban heti egy-három napot töltöttem, az esetek nagy részében nyitástól zárásig (nagyjából a 9:00 és 17:00 óra közötti időszak) és alkalmanként az iskolán, ill. nyitvatartási időn kívül. Megfigyeléseket végeztem a tanórákon, a szünetekben, a tanári megbeszéléseken (stábok), a diákok bevonásával zajló megbeszéléseken (diákstábok), olyan közösségi eseményeken, mint az iskolai ünnepek, rendezvények (pl. bankett) és alkalmi események (pl. kiállítás-megnyitók), a felvételi beszélgetéseken, ill. tanítási időn kívül olyan aktivitások alatt, mint pl. zenekari- vagy táncpróbák, összejövetelek, házibulik, kirándulások.

A *résztevő megfigyelés* során elsősorban a *személyes interakciókra* és más *kommunikatív viselkedésekre* (pl. írásos üzenetek, hirdetések, dekorációs elemek kihelyezése, öltözet) koncentráltam. Az interperszonális kommunikatív viselkedések *tartalmi elemei* mellett a *metakommunikatív* viselkedéseket (pl. mimika, mozdulatok, hanghordozás), ill. a résztvevők számát és személyét is igyekeztem rögzíteni. Olyan tipizálható formák, mintázatok felfedezésére törekedtem, amelyek alapján megállapításokat tehetek jellegzetes diákházi témákról, problematikákról, problémakezelési módokról, megnyilvánulási formákról és tanár-diák viszonyokról. A felmerülő témák kapcsán és a kutatási célok alakulásának fényében egyre nagyobb figyelmet fordítottam a diákházak iskolai karrierjére, Diákházba kerülésének útjára, szociokulturális háttérére, szubkulturális kötődéseire (ezek kapcsán öltözködési stílusukra, zene- és egyéb fogyasztási szokásaira is), iskolához/formális intézményekhez/társadalomhoz való viszonyára, a tanárok és diákok egymáshoz való viszonyára, ill. az ezekre utaló megnyilvánulásokra, információkra. Különösen a diákok külső színterekről származó, az iskolai színtéren is megjelenített (ön)értelmezéseire helyeztem hangsúlyt (pl. punk, cigány, drogos, radikális jobboldali, hajléktalan), és az ezek kommunikálása és használata körül kialakuló (gyakran tréfák, viták, provokatív megnyilvánulások és konfliktusok formájában megjelenő) egyeztetésekre, alkudozásokra. Utóbbi kapcsán arra is, hogy a közösség tagjai hogyan reagálnak ezekre az értelmezésekre, elfogadják vagy elutasítják azokat, ill. az elutasított értelmezéseket az ágensek lecserélik-e más, elfogadott értelmezésekre, és ha igen, ez hogyan befolyásolja a közösséghez, a többi taghoz való viszonyukat. Pl. Máté [diák] (később részletezett) esetében az iskolába való beilleszkedés hogyan jár együtt a 'macsóról' az 'okos gyerek' önreprezentációra való áttéréssel?

Rögzítettem továbbá az *időgazdálkodással* kapcsolatos bizonyos gyakorlatokat. A diákok és a tanárok hogyan kezelik, tartják/nem tartják be a napi rutinhoz (tanórák, szünetek), és más tevékenységekhez (pl. stábok, vizsgák) rendelt időhatárokat: ki, mikor érkezik vagy távozik, a jelenlévők hogyan reagálnak ezekre a helyzetekre, és miben hasonlítanak/különböznek az egyes tevékenységekhez kapcsolódó gyakorlatok.

Fontos szempont volt a *térkezeléssel* kapcsolatos gyakorlatok megismerése is. Nem állt szándékomban centiméter pontosságú proxemikai megfigyeléseket végezni, inkább az épített tér jellegzetességeire (felosztás, méretek), alakítására (terek leválasztása vagy összenyitása) és használatára fókuszáltam. Leírásokat és rajzokat készítettem a kommunikatív aktusok résztvevőinek főbb térbeli elrendeződési formáiról, az elrendeződések kialakulásáról, változásairól (ld. 1. sz. függelék/4 és 2.sz. függelék/1, 2). Pl. tanórákon, stábokon, vizsgákon és más alkalmakkor figyeltem a diákok és a tanárok elhelyezkedését egymáshoz képest, ki, hova ül/áll, hogyan változtatnak helyet, kör alakban ülnek, vagy frontálisan. Követtem, mire és hogyan használják az iskola tereit (pl. a tanári szobát közösségi térnek), kik, mikor, kitől kérnek engedélyt, vagy nem kérnek engedélyt bizonyos terek használatához, vagy pozíciók elfoglalásához (pl. melyik diák ül az órán a tanár székére, és mit reagál erre-a tanár). A térhasználat jellemzői sokat elárultak a résztvevők egymáshoz való (pl. bizalmi, partneri vagy alá/fölérendelt), és általában az intézményesített, hierarchikus rendhez való viszonyáról.

Mindegyik dimenziónál (az interakcióknál, az időgazdálkodásnál és a térkezelésnél) érdekes volt az is, hogy hogyan használják, vagy nem használják fegyelmezésre, főleg, hogy ezek az iskolai/intézményesített fegyelmezés jellegzetes eszközei (Foucault [1990]).

Az esetek egy részében részletesen jegyzetelhettem a megfigyelés során. Más esetekben a helyszínen, vagy ha ez nem volt lehetséges, utólag, rövid, kulcsszavas feljegyzéseket és rajzokat készítettem a megfigyeléseimről. Ezeket a megfigyelés lezárultával minden nap részleteiben kibontva rögzítettem a terepnaplóban, és a saját értelmezéseimet, kérdéseimet is tartalmazó jegyzetekkel láttam el. (ld. 2. sz. függelék) A jegyzeteken kívül fotókat készítettem a Diákház külső és belső kialakításáról, fizikai állapotáról, berendezéséről, a diákok rajzairól, kiállításokról és egyéb vizuális kommunikatív megnyilvánulásokról, mint pl. feliratok, faliújság, dekoráció (matricák, kihelyezett tárgyak). Néhány esetben iskolai eseményekről is készítettem fotókat, videó- vagy hangfelvételt.

A résztvevő megfigyelést *félíg strukturált interjúkkal*<sup>45</sup> egészítettem ki (ld. 1. sz. függelék), amelyekre a diákházak esetében az iskolában, tanítási idő alatt, vagy utána, egy-két esetben vendéglátóhelyeken vagy az adatközlők lakásán került sor. Összesen tíz diákkal és nyolc tanárral (köztük két fiatal hospitáló tanárral) készítettem interjút, ill. egy régebben a Diákházzal együttműködő ifjúsági pszichológussal. A diákokkal és tanárokkal készült interjúk témái nagyrészt azonosak voltak. Igyekeztem informálódni az iskolai karrierükről, korábbi iskolai vagy intézményesített környezethez kapcsolódó élményeikről, különös tekintettel a korábbi iskoláikból való távozásuk történetére (akár tanultak, akár tanítottak ott), az odáig vezető személyes döntésekre, ill. kényszerítő körülményekre. Érdekelt a Diákházba kerülésük útja (miért ide jelentkeztek, hogyan, miért vették fel őket), a Diákház működéséről, pedagógiai megközelítéséről alkotott képük, személyes tapasztalataik, történeteik. Érdekeltek továbbá a szubkulturális vonzódásaik, valamint az általam korábban megfigyelt eseményekre (pl. az időgazdálkodás, térhasználat jellemzőire vagy éppen nyilvánossá váló iskolai konfliktusok kezelésére és más közösségi eseményekre) adott értelmezéseik. A diákoknál igyekeztem kitérni a családi háttérre is. A hospitáló tanároknál a más iskolákhoz kapcsolódó élményeik mellet, és a Diákház működéséről, személyes viszonyairól, a tanári munka sajátosságairól alkotott külsős meglátásaikra, értelmezéseikre voltam kíváncsi. A pszichológussal készített interjú is elsősorban a külső meglátásokra fókuszált.

A résztvevő megfigyelést kiegészítettem továbbá a tanárok által rendelkezésemre bocsátott dokumentumokkal, adatokkal (pl. pedagógiai koncepció leírása, egyes évek felvételi adatai), a tanárok és diákok által (többnyire egymásról és alkalmi eseményekről, ünnepekről, kiállításokról) készített fotókkal, videófelvevételekkel. Utóbbiak az iskolai szerveren minden diákházak részére (így számomra is) szabadon hozzáférhetők voltak, ill. néhány esetben közvetlenül tanároktól kaptam ünnepekről vagy tanórai projektekről készült fotókat. Online követtem az iskolai honlapon közzétett tartalmakat (tájékoztató anyagok, a diákoknak szánt állandóan frissülő értesítések, ill. üzenetek egy-egy diák számára) és a Diákház saját Facebook-oldalán vagy a diákok idővonalain megjelenő bejegyzéseket. Ezeket nem átfogó módon gyűjtöttem, hanem a terepmunka eredményei fényében relevánsnak tűnő tartalmakat mentettem el. A kiegészítő eszközökkel nyert

---

<sup>45</sup> A félíg strukturált interjú (ahogyan én használom) bár tartalmaz a strukturált interjúkra jellemző, pontosan lehatárolt részproblémákra irányuló kérdéseket is (Kovács [2007]), azokat inkább kiindulópontokként kezeli, és igyekszik teret adni az adatközlő saját értelmezései mentén kibomló további tematikáknak.

adatok szerepe a résztvevő megfigyelés tapasztalatainak pontosítása, megerősítése vagy megkérdőjelezése volt.

### *III.4.3. Adatok feldolgozása*

Az itt leírt módszertan nagyon hasonlónak tűnhet az alapozott elmülethez (Glaser és Strauss [1967]). Az alapozott elmélet megközelítését használó kutatásokban az empirikus adatgyűjtéssel párhuzamosan zajlik az adatok kódolását lehetővé tévő kategóriák kialakítása, finomítása, az adatok értelmezése és az értelmezések mentén egy általánosítható elmélet kialakítása. Ez egy ciklikus folyamat, amely során az adatokból és értelmezésekből emelkednek ki a kutatói kérdések és hipotézisek, amelyek újabb adatgyűjtést, értelmezéseket, kérdéseket stb. generálnak. Az alapozott elmélet megadja az adatok felvételének és elemzésének szabályait (pl. teoretikus mintavétel az ötletek finomítására, kategóriák kialakítására, értelmezéseket tartalmazó memók készítése, adatok és feljegyzések összehasonlítása a mintázatok felfedése érdekében, kódok egymásra épülő, egyre absztraktabb szintjeinek kialakítása), amelynek követését egyesek (Strauss és Corbin [1990]) inkább, mások (Charmaz [2006]) kevésbé tartják szigorúan betartandónak. Bár nem ezzel a szándékkal jártam el, saját megközelitésem (a kutatási kérdéseknek a terepmunkára alapozott megfogalmazása), és a kutatás módszertana (empirikus adatgyűjtés, értelmezések és a kódolási kategóriák kutatással párhuzamos alakítása és újraalakítása, memók készítése) több ponton egyezik az alapozott elmélettel.

Az elemzés kezdő lépéseként néhány nap terepjegyzeteihez a számomra releváns tartalmakat összefoglaló kulcsszavakat soroltam (pl. határtartás, határfeszítés, közösségi tér). (ld. 3. sz. függelék/1) Később az első három hónap jegyzeteinek átolvasása alapján az egyes szövegrészeket, adatokat a korábban használt kulcsszavak némelyikével és továbbiakkal jelöltem. Utóbbiakat később a teljes szövegen érvényesítettem, és még újabbakkal egészítettem ki. Végül több, mint 200 kulcsszót kaptam, amelyek egy részét később összevontam egy-egy közös kulcsszóba. A kulcsszavak egyelőre vegyesen utaltak valamely helyzetre leírására (pl. konszenzuskeresés, performatív aktus), a kommunikált tartalomra (pl. 'okos' státusz, machismo), a tartalom hordozójára (pl. tetoválás), az adat típusára (pl. térkezelés), az aktus saját értelmezésem szerinti céljára (pl. polgárpukkasztás, opponálás), a tanár-diák viszonyra (pl. közösségi, segítség), saját pozíciómra (pl. beszokásom a Diákházba) és egyebekre. (ld. 3. sz. függelék/2)

Az elemzés következő lépéseként csoportokba soroltam a kulcsszavakat, és olyan kategóriákat alkottam belőlük (pl. tanórai kommunikáció, rítus, *communitas*, interperszonális viszonyok, diákság jellemzése, diákház önreprezentációja), amelyek már magasabb, de még mindig nem azonos szintű absztrakciót képviseltek. (ld. 3. sz. függelék/3) Itt már az elemzés fókuszpontjait is kezdtem kialakítani. Ebben szempont volt a kulcsszavak gyakorisága, de emellett azt is figyelembe vettem, hogy az adatok – ha más kulcsszó alatt is – utalnak-e valamely tipizálható diákházi jelenségre (pl. felfoghatók-e a 'mátság', különbözőség, sokszínűség felmutatásának formáiként, vagy a *communitas* megnyilvánulásaiként).

Az elemzés egyes kategóriáit később többször átformáltam és az adatok besorolásán vagy az elemzés által fókuszba állított témákon is többször változtattam. Létrehoztam pl. a liminális működésre utaló elemek saját kategóriáját, amelyet később elvettem, és az adatait beolvasztottam más kategóriákba. Vagy eleinte különlegessége és látványossága miatt az elemzés fókuszába helyeztem a leszbikus lányok önreprezentációit, amelyeket később (miután egy másik kategorizációban ezek a 'mátság' megjelenítésének csupán egyféle formáinak bizonyultak) kiemeltem a fókuszból. Továbbá eleinte az adatok egy részét típusuk szerint külön terveztem bemutatni (pl. térkezelés, időgazdálkodás), de később ezeket az adatokat szétszorttam más kategóriák között (pl. iskolai vagy szubkulturális működés), attól függően, hogy melyik megismeréséhez járultak inkább hozzá.

Az adatok végső csoportosításánál az eredeti kulcsszavak és korábbi besorolásuk mellett az időközben kikristályosodott szubkulturális és kommunikációs elméleti koncepciókhoz való illeszkedésüket is figyelembe vettem. A főbb kategóriák (pl. színtér résztvevői, kommunikáció témái, kommunikációs gyakorlatok) és azok alkategóriái (pl. a kommunikációs gyakorlatok esetében: nyilvánosság, alkudozás, megkérdőjelezés) már nagyjából megfeleltek a disszertációban szereplő eseteleírás és értelmezés főbb elemeinek. (ld. 3. sz. függelék/4)

### **III.5. Kutatói önreflexió**

A kutató és a terep meghatározottságai kölcsönösen hatással vannak egymásra, a látottak értelmezésére, ill. arra, hogy mit lát meg a kutató, akitől elvárható, hogy reflexíven

viszonyuljon ehhez a jelenséghez: tudatosítsa magában, milyen hatással van a terepre és a terep milyen hatással van őrá (Feischmidt [2007]). Reflexivitás tárgyát képezheti a kutató bevonódottságának mértéke (amelynek tudatos szabályozása a résztvevő megfigyelés sarkalatos kérdése), a kutató terepen betöltött pozíciója, státusza, kapcsolatai, személyes viszonyai, ezek alakítása, de a magától értetődőnek tekintett tudások, prekoncepciók megkérdőjelezése és a résztvevőkre, a terepen látottakra vagy a kutatott témára vonatkozó elfogultságai, (politikai) álláspontja is. Blackman [2007] (kifejezetten az ifjúsági csoportok kutatása kapcsán) a kutatói reflexivitás tárgykörébe sorolja a kutató és a kutatottak között kialakuló érzelmi viszonyokat és következményeiket (pl. romantikus vonzódások, ellenérzések, düh, fizikai agresszió stb.), ill. az alkohol és drogfogyasztással összefüggő eseteket. Az ezekre vonatkozó empirikus adatokat „rejtett etnográfának” nevezi, mert gyakran megjelennek a terepmunkások történeteiben és anekdotáiban, viszont a publikált anyagokból rendszerint kimaradnak. Részben, mert irrelevánsnak tartják őket, részben, mert attól félnek, hogy megkérdőjelezhetik a kutató hitelességét, a kutató és az általa előadott narratíva ’tisztaságát’. Ugyanakkor, még ha fel is vetnek etikai kérdéseket (vagy éppen ezért), reflektálni kell rájuk, mert hatással vannak a kutatásra és az adatok értelmezésére.

### *III.5.1. Megjelenés a terepen*

A terepre való belépésem mindkét szakaszban hasonlóan zajlott: először a tanárok stábjának kellett bemutatkoznom, és elmondanom, hogy mi a célom (amit az első alkalommal a „Diákház bemutatásaként”, második alkalommal az „iskolai segítő kommunikáció kutatásaként” fogalmaztam meg), ill. hogyan képzelem el ezt a kutatást (amire a válasz mindkét alkalommal a résztvevő megfigyelés rövid felvázolása volt). Miután a tanárok engedélyezték, hogy az iskolában kutatást végezzek, a diákok hozzájárulását is kérnem kellett. (A kutatás két szakasza között a tanárok és a személyzet részben, a diákság majdnem teljesen lecserélődött, így legtöbbjük számára ismeretlen voltam.) A diákok az iskola közös fórumaként működő diákstábon, néhány tájékoztató kérdés után, igent mondtak a kutatásra, így elvileg tudniuk kellett, hogy ki vagyok, és mit csinálok a Diákházban. A gyakorlatban viszont azok, akik nem voltak épp jelen az adott diákgyűlésen (ill. ott voltak, de időközben elfelejtették) egyáltalán nem, vagy csak késve tudták meg (ill. csodálkoztak rá újra).

A legelső napon, közvetlenül azután, hogy bemutatkoztam a diákstábon, odajött hozzám az egyik (mint utóbb kiderült, magasabb státuszú) diák, akit mindenki csak Gazembernek szólított (a polgári nevét sosem tudtam meg) és nekem szegezte a kérdést, hogy pingpongozom-e. Bevallottam, hogy nem szoktam, mire (anélkül, hogy bármit mondtam volna az antropológiai kutatás természetéről) megjegyezte, hogy akkor ne számítsak arra, hogy itt könnyen be fogok illeszkedni, és otthagyt. Gazember intelmét megfogadva és a pingpong tudásom korlátozottsága miatti szégyenérzetemet leküzdve beszálltam az óráközi szünetekben és tanítási idő után játszott meccsekbe, amelyek az egyik tanteremben felállított pingpongasztalon zajlottak. Ez tényleg jó kiindulópontnak bizonyult a diákok más aktivitásaihoz való csatlakozásra, ill. alkalmas fórumnak arra, hogy idővel meginvitáljanak különböző tevékenységeikben (iskola utáni borozások, házibulik) való részvételre.

A diákházi tevékenységekbe való bevonódásom folyamata sok tekintetben az új diákok beszokásához hasonlóan zajlott. Fő terepe a tanári volt, ahol a diákokkal együtt részt vettem a tanárok ülőhelyeinek örömteli elfoglalásában, a beszélgetésekben, tréfálgatásokban, közös étkezésekben és egyéb tevékenységekben (pl. gitározás, mosogatás, ünnepi előkészületek, társas játékok). Ezeket a fesztelen hangulatú közösségi tevékenységeket, és a tényt, hogy a más iskolákban megközelíthetetlen tanári helyiségben zajlanak, a diákokkal együtt magam is élveztem. Kati (a Diákházat még a korai időszakából ismerő ifjúsági pszichológus) elmondása szerint a tanári, azon belül is a kávé- és teafőző használata, valamint a használat utáni befizetések elmaradása körüli örökös huzavonák a tanárok és a diákok között mindig is az iskolai szocializáció terepének számítottak. Magam az első szakaszban nem foglalkoztam a jelenséggel, de a második szakaszban úgy igyekeztem tudatosan bekerülni ebbe a 'játszmába', hogy nem fizettem az elfogyasztott teák után. Erre sokáig semmilyen visszajelzést nem kaptam, mintha láthatatlan volnék, vagy senkit nem érdekelt, hogy mit csinálok, amit utólag a közösségbeli pozícióm kialakulatlanságának tudok be. Az iskolai 'mindenes' Judit néni több mint egy hónap után, a becsületekasszá nem gyarapító diákok aktuális dorgálása közben szólt rám, hogy „*azért te is tartozol*”, amire egy diák felkapta a fejét, és csodálkozva kérdezte meg, hogy diák vagyok-e vagy tanár. Ebből több dolog kiderült számomra. Egyrészt az, hogy Judit néni és a diákok ugyanúgy próbálták a viselkedésemet dekódolni és beilleszteni az iskolai viszonyokba, ahogyan a többi diákházás, csak éppen nem volt könnyű dolguk (amiben az sem segített nekik, hogy amíg sokan titkolni igyekeztek, ha nem fizettek, addig én ezt a legnyilvánvalóbb módon tettem). Másrészt a

diák meglepődése a számonkérésen rámutatott a tanárok és diákok státusza és (nem formális) jogosultságai közötti különbségre. Judit néni később sem hallottam soha úgy megszólalni egy tanárra, mint egy diákra, amely a legtöbb iskolában magától értetődő volna, de (ahogyan erről később részletesebben is szólok majd) a *communitas* megjelenítése miatt a Diákházban nem az. Harmadrészt arra is, hogy az én pozícióm is kezd kialakulni, és valahol a kettő között helyezkedik el, a diákokénál magasabb, de a tanárokénál alacsonyabb státuszban.

### *III.5.2. Pozícióm a terepen*

A köztes státuszom mindvégig megmaradt, ami később is sokszor szült bizonytalanságot (folyton akadt egy-két diák, vagy külsős tanár, aki nem tudta, hogy mit gondoljon rólam), ugyanakkor megvolt az az előnye, hogy a diákok és a tanárok felé is könnyen el tudtam mozdulni belőle. Így nem esett nehezemre, hogy beüljek órákra a diákok közé és én is kérdezzek a tanártól, vagy más módon csatlakozzam a tanórai aktivitáshoz, közben pedig rendszeresen beültem a tanárok stábüléseire is, ahol a diákok csak kivételes esetekben jelennek meg (és amikor igen, az nem feltétlenül jó jel a diákházi jövőjükre nézvést).

A pozícióm bizonytalansága részben abból származott, hogy a tanárok engedélyével, mintegy az ő 'emberükként' jelentem meg a diákok előtt, amely automatikusan náluk magasabb státuszt jelentett, ugyanakkor valamikori diákként hozzájuk is hasonlítottam. De a kutatás két szakaszában a terepen betöltött pozícióm különbözött is némileg. Az első szakaszban, annak ellenére, hogy egy alkalommal még órát is tartottam egy hiányzó tanár helyett, inkább a diákokéhoz állt közelebb. Ehhez valószínűleg hozzájárult, hogy 29 éves voltam (Gazember pl. 28 volt), ráadásul az egyöntetű visszajelzések alapján jóval fiatalabbnak néztem ki. A második szakaszban (36 évesen) a pozícióm inkább a tanárokéhoz állt közelebb. Ez abból is kiderült, hogy meghívtak saját iskolán kívüli összejöveteleikre (pl. ünnepi koccintás, záró stáb), amelyre az első szakaszban nem volt példa. Ez azzal is járt, hogy az eltérő szakaszokban a diákházi jelenségek más-más értelmezésébe vonódtam be. Az első időszakban inkább a diákok szempontjai szerint láttam a Diákházat a szabadság vagy a korlátozás forrásának, a tanárokat 'jó-' vagy 'rossz fejnek', megnyilvánulásait segítőkésznek, szigorúnak, korrektnek vagy önkényesnek, a második időszakban inkább a tanárok szempontjai szerint láttam a Diákházat egy olyan segítő intézménynek, ahol a diákok többé vagy kevésbé alkalmas, érett vagy éretlen, esetleg követelőző alanyai a segítő tevékenységnek.



A pozícióm bizonytalanságának másik forrása az volt, hogy egyszerre voltam diákházas és kutató, ill. sohasem lehetett tudni, hogy éppen melyik. A tanárok és diákok olykor óvatosan érdeklődtek, hogy azt is leírom-e, ami aktuálisan történik, vagy olykor megrettentek, amikor tudatosították, hogy igen (pl. Marci [diák], amikor azt hitte, hogy az órai aktivitásáról készülő jegyzeteim visszahatnak majd az iskolai értékelésére). Máskor (mintegy kifejezetten a kutatónak prezentálva) kapacitáltak, hogy nézzek meg, írjak le bizonyos dolgokat (pl. a tanárok örömmel hívtak be óráikra, vizsgákra), ill. hogy *mit* nézzek meg, *mit* írjak le (pl. Máté [diák] a második szakasz első napjaiban félrehívott, és lediktálta, amit 'tudni kell' a többi dákról).

A diákházasságom és kutatóságom összeegyeztetése olykor a Diákházban szokásos egyezkedések és alkudozások (erről lesz szó később a dolgozatban) tárgyát képezte, pl. amikor beültem egy szóbeli vizsgára:

Sz.B.: „Hova ülhetek?”

Anna [tanár]: „Bárhova. Te már ide tartozol.”

(Leülök közvetlenül Anna asztala mellé.)

Sz.B.: „Csak azért, hogy például itt nem zavarom-e a mozgásodat.”

Anna [tanár]: „Ja, de. Akkor inkább itt” (mutatja).

(Odaülök egy asztalhoz, ahonnan a vizsgázó diákot és Annát is jól láthatom, Anna is jól láthat engem, viszont a diák nem.) (...)

Anna [tanár]: „Az nem jó annyira, az túl megfigyelős. Zavarhatja a diákot.”

Sz.B.: „Ja? Ilyen 'tekintet a tarkómon' érzésük lesz.” (...)

(Átülök egy másik asztalhoz Anna látóterén kívülre, ahol a vizsgázó diák jól láthat engem, én viszont nem nézek közvetlenül rá.)

Emellett a tanárok időnként valamilyen ügyük előmozdítását remélték tőlem mint kutatótól vagy mint diákházastól. Istvánt [tanár] pl. egy olyan mérőeszköz kidolgozása érdekelt volna, amellyel előre meg lehet mondani, hogy melyik diák lesz sikeres a Diákházban. Annát [tanár] a felvételiző diákokról készített jegyzeteim érdekelték volna, mert remélte, hogy segítenek neki a jelentkezőkről véleményt alkotni. Végül (talán, mert vele sokat beszélgettem a kutatásomról) könnyen belátta, hogy nem lehet érdekem teljesíteni a kérését, mert arra vagyok kíváncsi, hogy ők a saját információik alapján hogyan hoznak döntéseket a jelentkezők felvételéről vagy elutasításáról, nem pedig arra, hogy hogyan döntenének az én jegyzeteim és meglátásaim ismeretében. A terepjegyzeteim megmutatását máskor is visszautasítottam, de egyszer kivételt tettem a visszautasítás miatt kialakult konfliktus kezelése érdekében.

Attila [tanár] abban bízva, hogy ez javíthatja az egyik nehezen kezelhető diákkal való kapcsolatát, Gyula [diák] jelenlétében kérte, hogy mutassam meg az óráján készített jegyzeteim. A jegyzet megítélésem szerint semmi olyat nem tartalmazott, amit ne lehetett volna megmutatni Attilának,

Gyula jelenléte miatt azonban nem mondhattam igent, mert a diák adatközlőim bizalmának elnyerése szempontjából nem lett volna szerencsés, ha az terjed el rólam, hogy a tanárok kérésére megmutogatom a jegyzeteimet. Azonban Attila (az egyik legmagasabb státuszú tanár) nyílt visszautasítása (az arcán tükröződő megütközésből, a beálló csendből és Gyula menekülésszerű távozásából ítélve) hiba volt. Ezt próbáltam ellensúlyozni a nevek átírására vonatkozó kötelezettségem emlegetésével, majd egy átírt neveket tartalmazó verzió (aminek Attila saját órájának esetében semmi értelme nem volt) utólagos átadásával, de már nem mutatott akkora érdeklődést, és a feszültség is megmaradt, majd egy másik ügy kapcsán jött elő újra.

Pár nap múlva Attila a tanáriban éppen Gerinek [diák] adott tanácsokat, aki egy 3D-s számítógépes logikai játék mesterséges intelligenciájának a megírásán dolgozott. Erről asszociálva megemlítettem egy akkori tudományos hírt, amely szembeállítja a 'gémerek' (számítógép-játékosok) intuíciónak hasznát a DNS-molekulák térbeli modellezésében a szuperszámítógépek nyújtotta számítási kapacitással. Attila hosszas magyarázatba kezdett a cikk állításainak tarthatatlanságáról, amit én kioktatásnak éltem meg, és először vitába szálltam vele, majd ráébredtem, hogy éppen a múltkori szembehelyezkedés ismétlődik meg közöttünk, és nekem ugyanolyan nehezemre esik elfogadni a vitában a legyőzöttséggel járó alacsonyabb státuszt, mint Attilának a visszautasítást. Beláttam, hogy nem szolgálná a kutatás érdekeit a szembehelyezkedés fenntartása, így annak ellenére, hogy nem értettem egyet vele, elfogadtam Attila érvelését, amellyel érzésem szerint sikerült is feloldani a feszültséget.

Utólagos értelmezésem szerint ez az eset (tudatos törekvéseimtől függetlenül) beillett a hierarchikus rendet megkérdőjelező szokásos diákházi gyakorlatok közé (erről részletesebben is lesz szó a dolgozatban), ugyanis a diák/gémer kreativitását állítottam szembe a tanár/tudós munkájával, éppen akkor, amikor az utóbbi (Attila) adott tanácsokat az előbbinek (Geri). Attilát tehát nem csak egy kettőnk között zajló pozícióharcba hívtam be, hanem a tanári tekintélyét is megkérdőjeleztem a diákok előtt. A tanáriban nem ritkák sem a világ nehezen megválaszolható kérdéseiről folytatott viták, sem a hasonló provokatív megnyilvánulások a diákok részéről (amelyeket a tanárok általában könnyen kezelnek), de az én félig külsős (védett) helyzetemből egy ilyen aktusnak talán a szokásosnál erősebb lehetett a felforgató ereje. Ugyanakkor a vitába való belépésemmel eleve egy mindennapi diák-tanár interakció alacsonyabb státuszú pozíciójába léptem be, amelyet aztán a vitától való visszalépésemmel (Attila és a tanári tudás magasabb státuszának elismerésével) el is fogadtam.

A későbbiekben minél közelebbi és jobb viszonyba kerültem a tanárokkal és a diákokkal, annál inkább váltam én is alanyává a státuszok megállapítására vagy megkérdőjelezésére irányuló tevékenységeiknek. Ennek egyik formája a tudásom méregetése volt, pl. a kulturális antropológia, vagy az éppen folyó tanóra tárgyába tartozó kérdésekkel.

Anna [tanár] a világ népeinek az ősszel és halállal kapcsolatos szokásairól érdeklődött, amelyek ismerete nem tartozik a közvetlenül elérhető felkészültségeim közé.

Renáta [tanár] az órája végén (amibe állandó kérdezőgetéssel vont be, mert én biztosan tudom a választ) a nemzetiség fogalmának definiálására kért meg. Ez számomra (figyelembe véve a társadalmi valóság konstruáltságának koncepcióját) hirtelen nem is volt annyira egyszerű feladat.

Pali [tanár] jóval agresszívebben közelített hozzám, amikor óráján (a tananyag alacsony színvonalára vonatkozó viccelődést követően) olyan nyelvtani kérdéseket tett fel nekem, amelyekre nem tudtam a választ, majd az óra további részében a diákok nem kis derűtségére úgy beszélt hozzám, mint egy 'dedóshoz'. Láthatóan élvezte, hogy kellemetlen helyzetbe hozhat, mint akkor is, amikor egyszer arról érdeklődtem, hogy beülhetnék-e, stábra, mire Attilával [tanár] együtt eljátszották, mintha nem tudnák eldönteni, hogy felvessék-e egyáltalán ezt a kérésemet a stábon, majd továbbírányítottak Annához [tanár], aki aztán csak annyit mondott, hogy „*persze*”.

Ezek a helyzetek mind kezelhetők voltak némi humorral, de komolyabb konfliktusba is keveredtem egyszer Bencével [diák].

Bence [diák] egy hétfői házban tartott házibuli hűvös tavaszi másnapján, a ház előtti kertben lelocsolt egy slaggal. Védekezésül magam elé tartottam egy műanyag széket, amit (miután nem bizonyult elégséges fedezéknek) hozzá is vágtam, majd hátrébb löktem Bencét, aki belelépett a mögötte álló felfújható vizes medencébe, és átázott a bakancsa (az alternatíva az lett volna, hogy hagyom magam, és bőrig ázva ülöm végig a buszutat Budapestre). A háttérben egy zavaros szerelmi történet állt. Bence minden valószínűség szerint (bár talán nem is tudott róla) barátnője Móni [diák] korábbi, irányomba táplált vonzalmának elutasítása miatti sértettségét közvetítette felém ilyen módon. Az eset után Bencével is megromlott az addigi jó viszonyom, és közösen haragudtak rám egy darabig, aztán a nyári szünet előtt megköszönték Mónival, hogy segítettem nekik egymásra találni.

A fenti esetek rámutatnak, hogy ahogyan a terepen bevonódtam az adatközlők mindennapi tevékenységeibe, úgy jelentem meg az általuk alkotott közösség belső viszonyaiban is jelentőséggel bíró tényezőként. Ahogyan a közösség tagjai, úgy én sem kerülhettem el, hogy a szabályokhoz való viszonyom, a tudásom, az ugratásokra adott reakcióim, a béketűrő képességem (és annak határai), a zenei (szubkulturális) tudásom, a vonzódásaim, ellenszenveim és egyebek alapján megpróbáljanak beilleszteni a saját világuk viszonyai közé, amelyekre így már én is hatással voltam.

Az itt leírt és hasonló konfliktusok mellett a diákházások többsége (beleértve a konfliktusokban szereplő személyeket is) segítőkész, közvetlen, érdeklődő és nyitott volt felém, ráadásul diákházás múltam miatt eleve egy olyan bizalmi pozícióból indulhattam, amelyet a legtöbb esetben nem volt nehéz tovább mélyíteni (részletesebben ld. alább). Mindemellett a befogadottságom és a bizalmi helyzetem a terepmunka elejétől a végéig folyamatosan alakult. Erre utal az az eset is, amikor a tanárok italozással, napozással és fürdőzéssel egybekötött év végi záró 'stábülésén' (a második szakaszban végzett terepmunka utolsó napján) Erika [tanár] több sör után, kissé bizonytalan artikulációval megszólított, hogy „*te... Sün Balázs*”, amire Bálint [tanár] (szintén több sör után) elismerően megjegyezte, hogy „*ez nagy előrelépés, Erika nem mond ilyet akárkinek*”.

### III.5.3. Saját kultúra kutatása

Diákházi és szubkulturális múltam miatt a terepen betöltött pozícióm nagymértékben hasonlított arra, amelyet Bennett [2003] és Hodkinson [2005] beágyazott (*insider*) kutatói pozíciónak neveznek.<sup>46</sup> Mindketten a zene- és stílusorientált ifjúsági kulturális csoportok kutatása kapcsán használják a fogalmat azokra a kutatókra, akik korábban maguk is tagjai voltak a vizsgált csoportnak. Az ilyen kutatások (ahogyan a szubkultúra-kutatásokról szóló fejezetben már említettem) az 1980-as évektől megsokasodtak<sup>47</sup> a CCCS kutatók 'külsős' értelmezéseire adott válaszokként. Bennett [2003] az ifjúsági kultúrák jelenkori kutatására nagyon jellemzőnek tartja a kutató és a kutatottak közötti közösség élményét. Az etnográfiai kutatást ezen a területen a közös zenei érdeklődésre épülő szabadidős tevékenységekkel és stílusválasztásokkal jellemezhető kutatók és adatközlők közös produktumának tekinti.

Hodkinson [2005] szerint a beágyazott pozícióból induló kutatók fő előnye a külső pozícióból indulókkal (*outsider*) szemben az, hogy már a kezdetektől nagyobb esélyük van a bizalmi viszonyok kialakítására. Megkönnyíti a nyílt kommunikációt és a feltárulkozási hajlandóságot elősegítő nyugodt légkör kialakítását, ha a kutatót a csoport tagjának és nem valami 'ijesztő akadémikusnak' tekintik. Ez nem jelenti azt, hogy a külső pozícióból induló résztvevő megfigyelő ne alakíthatna ki jelentős bizalmi pozíciót a terepen (ld. pl. Whyte [1943]), de gyakran nehezebb, hosszabb ideig tartó munkával kell elérnie azt. Az ifjúsági kultúrák esetében tovább nehezíti a beépülést, hogy némelyik csoport tagjai kifejezetten gyanakvók a csoporton kívüliekkel, ill. elutasítók a pusztán formailag hasonló 'pozőrökkel' szemben (Thornton [1995], Hodkinson [2002], Muggleton [2002]).

Az én esetemben a tény, hogy régi diákházasként vagyok, egyértelműen biztosította számomra ezt a beágyazott pozíciót, a vele járó biztonsággal együtt, hogy a diákházasként (legalábbis legtöbbjük és az esetek többségében) megbíznak bennem. A felém mutatott

---

<sup>46</sup> A saját közösség kutatására az *insider* kutatás mellett más elnevezések is születtek. Yang [1972] első kézből származó terepmunkának (*first-hand fieldwork*) nevezte, amikor saját szülőfalujában vizsgálta önmaga, és társas környezete életét. Riemer [1977] az 'ismerősség' lehetőségeit kiaknázó (*opportunistic*) kutatásnak nevezi, amikor a kutató a saját élettörténetéből, élettapasztalataiból, az ismerős helyzetekből származó 'kéznél lévő' tudás nyújtotta lehetőségeket használja a kutatás során. Hayano [1979] önetnográfának (*auto-ethnography*) hívja, mikor a kutató maga is tagja vagy részese a vizsgálat tárgyát képező közösségnek, ill. aktivitásnak. Brewer [2005] megfigyelő részvételnek (*observant participation*) nevezi a kutató már létező szerepének hasznosítását egy számára ismerős környezet kutatásában, és megkülönbözteti az ismeretlen környezetben végzett, új szerep felvételével járó résztvevő megfigyeléstől.

<sup>47</sup> Más területeken (főleg az etnikai kisebbségek és nemi szerepek kutatásánál) már a '70-es évekre általános (és sok vitára is alapot adó) nézőponttá vált, hogy a kutatás alanyaival azonos csoportba tartozó kutatók sok szempontból előnyt élveznek a külső kutatókkal szemben (Zinn [1979]).

bizalmat részben a 'deviánsok' és 'átlagemberek' Diákházban gyakran megjelenített szembeállításának tudom be (erre a témára a dolgozatban részletesebben visszatérek majd), amelynek értelmében én (volt) diákházasként a hozzájuk hasonló 'rászorulók', ill. 'egyéniségek' közé kell tartozzak. Alkalomadtán igyekeztem is hangsúlyozni, hogy egy vagyok közülük, és megfelelni a szintéren érvényes kategorizációknak.

Éva [diák]: „*Te mikor jártál?*”

Sz.B.: „*Még a 2000-es évek elején.*”<sup>48</sup>

(...)

Éva [diák]: „*Te is anyagoztál?*”

Gyula [diák]: „*Á, ő nem olyan.*”

Éva [diák]: „*Akkor hogy kerültél ide?*”

Sz.B.: „*Én a másik típusú diákházasként voltam, a magába fordult, depressziós, lelki beteg fajta.*”

Éva [diák]: „*Na, abból most is van elég.*”

A beágyazott pozíciót erősítette, hogy a tanárok többsége a legtermészetesebb módon vont be a tanórai vagy egyéb iskolai foglalatosságokba, és az is, hogy Attila (az egyetlen annak idején még engem is tanító tanár) több alkalommal is megosztotta a jelenlévőkkel rám vonatkozó emlékeit. Pl. egyszer elégedetten nyugtázta, hogy azóta sikerült 'kinyílnom', és ezzel a valamikori segítő–segített kapcsolatra való utalással a mostani diákok számára is értelmezhető módon helyezett a diákházi viszonyok közé.

Hodkinson [2005] szerint azonban a korábbról hozott kulturális tudás, és a beágyazott státusszal járó jelentős kezdeti társas közelség nem biztosítanak a kutató számára kiemelt hozzáférést a kutatott csoport belső látásmódjához, a tagok által osztott értelmezésekhez. Ellenben amellet érvel, hogy szub- és egyéb kulturális közösségek esetében is az adatközlők által prezentált értelmezések sokfélék, és olykor alkalmoszerűek, így nem is létezhet a csoportnak olyan egységes látásmódja, valamilyen monolitikus belső 'igazság', amellyel a beágyazott pozícióban lévő kutató értelmezései jobban egybeesnének, mint egy külső kutatóé. Ehelyett a kutatás megállapításainak érvényessége a kutató és az adatközlők interpretációinak együttességére, ill. a kutatásban érintett személyek visszaigazolásaira alapozható.

Ugyanakkor a beágyazott pozíció előnye, hogy amíg a külső kutatókat könnyen vezethetik téves megállapításokra egyes adatközlők túlzó, megtévesztő, spekulatív vagy hamis beszámolóik maguk vagy mások élményeiről, addig a szubkulturális múlttal rendelkező kutatót saját korábbi tapasztalatai segíthetik a hallottak őszinteségének,

---

<sup>48</sup> Valójában egy évtizeddel korábban, de a beszélgetésben hirtelen rossz időszakot adtam meg. Ez talán azért nem tűnt fel Gyulának [diák], akivel a kutatás első szakaszából (2004-ből) ismertük egymást, mert valószínűleg elfelejtette, hogy már akkor is kutatóként voltam jelen az iskolában.

motivációinak, alkalmazhatóságának és jelentőségének megítélésében (Hodkinson [2005]). Az én esetemben pl. a 'mátság', 'deviancia' diákházi kifejezésének normatív jellegére vonatkozó korábbi tapasztalataim hozzájárultak ahhoz, hogy meglássam a túlzást vagy felvágást Zolika [diák] vagy Máté [diák] drogokkal és alvilággal való kapcsolataira vonatkozó történeteiben.

Máté [diák] egyébként egyike volt annak a három diáknak, akikkel a második szakaszban szorosabb viszonyt szerettem volna kialakítani, és hosszabb időn keresztül megfigyelni, hogy jelentkezik-e változások a diákházi önreprezentációikban és problémamegoldó kommunikációs viselkedésükben. Ez a törekvésem a másik két diák (Feri és Panni) esetében teljesen hasztalan maradt, mert (bár tanulmányilag teljesítettek) más-más okokból elmaradoztak az iskolából. Máté [diák] esetében is csak félig-meddig volt sikeres, mert agresszív, provokatív viselkedése miatt nem tudtam igazán közvetlen viszonyt kialakítani vele, ugyanakkor a vele való kapcsolatom alakulása a beágyazott pozíció hasznát, szerepét tekintve is tanulságos.

Máté [diák] eleinte óvatos volt velem, próbálta kipuhatolni ki/mi vagyok, és egyúttal próbált megnyerni magának bizalmas négy szemközti beszélgetésekkel, amelyeken beszámolt a saját (szerintem kitalált) drogdíler múltjáról, és (szintén kérdéses) hip-hop zenei próbálkozásairól. Önreprezentációjában a hip-hop szubkulturalistákkal azonosított veszélyes, macsó gengszter<sup>49</sup> képét jelenítette meg, amelyhez hozzátartozott az állandóan hordott, agresszív külsőt kölcsönző fejkendője, és a férfierő rendszeres prezentálása. Szinte megállás nélkül 'kakaskodott' fiú diáktársaival, fizikai agresszióval fenyegette őket (megfeszített izmait és ökleit mutogatta, lökdösődött), állandóan (soha meg nem valósuló) verekedésre hívta, ill. tréfákba foglalva vagy nyíltan homoszexualitással vádolta őket, továbbá valamikor 'megtörtént' verekedéseiről számolt be. Egy idő után engem is célpontjává tett az ilyen jellegű aktivitásának. Én sem kerülhettem el a kihívásokat és a homoszexualitás vádját, amiket rendszerint humorral igyekeztem kezelni.

Máté [diák]: „*Verekedünk egyet? Nem komolyan, csak úgy poénból.*”

Sz.B.: „*Mint a Harcosok klubjában* [film címe]?”

Máté [diák]: „*Nem, mint a Mortal combatban* [film címe]. *Levágom a fejed és megetetem a kutyámmal.*”

---

<sup>49</sup> A hip-hop, és főleg a 'gangsta rap' gyakori témája a gettó- és bűnöző életmód részben valós, részben kitalált, kiszínezett megjelenítése. Sarokkövei a (fekete) hipermaszkulinitás, nőgyűlölet, homofóbia. A szövegekben és videoklipeken gyakran jelenik meg a férfiasság fitogtatása, izmok mutogatása, szexista megnyilvánulások, valamint a gyilkosság, fegyverek, droghasználat és -terjesztés irányába való elköteleződés (Hutchinson [1999], Kelley [2004], Oware [2011]).

Sz.B.: „*Persze, úgy sincs most semmi dolgom.*”

(...)

Máté [diák]: (Bernát [diák] haját simogatja, hátulról közöszlést imitál vele, masszírozza a hátát) „*Merevedik már?*” (Később folytatja Péterrel [diák], majd velem. Masszírozza a hátam.) „*Milyen?*”

Sz.B.: (magas hangon affektálva) „*Úúú, fiú!*”

Máté [diák]: „*Na, tetszik?*”

Sz.B.: „*Gyere, csüccs ide*” (a combomra csapok).

Máté [diák]: „*Oké*” (elindul, majd megáll) „*á, nem bírom*” (elmegy).

(Nevetünk.)

Bár a leírásból nem tűnik ki, valójában nagyon kényelmetlenül éreztem magam az ilyen helyzetekben, amelyek rajtam és az érintett diákokon kívül a tanárokat is zavarták, de más szempontból. Őket az aggasztotta, hogy „*jó lehetne a srác [a tanulásban], de ez a macsóság megakadályozza ebben. Órákon csendes, max. azzal van elfoglalva, hogy XY-t meg tudná ölni.*” Aztán Máté viselkedése nagyjából a tanév utolsó harmadára megváltozott. Viseletéből elhagyta a fejkendőt, és a fizikai keménykedéssel, lökdösődéssel, verekedésekre való kihívásokkal is felhagyott. Ugyanakkor továbbra is agresszív maradt: provokált és homoszexualitással vádolt több diákot és engem, de már kizárólag verbálisan, 'okos' nyelvhasználattal, szöviccekkel igyekezett csapdába csalni és meghátrálásra kényszeríteni áldozatait. (Ezeket sajnos nem tudtam feljegyezni, de pl. egyszer elsütötte az ismert tréfát, és megkérdezte, hogy „*anyád tudja, hogy meleg vagy?*”, amire a tagadó válasz a homoszexualitás vádjának elismerése is egyben. Ennél azért általában komplexebb trükkökkel is operált.) A tanárok kérdésekre megerősítették, hogy ők is látják a változást és örülnek neki, mert Máté „*a jó irányba halad*”. A résztvevő megfigyelés utolsó hetében Máté a szokásos provokációi (pl. meggyanúsított, hogy flörtölök egy – magát leszbikusnak valló – lánnyal, majd megjegyzéseket tett arra, hogy esetleg 'meleg' vagyok, és hasonlók) mellett megkérdezte, hogy mihez is írom a dolgozatot, amire azt válaszoltam, hogy „*doktori iskolába kell*”. Ezt hallva Máté láthatóan meghökkent, majd kis tanácsalankodás után közel hajolt, és megkérdezte, amit már régen nem, hogy „*kijössz verekedni?*”

A fenti történettel jól bemutatható a diákházi beágyazott pozícióm jelentősége. A résztvevő megfigyelés lehetővé tette, hogy nyomon kövessem a Máté viselkedésében beálló változásokat, de a beágyazott pozíciónak köszönhetem, hogy engem is hamar bevont a provokációiba, és így közvetlenül élhettem meg nyomasztónak az állandó macsóskodását, és jelentős változásnak, amikor elhagyta azt. A saját élményem intenzitása és a tanároknak az élménnyel egybevágó visszaigazolása miatt értettem meg igazán a fontosságát Máté 'okos fiúvá' alakulásának, és ezzel párhuzamosan a tudás,

okosság központi szerepét a Diákházban (erről lesz szó a dolgozatban). A tudás, okosság szerepe az iskolai pozícióharcokban (a tanárok annak örültek, hogy Máté már az eszét használja erre, és nem a fizikumát) tisztán megmutatkozott akkor is, amikor a doktori iskola hallatán (ami egy középiskolás számára felülmúlhatatlan kategória) visszaváltott a versengés fizikai szintjére (amin ő volt előnyben velem szemben). A pozícióm beágyazottságának mértékét is mutatja, mennyire meglepődött, amikor kiderült, hogy mégis csak 'ijesztő akadémikus' vagyok, de a fizikai kihívással gyorsan helyre is állította a viszonyunknak ezt a hirtelen megbillenését.

#### *III.5.4. Szubkulturális tőke*

Ahogy Bennett [2003] kiemeli, a szubkulturalistából lett kutatóknak a képzésük során szükségszerűen át kell esniük egy olyan átalakuláson, amelynek következtében 'elfelejtik', ill. képesek lesznek objektiválni a korábban magától értetődőnek tekintett attitűdöket és értékeket. Az autentikusság zenei és stílusbeli megjelenítésének valamikor természetesnek tűnő formáit immár az adott ifjúsági kulturális csoport esztétikai értékrendjének megfelelő konstrukciókként értékelik újra. Ez (olyan más dolgokkal együtt, mint pl. a szexista/rasszista nyelvezet alkalmazásával vagy az alkohol- és drogfogyasztással szembeni távolságtartás) könnyen létrehozhatnak egy olyan távolságot a kutató és a kutatottak között, amelyet a kutató saját szubkulturális tőkéjének megjelenítésével sem feltétlenül tud áthidalni. Mindezzel együtt is a szubkulturális tőke, pl. a zenei ízlés, a táncformák, öltözködési stílus, rítusok, nyelvezet alkalmazása, ill. ezek jelentőségének ismerete (Thornton [1995]) nagy előnyt jelent a kutató számára.

A Diákház nem egy ifjúsági szubkultúra, és (ahogy később bemutatom) a diákházásokat nem lehet egységes zenei és stílusbeli elemekkel leírni, ugyanakkor sok diák (és részben a tanárok is) jellemezhetőek szubkulturális vonzódásokkal. Bár az egyes diákházások szubkulturális háttere igen különböző lehet, a saját közeg (vagy egymás) stílusának ismeretében való jártasság vagy elmélyülés (szemben a zenei tömegtermékek 'átlagos' fogyasztóival) az általánosabb szubkulturális értékekkel (pl. az egyéniség felértékelésével) való elköteleződés mélyebb szintjét jelenti számukra.

Ami az én szubkulturális tőkémről illeti, tinédzser koromtól kezdve (részben már a Diákházba kerülésem előtt, részben diákházasként, majd utána is) résztvevője voltam különböző (főleg alternatív és etno) szubkulturális színtereknek, ill. a szubkulturális öltözködési és zenei stílusok széles skálájával ismerkedtem meg, és követtem



alakulásukat. A valamikori szubkulturális vonzódásaim segítségemre voltak a terepmunkám során, pl. a Diákház működését átszövő szubkulturális elemek felismerésében, a tanárok öltözködésben már nem (és egyes diákok öltözködésében sem) megnyilvánuló, de a kedvelt zenéikre vonatkozó utalásaikból kitűnő szubkulturális vonzódásaik beazonosításában, és a beágyazott státusz fenntartásában is. Szubkulturális múltam a terepen nem annyira az öltözködésben, mint inkább a zenei (azon belül is főleg az uderground, punk, kevésbé populáris rap és egyes elektronikus zenékre vonatkozó) tájékozottságomban nyilvánult meg. Pl. az aktív DJ-ként és zeneszerzőként a többiek által is respektált Zolika [diák] csodálattal vegyes meglepődöttségének adott hangot, amikor egy klubban jobban be tudtam azonosítani egy rap formáció ismert stílusától eltérő, exkluzívabb felvételeit, mint ő.

Egyes esetekben azonban nem működött a zenei szubkulturális tőkém. A kutatás második szakaszának időszakában az általam ismert zenék már nem számítottak a klubok gyakran játszott darabjai közé, és a zenei ízlésünk egyeztetése inkább távolabb vitt az akkori diákok némelyikétől. Pl. Bernát [diák] kifejezetten a közöttünk lévő generációs különbség hangsúlyozására mutogatott nekem számomra ismeretlen előadókat. Amikor azzal próbálkoztam, hogy az általam ismert zenék közül az övéhez hasonlókat (azok stílusbeli előzményeit) megemlítsen, több alkalommal is 'félrehallotta'. Ilyenkor populáris előadókra asszociált, és 'nagyon megijedt', hogy én milyen kommersz zenéket hallgatok. Hiába tisztáztuk többször is a 'félreértést', részéről a zenei ízlésünk összeegyeztethetetlenségéből kiinduló távolságtartás továbbra is megmaradt.

A megjelenésre és zenei stílusokra vonatkozó ismereteim mellett, szintén a diákházi és szubkulturális tapasztalataimnak tudom be, hogy általában könnyen be tudtam csatlakozni az obszcenitásba és a drogokról szóló társalgásokba, amely a fentebb említettekkel ellentétben a kutatás mindkét szakaszában ugyanúgy működött. Egyszer pl. Péter [diák] és Tomi [diák] a tanáriban obszcén szóviccekkel szórakoztatták egymást (és bosszantották Annát [tanár]). Amikor Tomi (akivel korábban nem találkoztam) meglátta, hogy nevetek, először agresszíven nekem támadt (*„nézd már, hogy örül!”*), de miután én is beszálltam a szóvicc-gyártásba, úgy kezelt, mintha mindig is ismertük volna egymást. Érdekes módon, amikor Renáta [tanár] is megpróbálkozott ezzel, azt már nem fogadták olyan szívesen, és leült a hangulat.

A drogfogyasztás kezelése kiemelten fontos kérdés az ifjúsági kutatásokban, főleg az olyan szubkulturák esetében, ahol a közösségi élmény részét képezi, ill. normatív jellege van. A bizalmi pozíció kialakítása és megőrzése érdekében egyesek vállalják a

drogfogyasztást (pl. Thornton [1995], Blackman [2007]), míg mások csak úgy tesznek, mintha fogyasztanának (pl. Moore [2003]). Habár a Diákház nem egy drogfogyasztást középpontba állító szubkultúra, a diákházi diákok egy részének vannak drogos tapasztalatai és/vagy a drog érdekes téma számukra. A fogyasztást az iskolai szabályok tiltják, és a tanárok személyesen is kifejezetten ellenzik, de ettől még teret (akár formális kereteket is) adnak a diákoknak arra, hogy az ezzel kapcsolatos gondolataikat kibeszélhessék, érzéseiket megjeleníthessék. Ez már az én diákkoromban is így volt, ezért tudtam élni a lehetőséggel, és könnyedén csatlakoztam be a drogról szóló beszélgetésekbe, ami egyértelműen erősítette bizalmi pozícióm, és a diákok is könnyedén osztották meg jelenlétemben a drogfogyasztással kapcsolatos gondolataikat.

### *III.5.5. Kutatói nézőpont és elköteleződés*

Végül szeretnék szót ejteni a kutatott témával és közösséggel kapcsolatos saját nézőpontomról és elköteleződésemről. A munkámban direkt módon nem fogalmazok meg társadalomkritikát. Azt gondolom, hogy a Diákház léte, közel 30 éves működése, a diákházba jelentkezők folyamatosan magas száma, és hogy a hagyományos közoktatási intézményekben jelentkező bizonyos problémákat az előbbiektől (és a legtöbb alternatív iskolától is) jelentősen eltérő formális intézményi és módszertani keretek között kezelni képes, önmagában a jelenlegi oktatási rendszer vagy környezet kritikájaként értelmezhető. Magam szimpatizálok a diákházi koncepcióval, amelyről (a hagyományos oktatáshoz szokott pedagógusokkal folytatott beszélgetéseimből ítélve) külső szemmel azt is nehéz megérteni, hogy hogyan lehet egyáltalán működőképes (pl. a bejárasi kötelezettség, formális szankciók és a szokásos iskolai ellenőrző eljárások hiányában). Munkám célja a külső, máshoz szocializálódott érdeklődők számára is érthető módon bemutatni a jelenlegi oktatási rendszer gyakorlataival szembeállítható diákházi problémamegoldást. Bár pedagógiai környezetbe ágyazott jelenségekről szól, nem pedagógiai munka, hanem egy társadalmi, emberi működésmódról alkotott interpretáció, egyúttal maga is társadalmi cselekvés, (szub)kulturális kritika, a 'másság' ünneplése.

## IV. A SZÍNTÉR BEMUTATÁSA

### IV.1. A színtér fogalmáról

A (kommunikációs) *színtér* egyrészt jelentheti azt a térben és időben lehatárolható helyet, ahol a kommunikációs események végbemennek, másrészt azt a – térbeli és időbeli jellemzőitől nem független – kontextuális közeget, amely meghatározza a kommunikáció tartalmának értelmezését. (Előbbire lehet példa egy kávézó, ahol irodalmi felolvasóestet tartanak, utóbbira pedig a felolvasóesten résztvevők felkészültségei – többek között a tágabb irodalmi/művészeti diskurzusról alkotott elképzeléseik – amelyek keretet adnak az elhangzottak értelmezésének.) Én utóbbi megközelítést, azaz a színtér *participációs koncepcióját* (Hamp [2006]) alkalmazom. (A színtér fogalmának más alkalmazásai is vannak és lehetnek – pl. a színészek játékának tere – de most csak a számomra releváns megközelítéssel foglalkozom.) Eszerint a színtér léte és alakulása a problémamegoldó ágenseknek azokhoz a felkészültségeihez kötött, amelyekkel részt vesznek az egymással folytatott kommunikációban. Ezeken a felkészültségeken és a felkészültségek egymáshoz való viszonyán múlik ugyanis, hogy a kommunikáció során az egyes megnyilvánulásokat a felek hogyan értik (vagy értik félre).

Amikor a Diákházról mint színtérről beszélek, nem az iskola falai által határolt térre utalok, hanem a kommunikációban résztvevők (diákok és tanárok) azon *felkészültségeire*, amelyekből a kommunikációra, annak fizikai terére, idejére, a többi résztvevőre, önmaguk és mások felkészültségeire, elvárásaira stb. vonatkozó, az értelmezésnek mintegy keretet adó jelentések kiemelkednek. Színtérnek nevezem tehát „mindazokat a körülményeket összefoglalóan, amelyek valamely ágens számára meghatározzák egy adott esemény lehetséges »interpretációit«” (Hamp [2006] p. 137) Mivel a fentiek értelmében a színteret az ágensek és felkészültségeik konstituálják, a színtér bemutatása során a fizikai tér jellemzői és interpretációja mellett a színtér résztvevőire is kitérek.

Továbbá, a participációs megközelítésben a kommunikáció mindig valamilyen probléma megoldására irányul (Hamp [2006]), ezért a kommunikáció színtere elválaszthatatlan a problémamegoldó igyekezet tárgyától. Egy adott fizikai tér keretein belül viszont többféle színtér is azonosítható attól függően, hogy az ágensek milyen

problémák megoldása érdekében vesznek részt a kommunikációban. A Diákház esetében nem célom ezek számbavétele, már csak azért sem, mert lehetetlenség volna, ahogyan akár csak egyetlen színteret meghatározó összes körülmény leírása is. Így a diákházi színtér bemutatásakor csupán azokra a jellemzőkre, jelenségekre és megnyilvánulásokra fókuszálok, amelyek a dolgozat témája szempontjából, azaz a 'mátság' problémájának megoldására irányuló iskolai kommunikáció feltárásában jelentőséggel bírnak.

## **IV.2. Fizikai tér és színtér**

A fizikai tér színterré válása során nem a tér tulajdonságai a meghatározók, hanem azok a jelentések, amelyeket ezek a tulajdonságok hordoznak az ágensek számára, ill. azok a módok, ahogyan az ágensek felhasználják a tér tulajdonságait és a tulajdonságok jelentéseit céljaik elérésére. Ezért az alábbiakban a tér bemutatása mellett kitérek birtokbavételének történetére, a térhasználat sajátosságaira, a tér átalakítására, berendezésére és 'feldíszítésére' is, valamint azokra, az előbbiektől által hordozott jelentésekre, amelyek megjelennek a diákházak mindennapi kommunikációjában.

### *IV.2.1. A Diákház épülete*

A Diákház Budapest egy kicsi, de egész nap forgalmas utcájában, egy 19. században épült bérház földszinti, közvetlenül az utcáról nyíló épületrészeiben működik. A környéket ismerő Judit néni [az iskolai 'mindenes'] elmondása szerint a háznak azon a részén, amely most a Diákháznak ad otthont, az 1930-as években még egy-egy átjáró volt, amelyek egy mozihoz, ill. egy nyilvánosházhoz vezettek. Utóbbit alátámasztja István [igazgató] története egy öregúrról, aki egyszer az iskola kapujában állva megjegyezte, hogy ő még járt itt, „*amikor piros lámpa lógott az ajtó fölött*”. A ház másik oldaláról nyílt néhány nagyméretű polgári lakás, ill. egy ismert panzió és vendéglő is működött itt. A háború után ezeket az épületrészeket átépítették, kisebb lakásokat és üzlethelyiségeket kialakítva a helyükön.

Az egyik ilyen, üzlet üzemeltetésére is alkalmas épületrészben egy művelődési ház tartott programokat, mielőtt a Diákház, a művelődési házzal kötött megállapodás alapján, az 1990-es évek elején oktatási célra igénybe vehette. Az első években a Diákház – amely ekkor még más helyszínen működött – az épületrésznek csak néhány szobáját

használta, majd egy átszervezés következményeként (immár több, mint 15 éve) átköltözött ide, és a teljes épületrészt használatba vette.

Bár ezek a történetek nem igazán jelennek meg a diákházi kommunikációban, és a diákok nagyon keveset (legfeljebb a tanárok egy-egy elejtett mondatából) tudhatnak az épület múltjáról és az iskola történetéről, azok mégis meghatározók a diákházi színtér tekintetében. A történetek ismeretének hiányában is első ránézésre látszik, hogy az épületrészt nem oktatási intézmény számára tervezték: az utcai front – kirakathoz vagy kávéházi ablakhoz hasonló – nagyméretű üvegtáblái besimulnak a polgári ház földszintjét elfoglaló szomszédos üzlethelyiségek ablakainak ritmusába, az ablakokat keretező panelek mintázata is egyezik a szomszéd boltéval, az ajtót és az ablakokat az üzleteknél megszokott lehúzható rács védi, amely a kirakatot lehúzott állapotban is látni engedi. Az épületnek ezek a jellemzői (hogy nem oktatási céllal épült, és hogy ez egyértelműen látszik is rajta) különösen alkalmassá teszik annak a diákházi diskurzusnak a befogadására, amelynek hangsúlyos része a hagyományos pedagógiai elképzelésekkel (pl. a terek felhasználásának hagyományos iskolai koncepcióival) való szembehelyezkedés demonstrálása.

#### *IV.2.2. A diákházi tér határai*

Az utca és az iskola tere nem határolódnak el élesen egymástól. Az utcáról a kirakatszerű ablakokon keresztül két kisebb teremre látni, ahol tanórák folynak. A bejárat üvegtábláin át belátni az előtérbe és az előtérből nyíló tanáriba (vagy kávézóba, ahogyan jellemző funkciója után elnevezték), ahol rendszerint nyüzsögnek a diákok. A nagyméretű ablakok a kávéházi *félnyilvános térhez* (Gyáni [1999]) hasonló teret hoznak létre, ahol a tanórákon résztvevők szó szerint a kirakatban ülnek, és ha akarják, az utcai járókelőkkel kölcsönösen szemlélhetik egymást. Hasonlóan, az előtérből az ember úgy követheti az utcai eseményeket, amelyek tőle csupán 2-3 méterre zajlanak, mintha félig megfigyelője, félig részese volna azoknak.

A közterület és az iskolai tér közötti választóvonal elmosódásához hozzájárul az is, hogy a bejárat előtti kb. 10-15 méteres járdaszakaszt a diákházások már-már úgy kezelik, mintha az az iskola privát teréhez tartozna. A tanórák közötti szünetekben, ill. tanítási időn kívül kitelepednek ide, gyakran néhány fős csoportokban, párokban vagy egyedül, cigarettáznak, beszélgetnek, üdvözlik az érkezőket. Melegebb időben általában az ajtó és az ablakok előtti köpadkákon is ülnek és rendszerint egy zsámolyt is

kihelyeznek az ajtó elé külön erre a célra. Az előtér és az utca kapcsolatát folyamatosan fenntartják a két tér közötti pár lépésnyi távolságon állandóan oda-vissza járkáló diákházások. A járdának ez a szakasza bentről nézve olyan, mintha az iskola terének kiterjesztése volna.

Az utcát időlegesen birtokba vevő csoportnak – bár összetétele a diákok cserélődésével évről-évre változik – állandó jellegzetessége, hogy az utcaképbe nehezen illeszthető, sajátos látványt nyújt. Ez részben a diákházások fesztelen viselkedésének, részben a fiatalok öltözködési stílusában megjelenő sokszínűségnek köszönhető. Beszéltem néhány környéken dolgozó emberrel, akik rendszeresen járnak arrafelé. Feltűnt számukra a járdán álldogálók csoportja (mint egyikük mondta: „*gondoltam, hogy ott van valami*”), de nem tudták értelmezni a jelenséget, egyikükben sem merült föl, hogy egy iskola diákjait és tanárait látja.

Mindössze egy kis réztábla utal arra, hogy itt iskola működik: felirata szerint az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete „*Minősített iskola*” címet adott a Diákháznak. A tábla a bejárat üvege mögött lóg, és a tükröződések miatt alig észrevehető.<sup>50</sup> Egyik ottlétem alkalmával egy fiatal férfi, aki a Diákházat kereste, többször elment a bejárat előtt, és miután semmilyen 'iskolaszerű' épületet nem látott a közelben, bejött megkérdezni, hogy merre találja.

A külső szemlélő számára a Diákház mint formális intézmény 'láthatatlan', de mint informális vagy félformális tér, a kirakatban van. Az utcai front építészeti kialakítása miatt az üzletek egyikének tűnhet, amelybe a járókelők bármikor benézhetnek vagy bemehetnek (mintegy behívva ezzel a közterület viszonyait), ugyanakkor a diákházások kitelepedése időről-időre megjeleníti az utcán az iskolai viszonyokat, felhívva az arra járók figyelmét egy ránézésre azonosíthatatlan közösség saját terére, amely kilóg az üzletsorok és az utca megszokott rendjéből.

Az utca és az iskolai tér közötti határ elmosódása miatt a mindennapi gyakorlatban időnként megesik, hogy idegenek ténylegesen 'behozzák' az utcai viszonyokat az iskolába, máskor a diákházások (inkább a diákok) próbálják érvényesíteni az iskolai viszonyokat az utcán, és mindkettő néha konfliktusokhoz is vezet. Az utcai viszonyok

---

<sup>50</sup> Néhány évvel korábban az üveg mögött egy iparművészeti alkotásnak is beillő tábla állt, amelyen rézlemezekből kivágott idomok adták ki az iskola nevét alkotó betűket, és így még kevésbé volt olvasható, mint a „*Minősített Iskola*” felirat. A 2011-12-es terepmunkát követő években mindkét táblát bevették az ablakból, és a bejárat fölé helyeztek egy újabbat. Utóbbi az előzőkhöz hasonlóan szakít az ovális, fehér iskolatáblák formai hagyományaival: egy több méter széles, keskeny téglalap, rajta kék alapon arany betűkkel az iskola neve és alapítási dátuma, amivel akár egy ruhaüzlet cégére is lehetne.

'benyomulására' példa egy iskolába betévedt hajléktalan férfi esete, aki előzőleg a szomszédos boltba próbált bejutni. A bolt alkalmazottai kidobták az üzletből, majd a földön rugdosták, amit az ott cigarettázó Attila [tanár] állított le. Később a férfi bejött az iskolába és értelmetlenül motyogott a jelenlévőkhöz. István [tanár] udvariasan próbálta kitessékelni, aminek a férfi ellenállt. Végül Gábor [diák] bírta távozásra egy erélyes – „*légy szíves, menj ki*” – felszólítással.

Az iskolai viszonyok utcai megjelenéséből származó konfliktusra példa azoknak a diákoknak az esete, akik a – felújítás miatt aktuálisan keskenyebb – járdán nem fértek el a járókelőkkel, és szóváltásba keveredtek néhányukkal. Egy idősebb úr – miután a diákok az iskola szabadabb légkörében megszokott stílusban kommunikáltak vele – feljelentéssel fenyegette meg az iskolát. A tanárok ezt nem vették jó néven a diákoktól, akik viszont ez utóbbit nehezményezték. Diákstábra került az eset, ahol az érintettek ragaszkodtak ahhoz, hogy „*a gyalogos volt a bunkó*”. A tanárok, függetlenül attól, hogy ki a hibás, józanságra intették a diákokat a hasonló esetekben, arra hivatkozva, hogy az iskolának – minthogy nincs pénze, és az épületet „*ajándékba kapta*” az önkormányzattól – nem tenne jót egy feljelentés. Volt diák, aki a tanári feddést méltánytalannak érezve kiviharzott a teremből.

A diákok egy részére jellemző ez a fajta tiszteletlenség, amellyel a 'felnőtt világ' normáit, elvárásait (pontosabban az olyan dolgokat, amiket ekként azonosítanak) elutasítják, de legalábbis megkérdőjelezik (vö.: serdülőkori autoritáskrízis), és amelynek korábbi iskoláikban kialakult konfliktusaik egy része is betudható. Az diákházi diskurzus egyrészt megerősíti a résztvevőket a 'felnőtt világ' (maguk által konstruált) képével való szembenállásban, a térbeli határok tisztázatlansága pedig a fentiekhez hasonló lehetőségeket teremt ennek kifejezésére. Másrészt ez a diskurzus – oktatási intézményről lévén szó – olyan intézményesített keretek között zajlik, amelyek éppen a 'felnőtt világ' bizonyos normáinak megtartására biztatják őket.

Az utca mellett a Diákház a ház belső udvarával is határos. A tanáriból/kávézóból és több tanteremből nyílnak ablakok erre az udvarra. Korábban a kihallatszó zajok miatt panaszok érkeztek a lakóktól, ezért az ablakokat ritkán (néhányiküket sohasem) nyitják ki.

### IV.2.3. Belső terek

Az utcáról belépve egy kis előszoba-szerűségbe jutunk, innen nyílik az egyik utcára néző helyiség és az előtér. Utóbbi egy nem túl nagy (22m<sup>2</sup>) L-alakú helyiség, ahonnan a Diákház összes többi termére, szobájára rálátni. Közvetlenül innen nyílnak a mellékhelyiségek és a másik utcára néző terem, a tanári/kávézó és egy folyosó, amely további öt tanteremhez, valamint két irodának használt szobához vezet.

Az iskola termei kisebb-nagyobb szobák, amelyek méretük és arányaik szerint többnyire nem hasonlítanak a szabványos<sup>51</sup> iskolai termekhez. A hét, oktatásra használt terem közül a legkisebb alig több, mint 4 m<sup>2</sup>, a többi 8, 12, 14, 34, ill. 45 m<sup>2</sup>, valamint a legnagyobb, a „*díszterem*” 71 m<sup>2</sup>, de tanórákon ezt is két részre osztják egy elhúzható mobilfallal, újabb termet nyerve ezzel. A két, irodának használt helyiség 9 és 11 m<sup>2</sup>, a közösségi tér szerepét is betöltő tanári pedig 27 m<sup>2</sup> alapterületű. Az épületrész teljes alapterülete valamivel több, mint 300 m<sup>2</sup>.

A tanárok a belső terek elrendezésén és funkcióin párvenként kisebb-nagyobb átalakításokat végeznek, hogy az eredetileg kevesebb, de nagyobb légterű helyiséggel rendelkező épületrészt oktatási és adminisztratív feladataik ellátására egyre alkalmasabbá tegyék. A növekvő diáklétszámra is reagáló átalakítások rendszeressége összhangban áll a jó iskoláról alkotott diákházi képpel, amely az igényekhez igazodva folyton képes változni.

A tanárok elégedettnek tűnnek ezzel a helyzettel (Attila [tanár] szerint csak egy tornatermet szeretnének még, ill. ő személyesen egy kis kertet), mégis, a tér szűkössége rámutat a források hiányára. Utóbbi emlegetése a Diákházban már olyan központi elemként jelenik meg, amely alkalmas a rászorultság és a marginális társadalmi állapot reprezentálására.

A tér szűkössége a diákházi szintérre oly jellemző közvetlen, családi hangulat kialakulásához és fenntartásához is hozzájárul. Emellett nem csak a pedagógiai munkának, hanem a hagyományos iskolaképpel, az oktatás hagyományos felfogásával való szembehelyezkedés kifejezésének is keretet ad: rámutat arra, hogy a tér fegyelmező felosztása (Foucault [1990]) mellett létezik más, működőképes alternatíva is. A diákház mindennapi működésében nem okoz fennakadást, ha az iskola belső tereiben kerékpárok

---

<sup>51</sup> A terepmunkám második szakaszának kezdetekor érvényben lévő (nem kötelező) előírások (MSZ 24203-3 [2007]) szerint a középfokú oktatási intézményekben az osztálytermek számára meghatározott minimális alapterület 52 m<sup>2</sup> volt. Csoportteremnél 26, stúdiónál és igazgatói szobánál 18, nevelőtestületi szobánál 50 m<sup>2</sup> az alsó mérethatár.



állnak, ha tanórán a diákok és a tanár szorosan egymás mellé ülnek az összetolt asztalok körül, ha szünetekben lépni nem lehet a diákoktól a tanáriban, ahol az ovális tárgyalóasztal székein a diákok kabátjai, táskái, ill. ők maguk foglalják a helyet. Pontosabban ez maga a diákházi működés, mintha a 'sok jó ember kis helyen is elfér' mondás helytállóságának vizsgálatára végzett szociológiai kísérlet színtere volna a Diákház. A szűkös terek használata kidomborítja a diákházi pedagógia működőképességét a (más iskolai rendszerekkel összeférhetetlennek bizonyuló) fiatalokkal végzett munka során.

#### *IV.2.4. Berendezés és dekoráció*

Nem annyira iskola, mint inkább valamilyen közösségi tér vagy klub érzetét keltik a kis terek lehetőségeit maradéktalanul kihasználó tárolók, az irodai (nem iskolai) munkára tervezett asztalok és szövetborítású székek, a tanáriban/kávézóban és az előtérben elhelyezett – a tanárok és diákok által egyaránt használt – kanapék és fotelek, vagy a spontán kialakuló beszélgető-körök után időnként az előtérben hagyott székek. Ezt az érzetet erősíti a rajzteremben álló, hatalmas háromlevelű lóherére hasonlító asztal, a díszteremben elhelyezett elektromos zongora-bokszzsák-pingpongasztal furcsa hármasa, vagy a tanáriban és igazgatóiban letámasztott, falra függesztett gitárok.

A klubszerűség élményéhez járulnak hozzá a tanárok és diákok által kihelyezett eszközök és dekorációs elemek is. Az előtérbe lépők a bejárattal szembeni falon egy *Mahákála*<sup>52</sup> maszkot és egy konzolra erősített rézharangot láthatnak, amelyeket István [tanár] tibeti útjairól hozott magával (utóbbit néha megkongatják órakezdési időben). Ugyanitt egy üzenőfal is látható, amely fölött elhelyeztek egy – éjszakai boltok kirakataiban is gyakran látható – egysoros fényreklámot, amelyen a diákoknak szánt emlékeztetők (pl. vizsgaidőszak vagy tanítási szünet kezdete, másnapi program) futnak. A tanáriban az ajtó fölött két átalakított óra látható: az egyiknek csak az óra-, a másiknak a percmutatóját hagyták meg, a járásukat viszont összehangolták, így az idő a két óra állásából nyert információk összeillesztésével állapítható meg. Egy harmadik, átalakított óra látható a folyosón, amelynek egy régi bakelit hanglemez helyettesíti a számlapját.

---

<sup>52</sup> A buddhizmusban Mahákála (=„nagy fekete”) dharmapála, a Dharmát (törvény) védelmező istenségek egyike. Az ellenségek és negativitások (saját rossz szokások, külső ártó hatások) legyőzéséhez hívják. Fekete színe a mindent (minden szint) magába olvasztó végső valóságot jelképezi. (Gáti [2012])

Az iskolában mindenfelé találkozhatunk – gyakran humoros vagy kreatív – feliratokkal, montázsokkal, kollázsokkal. Ilyenek pl. azok a diákoknak szánt üzenetek is, amelyeket a tanárok az üzenőfalon vagy másutt függesztenek ki.

Az üzenőfalon lóg egy papírlap két ember formájú kivágással a közepén, amelyek fölé egy-egy mentornak választható tanár nevét írták. Az ember formájú kivágások mellé szóbuborékokat rajzoltak, amelyek szerint olyan (a diák-mentor viszonyban is értelmezhető) mondatokat 'mondanak' egymásnak, mint „*folyton levegőnek nézel*” vagy „*átlátok rajtad*”.

A tanári/kávézó sarkában álló, kávé- és teakészítéshez szükséges eszközökkel zsúfolt asztal fölött a fogyasztás szabályai olvashatók: „*A tea 40 Ft! Tanárnak, diáknak! Ha nem fizetitek, nem tudunk újat venni és egyáltalán nem lesz semmi!*” Vagy: „*Az árak azokra vonatkoznak, akik elmosogatják maguk után a csészét. Aki nem, annak +50.-ft.-tal több az italok költsége! Ennyiért mosogatunk! Diákház – CAFFÉE STAFF*” (sic!)

Ugyanígy, a diákok által készített – időnként provokatív – feliratok, képek, montázsok is megjelennek az üzenőfalon és másutt.

Az üzenőfalra kifüggesztették egy Attilát [tanár] ábrázoló fotó fénymásolatát, amelyre egy cigarettás dobozból kivágott „*halált okozhat*” felirat került, a képet pedig – mintha csak egy woodoo-szertartás kelléke volna – az arcot ábrázoló résznél sűrűn kilyuggatták.

Ide tartoznak a termek neveit („*maszatoló*”, „*sámtherem*”, „*szájensz*”, „*dühöngő*”, „*díssterem bal és -jobb*”, „*igazgató*” – amelyet csak „*István szobájaként*” emlegetnek –, valamint az egy-egy tanár nevéből képzett „*Erika-lak*” és „*Varga T-erem*”) tartalmazó rajzok, feliratok, újságokból kivágott betűkből és képekből, tárgyakból, számítógép-alkatrészekből készített kollázsok is.

Az iskola területén több helyen (tanáriban, helyiségek ajtaján, termék- és folyosó falán) találkozhatunk *street-art* elemekkel (pl. graffiti-terv, matricák). A „*maszatoló*” (rajzterem) és a folyosó falait a diákok munkái díszítik. Az általános- és középiskolák falairól ismerős, mértani testeket, drapériákat és kancsókat ábrázoló tanulmányrajzok mellett, előbbiektől igencsak elütő, néhol társadalomkritikai élű (pl. homoszexualitás, szexizmus, testkultusz vagy fogyasztói társadalom témában készült), torzókat és groteszk elemeket tartalmazó montázsokat is láthatunk.

Mindemellett a tantermek némelyikében találkozhatunk jellegzetes iskolai eszközökkel és berendezésekkel is (pl. térképek, csontvázak vagy emberi szerveket ábrázoló plasztikák, egyéb szemléltetőeszközök, digitális tábla, fehértabla), sőt a tanáriban és a helyiségek egy részében biztonsági kamerákat is felszereltek, amelyek a családi/klubhangulat éles ellenpontjaként utalnak az intézményesített térhasználatra. (A

dekoráció lehetséges interpretációiról később lesz még szó a *diákházi nyilvánosságot* bemutató alfejezetben.)

#### *IV.2.5. Egyéb terek*

A diákházi kommunikációs színtér részének tekintem azokat a helyeket, amelyek bár nem a Diákház fizikai terén belül találhatók, de az általuk befogadott kommunikációs aktusok témájuk, ágenseik, utóbbiak problémái és felkészültségei tekintetében illeszkednek a diákházi diskurzusba. Nem célom a fentiekhez hasonló, részletes leírást adni ezekről a terekről, mindössze megemlítem itt őket, mint a kommunikációs aktusok dolgozatba beemelt részleteinek lehetséges helyszíneit.

Ilyenek lehetnek az iskolai kirándulások, külső helyszíneken zajló iskolai ünnepek, alkalmi események, a diákok vagy tanárok által szervezett házibulik, összejövetelek. Az ezeknek helyt adó terekre a Diákház fizikai teréhez hasonlóan érvényes, hogy a tulajdonságaik, kiválasztásuk, 'birtokbavételük', a térhasználat, a tér alakítása, berendezése, dekorációja, ill. a résztvevők vonatkozó értelmezései meghatározzák az adott színteret (pl. az ismert vagy kevésbé ismert szubkulturális/zenei színterekre, romkocsmákba, klubokba szervezett diákházi eseményeken).

Ide sorolom továbbá az Internet biztosította kommunikációs felületeket (pl. *Facebook*), amelyeken a diákok és a tanárok rendszeresen osztanak meg egymással a diákházi színtéren érvényes értelmezési keretbe illeszkedő, és sokszor csak abban értelmezhető üzeneteket.

## V. A SZÍNTÉR RÉSZTVEVŐI

Amikor a diákházi színtér résztvevőiről vagy a diákházi közösségről beszélek, akkor ezalatt a dolgozat tárgyául választott problémakörhöz ('másság', iskolai kimaradás) kapcsolódó kommunikáció résztvevőit értem. Ebbe a körbe nem tartozik bele mindenki, aki a Diákházban megfordul, de beletartoznak a diákok és az őket oktató/segítő személyzet, azaz a tanárok és egyéb alkalmazottak, akik közvetlenül segítik a diákokat eljutni az érettségi vizsgáig, ill. a tanulást hátráltató életviteli problémáik kezelésében. Ugyanakkor a színtér résztvevőinek bemutatása nem lehetséges pusztán az iskolai (együtt)működésük során betöltött szerepükből kiindulva. Ezért bemutatásukhoz a színtérre lépés formális feltételei mellett azokat az önértelmezéseiket (ill. utóbbiak reprezentációit) veszem alapul, amelyek által résztvevőkként jelen(het)nek meg a diákházi kommunikációban.

### V.1. Diákok

A 2011-12-es tanévben 107 diák járt a Diákházba (2004-ben még 74, de évről évre növekedett a létszámuk, 2015-16-ban 130 fő körül mozgott), akik más közép fokú oktatási intézményben kezdtek, majd megszakították tanulmányaikat, ill. egy részük több iskolát is megjárta. Életkorukat, a nemek arányát és más jellemzőiket pontos adatok híján<sup>53</sup> a tapasztalataim és néhány év felvételi adatai alapján némi szórással tudom megbecsülni. Nagy többségük a 17-23 éves korosztályba tartozott, ill. volt pár fő (nagyjából 7%) 16 és 24-32 éves diák, átlagéletkoruk 20 év volt. A lányok és fiúk aránya 54/46% volt. Volt pár fő (3-4%) cigány és körülbelül ugyanennyi egyéb nemzeti/etnikai identitású (pl. török, perzsa, guineai) diák. Volt nagyjából 6% sajátos nevelési igényű diák. A budapestiek

---

<sup>53</sup> A felvett jelentkezőkről általam rögzített és a tanárok által rendelkezésemre bocsátott adatok, ill. a diákok éves statisztikai adatai nem teljesen fedik egymást. Kérdőívek kitöltésével is próbálkoztam, de a diákokat erre nem nagyon lehetett rávenni (ha egyáltalán megjelentek), és a tanárok sem firszírozták náluk. Ottlétem ideje alatt más kutató is próbálkozott kérdőívfelvétellel, szintén sikertelenül. Rá István [tanár] tett is megjegyzést, hogy nem érti, mire számított, miért töltötték volna ki a kérdőíveit. Az eset fontos tapasztalattal szolgált arról, hogy a közösségben ellenállásba ütközik a „strigulázós” megközelítés (Anna [tanár] használta a fogalmat egy oktatásügyi alkalmazottra, aki kategorizálni szerette volna a diákokat bizonyos jellemzőik szerint), és a Diákházban (sok más iskolával szemben) a diákokat nem lehet összeterelni a cél érdekében.

aránya a diákságnak nagyjából 70%-át tette ki, a többiek többnyire a budapesti agglomerációban laktak, néhány fő pedig távolabbi városokban, falun, tanyán. Utóbbiak között volt, aki időnként stoppal járt be, vagy budapesti kollégiumban lakott. (Ezek az arányok nagyságrendileg más évekre is érvényesek.) A diákok évközben nem mind jelentek meg az iskolában, én a 2011-12-es tanévben nagyjából 70%-ukkal találkozhattam, de rendszeresebben csak 30-50% járt be. Utóbbi arány évenként igen változó, régebben nagyobb volt, de minden évben voltak diákok, akik ritkán vagy egyáltalán nem jelentek meg az iskolában.

A diákság szocioökonómiai és kulturális szempontból igen sokszínű, tagjai a társadalmi státuszok, szubkulturális sajátosságok, ideológiai elkötelezettségek és egyéb önértelmezések széles skáláját reprezentálják, ugyanakkor egyes periférikus társadalmi kategóriák, devianciák és a depriváció jelenléte is igen hangsúlyos. Pl. a terepmunkám során találkoztam olyan diákkal is, aki készítettett csizmát hordott, és olyanal is, aki többedmagával bérelt szobában, vagy aki hajléktalanszállón lakott.

A Diákházba járnak alacsony és magas iskolai végzettségű, értelmiségi, művész, vállalkozó vagy munkás szülők gyermekei. A diákok nagyobb része itthon született magyar, de vannak közöttünk határon túli magyarok, kivándorolt szülők gyermekei bevándorlók és bevándorlók Magyarországon született gyermekei is. Vannak állami gondozott fiatalok, két- és egyszülős családok gyermekei. A diákság tagjai között találkozhatunk különböző ifjúsági szubkultúrák – többek között punk, rapper, hippi, gót, skinhead, rocker – képviselőivel is. Vannak a diákok között másságukat nyíltan vállaló LMBTQ személyek, de olyanok is, akik elítélően viszonyulnak az előbbiekhöz. A különböző évfolyamokban rendre találkozhatunk egy-egy fogyatékkal (pl. mozgás- vagy hallássérüléssel, beszédhibával, asperger-szindrómával) élő vagy részképesség zavarral (diszlexia, diszkalkulia, figyelemhiányos zavar) rendelkező fiatallal, és időnként pszichés problémákkal (pl. szorongás, pánikbetegség) kezelt diákokkal is. Droghasználatról, nagyobb mértékű alkoholfogyasztásról, öngyilkossági kísérletről, kisebb szabálysértésekről (pl. kis értékű bolti lopás, verekedés) is lehet tudni egy-egy diák esetében.

A diákok családi- és szociokulturális háttérében, értékrendjében, vonzódásaiban, mentális és fizikai állapotában mutatkozó különbségek egyúttal a birtokukban lévő, a problémamegoldás során alkalmazható felkészültségek diverzitásában is megjelennek. Ez a sokszínűség egyrészt pozitív értéként fogalmazódik meg a diákházi diskurzusban, másrészt éppen ez az a probléma (a 'mátság'), amely köré a diskurzus rendeződik.

## V.2. A szintérre lépés feltételei

A felvételi gyakorlatából és kritériumaiból, valamint a diákoknak a kritériumokhoz illeszkedő megnyilvánulásaiból rajzolódnak ki azok a témák vagy problémák, amelyek előtérbe állításával a diákok belép(het)nek a diákházi szintérre, és amelyek így a diákházi szintér résztvevőiként felmutatott öndefinícióik hangsúlyos elemét képezik.

A Diákházba minden évben nagy (akár tízszeres) a túljelentkezés. A fentebb már említett *16-25 éves életkor* és a *megszakított középiskolai karrier* a felvétel formális feltétele. Ezen kívül más formális elvárást (pl. megfelelő tanulmányi eredmények felmutatása, felvételi vizsga letétele, tandíj befizetése) a Diákház nem támaszt a jelentkezőkkel szemben (a diákok lexikális ismereteinek, tanulmányi szintjének felmérését is csak a felvételt követően végzik el). A tanárok a többlépcsős felvételi eljárás során további *nem formális feltételek* alapján szelektálnak a jelentkezők közül.

A felvételi folyamat első lépései a *telefonos*, majd *személyes konzultáció* a jelentkezőkkel, amelyeket mindig az aktuális *felvételi stábot* (munkacsoportot) alkotó tanárok valamelyike végez. A személyes konzultáción elhangzó kérdések a jelentkezés és a korábbi iskolaelhagyás(ok) okaira, valamint a jelentkező iskolával, tanulással kapcsolatos terveire vonatkoznak. Amennyiben a jelentkező nyitott rá, családi háttéréről, életviteléről, kapcsolatairól, iskolán kívüli terveiről, problémáiról is elbeszélgetnek.

A konzultációkat egy későbbi időpontban követi a *felvételi beszélgetés*. Azokat a jelentkezőket, akik a formális kritériumoknak nem felelnek meg, a legtöbb esetben felvételi beszélgetésre már be sem hívják, időnként azonban figyelmen kívül hagyják egyik vagy másik feltételt, és pl. szakmunkásképzőből érkezett vagy a megszabottnál idősebb (pl. 30 éves) jelentkezőket is felvesznek diáknak.

A beszélgetésen az összes tanár jelen van, ill. esetenként hasonló profilú (pl. drogrehabilitációs) intézményekből érkező tanárok vagy segítő szakemberek is, akiknek a diákházi tanárok kikérik a véleményét egy-egy jelentkező értékelésekor. A felvételi beszélgetésre a diákokat egyenként hívják be, ahol bármelyik tanár kérdéseket tehet fel nekik a személyes konzultáción már érintett és egyéb témákban. Ezekre a beszélgetésekre jellemző, hogy a tanárok (bár a diákházi mindennapokban megszokotthoz képest távolságtartóbban viselkednek) a közvetlen hangvétellel, tegeződés felajánlásával, fiatalos/szubkulturális (szleng) szóhasználattal valamelyest csökkentik a helyzet feszültségét.

Attila [tanár]: „*Mivel csaptátok szét magatokat?*” [Értsd: fogyasztottak-e alkoholt vagy más pszichoaktív szereket?]

Károly [felvételiző]: (kérdően néz).

Attila [tanár]: „*Mit toltál?*”

Károly [felvételiző]: „*Ja, nem szívott be engem ez a sok szabadidő.*”

A szelekció nem formális szempontjai (amelyeket a tanárok nem tesznek explicitté a jelentkezők számára, csupán egymás között fogalmaznak meg) a jelentkező (1.) *rászorultsága* a Diákház segítségére, (2.) *motivációja* az iskola elvégzésére, ill. az érettségi letételére és (3.) *alkalmassága*, azaz beilleszthetősége a diákházi működésmódba. Ezekről a tanárok olyan kérdésekkel igyekeznek információt szerezni, mint pl.: „*És ha nem veszünk fel, mit fogsz csinálni?*” „*Mi a mozgatórugó? Miért van, hogy egyszer nekiindultál [a tanulásnak], aztán abbamaradt újra?*” „*Itt tudnád kezelni a szorongásod?*” „*Bírnál ilyen [fiatalabb] gyerekekkel együtt járni iskolába?*”

A felvételi beszélgetések lezárultával a tanárok (akár több napig húzódó) stábülést tartanak, amelyen hosszan vitatkoznak azon, hogy egy-egy jelentkező az állításai, megnyilvánulásai, ill. egyéb (pl. más segítőkötől szerzett) információk tükrében megfelel-e egyik vagy másik kritériumnak, ill. hogyan rangsorolhatók a jelentkezők ebből a szempontból. A viták során a fenti kritériumok mellett a (4.) *személyes szimpátiát* vagy *antipátiát*<sup>54</sup> is érvként fogalmazzák meg a jelentkezők felvétele mellett vagy ellen.

(1.) A nem formális feltételek közül talán a *rászorultság* a legfontosabb. A rászorultság fogalmával a tanárok arra utalnak, hogy a jelentkező a sikeres iskolai teljesítéshez olyan jellegű vagy mértékű segítségnyújtást, türelmet, elfogadást igényel, amelyet (meglátásuk szerint) más iskolában nem kaphatna meg, viszont a Diákházban igen. A rászorultság okaként felsorolható helyzeteket, állapotokat vagy jellemzőket tehát más iskolák integrációs képességének határai jelölik ki – vagy legalábbis a jelentkezők és a tanárok erre vonatkozó tapasztalatai, ismeretei vagy elképzelései. Bármilyen sajátosság vagy állapot értékelhető a rászorultság okaként, amennyiben a jelentkező számára hátrányos helyzetet teremtett korábbi tanulmányai során, vagy hátrányos megkülönböztetést élt át miatta. A felvételt nyert jelentkezők beszámolóiban leggyakrabban a családi és szociális háttér, iskolai karrier, iskolához, tanuláshoz való viszony, pszichés vagy testi problémák, életviteli, gondolkodásmódbeli sajátosságok fogalmazódnak meg a rászorultság indokaként. Többnyire olyan állapotok és esetek, amelyek a serdülőkori krízis

---

<sup>54</sup> A *rászorultság* és a *szimpátia* a tanárok megfogalmazásaiban is megjelenik, a *motiváltság* és az *alkalmasság* fogalmait én használom a tanárok körülírásai és a megfigyeléseim alapján.

megnyilvánulásai, következményei és a krízis kialakulásának veszélyét növelő faktorok között szerepelnek (Holmes és Rahe [1967], Gyenge [2014], Hajduska [2015]), ill. amelyek beilleszt(het)etlensége a hagyományos iskolai konstitutív alapba hozzájárulhatott az iskolai szintérről való kisodródáshoz.

Sok diák nem rendelkezik olyan stabil *családi háttérrel*, amelyre érzelmi, kapcsolati vagy anyagi téren támaszkodhatna. Egyesek önfenntartásra kényszerülnek, esetleg az elhunyt, beteg, más okból keresőképtelen vagy elvált szülő(k) szerepét veszik át a család fenntartásában, vagy már saját családot alapítottak. Többüknél a megélhetési nehézségek az iskolából való kimaradozásokhoz vezettek, amelyet a tanulmányi eredmény romlása, majd kényszerű vagy önkéntes iskolaelhagyás követett.

Dénes [22 éves felvételiző]: „(...) sok a hitel, ki kell fizetni. Emiatt hagytam abba az iskolát öt éve. (...) próbáltam [más iskolát], de fizetők, nagyon drágák.”<sup>55</sup>

Számukra a Diákház olyan személyre szabott órarendet biztosít, amellyel a munkahelyi időbeosztásuk mellett is végezhetik az iskolát.

A történetek nagy részében azonban (jobb anyagi helyzetű diákoknál is) az *érzelmi, kapcsolati háttér* bizonytalansága dominál, sokan elhanyagoló vagy bántalmazó szülőkről számolnak be.

Luca [felvételiző]: „A szüleim elváltak, anyámmal lakok, de amikor új kapcsolata van, akkor mindig elköltözik. Sokfelé laktam már.”

Helga [diák]: „[A szüleim] szarnak rám. Anyám nem törődik velem igazán. Apukám meg elment egy nővel.”

Olga [felvételiző]: „Apámmal néha nem értek egyet és félek is tőle. Anya is fél tőle. De vele sincs meg ez az anya-lánya viszony.”

A labilis családi háttér mellett gyakran jelennek meg *negatív iskolai élmények* a történeteikben. Szerepelnek közöttük nyílt konfliktusok, pl. az iskolai renddel, a tanári tekintéllyel, a hatalmi visszaéléssel szembeni fellépés.

Dávid [diák]: „Én olyan ember vagyok, aki általában megmondja a véleményét, az igazát. Soha nem bírtam elviselni, hogy azért, mert egy tanár azt hiszi magáról, hogy felsőbbrendű lény, ő mindent megengedhet magának. Én mindig mondtam, hogy ugyanolyan emberek vagyunk, ne szállj el magadtól.”

Megjelennek diákok közötti, akár fizikai szintre emelkedő konfliktusok.

---

<sup>55</sup> Ebben a fejezetben a diákoktól származó idézetek a 2012 júniusában lezajlott felvételi beszélgetéseken elhangzottakból, ill. néhány esetben a már diákházba járó diákokkal készült interjúkból származnak.



Zsófia [felvételiző]: „(...) voltak ezek a sötétbőrű diákok, (...) nem olyan voltam, mint más, mert én például fociztam (...) folyton összeakadtunk a folyosón. Jöttek szembe, és nekem jöttek, lefejeltek. Sok volt a konfliktus, a verekedések onnantól kezdődtek.”

Mások történeteiben a konfliktusok előli passzív visszahúzódás példáival találkozhatunk.

Gyöngyi [felvételiző]: „Az osztálytársaim folyton szekáltak, hogy csendes vagyok, miért nem beszélek többet, nem fogok elérni semmit az életben. Nem volt kedvem már bejárni, úgy a tanulás sem ment, és megbuktam. (...) [otthon] nem jó a hangulat, sok a veszekedés, de most jobb, amióta nem járok iskolába, azóta nincs annyi veszekedés.”

Szinte minden diák beilleszkedési nehézségekről, marginalizálódásról számol be a korábbi iskolai közösségei kapcsán.

Helga [diák]: „Azok a semmitmondó, üres arcok. Nem bírtam az embereket elviselni, tolerálni. Annyira idegesítettek. Nem tudtam senkivel kommunikálni.”

A rászorultság hátterében olykor *pszichés zavarok* is megjelennek, gyakoriak az iskolához kapcsolódó szorongások, ill. alacsony önértékelésről árulkodó megnyilvánulásokkal is találkozni.

Edina [felvételiző]: „Nem tetszettek az iskolák, meg azok sem, akik oda jártak. (...) sokáig beteg voltam, nem jártam be, utána meg már nem tudtam visszamenni. A pszichológus azt mondta, hogy ilyen helyhez kötött szorongásom van, és iskolaváltást javasolt. Eljöttem, és azóta bezárkóztam otthonra. Szóval nehezen kezelem a társas helyzeteket.”

Olga [felvételiző]: „(...) csalódtam magamban. Nem így képzeltem, hogy elkezdek valamit és abbahagyom.”

A szenvedélybetegséggel (pl. számítógép-, alkohol-, drogfüggőség) küzdő jelentkezők egy része nyíltan vállalja ezt a problémáját.

Dezső [felvételiző]: „(...) mateksakra jártam, de aztán a magatartásom miatt mennem kellett (...) cuccoztam, nem jártam be. (...) a szakításom után volt egy öngyilkossági kísérletem, akkor döntöttem a leszokásról, elmentem a rehabra (...) [a drogozást] 11 évesen kezdtem.”

Egy-egy diák beszámolójában megjelenik a kortárscsoport hatása, ill. a szociális kapcsolatok hiánya is.

Olga [felvételiző]: „A rossz társaság is beleszámított, hogy abbahagytam a tanulást. (...) lógtam, iskola helyett lófráltunk, ittunk. (...) Ezt az évet úgy fejeztem be, hogy nem lógtam velük, nem kerestem őket. Nem volt senki, aki segítsen, nem tudtam visszaszokni a tanuláshoz, ezért buktam meg.”

Továbbá a rászorultság okai közé tartoznak a már említett fogyatékoságok (pl. halláskárosodás, mozgáskorlátozottság stb.).

(2.) A Diákházba való felvétel másik nem formális feltétele, a jelentkező *motiváltsága* az érettségi bizonyítvány megszerzésére. A tanárok minden fiattól megkérdezik, hogy miért akarja letenni az érettségi vizsgákat, ill. milyen további tervei vannak. A 2012 júniusában felvett diákok válaszaiban az érettségi megszerzése általában külső kényszerként fogalmazódott meg, és a motivációt a jobb munkaerőpiaci érvényesülés lehetősége jelentette számukra.

Tas [felvételiző]: *„Tanulnék tovább. Pszichológus szeretnék lenni. Senki nem keres pszichológus asszisztentst.”*

Luca [felvételiző]: *„Dolgoznék már szívesen, de érettségi nélkül nem megy. Egy év alatt letenném, utána OKJ-s képzés.”*

Érthetőbb az ilyen válaszok jelentősége, ha tudjuk, hogy a sikertelenül jelentkezők között többen tekintették az érettségi bizonyítványt magától értetődően szükségesnek, viszont konkrét célok nem jelentek meg a jövőképükben.

Attila [tanár]: *„Miért kell az érettségi, ki kéri a szakmában?”*

Marcell [felvételiző]: *„Nem tudom, azért az kéne.”*

Patricia [felvételiző]: *„Legyen érettségi. Utána majd meglátom, hogy továbbtanulok-e.”*

A motiváció háttere mellett a tanárok azt is igyekeznek felmérni, hogy a jelentkező valóban elszánt-e, ill. képes-e kitartóan dolgozni az érettségi megszerzéséért.

Dénes [felvételiző]: *„Érettségi után külföldre mennék, úgy jobban lehet találni melót.”*

Thia [tanár]: *„Külföldön nyelvet is kell tudni.”*

Dénes [felvételiző]: *„Én tanultam németet. Mondjuk mostanra mindent elfelejtettem, nulláról kéne kezdeni.”*

Anna [tanár]: *„Az érettségihez neked rengeteget kellene tanulnod.”*

Dénes [felvételiző]: *„Van bennem kitartás.”*

(3.) A tanárok a jelentkezések elbírálásánál a jelentkező *alkalmasságára* is figyelmet fordítanak. Az alkalmasság egyrészt azon múlik, hogy a diák képes volna-e élni a Diákház nyújtotta lehetőségekkel, ill. a diákházi közeg segítené-e őt tanulmányai folytatásában, más természetű problémái megoldásában, vagy éppen hátráltatná. Másrészt azon, hogy a fiatal milyen módon illeszkedne a diákházi közösségbe, és a felvételével nem veszélyeztet-e más diákok sikeres teljesítését. Azokat a jelentkezőket, akikkel

kapcsolatban komolyan felmerül, hogy nem alkalmasak a Diákházba, nagy valószínűséggel elutasítják.

Az alkalmasság megállapításakor az egyik gyakori szempont a jelentkezők „*érettsége*” vagy „*éretlensége*”.

Erika [tanár]: „(...) *úgy érzed, hogy meg tudnád csinálni [az érettségit]?*”

Milán [20 éves felvételiző]: „*Már felnőttem a feladathoz.*”

Az érettség megítéléséhez a tanárok a diák önállóságát igyekeznek felmérni. A diákházi pedagógiai koncepció nagymértékben épít a diákok autonómiájára és felelősségvállalására. Kisebbséggel vesznek fel azokat a jelentkezőket, akiknek a bemutatkozása nem győzi meg a tanárokat afelől, hogy képesek önálló döntéshozatalra, képesek belátni döntéseik következményeit, ill. azokért felelősséget vállalni. Az ilyen jelentkezőkre – akik gyakran a 16-17 éves korosztályba tartoznak – időnként a „*túl kicsi még ide*” megállapítást szokták tenni.

Az éretlennek, de más szempontok szerint diákházba-valónak ítélt jelentkezőket általában (az érintettel is egyeztetve) elutasítják, és javasolják, hogy jelentkezzen pár évvel később. Máskor éretlensége ellenére is felveszik a jelentkezőt, ha a tanárok úgy látják, hogy segítségükkel képes, ill. hajlandó lesz az iskolai munkában való részvételre. Így időnként bizalmat szavaznak olyan jelentkezőknek is, akik később, diákként nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket.

Anna [tanár]: „*A Kornél éretlen még a Diákházhoz. Pár év múlva lehet, hogy más lesz a helyzet, akkor esetleg visszajön majd. (...) Amúgy itt nem járt be órákra, de gyakran itt volt napközben. Ez nem csak egy hely, ahol jól érezheted magad.*”

Az éretlenség mellett a „*túlérettség*” is a bekerülés útjába állhat, főleg az idősebb vagy túlkoros jelentkezőknél.

Anna [tanár]: „*Lesz türelmed a dedózáshoz az iskolában? Már régen is túl érett voltál ehhez.*”

Gyuri [felvételiző]: „*Én szúrtam el az életemet. Biztos idegesítő lesz, de ki kell bírnom, hogy rendbe hozzam.*”

A jelentkezők alkalmasságának mérlegelésekor további szempont a Diákház szociokulturális sokszínűségéből fakadó gondolkodás- és viselkedésbeli *különbségek tolerálásának képessége* is. A már felvett diákok közül többen is beszámoltak arról, hogy nem mindig könnyű számukra elviselni a diáktársaikat. A tanárok is figyelnek erre a jelenségre, és megpróbálják elképzelni egy-egy jelentkezőről, hogy „*hogyan működne a folyosón, az előtérben*”. A különbségek tolerálásának képességét nem ideológiai, hanem

gyakorlati alapon ítélik meg, így pl. 2011–2012-ben felvettek egy skinhead fiataalt, akinek ismertek voltak a szélsőséges nézetei (amelyekről lehet párbeszédet folytatni), de a személyes interakciók terén messzemenően békésnek mutatkozott.

Nem vesznek fel olyan jelentkezőt, akit túl agresszívnek ítélnék, és attól tartanak, hogy nem volna képes komolyabb konfliktus nélkül megfélni a diákok között, esetleg nem tudna elviselni bizonyos devianciákat, amelyek előfordulnak a közösségben, vagy pont ő zilálná szét más diákok életvitelét szélsőségesen deviáns magatartásával (pl. kontrollálatlan drogfogyasztás). Máskor viszont éppen a jelentkezőt féltik egyes diákok intoleráns reakcióitól. Az ilyen esetekben – legalábbis amelyekkel én találkoztam – végül mindig a már Diákházban tanuló diákok önmérsékletének, toleranciájának fejlesztésében látták a megoldást és nem utasították el a jelentkezőt.

Bori [tanár]: „*[Andort] máshonnan [iskolából] kimarják.*” (...)

Nati [tanár]: „*Áron [diák] nagyon csúnyán viselkedett vele [a felvételi alkalmával].*”

Erika [tanár]: „*Áron majd tiszteletet tanul.*” (...)

Thia [tanár]: „*Árontól félttem.*”

Nati [tanár]: „*Nem fair, hogy már tízen félnek az Árontól és akkor ezt a srácot ne vegyük fel ezért.*”

Thia [tanár]: „*Nem ezt mondom, hogy ne vegyük fel, csak mondtam, hogy ez lesz.*” (...)

Erika [tanár]: „*Ne mondjuk meg előre, hogy mi lesz, adjunk egy esélyt neki.*”

Pali [tanár]: „*Inkább adjunk egy esélyt az Áronnak.*” [Értsd: arra, hogy változtasson a hozzáállásán.]

Erika [tanár]: „*Igen! Felvesszük [Andort]?*”

Attila [tanár]: „*Felvesszük.*”

Szintén az alkalmatlan kategóriába kerülnek azok a jelentkezők, akikről a tanárok tudják vagy a megnyilvánulásaik alapján sejtik, hogy klinikai szintű pszichés betegségekkel (pl. depresszió, skizofrénia) küzdenek, mert problémájukat nem tartják a saját kompetenciájukba tartozónak.

(4.) A nem formális szempontok közé tartozik a *rokonszenv* is. A rokon- vagy ellenszenv kifejezése a válogatást kísérő vitákban önmagában érvnek számít egy-egy jelentkező felvétele mellett vagy ellen, amelyet nem szoktak külön indokolni, ill. a döntési folyamatnak van egy pontja, ahol mindnyájan megnevezik a „*liblingjeiket*”.

A tanárok segítő pedagógiaként definiálják a munkájukat. Felfogásuk szerint a segítő viszony működtetéséhez létre kell jönnie bizonyos összhangnak a tanár és a diák között. Emiatt nem szívesen vesznek fel olyan jelentkezőt, aki egyikükhöz sem áll közel érzelmileg, mert nehezen tudnák megtalálni vele a közös nyelvet.

Vera [tanár]: „Ha a racionális érvek azt mondják két emberről, hogy mindkettőnek be kell kerülnie, és [helyhiány miatt] választanom kell, akkor a szimpatikusabbat kell választani. (...) Ha valaki mindenkinek ellenszenves, akkor azt nem érdemes felvenni, akármennyire rászorult a Diákházra, mert szar lesz neki, ha nem fogjuk tudni szeretni.”

Ez vonatkozik azokra a jelentkezőkre is, akikre csak a tanárok egyike „rezonál”. Ha ugyanis később kiderül, hogy a diák részéről a rokonszenv nem kölcsönös, akkor megeshet, hogy ő fogja elutasítani a tanár törődését. Hiába szimpatizál más tanárokkal, ha ők ezt nem viszonozzák, lehetséges, hogy nem talál közöttük partnert, aki szívesen törődne vele.

Ha egy jelentkező nagyon szimpatikus a tanároknak, akkor sok esetben annak ellenére is felveszik, hogy nincs feltétlenül rászorulva a Diákház segítségére, de ez fordítva is igaz, egyes esetekben a tanárok egyöntetű ellenszenve dacára is felveszik a jelentkezőt.

Vera [tanár]: „Zsombort azért vettük fel, mert bár nem volt senkinek szimpatikus, de azt gondoltuk, hogy na, neki tényleg meg tudjuk oldani a problémáját. Jó képességű, okos, mondjuk nagyon problémás a személyisége, de hát csak kihúzzuk valahogy, meg kihúzza ő nálunk valahogy, de le tud érettségizni, míg máshol pont a beilleszkedési zavarai miatt nem.”

Ahogyan a fentiekben igyekeztem bemutatni, a szelekció formális feltételei kevésbé, a nem formális szempontok viszont jelentősen szűkítik a felvehető jelentkezők körét, ugyanakkor az utóbbiak időnként felülírhatják az előbbieket. Alapvetően tehát a nem formális szempontok adják meg azokat a viszonyítási pontokat, amelyekhez igazodva a diákok a diákházi kommunikációs színtér résztvevőivé válnak, még akkor is, ha ez nem feltétlenül tudatosul bennük. Eszerint az 'ideáltipikus' diákházi diáknak olyan segítségre van szüksége a középiskola elvégzéséhez, amelyet csak a Diákház nyújthat számára, kellően kitartó és motivált az érettségi megszerzésére, nem túl „éretlen” ahhoz, hogy belássa érdekeit, önálló döntéseket hozzon a tanulmányait illetően és vállalásait betartsa, nem túlkoros ahhoz, hogy beilleszkedjen a középiskolai közegbe, elég toleráns ahhoz, hogy a diákházi szociokulturális sokszínűséget kezelni tudja és több tanárnak is szimpatikus.

A valóságban azonban nem jellemző, hogy ezeknek a feltételeknek minden – vagy akár csak néhány – diák teljes mértékben megfeleljen. A szelekció során a tanárok sohasem számszerűleg értékelik a kritériumoknak való megfelelést, hanem a jelentkezők önreprezentációiban megjelenő elemek mintázatára fókuszálnak. Ha a jelentkező bemutatkozását egy vagy néhány szempontból meggyőzőnek találják, akkor más

szempontoktól hajlandók eltekinteni. Ilyen módon a tanárok minden feltétellel kapcsolatban tettek már kivételt.

Vera [tanár]: „*Vettünk már föl olyat, aki majdnem meg se szólalt egész idő alatt, mégis mindenki belé volt szerelve. Meg se mukkant, mondhattuk volna, hogy nem jön le semmi, de ezt úgy csinálta, hogy »mindenki igen« kategóriával vettük föl. (...) Sok nagyon jó diákház csak szakmunkásképzőt végzett előtte. Ez az a szabály, amit a leggyakrabban áthágunk.*”

Összefoglalva, a *rászorultság* tűnik a legmeghatározóbb szempontnak a szintérre való bekerülésnél, azon belül is a *stabil családi háttér hiánya* és a *negatív iskolai tapasztalatok* szinte minden diák beszámolójában felbukkanó elemek. Az élet különböző területein mutatkozó *szorongások*, *alacsony önértékelés*, ill. *szenvedélybetegségek* valamivel ritkábban jelennek meg. A diákok egy részénél a *munkavállalás kényszere* is megjelenik, leginkább ez motiválja őket az érettségi megszerzésére, kisebb részüket a továbbtanulás. Ezek a jellemzők, helyzetek, állapotok sohasem kizárólagos problémaként jelennek meg egy-egy diák történetében, hanem közülük több társul egymáshoz, ill. ritkábban összefonódnak más iskolai teljesítést hátráltató tényezőkkel is – pl. részképesség zavarok (diszlexia, figyelemhiányos tanulási zavar), érzék- vagy mozgásszervi fogyatékoságok.

A felvételi beszélgetéseken és az iskolai mindennapokban felmutatott önreprezentációk ráirányítják a figyelmet az ágenseknek azokra a problémáira, amelyek megoldása érdekében a szintéren zajló kommunikációhoz csatlakoznak, és amelyek így a szinteret magát is meghatározzák. A Diákházban az egyes diákok problémái – amellet, hogy individuális jellegüket is kihangsúlyozzák – beépülnek a diskurzus középpontjában álló – immár közös – problémába, amely a (hagyományos) iskolai rendszerben elvárt/megszokott, mintáktól való eltérés ('másság', vagy ahogyan én hívom: érvénytelenség) lesz, és a hagyományos rendszer alkalmatlansága arra, hogy a diákoknak ezt a 'másságát' kezelni tudja.

### **V.3. Tanárok, oktatók, alkalmazottak**

A Diákházban az állandó munkaközösséget alkotó tanárok csoportját stábnak hívják. A stábnak a 2011-12-es tanévben 10 tagja volt: egyikük feladata a Diákház adminisztratív ügyeinek (pl. pályázatírás, kapcsolattartás szolgáltatókkal) intézése volt, kilencen pedig tanári és mentori teendőket végeztek.

A stábban a tagok iskolához való csatlakozása, ill. életkora szerint három generáció jelenik meg. A Diákház megalapítása után, a 90-es évek elején felálló eredeti testület tagjai közül három (44-46 éves) tanár maradt, két (38 és 39 éves) tanár a 90-es évek végén csatlakozott, további négy (29-39 éves) tanár pedig a 2000-es évek második felétől kapcsolódott be a stáb munkájába. A stábtagek kőzűl tőbben a diákházi munkájukat megelőzően vagy azzal párhuzamosan hagyományosabb iskolában is tanítottak, ill. páran 'alternatív' iskolákból érkeztek.

A stábtagek napi rendszerességgel, nagy óraszámban foglalkoznak diákokkal, ill. mentorként „diákpárokat” vállalnak. Rajtuk kívül hetente néhány alkalommal óraadó és gyakorló tanárok is megjelennek az iskolában, akiknek a tevékenysége az oktatásra korlátozódik. Életkoruk széles skálán mozog, és számuk évről-évre változik az igényeknek megfelelően.

A diákok egy részéhez hasonlóan a tanároknak is vannak fiatalabb- vagy jelenkori szubkulturális kötődéseik (pl. underground), de a diákokkal szemben külsejük semmilyen módon nem utal ezekre. Ugyancsak a diákokhoz hasonlóan a hagyományosabb iskolákról általában negatív tapasztalataik vannak. Az erről szóló történeteikben a hierarchikus viszonyok merevsége, a munkatársak és diákok távolságtartó viselkedése jelenik meg, vagy csak egyszerűen a hagyományos rendszerbe való beilleszkedés képtelensége.

Anna [tanár]: „Nem tudtam identifikálódni a tanárok közé, nem tudtam azonosulni velük. Volt kollega, aki nem volt hajlandó visszaköszönni.”

Mariann [tanár]: „Nehéz volt kirángatni a diákokat abból a letargiából, amibe a többi tanár óráján kerültek. Kábé az asztalon táncoltam ezért, hogy ez sikerüljön. Ez rengeteg energiámba került.”

Vera [tanár]: „Én nehezen illeszkedtem oda be. (...) És nem azért, mert bárki undok lett volna velem, vagy ilyenek. Mert egyszerűen az egész szisztémát nehezen értettem. Ráadásul egy csomó bajt kavartam diákoknak azért, mert az én mentalitásom az más.”

Tőbben a már korábban, közép- vagy felsőfokú tanulmányaik során szerzett negatív élményeiket is olyan tényezőkként említik, amelyek az alternatív iskolai karrier felé irányították őket.

István [tanár]: „A közeg, ami az egyetemen van, vagy a hospitálások, gyakorló tanítások alatt körülvezt, arra predesztinált, hogy minden más, csak tanár ne legyek. Mert azt nem szabad, mert szörnyű, ami itt folyik.”

Anna [tanár]: „A légkört, különösen a tanári légkört nem szerettem. Amikor beléptem a tanári folyosójára, úgy összerándult a gyomrom, mint gimnazista koromban a tanári előtt.”

A tanároknak ezek a tapasztalatai, ill. a tapasztalataikat tükröző megnyilvánulásaik a diákok önreprezentációival együtt, egymást megerősítve válnak az iskolai kommunikáció részévé.

A stábtagokon kívül megemlítem az iskolában állandó munkatársként dolgozó Judit nénit [az iskolai 'mindenes'], aki alkalmanként nyitja, zárja az iskolát, az érkező diákokat fogadja, takarít, kapcsolja a telefonokat és olykor (feladatkörén túl) a tanárok segítő munkájában is részt vesz. Az itt felsoroltak mellett többen is hozzájárulnak az iskola működtetéséhez (pl. könyvelők), akikkel – mivel nem jelennek meg a Diákház mindennapi életében és nem dolgoznak, vagy nem töltenek jelentős időt diákokkal – a munkámban csak érintőlegesen foglalkozom.



## **VI. A DIÁKHÁZI DISKURZUS: MŰKÖDÉSMÓDOK**

A diákházi diskurzust alapvetően két különböző értelmezési keret és a hozzájuk tartozó kommunikációs viselkedések, ill. ezek funkciói határozzák meg, amelyeket összefoglalóan működésmódnak hívok. A működésmódok körülírásával az a célom, hogy leegyszerűsítsem az egyik vagy másik értelmezési kerethez tartozó kommunikációs gyakorlatok azonosítását, és az olyan esetek bemutatását, amelyekben a tanárok vagy a diákok egyik értelmezési keretről, kommunikációs viselkedésről vagy funkcióról időszakosan a másikra váltanak, ill. amikor ütköztetik az eltérő keretekhez tartozó értelmezéseket. A szubkulturális működésmód egyfajta szubkulturális élményt nyújt, annak szocializáló és védő funkcióival együtt, míg az iskolai működésmód intézményesített kereteket, és biztosítja a diákházi diskurzusban elérhető szubkulturális értelmezések átkonvertálhatóságát az oktatási rendszerben érvényes értelmezési keretbe, így az iskolai célok (pl. érettségi) eléréséhez alkalmazható felkészültséggé formálja. Bár az iskolai szintén megfigyelhető kommunikációs viselkedések egy része hozzárendelhető egyik vagy másik működésmódhoz, ezek mégis egymással összekapcsolódva, egymást kiegészítve fejtik ki hatásukat, ezért szétválasztásuk csupán az elemzést szolgálja.

A szubkulturális működésmódot, annak ellenére, hogy a Diákház mindennapjait inkább jellemzi, az alábbiakban csak vázlatosan mutatom be és az iskolai működésmódot fejtem ki részletesebben. A szubkulturális működésmód elemeinek részletezésére a későbbi fejezetekben térek vissza.

### **VI.1. Szubkulturális működésmód**

A Diákház mondhatni szolgáltatásként kínálja egyes jellegzetesen szubkulturális (vagy ahhoz nagyon hasonló) gyakorlatokban való részvétel lehetőségét, a gyakorlatokhoz tartozó szubkulturális értelmezéseket is elérhetővé téve a diákok (és tanárok) számára, akik így hozzájuthatnak az ezekkel járó előnyökhöz. Pl. a társadalmi konvenciókkal szembehelyezkedők közösségében való részvétel egyszerre nyújtja a különállás, és a csoporthoz tartozás érzését (ld. Rácz [1998a]). Hangsúlyozom, hogy nem a Diákházat

akarom bemutatni mint egyfajta (szub)kulturális közösséget, és nem is tekintek így rájuk, hanem azokat a szubkulturális mintázatokat igyekszem leírni, amelyek tetten érhetők a mindennapi kommunikációs aktusokban, a diákok és tanárok önreprezentációiban, idő- és térkezelésében. A szubkulturális jellegzetességek leírásához Haenfler [2013] már korábban bemutatott szubkultúra-definíciójából indulok ki, aki a szubkultúrát (1) viszonylag *diffúz szociális hálózatként látja*, amely (2) *közösen osztott identitással*, (3) *megkülönböztető jelentésekkel* és (4) a konvencionális(nak tekintett) társadalommal szembeni *ellenállás* valamilyen formáival, vagy (5) ahhoz képest létrejövő *marginalitás* érzetével jellemezhető.

A definícióban szereplő öt kitétel közül az első értelmében a szubkultúra *szociális hálózat*, mert egymással folytatódó interakcióban lévő emberek közötti kapcsolatok és tapasztalatok mintázatait írja le, és *diffúz*, mert ezeknek a hálózatoknak léteznek ugyan szimbolikus határaik és az összetartozást jelző viszonyítási pontjaik, de a határok a csoportosulások között átjárhatók, és nincs olyan formális rendszerük (vezetőségük, szervezeti struktúrájuk, működési szabályaik, stb.) mint pl. az iskolának, politikai pártoknak vagy civil szervezeteknek. (Haenfler [2013]) A Diákház a definíciónak ehhez a részéhez egyértelműen nem illeszthető. Bár a 'hagyományos' iskolai formalitásokat és szankciókat megszüntették vagy nem formális eszközökre cserélték, mégis egy formális intézményről van szó, amelynek vezetősége, taglistája, rögzített működési szabályai és szervezeti struktúrája is van, még ha ezek nagyon különböznek is attól, amit egy iskoláról a legtöbben gondolnának.

A második és harmadik kitétel ingoványos talajra vezet a diákházi közösség esetében. A második a szubkultúra tagjainak *közösen osztott identitása*, amely alatt Haenfler azt érti, hogy a résztvevők azonosítani tudják egymást, egyúttal különbözőnek látják magukat másoktól (gyakran más szubkulturáktól), azaz éreznek valamilyen kapcsolatot az adott szubkulturális identitás és/vagy résztvevők felé. Pl. a viselkedés vagy a stílus nem önmagukban, hanem a résztvevők identitásának központi elemeiként konstituálják a szubkultúrát. (Haenfler [2013]) A harmadik kitétel, a tagok által *osztott megkülönböztető jelentések*, amelyek bizonyos elképzelésekhez (pl. értékek, hitek), gyakorlatokhoz (pl. rituálék, szabadidő eltöltése), és tárgyakhoz (pl. öltözet, kiegészítők) kötődnek. Ez nem az értelmezések előre kialakított 'készletének' az átvételét vagy az említett jelenségek egyforma értelmezését jelenti, hanem azt, hogy a szubkultúra tagjai mind felismerik a jelentőségüket, és a hozzájuk kapcsolódó szubkulturális jelentéseket (amelyeket egyébként rendszeresen megkérdőjeleznek). A szubkultúrák abban az

értelemben *nem normatívak*, hogy ezek a jelentések bizonyos mértékig különböznek a szélesebb körben elfogadott normáktól, azaz *deviálnak* a normától (Haenfler [2013]), ill. éppen a *különbözőség* az a jelentés, amelyet hordoznak (Rác [1998a]).

A Diákház tagjai explicit módon nemigen számoltak be közös identitásról, vagy az összetartozás érzéséről, és pl. egységes stíluselemek alkalmazásával vagy hasonló zenei ízléssel sem jellemezhetők, sőt, leginkább az egymás közötti különbségeket szeretik hangsúlyozni az elképzelések és gyakorlatok terén is. Ugyanakkor diákházasként mind megkülönböztetik magukat más iskolák tagjaitól vagy az „*átlagemberektől*”, megnyilvánulásaikban kifejeződnek bizonyos közösen osztott (vagy a Diákházban közössé váló) ideák, és némelyikük – állítása szerint – a szubkulturális színtereken gyakran találja meg az olyan „*hasonlóan problémás*” fiatalokat, akik korábban a Diákházba jártak, vagy oda fognak járni.

A szabadidő eltöltésének módjai többnyire nem kötődnek az iskolához. A diákok jellemzően pár diáktársukkal együtt – vagy néhányuk esetében a többiektől elkülönülten – saját (zenei, művészeti, LMBTQ) szubkulturális színtereiken jelennek meg, és vannak néhányan, akik semmilyen szubkulturában nem vesznek aktívan részt. A szabadidő eltöltésének vannak ugyanakkor az iskolához köthető formái is, pl. egyes diákok egész nap az iskolában vagy a környékén ’lógnak’, még ha tanórákra nem is járnak be. Az iskola időnként rendez összejöveteleket (évfordulók, „*szaturnália*”, „*Albert-nap*”) amelyeket vagy az iskolában, vagy szubkulturális színtereken (pl. a művészeti és zenei élet fontos színtereinek számító klubokban, romkocsmákban) tartanak, és amelyeken gyakran *nem-normatív* jelentésekkel felruházott gyakorlatok és stíluselemek (pl. dramatikus játékok, zene) jelennek meg. (Az Albert-napi dramatikus játékok rituális elemeiről lesz szó később.) A tanárok alapvetően az iskolától függetlenül töltik a szabadidejüket, de számukra is van néhány kiemelkedő alkalom (pl. „*záró stáb*”), amely az iskolához kötődik, és nem-normatív jelentések kommunikációjával jellemezhető.

Ahogy korábban már utaltam rá, a diákházások zenei ízlése igen különböző lehet. A diákházi közösség régi és jelenlegi tagjai által külön-külön preferált zenék között a nyugati kultúrában ismert könnyűzenei irányzatok (többek között rock, blues, jazz, punk, metál, hip-hop, hardcore, gót, grunge, reggae, és a legkülönbözőbb elektronikus stílusok, pl. house, goa, drum’n’bass, dubstep stb.) szinte teljes skálájáról találhatunk nemzetközi és hazai előadókat. Jellemző ugyanakkor, hogy a poszt-szubkultúra vagy klubkultúra megközelítésekben (Thornton [1995], Bennett [1999]) leírt módon a diákok és a tanárok ’áthallgatnak’ a különböző irányzatokba, ill. az egyes irányzatokon belül többen a

kevésbé populáris formákhoz vonzódnak, kerülnek a 'kommerszebb' zenéket, de legalábbis a szűkebb közönséget kiszolgáló szubkulturális előadók sem ismeretlenek előttük. Továbbá mind a diákok, mind a tanárok között vannak szubkulturális színtereken aktív zenei előadók és DJ-k.

Ami az öltözködési stílust és a külsőt illeti, az iskola mindennapjaiban a tanárokon semmilyen iskolai vagy egyéb formalitást jelképező elem (pl. köpeny, nyakkendő) nem fedezhető föl, viszont öltözetük más tekintetben sem jellemezhető közös vagy szubkulturális elemekkel, leginkább köznapi, utcai ruhaként írható le (kivéve Istvánt, az igazgatót, akinek az évtizedek óta növesztett, gumikkal összefogott szakálla bármilyen öltözetrel párosulva extrém megjelenést kölcsönöz). Ezzel szemben a diákok között a *mohawktól*, a tetoválásokon, mindenféle színű, formájú és hosszúságú hajakon, testékszereken keresztül a punk, hippi, *house-os/diszkós*, *raszta*, *skinhead*, *hip-hop*, és egyéb szubkulturális stílusokat megjelenítő ruházatig mindenfélével találkozni, ugyanakkor találkozhatunk olyan diákokkal is, akiknek a ruházata, külseje ránézésre semmilyen szubkulturális kötődésre nem utal.

A definíció utolsó két kitétele, a 'fősodorral', domináns vagy uralkodó kultúrával szembeni *ellenállás* valamilyen fajtája, pl. a többségi(nek tekintett) értékek tagadása, azoktól való eltávolodás vagy tudatos szembehelyezkedés velük, valamint egyfajta *kívülálló státusz*, *marginalizáció*, amelyen a szubkulturalisták osztoznak egymással, még akkor is, ha valójában nem különböznek vagy szeparálódnak el teljes mértékben más társadalmi csoportoktól. A kortárs szubkultúrák többsége ugyanis strukturálisan nem marginalizált, inkább bizonyos értelemben 'választják' a marginalizációt, amely aztán akár szociális stigmaként is működhet számukra (Haenfler [2013]) – ld. pl. gót fiatalok.

A Diákházban az *ellenállás* és a *marginalitás* megnyilvánulásai mutathatók ki a legeggyértelműbben. A legtöbb diák és tanár jellemezhető vagy kapcsolatba hozható ezek valamelyikével vagy mindkettővel, és ezt sokan tudatosan meg is fogalmazzák. A diákok többségére jellemző a 'felnőttek világával', a formális intézményi renddel és a 'konform társadalommal' szembeni ellenállás, és az ezeket képviselő jelenségek, szervezetek, személyek, koncepciók és megnyilvánulások (pl. iskolarendszer, oktatási intézmények, formális hierarchia, tanárok, iskolai szabályok) elutasítása, ellenzése, megkérdőjelezése, ignorálása. Némelyikük viselkedésében tetten érhetők a védelmező provokáció (Cohen [1955], Redl [1948]) bizonyos formái (pl. obszcenitás az 'átlagemberek' felé, vagy a diákházi tanárok felé). A tanárookra is jellemzők a „*strigulázós*” hivatalnokokra, a „*normális*” iskolákra, a formális intézmények hierarchizált világára tett negatív

megjegyzések, de a diákokkal ellentétben ők gyakran nem egyéni nézőpontból nyilatkoznak, hanem a Diákházat állítják szembe más oktatási (vagy egyéb) intézményekkel. De általában véve is, a diákházi körülmények, a tér kialakítása (szűk terek), a dekorációk (pl. a nem 'iskolaszerű' kinézet), a térkezelés (pl. a közösségi, ill. szabad térhasználat, amely az eszközök sértetlenségének megőrzése miatt zárva tartott számítógép termen kívül minden más helyiségre érvényes), az időgazdálkodás (rugalmas időhatárok) és az interperszonális kommunikáció sajátosságai (pl. a tanárok és diákok közötti tegeződés) segítik egy olyan szubkulturális állapot, a *communitas* (később lesz róla szó) élményének kialakulását, amely szemben áll a formális rendet és hierarchiát hangsúlyozó világgal.

A marginalitást egyrészt azok a diákok jelenítik meg a Diákházban, akik valamilyen társadalmi perifériát képviselnek (pl. rossz anyagi körülmények között élők, hajléktalanok, állami gondozottak, kisebbségek, bevándorlók, LMBTQ személyek stb.), másrészt a marginalitást *választó* 'másként gondolkodók', akik stílusukkal, szubkulturális kötődéseikkel is szimbolizálják a társadalomtól való különállásukat.

## **VI.2. Iskolai működésmód**

Az iskolai működésmódot a strukturált, ill. formálisan is rögzített iskolai szabályok, gyakorlatok és eszközök leírásán keresztül mutatom be. A hagyományos iskolai viszonyokhoz szokott szemlélő a Diákház mindennapjaiban első ránézésre a szervezettség, a formális keretek, szabályok és szankciók hiányát fedezheti fel, és talán nehezen képzei el, hogyan lehet ilyen körülmények között iskolát működtetni. Ahogyan alább igyekszem bemutatni, valójában nem a szervezettség hiányáról van szó, hanem tudatosan a hagyományos iskolaitól eltérőre alkotott keretek, szabályok és szankciók következetes alkalmazásáról, amelyek kívülről nézve furcsának tűnhetnek, de a Diákházban lehetővé teszik a (másutt) kezelhetetlennek bizonyuló helyzetek és problémák megoldását, a (másutt) együttműködésre képtelen vagy nem hajlandó fiatalokkal való közös munkát.

A szervezettség és a formalítások leginkább néhány alapvető *szabály* és *szankció*, a Diákház irányítását ellátó *stábrendszer* működése, a diákokkal kötött *szerződések*, a *vizsgák* és néhány *alkalmi esemény* kapcsán merülnek fel. Az iskola működtetését

szolgáló formális elemeknek tekinthetők továbbá az iskola tagságát rögzítő listák, a diákok adatlapjai, a kommunikációt/munkát keretek közé szorító *egyéni haladási tervek*, a *harmadévekre*<sup>56</sup> osztott tanév és a *tanórák* idő- és térbeli keretei.

### VI.2.1. Szabályok

A Diákházban alig léteznek a diákokra érvényes formálisan rögzített szabályok.<sup>57</sup> A kevés létezőt a *Házirend* (vagy *Alapszabály*) tartalmazza. Ezek a törvény (EMMI rendelet [2012]) által rögzítendőként előírt információk, általános megjegyzések, szabályok (pl. a Diákház tandíjmentessége, szociális támogatás igényelhetősége, távolmaradás jelzésének kötelezettsége, kötelező tűzvédelmi tanfolyam, tankönyvek kölcsönözhetősége) és a megsértésük esetén szankciót maguk után vonó három szabály: a drog- és alkoholfogyasztás és -árusítás tilalma, a fegyver, vagy annak látszó tárgy behozatalának tilalma, amelyek megszegése esetén a diákot bármely tanár hazaküldheti, és a tanévenkénti legalább három vizsga letételének szükségessége, amely elmaradása esetén a tanulói jogviszony megszűnik. Továbbá a Diákház működésének alapelemeiről (stábok, egyéni tanulási program, szerződéses rendszer, segítő párrendszer, vizsgarendszer) tájékoztat egy-egy mondatban.

A teljes *Házirend* elfér egy nyomtatott A4-es papíron. Egy példányát kifüggesztették az előtéri üzenőfalra. Ezt azonban a tanárok túl soknak és túl hivatalosnak találták, ezért egy féloldalnyi *Háztartásrend* című dokumentumot is kifüggesztettek. Utóbbi nyolc „iskolai együttélésre” vonatkozó „útmutatást” rögzít. Ezek közül az első a *Házirend* összefoglalása egy mondatban, amely így hangzik: „*Viselkedjünk normálisan!*” A továbbiak olyan mindennapi tevékenységekre vonatkoznak, mint a konyharészleg és a fogasok használata, amely mindenki számára megengedett, „*viszont a tanárok előnyt élveznek*” (sic!), kávé, fénymásolás és könyvkölcsönzés költségei, hangos zenehallgatás kerülése, értéktárgyak biztonságba helyezése, mert „*még nálunk is előfordul olyan elvetemült, aki lop*”, és a dohányzás tilalma az iskola területén. A *Házirendben* és *Háztartásrendben* foglaltaktól eltérő esetek kezeléséről a stáb dönt, ill. ilyenkor *eseti szerződéseket* kötnek a diákokkal.

<sup>56</sup> Korábban félévekre osztották, a 2011–2012-es terepmunkám óta negyedévekre osztják az évet.

<sup>57</sup> A tanárookra vonatkozóan létezik a jogszabályoknak megfelelő *Szervezeti és működési szabályzat*, amelyet viszont Anna [tanár] szerint „*soha senki nem használ*”. Helyette azt az alapelvet követik, hogy „*viselkedjünk normálisan, dolgozzunk serényen, törekedjünk minél jobban csinálni a dolgunkat*”.

### *VI.2.2. Egyéni haladási ütem*

Amikor egy diák bekerül a Diákházba, először felméri a tudásszintjét a különböző tantárgyakból. Az eredmények és a diák céljai alapján, vele közösen dolgozzák ki és rögzítik szerződésben a személyre szabott tanulási programot. Ez tartalmazza az érettségi tárgyakat, harmadéves vizsgákat is, ill. indokolt esetben a felkészülés körülményeit (pl. otthoni felkészülés, munkaidő utáni vagy másoktól eltérő gyakoriságú iskolai megjelenés). A diák haladását így később egyéni képességeihez és vállalásaihoz mérten értékelhetik.

A Diákházban nincsenek a hagyományos értelemben vett iskolai osztályok. A tanulókat tudásszintjük és az iskolai megjelenésre vonatkozó egyéni lehetőségeik és igényeik szerint tanulócsoportokba osztják. Mivel a diákok egy részének tantárgyanként is eltérő a tudásszintje, minden évfolyam minden tantárgyához tartozó csoport összetétele eltérő lesz. A csoportok létszáma legtöbbször 6-15 fő között mozog. A csoportok összetételét minden harmadév elején a diákok haladásának fényében újraalakítják, de még így is megesik, hogy egy-egy tanórán az adott tantárgyból eltérő tudásszintű diákok ülnek egymás mellett, akikkel a tanár differenciáltan foglalkozik.

A Diákházban a szorgalmi időszakokban nincs számonkérés (feleltetés, dolgozat), ellenben a szorgalmi időszak után egyetemi mintára kialakított vizsgaidőszak következik, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy szabadabban osszák be idejüket a felkészülésre. Továbbá a diákok előrehozott érettségi vizsgákat tehetnek bármely tantárgyból,<sup>58</sup> ha előzőleg megszerezték a 12 évfolyam záró jegyeit, így a nehezebb tantárgyakra több időt szánhatnak.

### *VI.2.3. Szerződéses rendszer*

A Diákházban a tanárok és a diákok, ill. az iskola és a diákok viszonyát szerződésekkel szabályozzák. A szerződéses rendszer amellet, hogy a célok megfogalmazásával segít motiválni a diákot és átláthatóvá teszi az iskolai munka kereteit, fegyelmező funkciót is ellát.

A Diákházba való felvétel után kötött alapszerződések a személyre szabott tanulási program főbb elemei (pl. érettségi tárgyak, érettségi letételének várható ideje) mellett rögzítik, hogy a diák elfogadta a Házirendet. A diákok részletes tanulási

---

<sup>58</sup> A Diákház az elsők között vezette be az előrehozott érettségi gyakorlatát, amely később más hazai oktatási intézményekben is elérhetővé vált. A terepmunka óta megváltozott állami szabályozás már nem teszi lehetővé, hogy bármely tantárgyból előrehozott érettségit tarthassanak.

programját (pl. harmadéves vizsgák letétele) és a vele kötött egyéb megállapodásokat (pl. mikor jelenik meg az iskolában) a „*harmadéves szerződésben*” rögzítik, amelyet a vizsgaidőszakok végén összevetnek a diák teljesítményével, az aktuális körülményekhez igazítva, vele közösen újraírják, megbeszélik. A szerződések mind a diák mind a tanárok számára átláthatóvá teszik a diák céljait, vállalásait, fejlődését. Az előbbieken kívül léteznek még „*eseti szerződések*” is, amelyekben a diákok speciális egyéni vállalásait, kötelezettségeit rögzítik. Ezek ritkább esetek, amelyekre akkor kerül sor, ha a diák sorozatosan nem teljesíti az alap- vagy harmadéves szerződésben foglaltakat, vagy megszegi az iskola szabályait (pl. többször ittas állapotban jelenik meg az iskolában).

Az alap- és harmadéves szerződéseket a diákok az egyéni „*tanárpárjaikkal*” (mentoraikkal) kötik meg, akik aláírásukkal a stáb döntéseit vagy az iskolát képviselik. Eseti szerződés bármelyik tanárral köthető. A szerződéses viszony létrejöttéhez mindig egy tanár és a diák (nem pedig a diák valamely hozzátartozójának vagy képviselőjének) az aláírása szükséges, ami kiemeli a diák felelősségét az önmagával kapcsolatos diákházi döntések meghozatalában.

Szankciók alkalmazása olyan esetekben merül föl, mint pl. a diák többszörös szerződésszegése, távolmaradás előzetes jelzésének rendszeres elmulasztása, a tanulmányok olyan mértékű elhanyagolása, amely már értelmetlenné teszi a tanulói jogviszony fenntartását vagy mások tanulmányi haladásának hátráltatása. Ha az eseti szerződések hatástalannak bizonyulnak, az érintett diákot „*behívják stábra*” beszélgetni, amely önmagában szankciónak tekinthető, és a diákok tartanak is tőle. A stábon dől el, hogy alkalmaznak-e további szankciót (pl. újabb szerződés vagy tanulói jogviszony megszűnése).

#### *VI.2.4. Segítő párrendszer*

A *segítő párrendszer* egyfajta mentori rendszer, amelyben a diákoknak „*tanárpárt*” kell választaniuk. Egy tanárra általában több diák jut. A tanár figyelemmel kíséri a diák életét, igyekszik megismerni személyiségét, életmódját, élethelyzetét, időbeosztását, aktuális problémáit. A diáknak a tanárpárja segít intézni tanulmányi és adminisztratív ügyeit (pl. szerződések, egyéni haladási program), ő kíséri figyelemmel a diák tanulmányainak alakulását, próbál vele közösen megoldásokat találni, és segíteni neki minden olyan problémában, ügyben, amiben a fiatal segítségét kéri (pl. életvezetési nehézségek, családi vagy egészségügyi problémák, munkakeresés). A diák és tanárpárja formális



kapcsolattartási módja az „*egyéni beszélgetés*” vagy „*egyénizés*”, amelynek rendszeressége és időpontjai (és maga a formális jelleg is) változtak az idők során, és jelenleg is kísérletezés tárgyát képezik. Magukban az egyéni beszélgetésekben viszont semmilyen formalitás nem jelenik meg, itt is ugyanúgy a tegeződés és közvetlen hangnem jellemző, mint a Diákház mindennapjaiban, így vannak diákok és tanárok, akik inkább kötetlen, baráti beszélgetésként fogják fel.

#### *VI.2.5. Stábrendszer*

A tanárok stábrendszerű működésnek nevezik a Diákház különböző, önállóan működő munkacsoportokból (stábokból) álló irányítási rendszerét. A stábok működését a diákházi munka iránt elkötelezett tanárok alkotta tanárstáb („*a stáb*”) hangolja össze, alájuk tartoznak a különböző funkciókat ellátó pár fős stábok (pl. az iskolába jelentkezők tájékoztatását és interjúztatását végző *ügyeleti stáb*), és a *diákstáb*. A stábok alapvető funkciója az információgyűjtés, -közvetítés és megoldáskeresés a hozzájuk tartozó ügyekben, a stábtagok megbeszéléseire általában jellemzők a többé-kevésbé formalizált keretek (idő, hely, részvétel feltételei), és a fórumszerű működés, amelynek keretében esélyt adnak minden résztvevőnek a hozzászólásra, és konszenzus kialakítására törekednek. Alább a két legfontosabb és legnagyobb létszámmal működő fórumot, a *stábot* és a *diákstábot* mutatom be röviden.

##### *A stáb*

A tanárok alkotta stáb az iskola legfelsőbb irányító szerve<sup>59</sup>, és ahogy Anna [tanár] mondta, „*a Diákház kollektív bölcsessége*”, ahol a stábtagok az iskola mindennapi működtetéséhez szükséges operatív ügyekről, ill. a diákokkal és a kollégákkal kapcsolatos kérdésekről döntenek. Funkciói közé tartoznak többek között a diákok haladásának nyomon követése, a döntések meghozatalához szükséges, diákoktól, tanároktól, külső segítő intézményektől (pl. családsegítő) vagy személyektől (pl. szülők) származó információk összegyűjtése és megosztása, kommunikációs stratégiák kialakítása, a pedagógiai munka elméleti és módszertani hátterének biztosítása, tanárok segítő munkájának kontrollálása, támogatása, a konfliktusaik kezelésében, feszültségeik

---

<sup>59</sup> Az oktatási intézmények felé támasztott szervezeti elvárások miatt létezik ugyan igazgatói pozíció a Diákházban (az egyik legrégebbi diákházasi tanár, István tölt be), de gyakorlatilag nem jár irányítói hatalommal/jogkörrel. Utóbbit a stáb közösen gyakorolja.

oldásában nyújtott segítség, védelem a segítő munkából adódó pszichés következményektől.<sup>60</sup>

István [tanár]: „Nagyon komoly támogatást kap minden munkatárs a stábtól, ott ezt meg lehet beszélni, ott lehet elemezni, támogatást lehet hozzá kapni. Tehát nem egyedül, nem szélmalomharc az egész. Az egy hihetetlen támasz, hogy hétről-hétre ott ezek a kérdések előkerülhetnek, meg lehet vitatni, elemezni, megoldást találni. Nem egyedül végezzük soha ezt a munkát, hanem mindig azt érzem, hogy mögöttem áll egy stáb. Mindig azt érzem, hogy van kihez fordulnom, ha nem akarok... hogy sose egyedül találom ki, és sose egyedül vállalom a felelősséget ezért, hanem közösen. Ez hatalmas előny. Ezért is lehet ezt a munkát csinálni.”

A stábtagság formálisan szabályozott, ahogy István [tanár] mondta, „a kritériuma annak, hogy stábtag-e valaki, hogy vállalja, hogy folyamatosan részt vesz a stábokon és ezáltal az iskola működtetésében, és osztozik a közös döntések felelősségében. Az, hogy valaki stábtag-e az egyértelműen meghatározott.” A stábülések rögzített időben (hetente kétszer három óra) és helyen (tanári) zajlanak, de pl. az időkereteket a tanárok nem mind veszik szigorúan, ami időnként feszültséghez is vezet, viszont formális szankciók nem léteznek az időkeretek betartatására.

A tanári szobára vonatkozó szabályok a stábülések idejére megváltoznak. A máskor mindig nyitva álló ajtót bezárják, és diák (vagy más) nem mehet be előzetes egyeztetés nélkül, sőt, ilyenkor a diákházások még a tanári környékén is figyelnek rá, hogy halkan beszéljenek és figyelmeztetik is erre egymást. A diákok kizárásának jelentősége jobban érthető annak ismeretében, hogy máskor szabadon ki-be járnak a tanáriba, és a legtöbb terembe, akár tanórák alatt is. A térkezelésre a terek elválasztásán kívül más formalitások nem érvényesek, pl. az (ovális alakú) ülésrend nem rögzített, bár tükrözi a tanárok közötti hierarchiát, amennyiben a magasabb státuszú tanárok rendszerint a szokásos helyükön ülnek a stábok alatt, míg mások helye változó.

A stábüléseknek van ugyan formális menete, ill. vezetője, de a keretek vázlatosan rajzoltak (pl. a vezető abc-rendben haladva megnevez egy diákot, megbeszéli, ki, mit tud/gondol róla, ha vannak vele problémák, megoldásokat keresnek rájuk, majd tovább lépnek a következő diák ügyére), a kommunikáció mederben tartását pedig nem feltétlenül a vezető végzi, hanem magasabb státuszú tanárok. A tanárok (nem formális, ill. informális úton kialakuló) státusza a stábokon zajló kommunikációban való részvételükben is tükröződik.

---

<sup>60</sup> Pl. túlságos bevonódás, elfoglaltság, kiegész, elfáradás (Kulcsár [1998], Ratkóczi [2003]).

Attila [tanár]: „Nem mindenki szólal meg minden helyzetben, nem ugyanolyan súllyal, nem mindenkire hallgatnak. Ez kialakul, hogy kinek mi a helye a stábben, azt hogyan képviseli, hogyan fogadják el a többiek.”

Az ülések informális, de már-már intézményesülő koreográfiájában a tárgyalat problémák megoldására tett komoly javaslatok mellett fontos szerep jut a tréfás megnyilvánulásoknak, amelyek részben a feszültség oldásával, részben alternatívák felvillantásával nagymértékben hozzájárulnak a megoldáskereséshez, de az egymásra tett kritikus vagy gunyoros megjegyzések, és az ülés témájától elvezető asszociációk, történetek megosztása is jellemző.

A tanárok a heti rendszerességű stábokon kívül minden évben tartanak több napos nyitó- és záró stábot. Ezek a Diákház épületén kívül szervezett, igen formalizálatlan összejövetelek inkább tekinthetők egyfajta csapatépítő tevékenységnek, és ha teret adnak is némi munkának, jobban jellemezhetők a szubkulturális működéshez kapcsolható, nem-normatív értelmezéseket felmutató, ill. a karneváli státuszmegfordító rítusokhoz hasonló gyakorlatokkal (részletesebben erről később).

### *Diákstáb*

A diákstáb hivatalosan a diákok érdekképviselői és érdekérvényesítő fóruma, amelyet a tanárok a diákokkal való testületi kommunikációra is használnak (pl. a vizsgaidőszak beosztásának vagy a stáb döntéseinek nyilvánosságra hozatala, diákok véleményének kikérése az őket érintő ügyekben, kirándulások, ünnepek, egyéb közös programok szervezése stb.)

A diákstábok félórás időkerete rögzített. Diákstábot bárki összehívhat, és a tanárok bátorítják is a diákokat, hogy ezt a fórumot használják a közösséget érintő kérdéseik és problémáik megtárgyalására, ugyanakkor gyakoribb, hogy a tanárok hívják össze aktuális kihirdetnivalók közlésére. Az ülést levezető tanár(ok) (legtöbbször Attila) számára kihelyezett asztalok mindig a terem közepén állnak, a többi tanár és a diákok helye nem rögzített, ők az előbbieket körül kedvük szerint helyezkednek el. A terem ajtaját gyakran becsukják, ritkák a helyváltogatások, ki-be járkálás (amelyek egyébként senkit nem zavarhatnak). Az üléseket mindig a tanárok kontrollálják, általában ők terelik össze a diákokat (kivéve, ha a diákoknak is fontos ügyről van szó), a tanárok csukják be az ajtót, megnyitják és lezárják az ülést, moderálják a diákok megnyilvánulásait, amennyiben azok bántók vagy akadályozzák az ülés megtartását. A diákstábon gyakori a háttérzaj (pl. egy hozzászólás megtétele előtt néhányan megtárgyalják mondandójukat a mellettük ülőkkel,

a háttérben más diákok és tanárok is beszélgetnek és gyakoriak a közbeszólások), amely, néha zavaróvá erősödik, ilyenkor rendszerint egy magasabb státuszú tanár tereli vissza a társalgást az eredeti mederbe.

### *VI.2.6. Tanórák*

A Diákházban differenciált,<sup>61</sup> kiscsoportos, kooperatív<sup>62</sup> oktatás folyik. A tanórák időhatárai formálisan rögzítettek, a tanrend szerint 9:00-17:00 óra között tartják őket (a késődélutáni órákat a napközben dolgozó diákok számára vezették be). Az egyes tanulócsoporthoz számára kiírt órákat az előtérben kifüggesztett, nagyméretű csomagolópapírra rajzolt táblázaton tüntetik fel, de az órákon nem feltétlenül az egy csoportba tartozó diákok jelennek meg, és nem a csoport minden tagja. A megjelenők száma általában 6-8 fő, ritkábban ennél több (akár 15 fő) vagy kevesebb (akár 1-2 fő). Szünetet 45-50 perc után tartanak, vagy amikor indokoltnak érzik. Az órákat többnyire pontosan kezdik, de az időkeretek betartását nem veszik szigorúan, és mivel erre irányuló szankciók sem léteznek, a tanárok/diákok késése miatt időnként pár perc, ritkábban akár negyedóra késéssel kezdenek. Gyakran fejezik be idő előtt az órákat, vagy tovább is tartják, attól függően, hogy hogyan haladnak a tananyaggal. Szinte minden órán vannak diákok, akik 2-15 perccel később érkeznek, de megesik, hogy egy-egy diák az óra második felében érkezik, vagy egyáltalán nem jelenik meg. Sokan már az óra végének közeledtével, vagy akár óra közepén távoznak indoklással (pl. fontos intéznivalója van, nem érzi jól magát a csoportban, nem látja értelmét az órának) vagy anélkül, vagy esetleg mert (úgy gondolják, hogy) befejezték a feladataikat.

Jellemző, hogy tanórák alatt olyan diákok vagy tanárok nyitnak be a termekbe, akik nem oda igyekeznek, csak beköszönnek, keresnek valakit vagy egy másik tanórát, esetleg valamilyen fontosnak ítélt hírt hoznak. A diákok előzetes egyeztetés után átülhetnek más tanórára, mint ami ki van írva számukra, ill. ha nincs kiírva órájuk, akkor szabadon beülhetnek más órákra. Időnként megesik, hogy a tanórák alatt olyan diákok

---

<sup>61</sup> A differenciált oktatási megközelítésben a diákok egyéni szükségleteinek, tanulási módszereinek, stílusának, tudásszintjének, erősségeinek és érdeklődésének figyelembevételével állapítják meg a tanítás sebességét, szintjét, jellegét. A tanárok teret adnak a diákok saját választásainak, vállalásainak, tevékenyen bevonják őket a munkába, gondolkodásra, erőfeszítésre ösztönzik őket az érdemi tanulás érdekében. (Heacox [2006])

<sup>62</sup> Az individualizációra és a versengésre épülő oktatás alternatívjaként kidolgozott, a résztvevők együttműködésén alapuló, a diákok interakcióját előtérbe helyező és kiaknázó kiscsoportos oktatási forma. Felhasználható többek között az együttműködéshez szükséges képességek és készségek, a problémamegoldó gondolkodás, a reális önértékelés fejlesztésére, a szociális magatartásformák, kommunikációs helyzetek, társas szerepek gyakorlására (Kotschy [1997], Kagan [2004], N. Kollár [1997])

vagy tanárok is tartózkodnak a termekben, akik nem az órán vesznek részt, hanem pl. pakolnak, más órára készülnek, a teremben lévő számítógépet használják, vagy valamilyen más dolgukat intézik, de ezzel nem zavarják az óra menetét, még akkor sem, ha néha hozzá is szólnak.

A tanórákat mindig a csoport méretétől függően helyezik el a termekben (kivéve az órátartáshoz szükséges kellékeket tartalmazó termekhez kötött művészet-, informatika- és természettudományi órákat), és időnként megesik, hogy a tanárok helycseréről egyezkednek egymással. Az órai ülésrend kötetlen, a diákok bárhova ülhetnek. Az asztalokat és székeket rendszerint kör alakú ülésrendben rendezik el, a diákok pedig létszámtól függően egy kisebb körök vagy zárt ovális/kör ívén helyezkednek el, ill. vannak diákok, akik kedvük szerint valahol a körön kívül. A legtöbb esetben a tanárok is a körben foglalnak helyet. Ha táblára írnak, a táblával szembefordulnak, így az ülésrend inkább frontálisra hasonlít, de ilyenkor is rendezetlenül helyezkednek el. Az irodai használatra tervezett asztaloknak nincs kitüntetett ülőfrontjuk, így segítik a kör alakú ülésrend kialakítását. Jellemző, hogy a diákok egy része óra alatt is helyet változtat. A tanórai térhasználatra igen jellemző, hogy a tanárok (tudatosan a zártság-élmény elkerülésére, vagy automatizmusból) időnként nyitva hagyják a termék ajtaját, de ha ez zavar valakit, becsukhatja. Tanítási idő alatt végigmenve a folyosón, nagy valószínűséggel legalább egy résnyire nyitott ajtót találunk.

A tanórai interakciókra általában jellemző, hogy a tanárok sok teret hagynak a diákok megnyilvánulásainak. A kommunikációban a legtöbb órán megjelenik egyfajta ismétlődő mintázat: (A) a szűken a tanóra témájához tartozó kommunikációt (B) eltereli egy diák vagy a tanár megnyilvánulása, amelyből kiindulva (C) a tananyagtól többé-kevésbé eltérő témájú interakció-sorozat kezdődik, majd (D) spontán módon, de inkább a tanár (ritkábban egy diák) kezdeményezésére visszatérnek a (A) tanóra témájához, a kommunikációt egy idő múlva (B) újra eltereli valaki, és így tovább. Ez a mintázat emlékeztet a stábülések korábban említett koreográfiájára. Az elterelődések sokszor a témához kapcsolódó viccek, tréfák, élmények, vélemények, asszociációk megosztásával kezdődnek, máskor a témához nem tartozó hangulatjelzéssel, vagy provokatív és mozgásos megnyilvánulásokkal, és a tanórától igen messzire is vezethetnek. Ilyenkor sokszor a diákházi közösség ügyeit, az iskolai pletykákat vagy a jelenlévők magánügyeit is megtárgyalják.

A diákok provokatív megnyilvánulásai gyakran a tanár-diák hierarchia megkérdőjelezését, vagy a tanár figyelmének felkeltését célozzák (pl. a tanár székét

használja lábtartónak, direkt a tanár kérésének ellenkezőjét teszi, hangosan tesz-vesz, papírt tépked, csapkod, túl hangosan vagy gyakran szólal meg). A tanárok, formális eszközök híján, pozitív vagy negatív értékelést tükröző verbális és nonverbális jelzésekkel igyekeznek befolyásolni a diákok viselkedését. A provokatív viselkedést sokszor a figyelem megvonásával/megadásával igyekeznek a tananyaggal kapcsolatos aktivitássá formálni vagy szankcionálni. Ilyenkor a tanár úgy tesz, mintha a diák figyelemfelkeltő megnyilvánulásait nem venné észre, de az óra témájához bármilyen módon és mértékben kapcsolódó megnyilvánulásokra azonnal reagál (felfigyel rá, feléje fordul, választ ad, értékeli a megjegyzés helytállóságát). A tananyaghoz kapcsolódó aktivitást (pl. a válaszadás cselekedetét) általában is jutalmaznak, függetlenül annak tartalmától (pl. *„nem mondom, hogy ez helyes, de ez is egy feltételezés”*). Az órai haladást vagy a diáktársak munkáját jelentősen zavaró diákokat direkt módon is megkérlik (sokszor a diákok is), hogy fejezzék be ezt a viselkedést, enyhébb esetekben tréfás, de akár erélyes, durva felszólításokat, véleménynyilvánításokat is adnak feléjük.

Az interakciók lefolyása, a tanárok reakcióinak jellege erősen függ a tanárok és diákok személyiségétől, hangulatától, a tananyag nagyságától, a rendelkezésre álló időtől, a tanóra céljaitól vagy az órán résztvevők létszámától.

Vera [tanár]: *„Kis csoportok vannak. Mindenki felszisszen közülünk, ha tíz-tizenöt embernél többen ülnek az óráján, de már tíznél is. Az, hogy kiscsoportban tanítunk, azért kényelmes.”*

Az érettségire előkészítő órákon pl. minimális teret engednek az elterelődéseknek.

Anna [tanár]: *„Az érettségi előkészítőn erre nincs idő. (...) Az utolsó hat napban hatékony az érettségi előkészítő, amikor már annyira be van szarva a diák, hogy iszonyúan kinyílik az elméje. És akkor meg azért fogékony.”*

### VI.2.7. Vizsgák

A Diákház formalitásokat kerülő mindennapjaihoz képest éles váltást jelentenek a hagyományos iskolai formalitásokat néhány hétig előtérbe állító vizsgaidőszakok. A Diákházban három vizsgatípus létezik: a *harmadéveket lezáró vizsgák*, az évenként kétszer tartott *próbaérettségi* (azóta megszüntették, mert úgy találták, hogy nincs igazán jelentősége az érettségi sikere szempontjából) és az *érettségi vizsga*. Az egyetemihez hasonló vizsgarendszer kialakításának egyik okaként a tanárok azt említették, hogy megszabadítja a diákokat az ezzel párhuzamosan eltörölt napi számonkérés szorongásaitól, másrészt rutint nyújt számukra az érettségi letételéhez. Az érettségi

vizsgát a diákok nem a Diákház tanárai, hanem más iskolák tanáraiból alakuló független vizsgabizottság előtt teszik le, amellyel a diákházi érettségi értékét kívánják emelni.

A formális szabályok szigorú betartatása a vizsgák közül leginkább az érettségire, kevésbé a próbaérettségire, legkevésbé pedig a harmadéves vizsgákra jellemző. A vizsgák a tanórákhoz képest pontosabban kezdődnek, a diákok és a tanárok is pontosabban jelennek meg. A harmadéves írásbeli vizsgákra rendszerint több időpontot adnak meg egy nap. Itt is adódnak késések. Ha egy diák túl sokat késik, már csak a következő időpontra ülhet be, és a tanárok döntik el, mi számít soknak. A szóbeli vizsgákra a diákoknak előre fel kell iratkozniuk valamely megadott időpontra. A harmadéves vizsgák időhatárait még rugalmasan kezelik, pl. egy 'hisztiző' diák esetében, akit hosszas győzködéssel és tréfás fenyegetésekkel (*„ha nem teszed le a vizsgát, többé nem szólunk hozzád”*) bírtak rá a vizsga letételére, amely így a kiírthoz képest kétszerannyi ideig tartott. Az érettségi vizsgákon azonban ez már nem jellemző, a tanárok nagyon figyelnek az időkeretek betartására, külön figyelmeztetik a diákokat ennek fontosságára és a diákok is jobban igazodnak a kiírt időpontokhoz.

A vizsgákon szinte kizárólag frontális ülésrend jellemző. Ilyenkor a termeket a hagyományos iskolai mintához hasonlóan átrendezik, és a több sorban egymás mögé helyezett asztalokhoz egy-egy diák ülhet, a tanárok asztalát pedig a diákokkal szemben, a terem végébe helyezik. A harmadéves vizsgákon megesik, hogy némelyik diák ilyenkor is háttal ül a tanároknak, de érettségien már mind szembefordulva ülnek. A harmadéves és a próbaérettségi vizsgákon a tanórai térkezeléshez hasonlóan (de ritkábban) megesik, hogy nyitva hagyják az ajtókat és diákok vagy tanárok be-benéznek a terembe, érettségi vizsgán viszont az ajtók zárva voltak, és csak tanárok jártak néha ki-be a terembe.

A vizsgákon a tanárok kisebb teret engednek az elterelődéseknek, mint tanórákon, távolságtartóbban kommunikálnak, kevésbé jellemző az év közbeni kedélyes hangulat, gyakrabban utasítják rendre a diákokat, hajlamosabbak felemelni a hangjukat, jobban figyelnek, hogy a diákok ne zavarják egymást vizsga közben, ha kell, elültetik, vagy kiküldik a teremből őket. Ilyenkor a határok a legtöbb diák számára is egyértelműbbek, visszafogottabban és alig kommunikálnak, halkán sutognak, mutogatással, mimikával üzennek egymásnak. Érettségien a tanárok is halkabban beszélnek, ami a többi vizsgán nem jellemző, a diákok pedig nem, vagy csak minimálisan (összenézések, egy-egy kézmozdulat erejéig) kommunikálnak egymás között.

A harmadéves és a próbaérettségi vizsgák formalitásait a tanárok igyekezete ellenére sem mindenki tartja be. A nehezebben kezelhető diákok sok esetben vizsgán is

nehezebben kezelhetők (pl. asztalra dőlve alszik, többszöri felszólításra sem hagyja abba a hangos beszélgetést), és esetenként a tanárokat is bevonják (pl. a hangos beszélgetésbe). Érettségi vizsgán ilyen kivételek nem voltak.

Az érettségi vizsga hagyományos formalitásai a tanárok és diákok öltözködésében is megjelennek. A máskor a szubkulturális stílusuknak megfelelően vagy csak köznapi módon öltözködő diákok némelyike fehér inget, esetleg nyakkendőt, új vagy kevésbé kopott nadrágot, ruhát húz. Volt, aki levágatta érettségi előtt a haját, mások öltönyben/kosztümben jelentek meg. Attila [tanár] ilyen alkalmakkor rendszeresen öltönyben, nyakkendőben jelenik meg, és gondot fordít alkalmi cipő viselésére is. Más tanárookra ez kevésbé jellemző, néhányuk csak egy alkalmibb ruhadarabbal (fehér ing, új nadrág) egészíti ki a hétköznapi öltözködését, többen ilyenkor sem öltöznek máshogy, mint szoktak.

A harmadéves és a próbaérettségi vizsgák formalitásaival a tanárok a diákokat az érettségin várható viszonyokra igyekeznek felkészíteni, ugyanakkor a személyre szabottság még itt is megjelenik, ami ezeket a vizsgákat az érettségihez vezető átmeneti formákká teszi. A tanárok többé-kevésbé folyamatosan bátorítják a diákokat, ha elakadnak vagy haboznak, és a teljesítményük értékelésekor a vizsgán való viselkedés szabályaira is sokszor felhívják a figyelmüket. Az osztályzatok mellé személyre szabott értékelések és visszajelzések is járnak, amelyek sajátos viszonyban állnak az előbbiekkal. Pl. egy elégséges osztályzat mellé járhat pozitív visszajelzés, ha ez motiválja a diákot a további tanulásra, és egy jeles osztályzat mellé is járhat kemény hangvétellű értékelés, ha ez szükséges ahhoz, hogy a diák ne bízza el magát és az érettségire is rendesen felkészüljön.

Az érettségi vizsga közben nincs szóbeli értékelés. Az értékelés a vizsgát követő, szintén nagyon formális eredményhirdetésen történik. Az általam megfigyelt érettségi után a vizsgaelnök felolvasta a diákok osztályzatait, a soron lévő diák átvette a vizsga letételét igazoló okmányt, a jelenlévők tapsoltak. Az okmányok átadása után az érettségi elnök röviden méltatta a diákok teljesítményét, a nappali gimnáziumok tanulóihoz mérte őket és megállapította, hogy voltak olyan jók, mint azok, egyes esetekben még jobbak is.

#### *VI.2.8. Alkalmi események*

Az alkalmi események közé sorolom az *évnyitót*, *ballagást* és *bankettet*, amelyek, bár tartalmazznak formális elemeket, a tanárok igyekeznek azokat a minimálisra szorítani,



vagy gúnyt űzni belőlük, valamint a rendszeresen megtartott, alig formalizált iskolai ünnepeket, az *Albert-napot*, és a *szaturnáliát*.

Az évnyitót István [tanár] el szokta intézni egyetlen „*a tanévet ezennel megnyitom*” mondattal. A ballagás és a bankett annyiban egymáshoz hasonlóan zajlanak, hogy mindkét eseményen Attila [tanár] olvassa fel a ballagó/vizsgát tett diákok neveit, akik a többiek tapsától kísérvé veszik át tőle az ezt igazoló okmányokat. Annyiban különböznek, hogy a ballagást az iskolában tartják, Attila [tanár] és néhány ballagó diák is a vizsgáknál már említett alkalmi öltözetét viseli, ill. gyorsan letudják az egész ceremóniát és mennek a dolgukra. A bankettet egy külső (jellemzően szubkulturális színtérhez kapcsolódó) helyszínen tartják, öltözködésükben nem jelennek meg alkalmi elemek, és éjszakába nyúló beszélgetés, sörözés követi.

Az *Albert-nap* a Diákház 'karneválja'. Ilyenkor az iskola épületében a diákoknak bemutatkozási lehetőséget adó programok (kiállítások, bemutatók, zenei előadások), a tanárok és diákok együttes részvételével zajló vetélkedők és a karneválihoz hasonló szerepmegfordításokra (ld. később) alkalmat adó dramatikus játékok és táncelőadások zajlanak. A „*szaturnália*”<sup>63</sup> a téli szünet előtt tartott évbúcsúztató összejövétel, amely lényegében a hagyományos téli ünnepeket váltja ki, és az iskola vallási semlegességére hivatkozva nevezték el így. Ilyenkor körbeülik a tanári asztalát, a tanárok és diákok által készített/hozott süteményeket és forró kakaót fogyasztanak, beszélgetnek, néha kézműveskednek. Mindkét ünnepre jellemző a vidám, felszabadult hangulat, de az *Albert-nap* valamivel strukturáltabb. A tanárok és a diákok hetekkel előtte elkezdik a készülődést a programok megszervezésével, előadások begyakorlásával, ill. a vetélkedőket, dramatikus játékokat a tanárok irányítják. A formalítások annyiban kimerülnek, hogy a hirdetőfalon közzéteszik a programok időpontjait. Ugyanakkor az *Albert-nap*nak jelentős szimbolikus szerepe is van, a programokban és dramatikus játékokban performatív módon jellegzetes diákházi témák (pl. *communitas*, hierarchia, tudás) együtt kerülnek felmutatásra, amelyekről később szólok részletesebben.

#### *VI.2.9. Formális és nem formális keretek*

A fenti leírásban próbáltam bemutatni, hogy a Diákházban milyen területeken jelennek meg a fegyelmezés intézményesített formái. A legtöbb területen a szabályozás annyira

---

<sup>63</sup> Mezopotámiai-görög eredetű, a téli napforduló idején Szaturnusz isten tiszteletére tartott ókori római ünnep elnevezése.

formalizálatlan, hogy lehetőséget ad a többé-kevésbé strukturált, de nem formális fegyelmező eszközök alkalmazására. A formalizálatlan eszközök átgondolt alkalmazása nem vezet anarchikus viszonyokhoz, viszont megkönnyíti a tanárok munkáját és a diákok bevonását. Pl. a tanórai késések megengedése, és a szankcionálás elmaradása arra szolgál, hogy a diákot mentesítse a szorongástól, amelyet hagyományosabb iskolákban az időben érkezés kényszere vagy a szankció elkerülésére irányuló trükközés magával von, és a diák az így felszabaduló energiáit (ha már megérkezett az órára) a tanulásra fordíthassa.

A tanórai kommunikációban megjelenő elterelődések megengedése vagy visszaszorítása is nagyon tudatosan történik, és szintén a haladást szolgálja.

Anna [tanár]: „Az egész arra jó, amikor hagyom, hogy ő megnyilvánuljon, hogy azonnal látom, hogy ő mennyire veszi az adást, és mit vesz az adásból, abból, ami itt folyik. És akkor én már tudom, hogy ő mit tanul meg, tudom, hogy hol tart ebben a dologban. Viszont, ha valaki csak ül és jegyzetel, vagy így izé... Annyira édesek, imádom őket, megtanulták a középiskolában, az általános iskolában, hogy hogyan kell okosan bólogatni, meg úgy csinálni, mintha figyelne. És így semmi. Az agyában meg ki tudja, mi van? Zseniálisan csinálják, nagyon profi némelyik.”

Sőt, olykor maguk a tanárok provokálják a diákok reakcióit (pl. szólnak a diákoknak, hogy „*azért lehet beszélgetni*”) vagy kérdésekkel („*elfogadható ez így neked?*”), viccelődéssel, teátrális mozdulatokkal, személyes élmények megosztásával (pl. nyári élményekről beszámoló az Alföld témája kapcsán, ifjúkori szerelem története a szerelmi líra kapcsán), mindennapi életből vett példákkal (pl. asztalon álló ásványvizes palack fénytörése a fotóeljárások taglalásánál) igyekeznek kiváltani a diákok megnyilvánulásait, elősegíteni a bevonódásukat.

Anna [tanár]: „Amikor látszik, hogy sikerül elmélyülni közösen egy témában, és mindenkinek sikerül, az is nagyon jó (...) [de] többet ér az, ha teret és utat engedünk, nyilván korlátok közt, egy figyelemelterelésnek, vagy figyelemzavar megnyilvánulásának vagy egy spontán asszociáció kinyilvánulásának, mert, mint mikor a gőzt kiengedi az ember, nagyobb az esély, hogy utána sikerül visszafókuszálni. (...) nyilván azzal tudjuk őket motiválni, az agyukat kinyitni, hogy ő beleteheti a személyes élményeit, gondolatait. De ezt egy bizonyos pillanatban vissza kell terelni, és meg kell próbálni bekapcsolni ezt a dolgot a tanulásba (...). Az a tapasztalatom, hogy ezek a leghatékonyabb órák (...). A Diákháznak a célja a tanulás, hogy jussunk valahonnan valahova. Ez a haladást szolgálja egyrészt, és ugyanakkor azt szolgálja, hogy mindenki fel tudjon oldódni a témában, mert akkor tud haladni.”

Végző soron a tanárok, amikor valamilyen szabályt vagy szankciót alkalmaznak (vagy nem alkalmaznak), mindig az érintett diákok iskolai haladását, ill. személyiségfejlődését tartják szem előtt. Ez azt jelenti, hogy a diákok számára nagyjából minden megengedett, ami segíti, és nem hátráltatja a haladást (és nem ütközik a Házirendben és Háztartásrendben leírtakba).

A Diákház explicit módon kijelentett legfőbb elve, hogy *nem a fiataloknak kell az intézményesített keretekbe illeszkedniük, hanem a tanárok igyekeznek a kereteket rugalmasan, a törvényes lehetőségeken belül a diákok igényeihez igazítani*. Úgy gondolják, hogy a diákok tudásszintje közötti különbségek, és problémáik, személyiségük egyedisége miatt nem lehet mindenre érvényes és működő megoldásokat kialakítani. Ezért nincs pl. megjelenési kötelezettség, és a tanórai vagy általában az iskolai térhasználat, időgazdálkodás és kommunikáció alig vagy egyáltalán nem formalizált, mert ezeknek a területeknek a szigorú szabályozása lehetetlenné tenné a személyre szabott megközelítés alkalmazását.

Bence [diák]: *„Én is szeretek itt lenni, de hogy mért, azt nem tudom. Szerintem azért szeretek itt lenni, mert itt voltak sikerélményeim. Az első sikerek, azok ide köthetőek. Azért. Meg sokáig van nyitva, nem? Reggel nyolckor kinyit, este hatkor bezár. És akkor tíz órán keresztül nyitva van. Tíz órán keresztül bejöhetsz, amikor akarsz. Nem olyan kötött. Az iskola van érted. Nagyjából ennyi.”*

Az intézményi formalítások a Diákházban tehát nagyjából arra szolgálnak, hogy biztosítsák a szabályok rugalmas, személyre szabott alkalmazásának lehetőségét, másrészt arra (ld. vizsgarendszer), hogy a diákoknak a diákházi szintén elért eredményeit más oktatási színtereken is értelmezhetővé tegyék.

## VII. A DIÁKHÁZI DISKURZUS: TÉMÁK ÉS NYILVÁNOSSÁG<sup>64</sup>

### VII.1. A diskurzus fő tematikus csomópontjai

A diákházi kommunikáció jellemezhető bizonyos visszatérően felbukkanó témákkal és értelmezésekkel, amelyekben egyfajta diákházi normarendszer nyilvánul meg, és amelyek tartalmuk vagy megjelenítésük módja szerint beilleszthetők a diákházi működésmódok egyikébe vagy akár mindkettőbe. Az alábbiakban ezeket a témákat és értelmezéseket csoportokba sorolom, és igyekszem megmutatni a hozzájuk kapcsolódó értékítéleteket és belőlük kibomló ideákat. A *különbözőség és sokszínűség*, a *deviancia*, a *marginalitás* és az *ellenállás* témáira *másság-diskurzus* néven hivatkozom majd, amelyet a *communitas és struktúra*, az *önállóság és felelősségvállalás*, valamint a *tudás* témái követnek. Ezeket a jelentésköröket az emeli ki az iskolai kommunikáció egyéb, napi szinten megjelenő témái közül, hogy rendszerszerűen, a diákok közötti, a tanárok közötti és a tanár-diák kommunikációban egyaránt, visszatérő módon jelennek meg. Többféle helyzetben (pl. tanórán, szünetekben, stábokon, évvárón) és időnként a legkülönbözőbb tárgykörök (pl. bibliaelemzés, iskolai érvényesülés, szexuális orientáció vagy akár egy bevásárlólista egyeztetése) kapcsán zajló kommunikációban is megfigyelhetők. A diákházások nem egyszerűen megtárgyalják ezeket a témákat és értelmezéseket, hanem a Diákházban normatív elvárassá is válik az értelmezések és rajtuk keresztül bizonyos értékek prezentálása, amely a diákházások közösségen belüli státuszának alakulásában is viszonyítási pontként működik.

#### VII.1.1. Másság-diskurzus

A másság-diskurzusba tartozó megnyilvánulások és értelmezések mind a diákházások és a Diákház 'másságáról', ill. a 'másságnak' mint jelenségnek a társadalmi helyéről szólnak. Ezek a témák egységes gondolatrendszert alkotnak, amely központi helyet foglal el a Diákházban. A 'mássággal' kapcsolatos elképzelések magyarázóelvként működnek a diákok korábbi iskolai kudarcaira nézvést, amikor a kudarcok okaként részben az átlagosként jellemzett társadalmi rendszereket (így az iskolarendszert), azok alacsony toleranciaképességét nevezik meg (a diákok felelősségét kiemelő témát külön mutatom

---

<sup>64</sup> A fejezet részei szó szerint vagy majdnem szó szerint megjelennek publikációmban (Szentesi [2019b]).

be), másrészt alapot biztosítanak a diákok önérzetének erősödéséhez, amikor a 'másságot', egyediséget értéként, és (ironikus módon) csoportképző tényezőként jelenítik meg. Alább a másság-diskurzushoz tartozó témákat mutatom be, az imént említett hatásmechanizmusaira pedig a diákházi 'megoldást' tárgyaló fejezetben térek vissza részletesebben.

### *Különbözőség és sokszínűség*

Az egyének közötti különbségek kiemelt jelentősége már az iskola pedagógiai koncepciójában is megjelenik (ld. személyre szabott tanmenet és értékelés), de az iskolai kommunikációt is jellemzik a diákok vagy tanárok *egyediségét*, másoktól való *különbözőségét*, vagy éppen a különbezőséghez mint jelenséghez való viszonyát megjelenítő megnyilvánulások, önreprezentációk. Az egymástól való különbözőség, az egyediség a Diákházban pozitív jelenséggént tűnik föl. A különbözőség explicit felmutatása, hangsúlyozása (pl. az öltözet, a külső extremitásán keresztül), ill. *tiszteletben tartása* fontos eleme az iskolai életnek, amely a diákok utcai csevegésétől kezdve a tanórai munkán át a stábon folyó beszélgetésekig, számtalan alkalommal, helyen és formában megjelenik. Ellenben a Diákház tagjai közötti különbségeket figyelmen kívül hagyó, bármilyen tekintetben általánosító megközelítéseket rendszerint elutasítják. Az iskola igazgatója egyik beszélgetésünk alkalmával határozottan visszautasította a diákházi értékrendre vonatkozó kérdésemet, mondván, a Diákházban nincs olyan értékrend, amelyet mindenkinek magáévá kellene tennie. Hosszasan magyarázta, hogy minden tanár és minden diák másképpen látja a világot, amit a legmesszebbmenőkig igyekeznek tiszteletben tartani. A stáb döntései sem egyik vagy másik tanár értékrendjéhez, hanem mindig az éppen aktuális problémához igazodnak. A diákok nagyon különböző problémái sem kezelhetők egységesen, és a megoldások is praktikusán mindig más-más tanárok hozzájárulásával jönnek létre, így a megszülető döntések sem tükröznek semmilyen egységes norma- vagy szabályrendszerre.

Ironikus módon az igazgató fejtegetésében éppen az a 'mássághoz', sokszínűséghez való pozitív viszony tükröződik, amely a diákgenerációk és tanárok cserélődésétől független elemként jelenik meg a diákházi diskurzusból – vagyis egyfajta (mondhatni állandósult) diákházi értékrendre enged következtetni. Jelentőségét az is mutatja, hogy a legtöbb esetben nem kerülhető meg, ha szeretnénk becsatlakozni a diákházi kommunikációba. Ottlétem első időszakában az olyan kérdéseimre, amelyekben

általánosító módon utaltam a Diákház tagjaira, soha nem kaptam általánosító választ. Például:

Sz.B.: „*Hogyan szerepeltek a diákok a vizsgákon?*”

Attila [tanár]: „*Attól függ. Ki így, ki úgy.*”

Ilyenkor – azon túl, hogy a válaszadók jelezték az általánosítás elfogadhatatlanságát – gyakran a társalgás is megrekedt. Ez a jelenség eleinte egy leküzdhetetlen kommunikációs akadállyal tűnt számomra, mindaddig, amíg meg nem tanultam, hogy beszélgetéseink során utalnom kell a diákházak közötti különbözőségekre (a fenti esetben pl. a „*melyik diák, hogyan szerepelt...*” forma lett volna megfelelő), ill. a különbözőséghez kapcsolt pozitív értékítéletet hogyan reprezentáljam a megnyilvánulásaimmal (pl. a diákok külsejére tett elismerő megjegyzésekkel: „*a rasztádat te csináltad?*”).

A diákok többsége egyébként az iskolába való felvételekor még nem számít a diákság szociokulturális sokszínűségére (ahogyan a sajátos diákházi pedagógiára és tanár-diák viszonyokra sem), amihez idővel hozzászoknak.

Sz.B.: „*Volt (...) [olyan dolog a Diákházban], amihez hozzá kellett szokni?*”

Máté [diák]: „*Mindenki. A többiekhez hozzá kellett szokni. Itt mindenki furcsa.*”

Máté [diák] megállapításában megjelenik az az alapvető diákházi tapasztalat, amely szerint *mások vagyunk (a 'normális' emberektől és egymástól is különbözők), ez viszont mindnyájunkra jellemző.*

### *Deviancia*

A különbözőség figyelembevételéhez, ill. tiszteletben tartásához szorosan kapcsolódik a *deviancia* fogalmának diákházi használata. A deviancia az iskolai kommunikációban két, egymással alkalmanként összemosódó, máskor egymástól elkülönülő értelmezésben jelenik meg: (1) a klasszikus szociológiai nézőpontnak megfelelő 'normától való eltérés' értelmében, és (2) egy pozitívan értelmezett *egyediség, különlegesség* értelmében. A kétféle értelmezés, ahogyan korábban már utaltam rá, lefedhető a *valódi* és *szimbolikus deviancia* fogalmakkal (Cohen [1955], Anderson [2014]).

Az előbbi értelemben gyakrabban használják a tanárok, amikor a diákokat vagy a diákok életútját a deviáns jelzővel illetik, például a diákok rászorultságáról vagy a személyre szabott bánásmód szükségességéről beszélve. Ilyenkor szóba kerülhetnek (a serdülőkori krízissel is kapcsolatba hozható) olyan jellemzők, mint a deviáns életút (pl.

iskolaelhagyás), deviáns életvitel (alkohol- vagy droghasználat, korai szexuális élet, törvénytörő magatartás, iskolai balhé és hasonlók), ill. az ezek háttérében álló családi-, szociális jellemzők (pl. bántalmazó vagy elhanyagoló szülők, nevelőintézet, anyagi kiszolgáltatottság). A deviáns címkét a diákok is szívesen veszik magukra, mint a 'normális' emberek vagy társadalom visszaigazolását arra nézvést, hogy ők nem csak különböznek tőlük, de abba a társadalomba való beilleszthetőségük is kérdéses. Ők a deviáns jelzőt már kifejezetten pozitív értelemben, büszkén vállalják, mintegy a normának való *tudatos ellenszempontként* értelmezve, ahhoz hasonlóan, ahogyan Williams [2014] a szubkulturalistákat jellemezi, akik nem nagyon alkalmazzák magukra a deviáns jelzőt, kivéve, amikor kitüntetésként használják.

A két értelmezés párhuzamos megjelenítése komikus helyzeteket szülhet. Egy alkalommal egy másik iskolából érkezett gyakornok jó szándékúan biztosítani szeretett volna néhány jelenlegi és volt diákot arról, hogy nem is annyira deviánsok, amivel felháborodott tiltakozást váltott ki belőlük. Egyikük válaszában az iskolai karrierjével illusztrálta devianciáját, csupán a szokványostól való eltérés (különbözőség) tényére helyezve a hangsúlyt:

Gyuri [diák]: *„Én 23 évesen kerültem ide és 25 évesen érettségiztem le. Szóval semmiképpen nem lehet mondani, hogy nem vagyok deviáns, mert ha nem lennék deviáns, nem 25 évesen érettségiztem volna.”*

Egy másik diák a diákházások 'átlagemberekhez' képesti 'másságát' egyfajta tapasztalásból fakadó bölcsességgel, az egzisztenciális kihívásokkal való korai szembenézés következtében kialakuló érettebb gondolkodással is összekapcsolta:

Anni [diák]: *„(...) többet látunk a korunkhoz képest, mint egy átlag. (...) Azt akarom ebből kihozni, hogy a korunkhoz képest valamelyest érettebbek vagyunk, és az önismeretünk meg..., sokkal hamarabb előjönnek a gondolatok, mint egy átlagembernél. Úgy értem, aki normálisan él, családban, 18 évesen leérettségizik, egyetemre megy, megházasodik, gyereket szül. Mit tudom én, tehát hogy ez a normális élet, ezt szokták mondani. Szóval lehet, hogy 28-30 évesen gondolkodik el ez az ember vagy 27, mint ahogy én 20 évesen.”*

### *Marginalitás*

A diákházi kommunikációban a deviancia velejárójaként megjelenik a *marginalitás*, az előbbihez hasonlóan negatív és pozitív konnotációval. A marginalitás negatív, amennyiben a 'másságra' adott többségi kirekesztő reakció következményeként jelenik meg – ide tartoznak pl. a korábbi iskoláikban elmagányosodó vagy bántalmazott diákok tapasztalatai, a roma diákok esetében a kortárs csoportban vagy a munkaerőpiacon

tapasztalt rasszizmus, de a diákok beszámolói szerint kortársaikból diákházak voltak említése is kiválthat ilyen reakciókat. Pozitív értelemben a marginalitás egyfajta önként vállalt eltávolodás a konvencionálistól, akár elitistának is mondható felülemelkedés (ld. Becker [1966] jazz-zenészei, Thornton [1995] *raver*ei, vagy Muggleton [2002] poszt-szubkulturalistái) a társadalom kispolgári, 'konformista' tagjainak kicsinyességén, szűklátókörűségén – erről tanúskodnak pl. a diákok és tanárok beszámolói, története a túlságosan formalizált iskolák vagy hivatalok alkalmazottainak konzervatív szemléletmódjáról, az „*átlagemberek*” ostoba szabálykövetéséről vagy éppen értelmetlen pénzhasználásáról, kicsinyes nyereszkesedéséről.

A deviancia, 'másság' és a konformtól való elhatárolódás már-már normaként jelennek meg a Diákházban. A diákok a fentebb említett „*itt mindenki furcsa*” jelenségét egy idő után magától értetődőnek veszik, és néhányan inkább azon értetlenkednek, amikor olyan diákot vesznek fel a Diákházba, akiről azt gondolják, hogy „*semmi baja sincsen*”. Egy alkalommal pedig néhányan lemondóan állapították meg egy utcán látott volt diákról, hogy „*teljesen átlagos*” lett.

A tanárok beszámolóiban a marginalitás sokkal inkább az iskolához kötődik, mint saját személyükhöz. Kijelentéseikben a Diákház nem csak a 'hagyományos' iskolák körén esik kívülre, de az 'alternatív' iskolák között is perifériára kerül (István [tanár] utóbbiakat<sup>65</sup> is „*rendes iskoláknak*” vagy „*nem igazi*” alternatív iskolának hívja), önmagukat pedig hozzájuk képest is nagyon másnak, egyedinek tartják. Marginalitásukat részben sajátos pedagógiai modelljükkel indokolják, részben azzal, hogy a kényszerítő anyagi körülmények ellenére sem hajlandók fizetössé tenni az iskolát. Tudatosan igyekeznek ugyanis ellensúlyozni a jelentkezők szociális háttérének az iskolába kerülés esélyeire gyakorolt hatását. Ez láthatólag pozitívan hat egy szociokulturálisan sokszínű diákság kialakulása irányába, amire a tanárok kifejezetten büszkék. A szűkös anyagi lehetőségek viszont perifériás helyzetbe kényszerítik a Diákházat más iskolákhoz képest (pl. önértékelés terén).

### *Ellenállás*

A közelebbről nem meghatározott, és nem differenciált társadalmi fősodor jelenségeivel való általános érzelmi és ideológiai szembehelyezkedés mellett a diákházak időnként ténylegesen is konfliktusba kerülnek olyan személyekkel, akik számukra a konformista

---

<sup>65</sup> Pontosabban egy alternatív iskolák számára rendezett találkozón megjelenő többi iskolát.



fősodort jelképezik. Ilyen eset a színtér bemutatásánál már leírt összezőrdülés az utcát elfoglaló diákok és a feljelentéssel fenyegető „bunkó” gyalogos között. Vagy ilyen eset volt, amikor a tanárok visszautasították egy oktatásügyi alkalmazott „strigulázós” megközelítésmódját, aki a diákokat különböző kategóriákba (pl. speciális nevelési igényű vagy etnikai kisebbséghez tartozó diákok) kívánta volna soroltatni velük. Ebből órákig tartó vita lett, amelyben arra bíztatták az illetőt, hogy ha érdekli a diákok helyzete, egyenként beszéljen velük, hiszen mindnyájuk esete egyedi (végül oda is ment két diákhhoz, akiket cigánynak nézett). Egy másik alkalommal mentorképzésben résztvevő tanárok egy csoportja érkezett az iskolába szakmai tapasztalatgyűjtésre, és Thiaval [tanár], valamint néhány volt és jelenlegi diákkal leültek hosszan beszélgetni. Miután szembesültek a diákházi működés szokatlanságával, hagyományos iskolai szempontok és gyakorlatok megtartásáról érdeklődtek, amire utóbbiak (főleg Thia) a hagyományostól elütő gyakorlatok kihangsúlyozásával reagáltak, és láthatóan próbára tették a vendégek toleranciáját. Pl. a beszélgetés során az egyik vendég arról érdeklődött, hogy az iskolában hogyan tartják a nemzeti ünnepeket, ill. a karácsonyt, erre válaszul a diákok az ünnephez való személyes viszonyukról beszéltek, és arról, hogy a tanórákon beszélgetnek ezekről, de nem értették, miért kellene ezt formalizálni, a karácsony kapcsán pedig az alternatív diákházi ünnepekről beszéltek, amivel sikerült a vendégeket megbotrántkoztatni.

Vendég: „Tehát tudunk róla [az ünnepekről], de nincs rászervezve [iskolai esemény]?”

Lali [diák]: „Nincs fehéring, kokárda, feketenadrág.”

Vendég: „És van karácsony vagy ilyesmi?”

Lali [diák]: „A Diákházban van egy saját ünnep. Úgy hívják, hogy Albert-nap.”

Vendég: (meglepetten) „Albert-nap van!”

Anni [diák]: (nevet).

Thia [tanár]: „Karácsony előtt van.”

Gyuri [diák]: (a többi diákházashoz) „Karácsony szokott lenni, nem? Bulizás, meg ilyenek.”

Thia [tanár]: „De azt nem hívjuk karácsonynak, hiszen vallásilag semlegesek vagyunk, hanem szaturnáliának hívjuk.”

Vendég: (elképedve felkiált) „Szaturnáliának!? Váó!” (Nyugalmat erőltet magára.) „Értem, rendben. Tehát azért valami van, ami közös lehet, hogyha akarnak.”

Thia [tanár]: „Hát, a zenekarnak van helye fellépni.”

Thia [tanár] egy másik, a vallási-erkölcsi nevelést firtató kérdésre az előtérben lógó, buddhista istenséget ábrázoló maszkra hivatkozott, hogy akinek kedve van, bármikor folyamodhat hozzá. A vendégek végül felháborodva távoztak. Utólag Thia nekem egyértelművé tette, hogy tudatosan bosszantotta őket, mert „jó kérdéseket tettek fel, csak a stílus volt rossz. Számonkérőn kérdezgettek, hogy az iskola teljesít-e bizonyos dolgokat

(...) [és ahol kiderült, hogy nem, ott] látszott, hogy a többi nem is érdekli, hogy miért van ez.”

Ezek az esetek a Cohen [1955] által a szubkulturális ellenállásra jellemzőként leírt *védelmes provokáció* funkcióját is ellátják, amennyiben a segítenek fenntartani a ‘másság’ iránt toleráns diákházassal (és magával a ‘mással’) ellenséges vagy elutasító külvilágról alkotott képzeteket. De ha csak a diákokra gondolunk, a szabályokat, normákat képviselő személyekkel való konfliktusokat a serdülőkori autoritáskonfliktus egyik formájaként is leírja Hajduska [2015].

\*

A másság-diskurzus a Diákház szubkulturális működésmódjának része, mert a különbözőség, marginalitás és szembenállás szubkulturális koncepcióihoz nagyon hasonló értelmezéseket tesz elérhetővé a diákházassal számára, amelyek alkalmazhatók az érvénytelenség problémájának megoldásában. A kirekesztettség-élmény csökkentésével, az önértékelés javításával, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttértudással<sup>66</sup> rendelkező csoport alakításával a szubkultúra Rácz [1998a] által leírt szociális funkcióit látja el.

A ‘másság’ témája a diákházi szintéren zajló kommunikációt szinte teljesen átszövi (már a szintér fizikai keretei, a Diákház iskola-jellegét eltakaró utcafrontja és a hagyományos iskolai működést lehetetlenné tévő belsőépítészeti kialakítás önmagukban is alkalmasak az ‘átlag’ iskolától való különbözőség megjelenítésére), és a ‘másság’ a diákházi lét és minden diákházassal alapvető élményeként jelenik meg.

Vendég: „A családok tud arról, hogy ti mit csináltok?”

Anni [diák]: (zavarodottan) „Hogy érte?”

Vendég: „Szívesen beszámoltok az otthoni (...), baráti társaságnak arról, hogy itt hogy folyik az életetek?”

Anni [diák]: „Abszolút. Énnekem szerelmem az iskola. Sokan fel sem tudják fogni, hogy van ilyen. Annyira benne van ebbe a konzervatív rendszerben, hogy »tényleg órán eszel?«, meg ilyen.”

Vendég: „Ezek szerint nem tud arról, hogy itt mi van.”

Anni [diák]: „Hát igen, igen. Próbálok neki mesélni, de annyira nem. (...) Aki nem találkozik vele, az csodálkozik, hogy ilyen.”

---

<sup>66</sup> A háttértudás Rácz [1998a] megfogalmazása, amely megfeleltethető a PTC *felkészültség* fogalmával.

### VII.1.2. *Communitas és struktúra*

Turner [2002] az átmeneti rítusok van Gennep [2007] által leírt hármass felosztása<sup>67</sup> alapján mutatja be a középső, liminális fázisban megjelenő *communitas* állapotát, amely a benne részesülők alázatosságával, bajtársi és egalitárius érzéseivel, a közöttük fennálló rang- és státuszbeli különbségek eltűnésével vagy homogenizálódásával jellemezhető. A *communitas* az egyének közötti egyenrangúság, a strukturálatlan vagy kezdetlegesen strukturált és viszonylag differenciálatlan közösség, együtteség élménye, amely a hierarchikus rendszerbe rendeződő, *strukturált* társadalmi lét ellentéte. Ott jelenhet meg, ahonnan a struktúra visszavonul, így pl. a struktúra határain (a marginalitásban) és a struktúra 'alatt' (az alsóbbrendűségben). Turner [2002] a rituális liminalitás mellett más társadalmi jelenségekben is azonosítja a *communitast*, egyebek között a státuszokhoz kötött társadalmi rendből 'kiiratkozó' beatnik és hippy szubkultúrákban.

A *communitas* a fentebb bemutatott témáknál komplexebb idea, amely részben előbbiekre épülve, részben önmagában jelenik meg a diákházi kommunikációban. A diákházasként időnként direkt módon megfogalmazzák, hogy nem tartják sokra a magasabb státuszt, és nem gondolják, hogy egy magasabb státuszú ember (pl. a diákok szemében egy tanár) többet ér náluk. Máskor utalnak rá, hogy a Diákházban nem a hagyományos, hierarchikus iskolai viszonyok érvényesek – pl. Bence [diák], aki megállapítja, hogy a tanárok helyiségeit ő is ugyanúgy használja, vagy a tanárban éppen pelenkás unokáját teregető Judit néni [iskolai 'mindenes'], aki szerint „*ez nem egy iskola, ez egy család*”.

Azonban a direkt megfogalmazásokkal szemben inkább jellemző, hogy a *communitas* (mint általában másutt is) metakommunikatív vagy szimbolikus módon jelenik meg. A Diákházba lépve szembeütnő a kommunikációt uraló (idegenek számára olykor túlságosan is) közvetlen hangvétel, ill. az a tény, hogy az iskolai státuszok felismerését hagyományosan segítő, könnyen beazonosítható viszonyítási pontok és formalitások (pl. megszólítás módja, távolságtartó fogalmazásmód, térkezelés, mimika, hanghordozás, modorosságok, vagy akár a külső megjelenés sajátosságai) nem léteznek. A tanárok és diákok közötti tegeződés általános, a térkezelés, mimika bensőséges viszonyokra utalnak, a tanárok külső megjelenése nem hordoz olyan stílusjegyeket, amelyek alapján könnyen megkülönböztethetők volnának a diákoktól. Az életkor látható

---

<sup>67</sup> Van Gennep [2007] három, minden átmeneti rítusban megjelenő fázist ír le: az *elválasztó* fázist (amely az egyént vagy csoportot elválasztja korábbi társadalmi helyzetétől), a *határhelyzeti* vagy *liminális* fázist (amelyben az egyénre vagy csoportra a korábbi helyzetéhez kapcsolódó társadalmi elvárások már nem, az újak pedig még nem érvényesek) és a *befogadó* fázist (amelyben a rítus alanyait a közösség újra befogadja, de már egy újabb társadalmi helyzetben).

jelei adhatnak támpontot, de formalizált keretek és kézenfekvő viszonyítási pontok híján nem mindig egyértelmű, hogy ki a diák, és ki a tanár. A fiatalabb és fiatalosabb tanárokat a kívülről érkező látogatók, időnként össze is tévesztik a diákokkal, ami néhány évvel korábban még az idősebb tanárgeneráció némelyik tagjával is megesett. A gyakorlatukat a Diákházban végző tanárokról pedig időnként a diákok sem tudják eldönteni, hogy egy új tanárral vagy új diákkal van-e dolguk.

A diákházi viszonyok és a színtér egyes jellemzői (pl. a közös használatra kialakított terek túlsúlya, a *street-art* elemeket is tartalmazó dekorációból áradó klubhangulat) azt az érzetet keltik, *mintha* a Diákház tényleg kívül állna a hierarchizált társadalmi struktúrán. Itt van olyan tanár, aki maga is rendszeresen beül a diákok közé angolórára, hogy tanuljon, itt a tanárok és a diákok időnként bevásárolnak egymásnak a szomszéd közértben, néhányan együtt cigarettáznak, együtt étkeznek a tanáriban, ill. meg is osztják egymással az ételüket.

A közös tevékenységek, főleg az étkezés, kávézás, teázás, az ételek kölcsönös megosztása kiemelt jelentőséggel bír a státuszok és szerepek nélküli közösség élményének kialakításában.

Anna [tanár]: „Nekünk nagyon fontos minden olyan helyzet, amiben személyesen lehetünk együtt a diákokkal, úgy értem, szerepmentesen, mert ezek a helyzetek teremtik meg azt a bizalmi légkört, amiben a diákok aztán otthon merik, tudják érezni magukat, vagy legalábbis ellazulnak. Amúgy mi nem veszünk fel tanárszerepet, a diákok látnak minket annak eleinte. Később, ahogy megismernek minket, ez változik. Ehhez kellenek az ilyen ebédelős, kávézós, cigizős helyzetek. Sokszor többet érnek az egyénizéseknél, mert közel hoznak csak úgy. Lélektől lélekig.”

Az ételek megosztásának jelentőségét mutatja az is, hogy a diákházások láthatóan lelkesednek érte, és gyakran adja a társalgások, anekdoták, tréfák témáját is, mint pl. Dóri [diák] esetében, aki irodalomórán jegyezte meg, hogy Judit néni [’mindenes’] megvendégelte reggelire, és azt is részletesen elmesélte, hogy mit evett, vagy Anettnek [diák] egy órán kapott szendvicsről szóló történetében:

Anett [diák]: „Egyszer ülök a matekon, és csak úgy megjegyeztem, hogy éhes vagyok, és de jó lenne most egy szendvics. Erre odarepül az orrom elé egy szendvics, fogalmam sincs, honnan. Mai napig nem tudtam meg.”

De pl. István [tanár] diákoknak előadott, Attila [tanár] étvágyáról szóló tréfás megjegyzése, amely szerint „ha Attila meglátja, hogy eszel, akkor csak a kajád 50%-át fogod megenni”, az ételmegosztás (*communitas*) mellett Attila visszautasíthatatlanságában a létező tanár-diák hierarchiát (struktúra) is megjeleníti.

Némelyik diák annyira magától értetődőnek tekinti az ételmegosztást, hogy időnként kérés nélkül is fogyaszt valaki más ételéből, ami néha (akár diákstábra kerülő) konfliktusokhoz is vezet.

A hagyományos iskolai státuszrendszerhez kötődő formalitások mellőzése a mindennapi kommunikáció mellett a diákokkal való közös munkára is hatással van. Ahogy egy Diákházban hospitáló tanár, Zoltán panaszolta nekem:

*„[a tanórai munka] akkor működik csak, ha közös pontokat találtok [a diákkal], mert így tudsz barátságot kialakítani. Viszont vagy baráti kapcsolatot alakítasz ki vele, vagy semmilyen. Tanárként nem tudod meggyőzni. Csak a személyiségeddel. (...) A hagyományos iskolai struktúra vagy kontroll itt nem működik: a kötelesség, a viselkedési normák, a szankciók, az elvárásoknak való megfelelni akarás.”*

A diákházi állapotokhoz nehezen hozzászokó Zoltán [tanár] a 'tanárságot' csak a formális keretek megtartása mellett tudta elképzelni, az informális viszonyokat pedig az iskolai viselkedési normák hiányaként értékelte, és jobb híján a barátság fogalmával írta le. Viszont a stábot alkotó tanárok nem tekintik barátinak az iskolán belüli interperszonális viszonyokat. Bár a kommunikáció többnyire az informális viszonyokra jellemző módon zajlik, ez egy munkamódszer is a tanárok számára, amelynek egyik előnye, hogy segít megnyerni a hagyományos iskolai viszonyokat elutasító diákok együttműködését. A diákok némelyike ugyanis egyáltalán nem közelíthető meg tekintélyelvű megnyilvánulásokkal.

Zoltán [tanár]: *„Amikor először tartottam itt órát, (...) [az egyik diák] engem nem fogadott el tanárnak. Mondtam, hogy most én fogok történelmet tanítani. Ő meg olyanokat kérdezett, hogy ki vagyok, meg milyen alapon mondom meg, hogy mit csináljanak. (...) nem akart ott maradni órán. Mondtam, hogy akkor kihúszom a nevét a jelenléti ívről, amire csak vállat vont, hogy »ha ez neked öröm, akkor húzd ki«, és kiment.”*

Gyakoribbak az ilyen konfliktusok, amikor a diákok és a Diákházban csak időnként megjelenő alkalmazottak (pl. a Zoltánhoz hasonló, újonnan érkező gyakorló tanárok, külsős tanárok, könyvelők), ill. olyan személyek találkoznak, akik nem vesznek részt napi szinten az iskola életében (pl. belátogató szülők), és nem ismerik, vagy legalábbis nem alkalmazzák a helyi értelmezési keretet. A diákok az ilyen esetekben gyakran védelmezik ahhoz való jogukat, hogy ne a másutt szokásos tanár-diák vagy felnőtt-gyerek hierarchikus viszonyok szerint kommunikáljanak velük.

Levi [diák], Judit néni [iskolai 'mindenes'], Klára [külsős könyvelő]: (egymás után kilépnek az iskola ajtaján, Levi jobbra, utóbbiak balra indulnak, mind cigarettára gyújtanak).

Judit néni ['mindenes']: (Levinek) „*Öt méter távolságra kell állni a bejáratától.*” [A dohányzásra vonatkozó törvényi szabályozásra utal.]

Levi [diák]: (hátranéz, hangosan odakiált) „*Judit néni vizet prédikál!*”

Klára [könyvelő]: (arcán megütközés, számonkérően néz Levire).

Levi [diák]: (visszafordul, kihívón felvonja a szemöldökét, szájában cigivel, lezser mozgással, elindul Klára felé).

Klára [könyvelő]: (felháborodottan) „*Öt méter távolságra kell állni.*”

Levi [diák]: (odaáll Klára elé, szemébe néz, némán mutat a Klára és az iskola ajtaja közötti kb. két méter távolságra).

Klára [könyvelő]: (szabadkozva) „*Jó, de én csak megálltam félúton, épp mentem elfelé.*”

Levi [diák]: (bólint, visszafordul az eredeti irányba, és kísétál az ötméteres körből).

Klára [könyvelő]: (kísétál a körből az ellenkező irányba).

Judit néni ['mindenes']: (mosolyogva, szeretettel nézi Levit, mint egy anya a gyermekét).

Ugyanakkor a tekintélyelvűség (struktúra) és egyenrangúság (*communitas*) szembeállításából adódó konfliktusokkal, inkább a vizsgaidőszakban lehet találkozni, vagy olyan esetekben, amikor a *communitas* részlegesen felfüggesztődik, és az iskolai működést, a struktúrát, a hierarchiát megjelenítő gyakorlatok kerülnek előtérbe. A hagyományos iskolai formalítások és szankciók, a hierarchiára utaló (meta)kommunikáció megjelenését a diákok néha zokon is veszik.

Zita [diák]: (kimegy angol óráról, majd később feldúltan beviharzik, és leül) „*Az Erika [tanár] most nagyon súlyos.*”

(...)

Bálint [tanár]: (tanulóként van jelen az angol órán) „*Miért, mi van?*”

Zita [diák]: „*Benyitottam a dühöngőbe. Ott most vannak ilyen OKTV-sek. Jön az Erika [tanár] felém, hogy nem lehet bejönni. Mire én: be se jöttem. Érted?! Éppen csak benéztem, és rögtön már úgy jött felém.*” (Mutatja, mintha fenyegetően közeledne valakihez: oldalra kitett könyök, előretolt mellkas és váll, komor arc.) „*Fogalmam sem volt, hogy itt van ilyen. Csak benyitottam, erre ő rögtön, hogy menjek ki. De hát be se mentem.*”

A vizsgákon a társadalmi struktúrát megjelenítő gyakorlatok és kommunikáció egyfajta szükséges rossz a diákházások szemében, amelyet ideig-óráig el lehet viselni, és amely a tanárok szerint azért kell, hogy a diákok hozzászokjanak az érettségi vizsgán várható viszonyokhoz, a diákok viszont általában nem szeretik ezeket a formális kereteket, és olykor azzal magyarázzák, hogy a tanárok „*biztos be akarnak keményíteni*” vagy éppen „*rosszfejek*”. A vizsgaidőszakok elmúltával aztán újra a *communitasra* jellemző kommunikáció válik meghatározóvá.

A Diákház mindennapjaiban igen ritkán jelenik meg direkt módon a struktúra, ha mégis, akkor olyan, a tanárok és diákok közötti hierarchiára utaló formákban, mint pl. a diákok kiutasítása a tanáriból a stábülések idejére. Sokkal jellemzőbb, hogy a tanárok és diákok közötti státuszkülönbségekre a hierarchikus viszonyokat megkérdőjelező, kifigurázó vagy ellensúlyozni igyekvő megnyilvánulások mutatnak rá. Erre jó példa

Attilának [tanár] a színtér dekorációjánál említett, előtérben kifüggesztett, átluggatott, „*halált okozhat*” felirattal kiegészített fotója, vagy Nati [tanár] esete a státuszából viccet faragó diákokkal:

(A tanáriban Nati [tanár] az asztalnál ül, eszik. Henrik [diák] az asztal mellett, Nati-val szemben járkál, Tamás [diák] és két másik fiú Henrik körül áll.)

Tamás [diák]: (Henriknek) „*Vigyázz, mert Nati megver!*”

Nati [tanár]: „*En?*”

Henrik [diák] és a többi fiú: (azon viccelődnek, hogy Nati nagyon erős, és sokkal idősebb is Henriknél).

Tamás [diák]: (Natinak) „*Hány éves vagy?*”

Nati [tanár]: „*Nem illik ilyet kérdezni.*”

Fiúk: (röhögnek.)

Henrik [diák]: (indul kifelé, gunyoros hangon, foghegyről odaveti Natinak): „*Viszontlátásra tanárnő!*”

A fiúk tréfálkozása indirekt módon mutatja fel az intézményesített diákházi hierarchiát, amikor azon ironizálnak, hogy (a kistermetű, koránál fiatalabbnak tűnő) Nati sem neme, sem fizikuma, sem a diákokénál alig magasabb életkora alapján (amelyek az iskolán kívüli társadalmi struktúrában is a hierarchia beállításakor gyakran használt viszonyítási pontok) nem kerülhetne (a diákok között akkortájt legnagyobb termetű) Henrik fölötti státuszba. A Henrik által alkalmazott (a diákházi viszonyok ismeretében mintegy sértésnek szánt) magázó megszólítás utal rá, hogy a tegeződés ellenére fennálló (hagyományos iskolai struktúrához hasonló) diákházi hierarchia teszi ezt mégis lehetővé. Henrik egyébként nehezen viselte a mindennapokban a *communitast* előtérbe állító és a struktúrát elfedő diákházi viszonyokat. Sokszor került konfliktusba a tanórákon vagy vizsgák alatt tanúsított provokatív viselkedése miatt, amellyel a tanárok többszöri kérésére (vizsgák esetén: felszólítására) sem hagyott fel. Idővel egy másik, hagyományosabb formalításokat megtartó iskolában folytatta a tanulmányait, de iskolaidőn kívül ezután is rendszeresen megjelent a Diákházban, ami akár a *communitas* és struktúra egyértelmű (színtér szintű) szétválasztására tett próbálkozásként is értelmezhető.

Natinak [tanár], mint az akkortájt legfiatalabb és legtapasztalatlanabb stábtagnak egyébként is sokszor nehézséget okozott a státuszát megkérdőjelező vagy relativizáló megnyilvánulások kezelése. Egy alkalommal pl. Anett [diák] sikeresen provokált ki belőle autoriter megnyilvánulásokat, amelyekre válaszul Anett csúnyán „*leoltotta*”<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> A Diákházban (is) gyakran használt szleng kifejezés, személyeskedő hangvételű verbális kritizálásra, megszegyenyítésre utal, amely esetenként annyira letaglózó erejű, hogy az alanya nem tud érdemben reagálni rá.

(Nati [tanár], Anett [diák] és több diák a tanárban.)

Anett [diák]: (Natinak) „*Ma sem voltam egy órán se.*”

Nati [tanár]: „*Nem baj, majd stábon találkozunk.*”

Anett [diák]: „*Te csak ne beszélj, te még az iskolát sem tudod bezárni.*”

Nati [tanár]: „*Ezért is majd jössz stábra.*”

Anett [diák]: (hangosan, a többi diáknak) „*Nem tudja bezárni az iskolát, mert fél a sötétben.*”

Nati [tanár]: „*Miért, te nem félnél?*”

Anett [diák]: (a szavakat túlhangsúlyozva, a történetet széles gesztusokkal eljátszva mondja) „*Az úgy van, hogy először még nincs sötét, égnek a lámpák. Az ember lekapcsolja a lámpát hátul. Akkor ott már sötét van, de a folyosón még mindig világos. Gyorsan elindul a fény felé, hogy kijusson a sötétből. Mikor odaér a kapcsolóhoz, lekapcsolja azt is. A háta mögött megint sötét van, de megy előre, míg ide nem ér, akkor lekapcsolja a tanárban...*” (itt hirtelen lekapcsolja a tanárban a villanyt, sötét lesz, majd visszakapcsolja) „*...és a többit is, aztán beállítja a riasztót, vagy az se kell, csak lehúzza a rácsot és rárakja a lakatot.*”

(Többen nevetnek).

Nati [tanár]: (félmosollyal az arcán nézi végig, de nem szól semmit).

Anett [diák]: (még párszor megismétli mások előtt, hogy Nati [tanár] nem mer bezárni).

Anett [diák] itt azzal provokálja Natit [tanár], hogy visszaél a diákházi szabadsággal, és az iskola erőforrásait nem felkészülésre fordítja. Nati (aki máskor panaszkodott róla, hogy nem tudja jól kezelni a diákok provokációit) a diákházban szokatlan (és általában hatástalan) módon a tanár státuszából fenyegetni kezdi Anettet, aki visszavágásként úgy beszél vele, mint egy 'hülyegyerekkel' és nevetséges helyzetbe hozza a jelenlévő diákházások előtt.

Mindkét fenti eset egyszerre mutatja fel a *communitast* és a struktúrát. Az egyenrangúság élménye teszi lehetővé, hogy ilyen, a legtöbb iskolában bizonyára megengedhetetlen beszélgetések elhangozzanak, és a strukturális viszonyok, ill., a kettő találkozása okozta feszültség tör felszínre az ilyen megnyilvánulásokban, amelyekben a diákok egy-egy pillanatra sikeresen fordítják meg a *communitas* élménye mögött rejtőző tényleges hierarchikus viszonyokat.

A diákházások ugyanakkor gyakran helyezik a struktúrát a Diákházon kívülre olyan beszélgetésekben, amelyek a felnőttek vagy bármilyen formális intézményi környezet (pl. más iskolák, közhivatalok) bosszantó, álságos, visszaélésekkel teli világáról szólnak. Több történet szól pl. a szabályokat logikátlanul vagy könnyörtelenül betartó oktatásügyi, postai, vasúti stb. alkalmazottakról, de a Diákházon kívüli struktúra képe akár tanórai példákban is megjelenhet, mint pl. Anna [tanár] esetében is, aki a retorikáról szóló óráján tett ironikus megjegyzést a retorikailag szerkesztett, frontális előadásokra, miszerint „*a Diákházban sajnos kevés lehetőség van ilyet hallani, esetleg más iskolákban*”.



A *communitas* a szubkulturális működésmód része. Turner [2002] mellett mások is mint egyes szubkulturákhoz kapcsolódó élményt írják le, pl. punk színtereknél (Rohrer [2014], Ensminger [2013]), *raverek*nél (Hutson [2000], Rill [2006]), a hip-hop (Viega [2013]) vagy általában véve az ifjúsági zenei szubkulturák kapcsán, mint Sylvan [2002], aki a kulturális főszodor (struktúra) szubkulturális kritikáját, vagy az azzal való szembefordulást hangsúlyozó ifjúsági szubkulturák központi elemének tekinti a világlátásukat is tükröző zenét, ill. a különböző zenei formák (pl. acid rock, heavy metal, punk, house, alternatív, rap) közösségi fogyasztása során létrejövő spirituális *communitas* élményt, de leírják pl. homoszexuális szubkulturáknál is (Haslop, Hill és Schmidt [1998]). Gelder [2005] a *communitast* egyenesen a szubkultúra fogalom variánsai közé sorolja. A struktúra ugyanakkor *per definitionem* az iskolai működésmódhoz kapcsolódik.

### VII.1.3. Önállóság, felelősségvállalás

A tanárok az iskolai munkát úgy fogják föl mint a diákokkal való együttműködést. Ebben az együttműködésben a tanárok biztosítják az érettségi letételéhez szükséges ismeretek elérhetőségét, a diákoktól pedig bizonyos fokú önállóságot, önérvényesítést várnak, hogy aktívan tegyenek iskolai céljaik megvalósítása érdekében. Ahogyan Attila [tanár] fogalmazott: „*Én itt vagyok egész nap, órát tartok. Aki tanulni akar, az megtalál.*”

Ez nem azt jelenti, hogy a tanárok a felkészülés során teljesen magukra hagyják a diákokat, csupán kiemeli a diákok saját döntéseinek, vállalásainak jelentőségét a folyamatban. Mint korábban bemutattam, a tanárok mentori támogatást nyújtanak és igyekeznek személyre szabott körülményeket teremteni a diákok számára a felkészüléshez, hagyományos iskolai eszközök (pl. napi szintű beszámoltatás, igazolatlan óra, intő) helyett formális (pl. szerződéskötés) és nem formális (pl. beszélgetés) eszközökkel vonják be a diákokat az iskolai munkába, de végső soron a saját belátásukra bízzák, hogy milyen ütemben készülnek föl a vizsgáikra, ehhez mennyit járnak be az órákra, pontosan vagy késve érkeznek-e, órán milyen mértékben vesznek részt a munkában, otthon mennyit tanulnak, és hasonlók. Ahogyan Renáta [tanár] egyszer egy bizonytalankodó diáknak meg is fogalmazta: „*a te döntésed, hogy bejársz-e felkészítő órára vagy sem.*” Az ilyen jellegű döntések meghozatala és a döntési szabadsággal járó felelősség visszatérő témája az iskolai diskurzusnak.

Bár a legtöbb diák rendesen jár tanórára, a késések vagy távolmaradások, a Diákházban a legtermészetesebb dolgok közé tartoznak. A távolmaradást a diákok olykor indokolják is egymásnak vagy a tanároknak (pl. ezt az anyagot már ismerik, fontosabb dolguk van, rossz napjuk van, vagy nem szeretnének találkozni valakivel, aki bent ül az órán), mintegy jelezve, hogy tudatában vannak a döntési szabadságuknak, és élnek is vele. Máskor indoklás nélkül maradnak távol vagy távoznak az óráról.

Ernő [diák]: (Sokat késik művészetóráról. A diákok elmélyülten dolgoznak, Apollinaire versek alapján készítenek képverseket. Leül a diákok közé, maga is elmélyed, sokáig dolgozik a saját munkáján. Amikor kész, megbeszéli Ritával [tanár] a képet, ül még egy kicsit, aztán veszi a dzsekijét.)

Rita [tanár]: „Mi az, mész?”

Ernő [diák]: „Azt terveztem.” (Közben felveszi a dzsekit, fogja a táskáját és kimegy.)

Vannak olyan notórius tanórakerülők is, akik gyakran tartózkodnak a tanáriban, ahol mindenki láthatja, hogy éppen nincsenek órán, de a biztonság kedvéért némelyikük időnként szóban is fölhívja rá az arra járók figyelmét. Többükkel a tanárok olyan beszélgetésekbe bocsátkoztak az iskola nyilvánossága előtt, amelyekben döntéseik következményeiről, ill. a tanulmányi haladásukat illető felelősségükről esett szó.

(Detti [diák] és Attila [tanár] matematika órán arról beszélgetnek, hogy Dettit miért hívták be a tanárok stábra, és ott mi történt, négy másik diák hallgatja, nem szólnak hozzá).

Detti [diák]: „A párod [értsd: mentor] megért, mert tudja, hogy mi van veled, de a többi tanár nem. Igazságtalan, hogy így hoznak döntést rólad. (...) stábon is csak ott ültek sorban és paráztattak.”

Attila [tanár] [Detti mentora]: „Ki paráztatott?”

Detti [diák]: „Nem paráztattak, mert én nem félek tőlük, de nagyon rosszfejek voltak.”

Attila [tanár]: „Azt mondták, csak az a lényeg, hogy ha nem működsz együtt, akkor nincs értelme fenntartani a kapcsolatot.”

Detti [diák]: „De te azt mondtad, hogy nem baj.”

Attila [tanár]: „A baj az, amikor eltörik a lába az embernek. Az, hogy késel, az nem baj. Az úgy teljesen rendben van, csak akkor nincs értelme ide járni. Az nem rossz dolog, ha azért jössz be, hogy egész nap a tanáriban üldögélj, meg dumálj a többiekkel, vagy akármilyen. Az meg egy másik kérdés, hogy ezzel részt akarsz-e venni az iskolában.”

A tanárok megnyilvánulásaiban tükröződik egy elképzelés a 'jó diákházasi diákról', amelynek része az önállóság és a felelősségvállalás. Eszerint a Diákházban nem működik jól az a diák, aki passzívan, a tanároktól/mentorától vagy az iskolától várja a problémái megoldását. Az ideális diák aktívan képes kihasználni a speciális iskolai keretek nyújtotta lehetőségeket. Ez nem azt jelenti, hogy pl. élve a döntési szabadságával nem jár be órára, de azt sem feltétlenül, hogy bejár – az ideális diák reálisan képes felmérni az erőforrásait, és eldönteni, mely órákra, mennyit járjon be az érettségi megszerzése érdekében.

Sz.B.: „Mire mondtad, hogy Panni [diák] beszokott a Diákházba?”

Anna [tanár]: „Jól kommunikál velünk, érti, miről szól a Diákház, és tudja használni, leteszi a vizsgákat. (...) Érti, hogy a tanárok lazák, a hely laza, de attól még kell teljesíteni. Nem problémázik azon, hogy beérjen időben, vagy ha nem jön be, és közben le is teszi a vizsgáit. Ő az, akinek a Diákház való, az a típus.”

A Diákházban tehát egy diák nem azért jár be az iskolába, mert kötelező, nem váratlan számonkéréstől vagy valamilyen szankciótól való félelmében készül föl és érkezik pontosan, hanem (optimális esetben) saját érdekét szem előtt tartva, önállóan dönt a bejárásról/távolmaradásról.

Bence [diák]: „Felnőttként kezelnek ebbe az iskolába. Az, hogy nincsen hiányzás, meg minden, ezt valaki meghallja, akkor egyből azt mondja, »hú de jó, hú de jó, nincsen hiányzás«. (...) Ebbe az van, hogy magam miatt járok az iskolába, és nekem jó az, ha bejövök, és nem a tanároknak. A tanárok úgy érzem felnőttébbé tettek engem, hogy ilyen nagyon komoly döntési lehetőséget adtak a kezembe, és így valahogy mindig összejön. Szóval nem az van, hogy »akkor hiányzás, és akkor késel, és akkor ú, ez van«. Akkor azt mondják, »ha ilyen hülye vagy, hogy nem jössz be, akkor magadra vessél«.”

Ezt a fajta önérvényesítő magatartást a tanárok nagyon pártolják, sőt, arra biztatják a diákokat, hogy ha kell, az iskolával szemben is képviseljék igényeiket, érdekeiket. Ha a tanárokkal van problémájuk, hozzák fel és beszéljék meg velük, ha kell, vigyék diákstáb elé a számukra fontos ügyeket. Az erre vonatkozó utalások, a diákházi önérvényesítés formális lehetőségeinek felemlítésével együtt, szintén megjelennek a mindennapi társalgásban.

Máté [diák]: (a tanáriban) „Miért nem lehet laptopozni?”

Tomi [tanár]: „Született egy ilyen döntés, és azóta nem lehet. De ez egy jó téma lenne diákstábra, hozd fel ott.”

Máté [diák]: „Á, nem.”

Tomi [tanár]: „Vagy csinálj petíciót.”

Máté [diák]: „De az mire lenne jó?”

Tomi [tanár]: „Akkor eljuthatna ez a kérés felsőbb körökbe is.” [Arra utal, hogy ő nem közvetít a tanárstáb felé, a diáknak magának kell lépnie.]

Azok a diákok viszont, akik csak a *communitas* élményében merülnek el, de nem használják ki a diákház nyújtotta lehetőségeket a tanulásra és vizsgázásra (a struktúrában való előrelépésre), ill. ezt nagyon sokáig (több vizsgaidőszakon keresztül) képesek csinálni, és közben a vizsgáikkal (a stábra való behívásuk, egyéni beszélgetéseik, párjukkal való megegyezéseik dacára) sem haladnak, végül a Diákházból is kihullanak. Ők gyakran a tanárok által 'éretlenebbnek' ítélt diákok, akiket az esetek egy részében évekkal később, ha már alkalmasnak látják őket a diákházi munkára, újra felvesznek.

Az önállóság és a felelősségvállalás mint a felnőtt viselkedéssel kapcsolatba hozható elvárások, kompetenciák azt a strukturális társadalmi helyet vagy pozíciót képviselik, amelyre az iskola felkészít. Ezért, amennyire a másság-diskurzus és a *communitas* megnyilvánulásai egyértelműen beilleszthetők a szubkulturális működésmoddba, annyira egyértelműnek tűnhet az önállóságról és felelősségvállalásról szóló megnyilvánulások helye az iskolai működésmodban. Itt azonban az utóbbiak a szabályok, a külső kontroll alól való felszabadulás biztosítékai is egyben. A diák nem valamilyen külső elvárásnak megfelelően teljesít (vagy az elleni lázadásból nem teljesít) bizonyos dolgokat, hanem döntéseiben önmaga igényeit és céljait kell szem előtt tartania, és a következményekért is önmagának felel.

Haenfler [2004] *straight edger* punkokról szóló munkája bemutatja, hogy a (drog- és alkoholmentes élet, elkötelezett párkapcsolatok és környezettudatosság értelmében vett) józanság, hogyan válik a hedonista, nemtörődöm, önpusztító világ képével szembeni szubkulturális ellenállássá. Némileg ehhez hasonlóan válik a Diákházban az önállóság és a felelősségvállalás józansága a felnőtt viselkedésre irányuló társadalmi elvárásból, a hagyományos iskolai kötöttségekkel való leszámolás gyakorlatának részévé. Ilyen értelemben az önállóság és a felelősségvállalás témája az iskolai és a szubkulturális működésmodba is beleillik.

#### *VII.1.4. Tudás*

A diákházi diskurzus egyik fontos témája a *tudás, képzettség, okosság* viszonya a státuszhoz. A tudást a kiüresedő formális hierarchiával szembeállítva jelenítik meg, mint olyat, amely – az utóbbival ellentétben – igazán számít a Diákházban és az életben. Ez a téma nagyon didaktikus formában is megjelenik a bizonyítványok átadásakor, a tanárok vizsgák után adott értékeléseiben, tanórai visszajelzéseikben vagy a tananyagba szöve.

(Magyaróra. A Bibliáról tanulnak.)

Peti [diák]: „Miért baj, hogy ettek a tudás fájáról?”

Anna [tanár]: „Szerintetek?” (diákok várakozón néznek) „Mondok egy hasonlatot: az iskola. Kisgyerekkoromban még a tanár mondta el a katedráról, hogy mi, hogy van. Ma meg, már egész kicsi korban, ha érdekel valami, akkor utána tudsz nézni a neten. Régen az Ablak-zsiráf volt az egyetlen. Csuda dolgok voltak a világról a könyvekben. Ma már internet is van. Az iskolában a tanár mond valamit, amire a diák az mondja, nem is igaz. Már többet tud. Tanár mit csinál?”

Kornél [diák]: (felkiált parancsoló hangon) „Kussolj!” [A hasonlatbeli tanárt szólaltatja meg.] (Nevetnek.)

Anna [tanár]: „Elveszti a tekintélyét. Vagy ragaszkodik a saját igazához, vagy leszáll a katedráról és a diákkal együtt hozzák össze az eredményt.”

(...)

Peti [diák]: „*Ha a diák jobban tudja, akkor az önzőség a tanár részéről, hogy csak ő akarja tudni.*”  
Anna [tanár]: „*Ez egy hasonlat azért, hogy értsétek: a tudás hatalom, és kedvetek legyen tanulni.*”

Érdekes módon ugyanezen az órán később le is játszódott a hasonlatban körülírt eset. Amikor Anna [tanár] a témánál maradva megjegyezte, hogy „*innenől fáj a szülés*”, Kornél [diák] kijavította, hogy már eleve fájdalommal kellett járjon, mivel „*[Isten] azt mondja, hogy »megnővelem szülése fájdalmát«*”. Anna egy darabig vitatta Kornél állítását, majd megnézte a vonatkozó ószövegségi szakaszt<sup>69</sup> és igazat adott neki: „*tök jó, hogy erre felhívtad a figyelmemet.*” Ezzel egyúttal prezentálta is, hogy a Diákházban a tényleges tudás elismerése fontosabb a tanári tekintély megőrzésénél, és a diáknak érdemes vitába szállnia a tanárral, ha másként gondol bizonyos dolgokat.

A tudással járó magasabb státusz témája kevésbé direkt módon is megjelenik a tanárok és diákok vitáiban, provokatív tanórai megnyilvánulásaiban és tréfaiban.

(Stáb előtt Thia [tanár] becsukná a tanári ajtaját és kifelé tessékeli Anettet [diák].)  
Anett [diák]: „*Miért nem maradhatok?*”  
Thia [tanár]: „*Csak a diplomások jöhetnek be.*”  
(Nevetnek).

A vicc háttérét egy iskolai kirándulás adja, ahol a tanárokat a diákokkal közös szálláson helyezték el. A tanárok (nem szándékoltan) olyan szobát kaptak, amelyhez a diákokénál jobb minőségű fürdőszoba tartozott. Amikor a diákok bosszankodtak emiatt, Thia [tanár] azt válaszolta, hogy „*csak a diplomásoknak jár ilyen*”. Azóta használják ezt a fordulatot olyan esetekben, amikor nincs külön magyarázat rá (vagy nem akarják indokolni), hogy miért jár valakinek több vagy jobb bármiből, mint valaki másnak. Ebben a fordulatban egyszerre jelenik meg a tanulás/tudás haszna, és a formális hierarchia, ill. a jogosultságok hozzá kapcsolódó rendszerének értelmetlensége, amennyiben bármilyen különbségtételre indokul használható, további magyarázat nélkül.

Az *okosság* prezentálásának jellemző módja még a *butaság* nevetséges megjelenítése. Ilyen volt pl., amikor a diákok inaktivitását látva Attila [tanár] tanórán eljátszotta a 'csökkent értelmű diák' karakterét, vagy a kutatói önreflexióban már említett eset, amikor Pali [tanár] rám osztotta ugyanezt a szerepet, de hasonlókkal lehet még találkozni Albert-napon, ahol a tanárok és diákok közösen, dramatikus eszközökkel jelenítenek meg a képzetlenséggel társított karaktereket (pl. óvodások, 'plázacikák', kamionsofőrök, prostituáltak).

---

<sup>69</sup> 1 Móz 3: 16 „Az asszonynak ezt mondta: Igen megnővelem terhedésed fájdalmát, fájdalommal szüled gyermeked (...)”

A tudás, okosság mindezek mellett az iskolai szintén a státusz meghatározásának egyik alapvető viszonyítási pontjaként működik. A tanárok tudatosan, de többé-kevésbé a diákok is számon tartják, hogy ki, mennyire 'okos'. Egyes diákoknál látványos, ahogyan önreprezentációikban megjelennek az okossághoz való viszonyukat tükröző elemek – ld. a módszertani részben már említett Máté [diák] esetét. Ahogyan ugyanott írtam, a diákházi közösségbe való beilleszkedésem során nekem is be 'kellett' mutatnom ismereteimet egyes tudásterületeken (pl. nyelvtan, társadalomismeret, etnográfia). Ezeket a tanórákon vagy beszélgetések során zajló 'vizsgáztatásokat' a tanárok és a diákok is érdeklődve figyelték, és miután a válaszaim nyomán elhelyezhetővé váltam valamilyen kategóriában, az ilyen irányú érdeklődésük alábbhagyott.

A tudás témája az önállósághoz és felelősségvállaláshoz hasonló módon az iskolai és szubkulturális működésmódokhoz egyaránt kapcsolható. Egyrészt a tudás az intézményesített oktatást és a hozzá kapcsolódó formális hierarchiát jeleníti meg, és mint ilyen, gyanús a diákok szemében. (Egyszer egy elegáns szövetkabátot és sálát viselő, gondosan nyírt arcszörzetű volt diák belátogatott a Diákházba, az egyik diák pedig némileg degradálón rászólt, hogy úgy néz ki, mint egy ELTE-s egyetemista.) Másrészt a tudás birtoklása, vagy az arra való törekvés a hagyományos rendnek való ellenállás, azon való felülemelkedés eszközeként is megjelenik, a tanári vagy formális intézményi szűklátókörűség, önkény ellenpontjaként. (Ahogyan Anna [tanár] és Kornél [diák] esete mutatja, ez nem csak ideológiaként, hanem ténylegesen is működik a Diákházban).

## **VII.2. Diákházi nyilvánosság**

A fenti témakörökbe illeszkedő tartalmak számtalan formában megjelenhetnek a diskurzusban, azonban léteznek olyan gyakorlatok és megnyilvánulások, amelyek ezeket a témákat és értelmezéseket sűrített formában teszik hozzáférhetővé a diákházi nyilvánosság résztvevői számára, és nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a szintén a közös felkészültségek részévé váljanak.

A viszonylag kis terek és a közösségi térhasználat alapvetően meghatározzák a nyilvánosság működését is, mert a legapróbb történések vagy megnyilvánulások is könnyen a közös diskurzus részévé válhatnak.

Anna [tanár]: „(...) a személyiség minden pillanatban ki van téve. (...) Az kétségtelen, hogy ez nagyon-nagyon fárasztó. Amíg itt vagy, addig egy pillanatra sem vonulhatsz háttérbe igazán, hiszen az összes reakcióddal, meg a rád való reagálással mindig ki vagy téve.”

Szinte elkerülhetetlen, hogy bizonyos létszámú résztvevő vagy bizonyos hangerő fölött egy esemény ne váljon nyilvánossá. Ilyen eset volt, amikor két diáklány heves szóváltásba keveredett az előtérben. A vita egyikük dühkitörésébe majd pánikrohamába torkollott, amely a legtávolabbi teremben is hallható volt. A konfliktus utójátéka is nyilvános volt: a diáklányt egy társa és egy tanár nyugtatgatta a tanáriban, míg többen figyelemmel kísérték, és megtárgyalták egymás között a történeteket. Más esetekben a diákházások maguk tesznek róla, hogy a fontos információkat nyilvánossá tegyék. Pl. az egyik diáklány, amikor gyermeke született, még a kórházból felhívta a Diákházat, és elmondta egy tanárnak, aki továbbadta a tanáriban tartózkodóknak, akik közül egy diák körbejárta az iskolát és benyitott minden terembe, hogy az éppen tanórán lévőknek elűjságozza a hírt, olyan részleteket is beleértve, mint a gyermek neme, neve és születési súlya.

Amellett, hogy ez a közösségi kommunikáció már önmagában felmutatja az egyik fő témát, a diákházi *communitast*, általában is ideális tereppé teszi a diákházi színteret a fontos diákházi tartalmak megjelenítésére. A *stílus* alakításának és a tér *dekorációjának* mindenki számára hozzáférhető gyakorlatai mellett az állandó jövés-menésből, csevegésekből kiemelkednek olyan események, *történetek*, *beszélgető-körök* vagy *performatív*-, ill. az Albert-nap esetében (tervezett módon) *státuszmegfordító aktusok*, amelyeket a jelenlévők közül mindenki, vagy a többségük figyelemmel kísér. Az ilyen megnyilvánulásokat, és az általuk közvetített tartalmakat épp a rájuk irányuló intenzív figyelem teszi fontossá a közössé váló diákházi felkészültségek alakításában, amelyeket az iskola *online felületein megosztott tartalmak* is visszatükröznek. Alább azt igyekszem bemutatni, ahogyan az eddig tárgyalt témák a diákházi közös felkészültségek részévé válnak egyes eseményeken, gyakorlatokon keresztül, még ha az események résztvevői nem is mindig ezzel a direkt szándékkal járnak el.

### VII.2.1. *Stílus*

A stílusról már volt szó a szubkulturális működésnél. A külsőhöz, öltözködéshez kapcsolódó gyakorlatok és tárgyak, ahogyan a szubkulturalistáknál is, alkalmasak a különbözőség, egyediség, ellenállás megjelenítésére (Haenfler [2013], Rácz [1998a]). Azok a diákok, akik kötődnek valamilyen szubkulturához, a szubkulturális színtereiken szokásos módokon hangsúlyozzák a társadalom főáramától való távolságtartásukat. Ilyen

például a hajviselet. A Diákházban lehet találkozni *mohawk*, rasztás, vagy szokatlan, ill. látványos módokon nyírt/festett hajat viselő fiatalokkal. A hajviselet látványossá, kirívóvá alakítása gyakran érdeklődő és elismerő reakciókat vált ki a diákokból és a tanárokból, amelyek a Diákházban emelik az ilyen akciók értékét. A különbözőség megjelenítésére alkalmasak továbbá a testfelületet borító tetoválások és az ábrákat látni engedő ruházat, vagy a szájpiercingek, fültágítók és más testékszerek is. Ugyanígy a különböző feliratokkal kidekorált dzsekik, vagy a hagyományos nemi szerepeknek nem megfelelő öltözködés és attitűdök is alkalmasak erre a célra. Utóbbi főleg a *butch*<sup>70</sup> lányoknál jelenik meg a fiús ruházat és hajviselet, ill. a harcos kiállítás különböző formáiban. A feltűnő öltözékek és hajviselet, testékszerek, tetoválások a szülői/felnőtt értékek megkérdőjelezésével járó autoritáskrizis jeleinek (Hajduska [2015]), ill. a védelmező provokáció szubkulturális eseteinek (Cohen [1955]) is tekinthetők.

Egyes diákok a stílusukkal alkalmanként extrém módon kiemelik devianciájukat. Pl. Panni [diák] egyik nap 20 cm-es *mohawk*kal jelent meg az iskolában, amellyel láthatólag még diáktársait és a tanárokat is meglepte (megjelenése extremitását ráadásul kiegészítette a kabátja alatt magával hozott házi patkányával és egy történettel a szürkemaráhájukról, amelyet a tanyájukon tartanak, ahonnan időnként stoppal jár be).

Az öltözetnek, külsőnek nincs jellegzetes diákházi mintája. Bár az iskolai diskurzusban elismerik a különbözőség igényét, és megengedik, sőt alkalmasint bátorítják, ha a fiatalok ezt az igényt sajátos stílusjegyek alkalmazásával reprezentálják, azonban arra nézvést, hogy a különbözőség igényét vagy állapotát milyen módon lehet/kell a külsővel kifejezni, nem léteznek specifikus szabályok. Maga a jelenség általánosítható, de a formák a diákok saját szubkulturális kötődései szerint alakulnak.

Ahogy a szubkulturális működésnél már említettem, a stílus ilyen alkalmazása nem minden diákra jellemző (mondjuk a diákok felére, kétharmadára), a tanárok közül pedig, Istvánt [tanár] leszámítva, senkire sem. Ő egyszer élvezettel mesélte a diákoknak,

---

<sup>70</sup> A *butch* és a *femme* az 1950-es évektől a (főleg a munkásosztálybeli) leszbikus közösségekben (akár normatív elvárásként is) megjelenő, sztereotipikus férfias/nőies megjelenéssel és viselkedéssel járó szerepek. A *butch/femme* megjelenés és viselkedés, ill. ezek jelentése azóta (részben a feminista és queer politikai mozgalmak hatására) megváltozott. Amíg egyesek a heteroszexuális normák átvételét látják benne, addig mások a heteroszexuális férfiasság és nőiesség kritikáját vagy átalakítását, megint mások számára csupán esztétikai jelentősége van. (O'Brien [2009], Hudson [2015]) A diákházi '*butch*' lányok jellemzően (a mai leszbikus közösségekben ismert mintára) az elsődleges nemi jegyeket elrejtő bő ruházatot (kapucnis pulóver, nadrág) és jellegzetes (oldalt rövidre nyírt, a fejtetőn hosszabbra hagyott, és oldalra fésült vagy elől 'kacsafarok' formában, esetleg *mohawkra* emlékeztető módon felállított) hajat hordtak. Thia [tanár] egy alkalommal egy leszbikus bár mellett elhaladva a bejárat előtt álldogálók között felismerni vélte Edinát [diák], de közelebb érve vette észre, hogy tévedett, mert „mind ugyanúgy néztek ki, ugyanaz a haj”.



hogy külföldön járva betévedt egy raszta klubba, ahol a varkocsba fogott szakállát látva lelkesen üdvözölték, és meghívták egy italra. Egyúttal ő az egyetlen tanár, aki hétköznapi öltözetként időnként zakót és nyakkendőt is hord. Külseje érdekes szimbóluma az iskolai és szubkulturális működés találkozásának.

### VII.2.2. Dekoráció

A diákházi színtér bemutatásánál már leírt dekorációs elemek (pl. a szándékoltan esetlen nyelviséggel megfogalmazott feliratok) humora, közvetlen hangvétele, ill. a diákok lehetősége arra, hogy hasonló módon hozzájáruljanak a tér alakításához, elfedik a tanár- és diák státusz közötti különbségeket. Emellett a klubhangulatot árasztó sajátos dekorációk, az ironikus és társadalomkritikai élű montázsok, a leselejtezett és újrafelhasznált tárgyakból létrehozott kollázsok és eszközök (pl. az idő leolvasását komplikálttá tévő, átalakított órák<sup>71</sup>), a különböző helyekről összehordott, ill. különböző stíluselemeket felmutató tárgyak (pl. fényreklám, buddhista maszk, harang, a „*minősített iskola*” feliratú réztábla) egymás mellé helyezése, vagy a *street-art* elemek alkalmazása, mind olyan eljárások, amelyek az önkifejezés, kreativitás, 'másként gondolkodás', vagy akár a hatalommal való szembeszegülés és autonómia<sup>72</sup> kifejezőeszközeiként megjelennek bizonyos ifjúsági/zenei/szubkulturális színtereken.

Ez a diákházi dekorációs gyakorlat összevethető a punkkal, amennyiben a máshonnan kölcsönzött stílusjegyek és (eredetileg másra) használt tárgyak újrahasznosításának szubkulturális gyakorlatát (McRobbie [1989]) a punk használta ki a 'végsőig' (Hebdige [1979]), ill. a diákházi belső tér dekorációja a punk színterek fanzinokkal, plakátokkal és feliratokkal díszített falfelületeit (Glass [2012]) is eszünkbe juttathatja, ahogyan a klubok, koncerthelyszínek *street-art* elemekkel tarkított belsőtereit is. Azonban a punk színterekkel és zenei klubokkal ellentétben, a Diákházban ezek a feliratok és munkák nem borítanak be akár teljes falfelületeket, inkább kisebb foltokban tűnnek fel, ezenkívül egy részük (pl. tanárok hirdetményei) az iskola működtetése

---

<sup>71</sup> Talán túlzás mély párhuzamot vonni, de a punk szubkultúrában ikonikus hely, a *Sex Pistols* menedzser Malcolm McLaren és Vivienne Westwood divattervező által működtetett *Sex*, majd *Worlds End* névre keresztelt butik utcai frontjának dekorációját, egy hatalmas, visszafelé járó óra uralja. Anélkül, hogy az idő és az órák szimbolikájába belemennék, megjegyzem, hogy a diákházi órák és az itt említett is alkalmasak egy alternatív, a hétköznapi vagy felszínes értelmezésnek ellenálló világ szimbolizálására.

<sup>72</sup> Bodó [2004] a városi terekben megjelenő *street-art* elemeket (pl. graffitik, matricák) úgy értelmezi, mint amelyek ún. Ideiglenes Autonóm Zónákat (Bey [1985]) hoznak létre oly módon, hogy mondandójukat gerilla taktikával, a nyilvánosság, ill. az üzenetek tartalma feletti (állami) ellenőrzés hiányosságait kihasználva juttatják el a nyilvánossághoz.

tekintetében gyakorlati funkcióval is bír, amelyben megint csak az iskolai és szubkulturális működés összekapcsolása jelenik meg.

### VII.2.3. Elmesélt történetek

Diákoknál gyakoribbak, de ritkábban tanároktól is hallani olyan hosszabb-rövidebb beszámolókat, amelyeket általuk átélt, vagy egy ismerősükkel megesett történetként ismerhetünk meg. Ilyen pl. Gyurinak [diák] a képzettség, tudás és a státusz közötti kapcsolatot megkérdőjelező története egy modortalan, gyenge jellemű közgázos srácról.

Gyuri [diák]: „Múltkor állok a Mekiben, és áll a sorban egy közgázos csávó, és minden előzmény nélkül beszél az eladó csajnak, nem tudom, tán nem bírta a sorban állást. A csaj meg sírva fakadt, erre jön a főnök, hogy mi van. Félrehívják a srácot, elbeszélgetnek vele, mondja neki a fickó, hogy »úgy megerlek, hogy az anyád nem ismer rád«. Na, erre már a srác is sírt, hogy »csak vicceltem«. »Persze, mi is csak viccből verünk meg, semmi komoly«, tudod. Meglepődtem, hogy a közgázos ilyen köcsög, azt hittem, hogy azok ennél intelligensebb emberek.”

Gábor [diák]: „Á, dehogy.”

Az a formalitásokat hangsúlyozó világról alkotott kép, amelyben nem a tényleges képességeket/tudást értékeli, ill. ahol a butaságot akár többre tartják, mint a tudást, a tanárok történeteiben is többször megjelenik. Egy nem stábtagnak, de a külsős tanároknál gyakrabban megjelenő tanártól, Andrásztól hallottam talán a legérdekesebbet, amely a pedagógusok munkáját értékelő formális rendszerről (és így az értékelők és értékeltek) utolérhetetlen butaságáról szól.

András [tanár]: „Írtam a [pedagógus] feleségem helyett egy dolgozatot, amit valami országos alkalmassági vizsgán kellett leadni. Azt kérte, hogy annyira rosszat írjak, amennyire tudok. Írtam egy nagyon rosszat. A feleségem megnézte, és elsírta magát, hogy nem jó, mert összefüggő története van. Erre írtam egy scriptet, ami minden X-edik mondatot kimásolt és beszúrt pár sorral lejjebb, hogy legyen benne ismétlés. Valahonnan kiszedte az alanyt, máshonnan az állítmányt, random kiszedett vagy beírt vesszőket, és hasonlókat. A feleségem leadta, és ötöst kapott.”

Ezek a 'megtörtént' esetek példabeszédszerűek abban az értelemben, hogy a bennük szereplő karakterek és események megjelenítenek bizonyos jelenségeket, ideákat. A történetek előadói (vagy a hallgatóság) által pedig kimondatnak olyan értékítéletek, tanulságok, amelyek alkalmasak arra, hogy a diákházásokkal megismertessenek, ill. megerősítsenek bennük bizonyos közös koncepciókat. Gyuri [diák] és András [tanár] történeteinek tanulságát pl. valahogy úgy lehetne lefordítani, hogy a 'státusz nem tesz senkit jó emberré' vagy, hogy 'az okosság marginalizáló hatású a hülyék társadalmában'. Ezek a koncepciók segíthetnek abban, hogy a formális struktúrában státuszvesztést vagy

a marginalizáció különböző formáit megélő diákházások átkeretezhessék a pozíciójukat, más jelentést adjanak neki és valamivel jobban érezhessék magukat.

#### *VII.2.4. Beszélgető-körök*

A diákházi közösségi élet színterei elsősorban a tanári és az előtér. Jellemzően itt szoktak kialakulni olyan pár fős beszélgető-körök, amelyek társalgását (ha számukra érdekes témáról folyik) a többi jelenlévő is intenzív figyelemmel követi, és néha hozzá is szól. Általában a tanárok és diákok közös részvételével zajló beszélgetések kapnak nagyobb figyelmet, ill. azok, amelyek valamilyen provokatív megnyilvánulással kezdődnek.

Ilyen volt Dóri [diák] esete, aki a tanáriban többek jelenlétében erősen negatív kritikát mondott egy Bálint [tanár] által készített szórólapra. Bálint elvörösödött, amire Dóri szinte örömmel jegyezte meg, hogy „*látom az arcodon, hogy megsértődteél*”. Anna [tanár] felvetette, hogy Dóri valamiért haragszik a tanárookra. Ezt Dóri először tagadta, majd elismerte. Az ebből kiinduló beszélgetés már az ő problémájáról szólt, hogy elégedetlen az órabeosztása miatt, és igazságtalannak érzi egy írásbeli vizsgára kapott osztályzatát.

Dóri [diák]: „*És én ezt [a helyes választ] megírtam, de a Renáta [tanár] nem fogadta el.*”

Anna [tanár]: „*De miért nem mondtad még akkor a Renátának ezt?*”

Dóri [diák]: (sértett hangon és arckifejezéssel) „*Én nem fogom mondani.*”

Anna [tanár]: „*De hát akkor ki képviselje ezt, ha te magad nem képviseled?*”

Dóri [diák]: (továbbra is sértetten) „*A Renáta ilyen feladatokat ad nekem, de nem értem őket, és most nincs óránk, csak ezek a feladatok. Hát hogyan csináljam meg? Nekem nincsenek szüleim, akik segítenek. Másoknak segítenek a szülei. Még az intézetisek is kapnak segítséget. Én nem kapok semmit.*”

A beszélgetés néhány jelenlévő becsatlakozásával folytatódott, immár Dóri sikeres vizsgáiról, más diákok csendben figyelték az eseményt, vagy arcokat vágtak Dóri panaszkodására. Mindenesetre vele együtt tapasztalhatták meg azt a diákházi környezetet, amelyben (a hajléktalanszállón lakó) Dóri marginális helyzete nem kelt visszatetszést, hanem magától értetődően illeszkedik a diákházi sokszínűségbe. Láthatták, ahogy Anna a haragos támadások, ill. az áldozati szerep felvétele helyett saját érdekei aktívabb képviseletére buzdítja Dórit, és megtapasztalhatták, hogy a Diákházban a tanár-diák viszonyba belefér az ellenérzések nyílt kifejezése, és olykor még a sértegetés is.

Egy másik példa a provokatív kezdésre, amikor Igor [diák] összetalálkozott az előtérben Istvánval, az igazgatóval, és minden előzmény nélkül feltételezte róla, hogy drogot fogyasztott.

Igor [diák]: (lapogatja István [tanár] hátát) „*Mi a pálya? Betöltél egy vödör gombát?*”  
 István [tanár]: „*Nem, csak metilalkohol.*”  
 Igor [diák]: „*Arcszesz?*” [István ikonikus ismertetőjele a hosszúra növesztett szakálla.]  
 István [tanár] és Attila [tanár]: (nevetnek)  
 Attila [tanár]: „*Vannak annál jobb aromájúak is.*”  
 Igor [diák]: „*Áron [diák] rég nem szívott, be fog szívni.*”  
 István [tanár]: „*Á, nem. Áron nem szív.*”  
 Igor [diák]: „*Fogadunk?*”  
 István [tanár]: (nevet) „*Nem.*”  
 Áron [diák]: (bejön)  
 Igor [diák]: „*Rólad volt szó.*”  
 Áron [diák]: „*Rólam? Miért?*”  
 Igor [diák]: „*Hát fogadtunk rád.*”  
 Áron [diák]: „*Miben?*”  
 Igor [diák]: „*Hogy szívész-e, vagy sem.*”  
 Áron [diák]: „*Én? Nem.*”  
 (Páran nevetnek).  
 István [tanár]: „*Na ugye, megmondtam.*”

Amint korábban volt róla szó, a Diákházban érvényes kevés formális szabály közül az egyik a drog- és alkoholfogyasztás tilalma, amelyet a tanárok igen szigorúan vesznek. Beszélni viszont lehet róla. Igor [diák] megnyilvánulásai annak kipuhatolására irányuló kísérletnek is tekinthetők, hogy mit bír el a tanár-diák viszony, meddig lehet elmenni a téma tárgyalásában. Emellett a beszélgetés több fontos diákházi témakörbe is beilleszthető.

Már az üdvözlés módjában (hátlapogatás), és a beszélgetés hangnemében (berúgós anekdotázások stílusa) megjelenik a *communitas*. Ugyanígy a beszélgetés tárgyában is megjelenik az a közösségi viszony, amelyben megoszthatók egymással az ilyen kényes tartalmak, de a drog témája a *devianciát* is megjeleníti. Továbbá fontos, hogy szinte az egész beszélgetés ironikus megjegyzésekből áll. Igor előhossa egy (a Diákházban amúgy is drogfogyasztó hírében álló) diáktársáról, hogy drogot fogyaszt. István úgy tesz, mintha nem hinné el, amire Igor úgy tesz, mintha elhinné, hogy István nem hiszi el, és bizonygatni kezdi neki. Később az érintett diák (ironikusan) tagadja, hogy használna drogot, amire István úgy tesz, mintha elhinné. Ez a (Geertz [2001c] sűrű leírását példázó kacsintásokhoz és álkacsintásokhoz hasonló) sorozatos és kölcsönös ironizálás, a résztvevők közötti ’összekacsintás’, megjelenít egyfajta cinkosságot, amely (a jelenet nézőivel együtt) összekovácsolja őket egy közös, titkolt tudás birtokosaiként, és ilyen értelemben még a külvilággal, a *konformmal szembeni (marginális) pozíciójukat* is megerősíti.

### VII.2.5. *Performatív aktusok*

A fentieknél jóval látványosabbak a diákok által a mindennapokban előadott rögtönzött 'bemutatók'. Ezek az alkalom szülte, egy-két fős performanszok rendszerint a tanárban zajlanak. Témájuk legtöbbször valamilyen deviánsnak minősülő viselkedés vagy tulajdonság, amelyet a diákok jól láthatóan vagy hallhatóan kiemelve, eltúlozva jelenítenek meg. A drogfogyasztás témájával itt is találkozni.

Egy alkalommal Detti [diák] tubákot szórt a tanári asztalára. A tubákot a kokainfogyasztás filmekből jól ismert módjához<sup>73</sup> hasonlóan egy vonalzóval két sávba rendezte, majd egy szívószállal felszívta az orrába. Ezt olyan hosszasan és alaposan végezte, hogy a tanárban jelenlévők (Máté [diák], Bálint [tanár] és további 4 diák) már mind öt nézték. Többen kérdezték, hogy mi ez. Bálint elmondta, hogy dohány, amit orra szippantanak és tüsszentenek tőle. Erre Máté (mintegy megbizonyosodva a dolog ártalmatlanságáról) kért Dettitől, majd követte a mintáját, de még alaposabb munkával 'felaprítva' a már amúgy is porított dohányt. Bálint végül jó szándékúan elmagyarázta nekik, hogy a tubákot a kézfejről szokták beszippantani és nem kell hozzá szívószál.

Rá pár napra Máté [diák] behozott legalább egy tucát, spanglihoz<sup>74</sup> hasonlóra sodort cigarettát, amelyeket füstszűrővel is ellátott. A cigarettákat a drogterjesztőkhöz hasonlóan egy légmentesen záródó zacskóban tárolta, amit néha elővett és megmutatott a diáktársainak, ill. kínálta is a cigarettákat. Végül egy diák elfogadott egy szálát, de később elfelejtkezett róla, és otthagya a tanári asztalán.

Hagyományos iskolai környezetben valószínűleg mindkét eset botrányosnak minősülne, diákházi nézőpontból azonban inkább megmosolyogtató, ahogyan ezek a diákok látványosan, de igen esetlenül eljátszák a drogfogyasztót. A kisgyerekek szerepjátékaihoz hasonlítható, amikor iskolai eszközökkel (matekórán használt vonalzó) helyettesítik a fogyasztás kellékeit, vagy ahogy a 'veszélyes életmód' eljátszása közben is megjelenik egyfajta biztonságra törekvés (füstszűrő a 'spangliban').

Hasonlóan színpadias jelenetek kötődtek a női homoszexualitás témájához. Három diáklány (Edina, Márti és Detti) gyakran intenzív öleléssel köszöntötte egymást, néha más diáklányokat is, és ezt olykor hangosan kommentálták is (pl.: *„te voltál az első*

---

<sup>73</sup> A darabos kokaint valamilyen vékony vagy éles eszközzel (pl. bankkártya, régebben borotvapenge) porítják, majd hosszú párhuzamos sávokba rendezik, és egy vékony cső (pl. összetekert bakjegy) segítségével szippantják fel az orra.

<sup>74</sup> A marihuána vagy hasis fogyasztásának elterjedt módja. A hatóanyagot dohánnyal keverve, tölcsérszerűen szűkülő cigarettapapírba sodorják, amelynek a szűkebbik végén egy spirálisan összetekert papírdarabbal váltják ki a füstszűrőt, a kiszélesedő végén pedig szorosan összesodorják a cigarettapapírt a töltet kihullásának megakadályozására.

*szerelmem*”). Harsányan osztottak meg pikáns információkat, történeteket kapcsolataikról, a leszbikus közösségről, ahova bejáratosak voltak, és még sokféle módon prezentálták szexuális vonzódásuk irányát. Ez gyakran a tanáriban zajlott, ritkábban órákon, de mindig a diákházak alkotta publikum előtt, és elég hangosan vagy látványosan ahhoz, hogy minden jelenlévő hallhassa, láthassa.

Ezeknek a megnyilvánulásoknak a lényege nem a bennük résztvevő lányok leszbikus identitásában keresendő. A diákházi diskurzusban ennek (pláne sokadjára előadva) nincs információértéke, és megkockáztatom, hogy önmagában a szexuális/érzelmi vonzódás tényleges átéléséhez sem szükséges ekkora felhajtás. Ezek sokkal inkább olyan provokatív aktusok, amelyek hatása – legalábbis a hazai társadalmi környezetben – a homoszexualitás nyílt felvállalásával járó felforgató potenciálra épül. Valójában ezek is a ’drogozós’ előadásokhoz hasonló szerepjátékok, amelyek lényege a társadalmi renddel ellentétes, azt megkérdőjelező, deviáns magatartás vagy állásfoglalás eljátszása, a fennálló rendtől ’távoli’, biztonságos körülmények között. Erre utal az is, hogy a normával való szembefordulásuk kifejezését néha már-már az extremitásig fokozták. Egyszer pl. Detti [diák] megjegyzése után, miszerint hányingert kapott egy csókolózó heteró pár látványától, Mártival [diák] nagy hévvel licitálni kezdtek egymásra, hogy ki utálja jobban, ha heteró párokat lát az utcán. (Egyébként a tanárok szerint Detti és Márti ilyen megnyilvánulásai a traumafeldolgozás egy formájának is tekinthetők, amelyhez Detti esetében az apjától elszenvedett szexuális bántalmazások, Mártinál pedig egy korai, sérüléseket okozó heteroszexuális viszony is hozzájárulhattak.)

A devianciákhoz vagy a ’mássághoz’ kapcsolódó társadalmi marginalitás, hátrányos megkülönböztetés hasonló megjelenítésére is vannak példák. Anett [diák] élen járt az ilyen aktusok bemutatásában. Cigányként tudatosan foglalkozott saját társadalmi helyzetével, kirekesztettségével, aminek keretében pl. egy a rasszizmus témáját körüljáró színházi előadásban is részt vett, és cigány iskolatársait is erre kapacitálta. Az ilyen irányú aktivitásába illeszkedtek azok az esetek, amikor a tanáriban ’cigány viccek’ mesélésére próbálta rábírtani nem cigány diáktársait, vagy amikor messziről hallható éles hangján nagy élvezettel (és egyébként igen szépen) énekelte, hogy *„négy kopasz a téren egy cigányt ver éppen”*. Utóbbi egy antifasiszta dal kezdő sora, amelyet a jelenlévők vagy felismertek, vagy ha nem, a folytatásból<sup>75</sup> rájöhettek. Mégis, ez a felütés, ahogyan a ’cigány viccek’

---

<sup>75</sup> A *Hétköznapi Csalódások* punk zenekar *Ostoba* című számának részlete: „Négy kopasz a téren egy cigányt ver éppen / Ránézésre látszik: bátor neonácik / Négyen egy ellen, feddhetetlen jellem / Felsőbbrendű faj, csak egy a baj: Hogy / Ostoba, ostoba, jaj de ostoba, ostoba állat / Ostoba, ostoba, jaj de

gyűjtése is, kellően zavarba ejtő – vagy akár fájdalmasnak is mondható – ahhoz, hogy felhívja a jelenlévők figyelmét Anett problémájára. Anettnek ezek a produkciói nem csak általánosságban a társadalmi előítéletek, kirekesztés és marginalitás jelenségeire irányították rá a figyelmet, hanem a jelenlévők itt ’első kézből’ kaphattak benyomásokat, az elszenvedő szemszögéből is rátekinthettek erre a jelenségre. A ’cigány viccek’ gyűjtése (mindenki feszengve tagadta, hogy akár egyet is ismerne) arra is utal, hogy valamilyen módon a diákházi diákok is érintettek a témában (és valóban, elvértve bár, de találkoztam rasszista kijelentésekkel, ill. már említettem, hogy éppen ebben az időszakban egy skinhead diák is járt a Diákházba). Ugyanakkor Anett ezekkel az előadásaival olyan védett helyként mutatta meg a Diákházat, ahol a ’másság’ tolerált, ahol nyugodtan felhozhatja a sérelmeit, és akár hangosan ki is énekelheti magából. (A diákházi toleráns légkör amúgy valamelyest hat az előítéletek lebontására. Az iskolai mindennapokban természetes, hogy a skinhead fiú az egyik cigány lánnyal közös programot szervez, ill. több diák is beszámolt róla, hogy jobban megismerve cigány társait felülírta a cigányságról alkotott korábbi általánosító, kirekesztő elképzeléseit.)

#### VII.2.6. Státuszmegfordítás

A performatív aktusok másik fajtájába tartoznak a tanárok és diákok által előre kitalált és elpróbált *Albert-napi előadások*, rövid jelenetek, amelyek a *státuszmegfordítás* karneváli formáihoz hasonló módon jelenítenek meg több, a Diákházban jelentőséggel bíró témát.

Turner [2002] státuszmegfordító rítusoknak hívja azokat a naptári rítusokat, amelyekben az egész évben alárendelt pozícióban lévők ’helyet cserélnek’ a hatalom birtokosaival, akiknek ezt el kell tűrniük. Ezek a rítusok időlegesen helyreállítják az évközben érvényes társadalmi struktúra és a helyette ideálisként beállított *communitas* viszonyát, amellyel viszont az év többi részére megerősítik a struktúra rendjét. Bahtyin [2002] és Ivanov [1983] nyomán ilyen rítusokként írják le a középkori, kora-újkorai Európa mindent feje tetejére állító karneváljait, amelyekben az ellentétpárokból (pl. jóság-gonoszság, gazdagság-szegénység, okosság-butaság, nő-férfi) látott társadalom kategóriái szimbolikusan felcserélődnek. A karneválban „*minden társadalmi jelenség ellentétéhez rendelődve, ahhoz mérve és azáltal relativizálódva nyilvánul meg (...) a dolgok mindenkor másik oldalát »vonultatja fel« azokat, amelyek kizárása emezeket*

---

ostoba, sötét bunkó. / Dicsekszik az egyik: én például eddig / 10 romát levertem, kettesével persze / A legidősebb elmúlt 9 és fél éves, / De álltam a sarat a túlerőhöz képest. / Ostoba, ostoba, jaj de ostoba (...)”

meghatározza, s ilyenformán láthatóvá teszi azon ellentétpárokat, amelyek pólusai között a mindennapi tapasztalat konstituálódik” (Schindler [2000] p. 194). A december-januárban kezdődő karneváli időszak rítusainak gyakran visszatérő elemei a felvonulások, versenyek, színjátékok (többnyire bohózatok) és spontán játékok, amelyeknek a résztvevők egyszerre színészei és nézői. A karneválok fő témái az ételen, evés-iváson kívül a szex és a (főleg hatalmasok felé irányuló) erőszak, amelyeket szimbolikus, rituális formában megszelídítve, de verbális vagy akár tettleges módon is megjelenítenek. Jellemzők a társadalmi ellentétek felcserélődését megjelenítő jelmezek (pl. férfiak nőnek, nők férfinak öltöznek), játékok, dalok, feliratok stb. (Burke [1991])

A decemberben megtartott diákházi Albert-nap és a karnevál fent említett jellemzői és témái között (az erőszakot leszámítva) könnyű párhuzamot vonni, még ha ezek az Albert-napon nagyon megszelídített, transzformált módon jelennek is meg. Az egész napos programok között mindig vannak versenyek, vetélkedők (pl. póker-, pingpong-, lekvároskenyér-evő, ill. süti sütő verseny), zenei fellépések, valamint a diákok és tanárok közös részvételével zajló előadások, amelyek a legtöbb érdeklődőt vonzzák. Utóbbiak általában különböző humoros dramatikus játékok (pl. 220 mp hosszú Rómeó és Júlia színdarab, ’szinkronúszás’ kifeszített lepedők alatt, divatbemutató hulladékokból készített ruhákkal) vagy szerepjátékokra is alkalmat adó táncok, amelyekben a diákházások egy része különböző jelmezekben vonul fel.

A dramatikus játékok és táncok témáiban vagy jelmezeiben gyakran jelennek meg, ill. cserélődnek fel a *férfi-nő*, *idős-fiatal* vagy *érett-éretlen* és *okos-buta* dimenziók. A *férfi-nő* megfordításra példa az említett Rómeó és Júlia előadás, amelyben a melltartót viselő Attila [tanár] játszotta Júliát, míg egy diák Rómeót, vagy egy másik évben az a néptánc-imitáció, amelyben Attila [tanár] és Bálint [tanár] konyharuhákat kötöttek magukra szoknyaként és fejkendőként, párjaik pedig a ’parasztinget’ és kalapot viselő Renáta [tanár] és Marci [diák] voltak, vagy az a körtánc, amelyben Gyula [diák] két hatalmas női mellett ábrázoló pólóban vett részt. Az *idős-fiatal*, *érett-éretlen* dimenziók megjelenítésére és megfordítására példa lehet az a vetélkedő, amelyben az egyik (oroszoikat alakító) csapatban Anna [tanár] ’kisiskolásként’ elhadarta a „*nyikto nye atszusztvujet*”-et<sup>76</sup>, vagy az a tánc, amelyben a tanárok és diákok együtt óvodásokat

---

<sup>76</sup> „*НИКТО НЕ ОТСУТСТВУЕТ*” = senki nem hiányzik. A rendszerváltás előtt az általános- és középiskolában kötelező orosz nyelvórákon volt szokás, hogy az osztályfelelős vagy ’hetes’ tett oroszul jelentést a tanárnak, amely általában a tanár köszöntését, az osztály létszámát és a hiányzókra való utalást foglalta magában. A ’jelentés’ gyakran végződött az idézett állítással, amely a ’jelentés’ gyakorlatára vagy szövegére való utalásként önmagában is használt fordulattá vált. Itt magam is így használtam.



játszottak. Az utóbbiban az *okos-buta* dimenziók is megjelennek, ahogyan a „*Lúzer kurvák*” nevű alkalmi formáció táncában is, amelynek tagjai az előadás előtt hetekig gyakorolták a ’hülyén vihogást’. A szexus ritkábban, egy-egy poén erejéig jelenik csak meg, mint pl. egy Michael Flatley<sup>77</sup> karikírozó táncelőadás háttérében, nevezett személy képére rávetített fallosz, vagy máskor egy tánc közben lassan felpumpált és felemelkedő hengeres aerobik-matrac formájában.

Ezek a bemutatók a képzetlenséggel társítható és alacsony státuszú karakterek felvonultatásán keresztül mutatják meg a külvilágban és a diákházi mindennapokban hol rejtve, hol nyíltan érvényesülő rendet, a hierarchikus struktúrát, a státusz meghatározásában alapul szolgáló viszonyítási pontokat, ill. a tudás előkelő helyét ebben a struktúrában.

Amellett, hogy a karnevál és az Albert-napi programok között fellelhető némi hasonlóság, annyiban mindenképpen különböznek, hogy amíg előbbi kapcsán a hatalommal nem bírók szimbolikus felemelkedését emelik ki, addig Albert-napon inkább a fordítottja jellemző. Ugyan a kölcsönös státuszmegfordítás is megjelenik, pl. amikor Marci [diák], a (visszahúzódó, félénk természetével, vékony, magas hangjával és hebegő beszédével) egyik legalacsonyabb státuszú és legkevésbé férfias diákként ’táncoltatja’ a nőnek öltözött Attilát [tanár], az egyik legmagasabb státuszú tanárt, de összességében a tanárok jóval gyakrabban láthatók alacsony, mint a diákok magas státuszú szerepekben. Ennek megfelelően, bár a diákok némelyike szereplőként, többsége nézőként maga is résztvevője a státuszmegfordításnak, az egész éves strukturális rend alóli időleges felszabadultság élménye a tanárok esetében sokkal látványosabb, és mintha őket is érdekelné inkább. Amikor felvettem Annának [tanár], hogy a diákok láthatóan nem tudták értelmezni az oroszul jelentő osztályfelelős karakterét, azt válaszolta, hogy „*nem is az volt a lényeg, hanem ez nekünk szólt, tanároknak, hogy most Albert-nap van és mi is jól érezzük magunkat*”. Ezt (hogy az Albert-nap az ő felszabadultságuk ünnepe) más tanárok is hasonlóan fogalmazták meg, ill. magával a szerepmegfordítás jelenségével is tisztában vannak, ahogyan Attila [tanár] mondta, „*hát ott megválnak a szerepek*.”

---

<sup>77</sup> Michael Flatley amerikai táncos. Ír táncelőadásairól ismert, amelyekben gyakran jelenik meg a színpadon meztelen felsőtesttel, egyedüli férfiként számos női táncossal körülvéve.

### VII.2.7. Online felületek

Az diákházak az iskola weboldalán, és közösségi oldalakon is napi szinten tartják a kapcsolatot. Ezek a felületek némiképp a szubkulturalisták belső diskurzusának teret adó *mikro médiához* (Thornton [1995]) hasonló fórumként működnek, amelyeken az iskolai és szubkulturális témák is megjelennek. Az iskolai működésmódhoz tartoznak pl. a vizsgaidőpontokat, különböző programokat (újabbban pl. Hálaadásnap ünnepség) hirdető közlemények, vagy a diákokat felkészülésre, iskolai megjelenésre kapacitáló bejegyzések. Utóbbira példaként ld. Aliz [tanár] két diáknak szánt bejegyzését (1. kép), amelynek hangvétele a szubkulturális *communitast* is megjeleníti, ill. tartalma (az iskolába ki-be járó és távol lévő diákokat szólít meg) utal a diákházi viszonyok kötetlenségére is.



1. kép: „Hahó Pálma, Boróka!”<sup>78</sup>

Gyakoriak a kifejezetten a szubkulturális működésmódhoz sorolható tartalmak is a tanárok, de inkább a diákok részéről. Edina [diák] Facebook posztjai jellemzően ilyenek, pl. az a Diákházban készült fotó, amelyen Zitával [diák] közösen egy hagymaszeletekkel borított sellő *Barbie*-t 'tálalnak fel' (2. kép). A tanáriban készült kép és a hozzá fűzött, szubkulturális nyelvezetet is használó kommentár a diákházi 'lazaság' mellett a

<sup>78</sup> Az itt szereplő képernyőképeket utólag módosítottam: a Diákház, a tanárok és a diákok profilképeit, ill. a nevüket kitakartam színes sávokkal és a legtöbb esetben behelyettesítettem megváltoztatott nevekkal. Egy esetben a képen szereplő személyek szemét kitakartam. A képek keretén, arányain, a rajtuk szereplő elemek (fotó és szöveges mezők) egymáshoz viszonyított helyzetén is változtattam.

*communitas* egyenrangúságát is megjeleníti, amelyben a társadalmi struktúra szerint magasabb és alacsonyabb státuszú személyek („*hableányok*” és „*hagymaleányok*”) közötti rangbeli különbségek eltűnnek.



2. kép: „Hableány or Hagymaleány”

Szintén Edina [diák] posztolt egy fotót a Diákház számára foglalt asztalról (a poszt alatti kommentek alapján minden bizonnyal az érettségi vizsgát követő bankett helyszínéről) (3. kép), amely feliratában („*sulis és mégis családi*”) utal a diákházra oly jellemző familiáris légkörre.



3. kép: „Sulis és mégis családi”

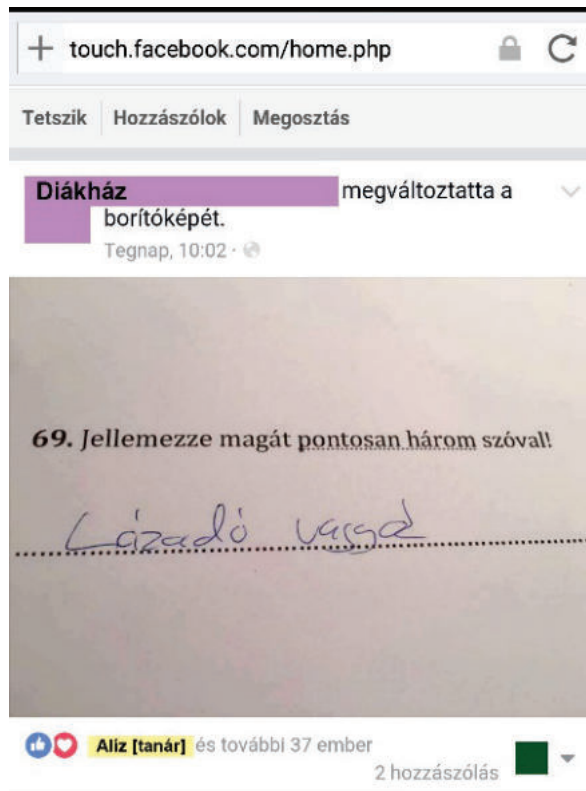
A Diákház és más iskolák szembeállítására jelenik meg Mátyás [diák] posztjában egy ismerőssel folytatott üzenetváltásáról (4. kép), aki a közismert utálkozó hangnemben nyilatkozik saját iskolájáról, míg Mátyás üzenetei a Diákházban szerzett pozitív élményeiről tanúskodnak, amelyek miatt a nyári szünetben is hiányolni fogja a tanárokat és a 'világ legjobb suliját'.



4. kép: „A világ legjobb sulija”

Utolsó példaként a Diákház Facebook profiljának új borítóképéről<sup>79</sup> tájékoztató, több tanár és diák által 'kedvelt' értesítést mutatom be (5. kép). A borítóképhez felhasznált fotón (amelyet Pali [tanár] talált az interneten) egy formanyomtatvány kérdésre („jellemezze magát pontosan három szóval”), valaki két szóban válaszolva odaírta, hogy „lázadó vagyok”. A kép jól szimbolizálja a formális intézményi keretek között maradó, de azokat a lehetőségekhez mérten megbontó diákházi működést. A fotó beállítása az iskolai Facebook oldal borítóképeként úgy is értelmezhető, mint a Diákház azonosítása a 'lázadó' attitűddel.

<sup>79</sup> Az oldal tetején rögzített, minden megnyitáskor látható vizuális elem.



5. Kép: „Lázadó vagyok”

\*

Ami az elbeszélte történeteket, beszélgetéseket, performatív aktusokat illeti, jelen elemzés számára elsődlegesen nem az a fontos, hogy az ezekben megjelenő állítások igazak-e (tényleg fogyasztanak-e drogot a diákok, leszbikus identitású lányokról van-e szó, tényleg megtörtént-e egy előadott eset), vagy tudatosan/tudattalanul fölvetett szerepeket látunk, kitalált történeteket hallunk (meglátásom szerint sok esetben az utóbbiról van szó). Ennél sokkal fontosabbak azok az értékítéletek, amelyeket ezek az aktusok és más nyilvános gyakorlatok (stílus, dekoráció, online kommunikáció) megjelenítenek, és amelyek mögött felsejlik egyfajta diákházi értékrend. Fontos továbbá, hogy a diákok vagy tanárok hogyan alkalmazzák ezeket a történeteket és értékítéleteket az egymás közötti viszonyok, saját státuszuk vagy mások státuszának alakítása, megállapítása során, és ez hogyan hat a tanulók diákházi karrierjére.

A formális keretek visszaszorítása azzal is jár, hogy az iskolai viselkedés és működés szabályai, az iskolai normák és a státuszok rendszere az iskolai nyilvánosság

számára nem explicit megnyilatkozások által jelennek meg (mint pl. házirend, vagy osztályelsők kihirdetése a faliújságon). A norma és szabályrendszer, ill. az iskolai hierarchia döntően az itt felsorolt és hasonló informális (ill. a tanárok hirdetményei és egyes megnyilatkozásai esetében nem formális, azaz nem formalizált, de tervezett) módokon mutatkozik meg. Ezek az informális megnyilatkozások mutatják fel az okosságot, tudást, mint az iskolai státuszrendszer alapját, ugyanakkor az informális viszonyok el is rejtik a létező iskolai hierarchiát.

## VIII. A DIÁKHÁZI DISKURZUS: KÖZÖS ÉRTELMEZÉSEK

Mint korábban bemutatam, a szociokulturálisan sokszínű, az iskolai formalitásokra gyanakvással tekintő, és a státuszrendszert képviselő tanárokkal szembehelyezkedő diákság szabályozását a tanárok részben a formalitások tudatos leépítésével érik el. A Diákház nem szűkíti le a kommunikáció legitim módon alkalmazható formáit a hagyományos iskolai formális elvárások és szankciók alkalmazásával, ellenkezőleg, amennyire lehet, tág kereteket hagy a diákok megnyilvánulásainak. Emiatt a diákok viselkedése (az olyan eseteket leszámítva, mint pl. a szabályzatban tiltott verekedés vagy drogfogyasztás) *formálisan nem minősülhet illegitimnek*. A formalitások mellőzése így lehetőséget ad egy olyan közösségi diskurzus kialakítására, amelyben a diákok számára megengedett, sőt, bátorított az iskolán kívüli színterekről származó értelmezések beemelése az iskolai szintérre, ill. az iskolai értelmezések megkérdőjelezése vagy azok feletti alkudozás a tanárokkal. Ez lehetővé teszi, hogy a diákok részt vegyenek az iskolai értelmezési keret, ill. az egyes értelmezések legitimitásának alakításában, még ha végső soron a tanárok kontrollálják is ezt a folyamatot.

### VIII.1. Alkudozások<sup>80</sup>

A közös értelmezés formái a már-már intézményesülő alkudozások, amelyek során a diákok a tanárokkal közösen hozzák létre egy-egy jelenség, esemény, cselekedet, idea értelmezését, vagy akár az iskolai működés egyes konkrét elemeit is. Utóbbira példák a vizsgák kapcsán folytatott alkudozások arról, hogy melyik diák, mikor vagy hol vizsgázzon, vagy elmehet-e a vizsgáról. Ezek során olykor egy-egy diák esetében (személyre szabottan) felfüggesztik az adott helyzetre felállított korábbi szabályt, és a diák írhat írásbelit a szóbeli ideje alatt, ha máskor nem alkalmas neki, vagy megengedik, hogy külön teremben vizsgázzon, esetleg, hogy kimenjen a teremből bizonyos feltételek megtartása mellett. Az iskolai működésről folytatott alkudozások közé tartoznak még a tanórákon való részvételről szóló egyezkedések a tanárok és egyes diákok között, akik a tanrendjüktől eltérve szeretnének bekéredzkedni valamelyik órára, vagy azokkal a

---

<sup>80</sup> Az alfejezet szó szerint megjelenik publikációmban (Szentesi [2019a]).

diákokkal, akiket kicsit motiválni kell. Utóbbira példa Anna és Feri szavak nélkül zajló alkudozása:

Feri [diák]: (egy társával az előtérben álldogál).

Anna [tanár]: (órára indul, megáll Feri előtt és jelentőségteljesen ránéz). [Értsd: „Jössz?”]

Feri [diák]: (kérdő arc kifejezéssel visszanéz, mint aki nem érti).

Anna [tanár]: (még kifejezőbben néz Ferire, amit sürgető kézmozdulattal kísér). [Értsd: „Na, mi lesz?”]

Feri [diák]: (elneveti magát és követi Annát a tanterembe).

Feritől ez alkalommal láttam először a tanóra elkerülésére irányuló (több diáknál gyakori) próbálkozást. Úgy tűnt, hogy a Diákházba nemrég bekerült, eddig nagyon visszafogottan viselkedő Feri megtanulta, hogy nem kötelező órára menni, és hogy szembe lehet szállni a tanárokkal. Provokatív módon alkalmazta is ezt a tudást, de csak ’lemásolt’ egy diákházi ’szokást’, amely mögött az ő esetében nem állt valódi konfliktus. Ez látszik Anna reakcióján is: nem érdeklődött, hogy mi a probléma és nem kezdte el hosszasan kapacitálni (vannak diákok, akikkel hasonló esetben ezt tette). Tudta, hogy Feri menni fog, ezért csupán arra reagált a sürgető gesztussal, hogy Feri még mindig nem indult el. Az én értelmezésemben ez az órai részvétel feletti ’álegyezkedés’ Feri számára valójában a saját pozíciója és lehetőségei felmérésére adott alkalmat. Egy olyan másik alkudozásra, amely arról szól, hogy érvényesíthetné-e az igényeit a tanárral szemben, ha akarná.

Az iskolai működés elemeire irányuló egyezkedések talán leggyakoribb példái azok az esetek, amikor a tanárok és a diákok közösen (a leadandó tananyag jellegétől, a megjelentek számától, egyéb tennivalóitól és igényeitől függően) állapotodnak meg a szünet, ill. a tanóra befejezésének időpontjáról. Néha úgy tűnik, mintha ezekben a rutinszerűen lefolytatott egyezkedésekben a tanárok a diákok engedélyéhez kötnék az óra befejezését, vagy esetleg tovább tartását. Anna [tanár] pl. egyszer komolyan (nem csak formulaként alkalmazva) a diákok elnézését kérte, amiért tovább szeretné tartani az órát, de annyira belelendült, hogy nem akarta abbahagyni (a diákok elnézték neki). Az alábbi esetben viszont a tanár hozta meg a döntést.

(Az óra 9:00 helyett 9:37-kor kezdődött, mert egy diák sem érkezett meg időben.)

(...)

Szandra [diák]: „Csak negyedórája megy az óra?”

Emese [diák]: „Nem.”

Szandra [diák]: „Mikortól?”

Pali [tanár]: „35-40-től. Félig tartjuk, aztán vége.” [Értsd: 10:30-ig, pedig a kiírás szerint 10:50 körül fejeznék be.]

Szandra [diák]: „Ne erőltesd meg magad Pali!”



Pali [tanár]: „*Ma ez van.*” (Diákok nevetnek.) „*Egyébként elmondom (felemeli kicsit a hangját, diákok elcsöndesednek), hogy reggel kilenckor kilenc tanár volt benn és nulla diák.*” (Peti [diák] felkacag.) „*Azt mondtuk, ha így marad, akkor hazamegyünk.*” (Diákok nevetnek.)

(...)

Emese [diák]: (10:30-kor) „*Nem tartunk cigiszünetet?*”

Szandra [diák]: „*Milyen cigiszünetet? Vége van az órának.*”

Pali [tanár]: „*Még nincs vége.*”

Emese [diák]: (ironikusan) „*Ne legyen vége, még nem lehet vége!*”

Pali [tanár]: „*Még átvesszük ezt a részt.*”

(...)

Pali [tanár]: (10:35-kor lezárja az órát) „*Jaj, el kell mondanom, hogy jövő héten valaki helyettesíteni fog, de gyertek be ugyanúgy.*”

Szandra [diák]: „*Fél tízre?*”

Pali [tanár]: „*Igen, kilencre.*”

Ebben a példában, amellet, hogy megjelennek a Diákházra oly jellemző közvetlen viszonyok, az is jól látszik, hogy a diákok a legnagyobb természetességgel vennének részt a tanóra időkereteinek alakításában, de a lehetőséget ebben az esetben Pali, a szokatlanul nagy késésekre való utalással párhuzamosan, nem hagyja meg nekik. Amellet, hogy a késés miatt szóban is megfeddi a diákokat, az óra lerövidítésével (mintegy nem formális szankcióként) arra is kényszeríti őket, hogy maguk készüljenek fel az elmaradt tananyagból, ezzel jelezve a hanyagság ilyen szintjének elfogadhatatlanságát. A diákok végig felhőtlen hangulata jelzi, hogy nem veszik túl komolyan a 'szankciót', ill. Szandra, amikor az óra végén 'félreérti' Pali kérését, és visszakérdez, hogy ugyanúgy „*fél tízre*” érkezzenek-e, ha tréfásan is, az idődimenzió kezelésére vonatkozó saját jogosultságára utal, amire válaszul Pali is ezt teszi („*igen, kilencre*”).

A fenti esetek arra mutatnak példákat, ahogyan a diákok próbálgatják saját jogosultságukat, kipuhatolják azok határait az iskolai működés egyes elemei felett folytatott alkudozásokban. Az ilyen alkudozásokban való részvétel által a tanároknak és a szabályoknak való kiszolgáltatottság élménye helyett az iskolán belüli pozíciójuk és lehetőségeik feletti (bizonyos mértékű) kontroll érzetét élhetik át.

Az alkudozások másik tétje a diákok külső színterekről származó (gyakran szubkulturális) értelmezéseinek iskolai érvényesíthetősége. Erre példa az a korábban említett eset, amikor Anna [tanár] elismerően reagált Panni [diák] *mohawkjára*, de a magával hozott patkány miatt már, tőle szokatlan erélyességgel szólt rá. Egy másik példa Anna [tanár] és a (volt) skinhead Feri [diák] tanórai vitája a radikalizmus francia forradalom kapcsán felvetett fogalmáról:

Anna [tanár]: „*Tudjátok mi az a radikalizmus? (...) Amikor valaki szélsőséges, még véresebben, még erőszakosabban akarja elintézni.*” (...)

Feri [diák]: „*Azért ez nem feltétlenül ezt jelenti. A radikális az az, hogy...*”

Anna [tanár]: „*...hogy szélsőséges.*”

Feri [diák]: „*...hogy nagyon elszánt, de nem feltétlenül véres meg erőszakos.*”

Anna [tanár]: „*Jó, így is lehet értelmezni, de most itt ezt jelenti, amit az előbb mondtam. De persze attól függ, hogy mire mondjuk. Van a művészetben radikális színkezelés stb.*”

Ebben a vitában Feri a radikális fogalmának egy számára pozitívabb (a skinheadekhez, mint radikális politikai nézetekkel jellemezhető szubkultúrához való kötődése miatt feltehetően szimbolikus jelentőségű) olvasatát állítja szembe az iskolai tudást prezentáló Anna értelmezésével, aki a diák által hozott és az iskolai értelmezések érvényesítése között egyensúlyozva próbál mindkettőnek teret adni.

Ezek az alkudozások egyrészt segítik a tanárok munkáját, mert jobban megismerhetik a diákjaikat, másrészt a diákok számára lehetőséget adnak saját (ön)értelmezéseik prezentálására, azaz *színtéridegen* (iskolán kívüli színterekről származó, a diákházi színtéren még legitimálatlan) értelmezéseik beemelésére a diskurzusba. Az értelmezések legitimációja feletti alkudozás (de akár csak a lehetősége is) az *érvényesség* élményét nyújthatja a diákok számára. Értelmezéseik így a világ leírásának egyik lehetségesen érvényes formájaként jelenhetnek meg, még ha az iskolai színtéren nem is mindig nyernek legitimitást.

A fentiek mellett, ahogyan az iskolai működésnél bemutattam, a formalizált fegyelmező eszközök egy része is épít a tanárok és diákok közös megegyezéseire. Ilyen pl. az egyéni haladási terv és a bármilyen megállapodásra köthető szerződések. Ezek a diákok saját vállalásait is tartalmazzák, amely növeli motivációjukat a szabályok (megegyezések) betartására. Továbbá a diákok döntéshozatalára és felelősségvállalására épülő gyakorlat lényegében a serdülőkori krízisen való túljutás definitív feltételeként megadott (felnőtt) problémamegoldó viselkedés (Erikson 1950, Hajduska 2015) egyik elemére tanítja őket.

## VIII.2. Megkérdőjelezések

Több helyen utaltam már a diákok hierarchiát megkérdőjelező megnyilvánulásaira, amelyekre az értelmezések közös alakításának eseteiként tekintek. Ezekkel a megkérdőjelezési aktusokkal a diákok a *communitas* és struktúra diákházi viszonyaira reflektálnak. A két ellentétes társadalmi dimenzió párhuzamos jelenléte *a diskurzust is életben tartó* feszültséget gerjeszt: egyrészt az iskola működtetéséhez, a rend

fenntartásához hierarchiában kell létezni (már a segítő viszony is státuszkülönbséget foglal magában), másrészt a hierarchia működését palástolni kell a diákok előtt, mivel annak explicit megjelenítése többségükből ellenállást vált ki. Ez a feszültség olyan megnyilvánulásokhoz is vezet, amelyekkel a hierarchikus viszonyok, a tanárok toleranciája, ill. a *communitas*-élmény határai felmérhetők, beállíthatók. A diákházi szintér nyílt, őszinte viszonyai, ill. a tanárok és diákok közötti tréfálkozások szabadossága védett közeget biztosítanak ehhez a diákok számára.

A *nyílt, őszinte interperszonális viszonyok* fenntartása vagy felvállalása a diákházi diskurzus alapvető jellemzői közé tartozik. A diákok egy része tanórákon, a tanárban, szünetekben vagy máskor is szokott nyíltan beszélni a Diákházzal vagy tanárokkal kapcsolatos kétségeiről, egyéb problémáiról, magánéletéről (pl. a szerelmi-szexuális életük részleteit vagy ezzel a témával kapcsolatos kérdéseiket néhányan meglepően nyíltan tudják megbeszélni a tanárok némelyikével), de az egyéni beszélgetések kifejezetten az őszinte megnyilatkozásoknak teret adó légkört teremtenek a diákok és tanárpárjaik között. A korábban már említett mentor-gyakornok vendégeknak a diákok ezt így adták elő:

Vendég: „*Mi az a kérdés, amit nem nagyon szeretnétek...*”

Gyuri [diák]: „*Nekem mondhatnak bármit.*”

Vendég: „*...amit a mentor föltesz neked, hogy azt azért ne kérdezze meg?*”

Gyuri [diák]: „*Meg lehet mondani.*”

Vendég: „*De ezt kérdezem tőled, hogy mi az a kérdés, ami helyből zaklatásnak tűnne?*”

Lali [diák]: „*Én nagyon jó kapcsolatban vagyok az itteniekkel, és igazából még nem volt...*”

Gyuri [diák]: „*Nekem se volt ilyen amúgy, hogy olyan kérdést tett volna föl, amire azt mondom, hogy izé.*”

Anni [diák]: „*Alapvetően a gondolkozásunk úgy is olyan, hogy – nem hiába, ugye deviánsok járnak ide – tehát igazából nem hiszem, hogy van olyan kérdés, amivel... hogy »figyelj, azért ez sok«, tehát ilyen nincs.*”

Diákok: (nevetnek).

A hitelesség forrásának is tekintett őszinteség a tanárok részéről a diákházi munka egyik alapfeltételének is mondható.

Anna [tanár]: „*Itt a hitelesség a fontos. Azért mondom a nyitottságot, mert az tud hiteles lenni, aki eléggé nyitott. Azt gondolom, hogy aki meg nem, az nem tud itt tanítani sokáig. (...) Ezt van, aki nem bírja, az elmegy innen. Ilyet már láttam, mióta dolgozom. Meg olyat is, hogy nem ment el, de nem is működött jól. Tehát manipulált, mert ez meg a másik módszer, a manipulálás. Nem teszi ki magát, nem őszinte, nem hiteles, hanem folyamatosan manipulál, hogy megvédje a saját személyiségét.*”

A nyílt, őszinte viszonyok lehetőséget adnak a hierarchia direkt megkérdőjelezésére (pl. egyszer egy diák megkérdezte egy hospitáló tanártól, hogy van-e érettségije), másrészt a

tanárok toleranciájának (és a *communitas*nak) a határait feszegető provokációkra. Ilyen, pl. amikor a diákok bejelentik a tanároknak, hogy nem mentek órára, vagy a korábban említett drogozós és leszbikus beszélgetések vagy performatív aktusok is. De jó példa erre Anett [diák] esete, aki a tanáriban elmélyülten dolgozó Anna [tanár] és több diák jelenlétében adta elő a Prosectura nevű punk zenekar egyik számának refrénjét, fennhangon énekelve, hogy „jó lenne megpróbálni, kéz nélkül maszturbálni”, majd hangos vitába keveredett egy másik diákkal arról, hogy a szövegben két kézzel, vagy kéz nélkül maszturbálnak-e. (Anna [tanár] semmi jelét nem adta, hogy zavarná a mellette zajló esemény.) Ezek az esetek az ellenállás témánál is említetthez hasonló *védelmes provokációnak* (Cohen [1955]) is tekinthetők, csak amíg ott Thia [tanár] és a diákok közösen léptek fel egy diákházon kívüli 'konform' világgal szemben, addig itt a diákok 'vizsgáztatják' a tanárt. Ennek a provokációnak a legkülönbözőbb formáit láttam a Diákházban a nyílt vagy áltudományos érdeklődésbe rejtett obszcenitástól kezdve, a tanárok tanórai gúnyolásán, bökdösésén, a morális tartásukat megkérdőjelező gyanúsításokon keresztül a diákok álnaív értetlenkedéseiig (pl. Ferinek [diák] az alkudozásoknál említett esete, amikor a tanár arcába mosolyogva 'nem érti', hogy kezdődik az órája). A tanárok általában végtelen türelemmel kezelik ezeket a helyzeteket, a legtöbb esetben a szemük se rebben. Minthogy ritkán tudnak a tanárokból a *communitas*-élménynek ellentmondó (pl. autoriter) reakciókat kiváltani, a diákoknak ezek a provokációi általában sikertelenek, viszont így alkalmasak a *communitas*-élmény megerősítésére.

A hierarchia vagy a *communitas* megkérdőjelezésére, ill. a kettő viszonyának beállítására alkalmas eszköz továbbá a *tréfa*, amely 'puhítja' a megkérdőjelezési aktust, és ilyen formában nem veszélyezteti ténylegesen az iskolai viszonyokat. Erre jó példa András [tanár] órai esete egyik párjával, Zolival [diák].<sup>81</sup>

(A tanóra kb. 10 perce folyik. Zolinak [diák] megszólal a mobiltelefonja.)

Zoli [diák]: (feláll a helyéről, elindul kifelé a tereméből).

András [tanár]: (rászól) „Zolika!”

Zoli [diák]: „Bocs, ez most nagyon fontos.”

András [tanár]: „Bazeg.”

Zoli [diák]: (néhány perc múlva visszatér).

(Később András egy papírlapról felolvas. Zoli közbeszól, és érdeklődik, hogy miért nem kapják meg a diákok fénymásolatban ezt az anyagot).

---

<sup>81</sup> A példa és elemzése megjelent egy korábbi publikációmban (Szentesi [2013a])

András [tanár]: „Mert megállapodtunk a tanárokkal, hogy...” (Itt félbehagyja, mert Zoli nem figyel: épp a telefonján nyomkodja a gombokat.) „Ha kérdeztél, legalább arra méltass, hogy figyelsz a válaszomra!”

Zoli [diák]: (nem reagál).

András [tanár]: (idegesen) „Ne telefonálj!”

Zoli [diák]: „Nem telefonálok.”

András [tanár]: (nem válaszol, de érezni lehet, hogy feszült).

Zoli [diák]: „Most ideges vagy?”

András [tanár]: „Esküszöm, majdnem feldugtam neked.” [értsd: a telefont]

(Folytatódik az óra. Zoli többször közbeszól, ilyenkor András néha rászól: „Zolika!” Egy alkalommal Zoli megint közbeszól, nevet valamin).

András [tanár]: „Min nevensz?”

Zoli [diák]: „Nem én kezdtem.” (Juditra [diák] mutat.) „Egymásra néztünk és nevettünk. Most ideges vagy? Kiengesztelhetlek valamivel? Egy sörrel?”

András [tanár]: „Hát ez nem is rossz ajánlat.”

(A sörözésről beszélgetnek még egy darabig, Péter [diák] is bekapcsolódik a témába).

Zoli [diák]: (mintegy a korábbiakra reagálva, tréfásan közbeszúrja) „majd ideküldök cigányokat” [értsd: a kialakult helyzet rendezése végett].

András [tanár]: „Jöjjenek, mindenkit felvesszünk” [értsd: az iskolába].

(Az összes diák nevetésben tör ki).

Zoli [diák]: (egy filmről kezd beszélni, amelynek egyik jelenetében cigányok szerepelnek. Istvánnal vitatkozni kezdenek, hogy ki rendezte a filmet).

András [tanár]: „Térjünk vissza az óra témájához!”

(A diákok elcsendesednek. Ezután térképeket tanulmányoznak. András kérésére Zoli olvas fel adatokat a térképről. András följe hajol, együtt nézik a térképet, tárgyalják a részleteket a legnagyobb nyugalommal. Az előbbi feszültségnek nincs nyoma közöttük vagy a diákok között).

András [tanár]: (az óra végén, az adatok felolvasására célozva) „Köszönöm szépen Zolika a segítséget az órámon!”

Ebben a megkérdőjelezési aktusban Zoli a tanár provokálásával feszegeti a számára felkínált kommunikációs lehetőségek határait, amelyek valahol ott húzódnak, ahol a diákközösség többi tagjának fejlődése veszélybe kerülhet. Gyakori, hogy diákok nem figyelnek órán vagy az óra menetébe nem illeszkedő tevékenységet folytatnak, esetleg távoznak, de ezzel ritkán váltanak ki feszültséget, pláne, ha a diák kimutatja jó szándékát, ill. ha ezek a tevékenységek nem lehetetlenítik el más diákok részvételét. Itt azonban nem arról van szó, hogy Zoli nem figyel, hanem látványosan *eljátssza* a 'nem figyelést', a tanári tekintély semmibevételét. Ez az előbbieken túl még annyiban is veszélyeztetheti a diákok haladását, amennyiben a rendet támadja. A rendezettség élménye nélkül pedig a *communitas* élménye könnyen anarchikus állapotokhoz vezethet.<sup>82</sup>

Míg Zoli óra eleji kijelentései és egyéb megnyilvánulásai alkalmasak annak felmutatására, hogy saját viselkedését csupán önmagának van hatalma befolyásolni, addig a tanár reakciói alkalmasak a diákok megnyilvánulásai fölötti tanári befolyás

---

<sup>82</sup> Ld. Burke [1991] az erőszakba forduló karneváli esetekről.

fenntartására, ill. annak felmutatására, hogy az iskolai szintén zajló tevékenységeket mégiscsak a tanárok legitimálják.

Itt a közvetlen hangnem, a tanulók nyelvezetének alkalmazása a rejtett tanári befolyás fenntartásának eszközei is, amelyekkel elkerülhető, hogy a verbális kommunikációban formális szinten megjelenjen a hierarchia, emiatt azonban tartalmi szinten megjeleníthetővé válik. Így érthető, miért engedi meg magának a tanár a trágárságot, amely ez esetben erős agresszivitást is sugároz (ld. a szexuális töltetű fenyegetést: „*esküszöm, majdnem feldugtam neked*”), amelyet a fenti párbeszédben csak a tanár alkalmaz, informálisan megjelenítve ezzel a hierarchiát. Másrészt a szóváltás során ez az első tréfás (vagy vélhetően annak szánt) megnyilvánulás, amely utat nyit a konfliktus feloldása felé, amennyiben kijelöli a hierarchikus viszonyok explicitté tételének egyik, adott keretek között érvényes módját, a tréfát. Ehhez a későbbiekben a diák is igazodik, vagyis elfogadja magára nézvést a szintén szokásos rendet.

Douglas [2003] a tréfálgatási rítusok elemzése kapcsán említi a viccek társadalmi szerepét, miszerint alkalmasnak adnak valamely explicit és valamely, az előbbinek ellentmondó implicit minta ütköztetésére, lehetőséget nyújtva ezzel annak felismerésére, hogy az elfogadott minta nem szükségszerű. Éppen ezért a vicc mindig „*potenciálisan felforgató jellegű, mivel formája szerint (...) felülkerekedik az ellenőrzésen, a hierarchia kiegyenlítésére tör, az intimitás diadalát jelenti a formalitással szemben, a nem hivatalos értékeket a hivatalosakkal szemben*” (Douglas [2003] p. 125). „*A nevetés és a viccek, mivel az osztályozást és a hierarchiát támadják, alkalmas szimbólumok a nem hierarchizált, differenciálatlan társadalmi viszonyok értelmében felfogott közösség kifejezésére*” (Douglas [2003] p. 132). Ebben az esetben annyiban el kell térnem Douglas értelmezésétől, hogy a vizsgált szintén a ’hivatalosan’ elfogadott értékrend éppenséggel pont a nem hierarchizált, differenciálatlan társadalmi viszonyokat (a *communitast*) teszi explicit mintává, és a hierarchizált viszonyok meglétére való utalás lehet felforgató jellegű. Továbbá itt nincs szó tréfálgatási rítusról, viszont beszélhetünk a tréfálgatásról úgy, mint az iskolai szintén a feszültség oldására már-már intézményesült módon alkalmazott eszközről.

Zoli első olyan próbálkozása a kialakult helyzet kezelésére, amelyet a tanár érvényesként fogad el, egyben az első tréfás megnyilvánulása is („*Most ideges vagy? Kiengesztelhetlek valamivel? Egy sörrel?*”). A megnyilvánulás közvetlensége a *communitas* élményét fejezi ki. Látható, hogy a tanár azonmód visszaigazolja a próbálkozás érvényességét („*hát ez nem is rossz ajánlat*”).

Zoli következő tréfás megnyilvánulásában („*majd ideküldök cigányokat*”) újfent az iskolai hierarchia létezésének explicitté tételét provokálja: a ’verőemberek’ emlegetése egy olyan másik szintérre utal, amely szabályai szerint neki lenne befolyása a tanár megnyilvánulásai felett, és nem fordítva. Ez a szembeállítás rámutat az elfojtott mintára (iskolai hierarchia), és egy pillanatra megbontja az explicit mintát (*communitas* élmény). A tanár válasza („*jöjjenek, mindenkit felvesszünk*”) tartalmazza mindkét mintát. Egyrészt arra utal, hogy az iskolai szintén ezek az emberek is a tanárénál alacsonyabb diák státuszba kerülnének, másrészt a tanár maga is bekapcsolódik a tréfálkozásba, ezzel az aktussal megerősítve a *communitas* élményt. Ugyanakkor az etnikai dimenzió behozatalával a diák egy másfajta hierarchiára is utal. Bár az explicit minta szerint az iskolában nincs jelentősége az egyén etnikai hovatartozásának, Zoli kijelentése burkolt célzás ennek ellenkezőjére. A tanár a *cigányság* (mint minőség) említése hallatán a (segítő pedagógiát alkalmazó) iskolába való felvételre asszociál. A kijelentés attól válik humorossá, hogy egyszerre tartalmazza a cigányság segítségre szorultságának képét (strukturálisan alávetett pozíció – implicit minta) és egyenrangúságának képét (*communitas* – explicit minta).

A megkérdőjelezési aktus tehát betölti funkcióját. Az iskolai rend engedi megnyilvánulni a diák ellenérzését a hierarchiával szemben, ugyanakkor olyan mederbe tereli (tréfa), amelyben haladva nem jelent tényleges veszélyt a hierarchiára, vagy a többi diák haladására nézve (a feszültséget levezető tréfa után lehetővé vált az órai munka folytatása, Zoli aktív hozzájárulásával). A megkérdőjelezési aktus egy közös értelmezési gyakorlat, amelyben a diákok aktív részvételével bomlik és erősödik meg a hierarchikus rend. A megkérdőjelezésekben való részvétel elfogadhatóvá teszi a hierarchiát a diákok számára. Egyrészt azért, mert retorziók nélkül megkérdőjelezhető, másrészt azért, mert a diskurzusban a diákok megtapasztalják, hogy az iskolai hierarchiába való beilleszkedés mellett lehetséges a *communitas* élményének fenntartása is.

## IX. A DIÁKHÁZI 'MEGOLDÁS'

Az alábbiakban a diákházi 'megoldást', vagyis az érvénytelenség problémájának kezelésére használható diákházi felkészültség elemeit, jellemzőit mutatom be. Ehhez egyes korábbi állításaimat foglalom össze, és újabbakkal kiegészítve értelmezem őket. Három jelenségre helyezem a hangsúlyt. Egyrészt a diákházi diskurzusban zajló *társadalmi kategorizációs* folyamatra, amelyben az egyének és csoportok közötti hasonlóságok és különbségek definiálása a problémamegoldás eszközévé válik. Másrészt, a diákházi *szubkulturális 'szolgáltatásra'*, amely a szubkulturális gyakorlatok intézményesített fenntartásával egyszerre biztosítja a szubkulturális csoporttagság és az iskolai intézményi keretek nyújtotta előnyöket. Harmadrészt a diákok problémájának megoldásában használható többlet-felkészültség *kölcsönösségére*, amely az értelmezések feletti egyeztetések folyamán jön létre.

### IX.1. Társadalmi kategorizáció<sup>83</sup>

Ahogy az elmélet bemutatásánál írtam, a diákok és tanárok között zajló, eltérő színterekről származó értelmezések ütköztetésére interpretív és kritikai megközelítésből tekintek. Interkulturális, vagy diskurzusok közötti kommunikációként kezelem azokat, ahol a résztvevők a (szub)kulturális, nemi, szociális stb. identitásaikkal lépnek be a kommunikációba, ill. közösen létrehozzák és alakítják (megerősítik, megkérdőjelezzik vagy elutasítják) ezeket az identitásokat. (Hall [1996], Carbaugh [2007], Scollon és Scollon [2001], Collier [2015], Jung és Hecht [2004]) Így szemlélve, a diákházi diskurzusban egyénekhez és csoportokhoz kapcsolódó identitáskonstrukciós kommunikációs gyakorlatok zajlanak, amelyek társadalmi pozíciókat jelölnek ki a diákok és a tanárok mint egyének, ill. a diákházak mint csoport (vagy a Diákház mint formális intézmény) számára. A diákházak 'mássága', individualitása nem egyszerűen egy jellemző lesz csupán, hanem az *önmeghatározásuk elemévé* válik (vagy már külső színtereken is az volt).

---

<sup>83</sup> Az alfejezet több bekezdése megjelenik publikációmban (Szentesi [2013a]).



Mivel az ágens mindig csak valamely kommunikációs szintén nyilvánulhat meg, a szintert pedig (a PTC megközelítésében) az ágensek felkészültsége konstituálja (Hamp [2006]), a szintér meghatározza az egyén identifikálásának kereteit, lehetőségeit, és fordítva: az önértelmezések alakítása, átkeretezése is hat a szinterek definiálására. Amikor a diákok és a tanárok az önértelmezéseik alakulása/alakítása mentén jelennek meg az iskolai (vagy bármilyen) kommunikációs szintén, azzal a kommunikációban való részvételük mértékét és módját is alakítják. Ilyenkor a problémamegoldásban alkalmazható felkészültségek elérhetőségét is befolyásolják maguk és mások számára, attól függően, hogy mely csoport(ok) tagjaként identifikálják, ill. reprezentálják magukat és egymást (pl. tanárként, segítőként, diákként, társként, diákházasként, független egyénként, deviánsként, átlagosként, gazdagként, szegényként, hetero- vagy homoszexuálisként, drogusként, 'tisztaként' stb.), ill. mikor fogadják- vagy utasítják el az ilyen kategorizációkat. Amikor pl. Zoli [diák] a megkérdőjelezéseknél leírt példában külső szintereken alkalmazott értelmezéseket emel be az iskolai szintérre, akkor ezekhez a szinterekhez kapcsolódó önértelmezéseit is reprezentálja, amellyel az iskolai szintén érvényes jogosultságai meghatározására is törekszik. A diákházi diskurzus folyamán dől el, hogy a szintén mely önértelmezéseket tekintik érvényesnek (pl. 'cigány'), és melyek bizonyulnak alkalmazhatatlannak (pl. 'maffiózó').

A problémamegoldás szempontjából az is jelentőséggel bír, hogy a diákházások hogyan konstruálják meg magukat mint különálló egyén(iség)eket vagy a Diákházat mint közösséget. Ennek során a kommunikáció résztvevői ugyanabból a 'konstrukciós alapanyagból' dolgoznak, de az identitáskonstrukciók eltérő módon alakulnak az iskolán belüli és az iskolán kívüli viszonyok tekintetében. Az *iskolán belüli* viszonyokban az egyéniség, a különbözőség kihangsúlyozása a jellemző. Nincs értelme, hogy az egyén valamely közösség tagjaként reprezentálja magát, és az erre irányuló törekvések rendre fel is oldódnak a „*mind különbözők vagyunk*” ideológiájában. Kérdéseimre a diákházások a többiektől való különbözőségüket hangsúlyozták, összetartozás érzésről nem számoltak be, és visszautasították a feltételezésemet, hogy bármilyen szempontból közösséget alkotnának. Úgy tűnt, mintha Thornton [1995] *raver*eihez hasonlóan vagy a neo-törzsiség (Bennett [1999]) koncepciójának megfelelően egyének alkalmasint 'összeverődött' csoportjaként tekintenének magukra. A diákok és tanárok egymáshoz való viszonyát vizsgálva tehát nem lehet közösségként leírni a Diákházat, mivel pont ez az, amelyet ők következetesen elutasítanak. A diákházások önértelmezéseinek reprezentációi az iskolán belüli viszonyokban nem az aktoroknak az iskolához, mint kulturális vagy szubkulturális

*közösséghez való tartozás érzését* (pláne nem *azonosságát*<sup>84</sup>) jelenítik meg, legfeljebb a Diákházhoz fűződő vagy az egymás közötti *kötődésekről* (pl. régi és jelenlegi diákok közös ismeretségi körei) esik szó.

Csoportidentitás reprezentációja vagy mások kategorizációja sokkal inkább külső színterekhez kapcsolható. Ezek a kívülről érkező reprezentációk megjelenítődnek, és a diskurzus során vagy elutasítatnak, vagy beemeltetnek a közös értelmezésbe. Az elutasított kategorizációra példa, amikor az iskola területén korlátozták a diákok WiFi elérését, mert a korábbi szabad WiFi használat oda vezetett, hogy nyilvánvalóvá váltak a szociális különbségek az erre alkalmas eszközökkel (okostelefon, laptop) rendelkező és nem rendelkező diákok között, sőt, bizonyos értelemben térbeli elkülönüléssel is járt, mivel a tanáriban az üléshelyeket a hosszan internetező WiFi használók kezdték elfoglalni. Tehát a WiFi használat kapcsán kiemelődtek bizonyos kategorikus azonosságok és különbségek a diákságon belül, amelyek csoportképző viszonyítási pontokként működhetek volna. Az önreprezentációk diskurzusba való beemelésének példaként pedig már említettem a saját cigányságát felelmegető Zolit [diák], de ide sorolható pl. a leszbikus vagy punk stíluselemek megjelenítése is. Ugyan utóbbiak is kategorikus azonosságok valamilyen közösségek tagjai között, de a Diákházban ezek már a sokszínűség példáiként jelennek meg. Még ha leszbikusként vagy punkként mutatkozik is valaki, akkor is egyén(iség)nek vallja magát, aki különbözik minden más leszbikusától vagy punktól (vö. Hodkinson [2002] gótjai). Bár egymás kategorizációja is megjelenik a diákok között (ez is gyakran stílusbeli jellemzők alapján – pl. „*a diszkós gyerek*”), de önmagukra nézvést az ilyen kategorizációkat a legtöbben (a tanárokhöz hasonlóan) visszautasítják.

A Diákház tagjainak az *iskolán kívüli* viszonyokra vonatkozó diskurzusaiban ennek pont az ellenkezőjét láthatjuk. Itt a „*mind különbözők vagyunk*” ideológiája a külvilággal szemben egységet kovácsol az iskolai színtér szereplőiből. A belső sokszínűség és a sokszínűségből eredő, különböző igények tolerálására való hajlandóság reprezentálása a Diákház identifikálására, ill. a külvilág kategorizálására irányuló diskurzus részévé válik. Az iskolának a külvilágtól való lehatárolására nem csak a már ’eleve elhatárolódott állapotok’ (pl. punk, hippi, leszbikus, hajléktalan, ’kallódó tehetség’

---

<sup>84</sup> Itt Brubaker és Cooper [2000] fogalmait használom a közösségi viszonyok leírására. Az *azonosság* (*commonality*) az aktorok közös tulajdonságaira utal, a *kötődés* (*connectedness*) az aktorok közötti kapcsolati kötésekre, az *összetartozás érzése* (*groupness*) pedig valamely megkülönböztetett, behatárolt csoport tagjai közötti összetartozás szubjektív érzésére – magyar megfelelőik Mesés Péter és Erdősi Péter fordítása (Stachel [2007]) alapján.

és hasonló) reprezentálása alkalmas, hanem érdekes módon még az olyan megnyilvánulások is, amelyek máskülönben pont az „*átlag*”, „*konform*”, „*normális*” emberek és formális intézmények kategóriáit reprezentáló, a Diákházban viszont elkerült jelenségek közé tartoznak. Ilyenek pl. az öltöny-nyakkendő viselése, a magázódás vagy a frontális tanórai kommunikáció, amelyeknek a mindennapi diákházi működésben való (egyébként ritka) megjelenése a tolerancia és sokszínűség végletekig való kiszélesítését prezentálja. Attila [tanár] szerint, „*ha valakinek pont erre van igénye, az is belefér*”.

Tehát a diákházi diskurzusokban akkor van értelme, hogy az egyén valamely csoport tagjaként reprezentálja magát, ha ez nem az iskola tagjai közötti elhatárolódást szolgálja (ld. WiFi), hanem az iskola és a külvilág közötti elhatárolódáshoz járul hozzá, sőt a Diákház, mint közösség tagjaként elhatárolódni a külvilágtól kifejezetten 'illendő'. (Vannak diákok, akik számon tartják, hogy ki „*nem elég deviáns*”.) Ebben a diskurzusban a Diákház valami mással (leginkább az oktatási rendszer más formális intézményeivel) szembeállítható kategóriaként jelenik meg, ezúttal olyan – kulturális megközelítésben is értelmezhető – közösséget teremtve a diákokból és tanárokból, amely a tagjai közötti *kötődések és összetartozás-érzés* mellett az *azonosság* fogalmával is jellemezhető, csak itt éppen a 'mátság' (hangsúlyos kifejezése, identitáselemmé tétele, a rászorultsággal való összekapcsolása) jelenti az azonosságot.

Ezek az identifikáló és kategorizáló folyamatok az etnikai/kulturális kategorizációhoz hasonlóan működnek abban a tekintetben, hogy olykor a legtipikusabb etnocentrikus reakciókat képesek kiváltani a határ mindkét oldalán lévőkből. Erre lehet példa Anni [diák] korábban idézett állítása, amelyben a 'nem deviánsokat' kevésbé érettnak tartja, de pl. Helga [diák] beszámolt egy ismerőséről, aki szerint a Diákházba csak buták járnak, és ott „*nincsenek emberi értékek*”. De az etnikai/kulturális kategorizációhoz hasonlóan abban az értelemben is, hogy mindig a kommunikációs helyzeten és az aktorok döntésein múlik, szerepet szán-e valamely kulturális/szubkulturális dimenzió definiálásnak (vö. Jenkins [2002]), és ha igen, akkor milyet. Az aktorokon múlik, hogy a társadalmi kategorizációban rejlő kényszerítő erőt hogyan használják fel céljaik elérésére, az egymáshoz és a világhoz fűződő viszonyaik megtárgyalására, alakítására. (vö. Horváth [2007]) Az egyének és csoportok közötti hasonlóságok és különbségek definiálása így a problémamegoldás eszközévé válik. A diákházi identitás(ok) létrehozása és átkeretezése a Diákház (és benne a diákok) társadalmi helyének meghatározását is jelenti, amelyet a Diákház fel tud használni

pedagógia céljai (diákok önértékelésének javítása, a Diákház, a tanulás vagy az érettségi letétele melletti elköteleződésük) eléréséhez.

## **IX.2. Intézményesített szubkulturális 'szolgáltatás'**

A Diákház egyfajta védett, terápiás hatású liminális teret (Erdős [2006]) hoz létre, amely sajátos kommunikációs közösséget teremt. Az átmeneti rítushoz hasonlóan időlegesen kiemeli a diákokat a formális struktúrából azzal a céllal, hogy végül visszailleszse őket abba, de már magasabb fokú alkalmazkodóképesség, ill. magasabb státusz (érettségi bizonyítvány) birtokában. A terápiás tevékenység célja részben az, hogy a diákok újfajta értelmezéseket hozzanak létre, amelyek mentén képessé válhatnak a struktúra, a hierarchikus rend másfajta értékelésére. Olyan értelmezéseket, amelyek alkalmazásával elérhető, hogy a státuszbeli különbségek megjelenését ne önmaguk leértékeltségének képzetéhez kapcsolják. A 'másság' önmagában való tisztelete pl. úgy járul hozzá ehhez, hogy a személyiség értékelését elválasztja az iskolai/tanulmányi teljesítménytől. (Utóbbi olykor explicit formában is megjelent, pl. azokon a vizsgákon, ahol a tanárok minden neheztelés nélkül kommunikáltak néhány teljesen felkészületlen diákkal, sőt, megdicsérték őket, hogy a felkészülést akadályozó körülményeik – munka, érdeklődés hiánya – ellenére megpróbálták a vizsgát.)

A szintér liminális jellegét a strukturális elemekkel szembeállítható szubkulturális elemek adják. A diákház ugyan nem tekinthető szubkulturának (a formális keretek és irányítás már önmagában kizárja Haenfler [2013] itt használt definíciójából), de működésében megfigyelhetők a szubkulturális közösségekben leírt hatásmechanizmusok, amelyek az iskolai elemekkel társulva vagy már önmagukban is terápiás hatásúak lehetnek. Olyan, mintha a Diákház a szubkulturális gyakorlatokban való részvételt és az ebben rejlő problémamegoldó potenciált szolgáltatásként nyújtaná a tagjai számára.

### *Szociális és védő funkciók*

Ennek a 'szolgáltatásnak' egyik eleme a szubkultúra szociális és védő funkcióinak elérhetővé tétele. Ahogyan a hazai szubkultúra-kutatások bemutatásánál leírtam, Rácz [1998a] szerint a szubkulturális csoport biztonságot nyújt a kortárs csoportokból, intézményesített szférából való kirekesztődéssel vagy önkéntes kivonulással, és a

személy társadalmi státuszának lefokozódásával járó perifériára kerüléssel szemben. A szubkulturális társulás tagjai közös háttértudást, világ-meghatározást alakítanak ki, így a szubkultúra szocializáló szerepet tölt be az intézményesített rendszerekben biztosított hivatalos státusz- és szerep-rendszerek hiányából fakadó szociális vákuumban magukra maradt fiatalok számára. A domináns kultúrából kirekedő/kivonuló fiatalok, egy alternatív valóság megteremtése által a dominánssal való szembenállásukat fejezhetik ki. Az egyén önértékelése javul a hozzá hasonló problémákkal küzdők körében, az alternatív értékrend alapján pedig felértékelheti státuszát.

Amint korábban bemutattam, a diákházi diskurzusból a 'másság' részben a perifériára sodródás *általános magyarázóelveként* jelenik meg. Bár a diákok családi, szociális, etnikai, (szub)kulturális stb. hátterük és egyéb jellemzőik, önértelmezéseik, valamint iskolai karrierjük és az iskolából való kihullásukhoz vezető problémáik szerint igen sokfélék, abban hasonlóak, hogy ezek a jellemzőik, önértelmezéseik, problémáik (vagy legalábbis egy részük) a korábbi iskoláikban nem voltak kommunikatívva tehetők/megoldhatók. A hagyományos iskolai szintéren kommunikatívva tehető tartalmak és a diákok értelmezései (jellemzőik, önértelmezéseik, problémáik) közötti ('másságként' hivatkozható) *különbség*<sup>85</sup> a diákházi diskurzusból az iskolai marginalitásuk kialakulásában, ill. az iskolából való kikerülésükben lényegi szerepet játszó tényezőként tűnik föl.

Másrészt a 'másság' nem csak a perifériára sodródás magyarázata, hanem a diákházi szintéren való megjelenés (így a szociális integráció) alapja is.

Vera [tanár]: „[Egy lány, akit más iskolában már tanítottam,] évek múlva felvételizett a Diákházba, és megtudtam, hogy meghaltak a szülei, mind a kettő, és olyan horror-történetet tudtam meg, ami [ott tanítva] két-három év alatt számomra nem derült ki. Nem derült ki, hogy nincsen se apja, se anyja, nem derült ki, hogy mekkora bajban van, nem derült ki, hogy anyagozik már akkor, nem derült ki, hogy a nagymamája neveli, és az is meghalt. (...) Ez azért tanulságos, hogy a mennyiségben hogy elveszik egy-egy történet hagyományos nagy mennyiségekkel dolgozó iskolában, még a legnagyobb jóindulat ellenére is. Ami pedig a Diákháznál egy beépült történet. Az a különbség, hogy a Diákházba eleve úgy felvételizik valaki, hogy ezt a történetet elmeséli.”

Harmadrészt, amikor a diskurzusból minden egyes egyén különbözőségét, és az egyének bármilyen szempontok szerinti homogenizálására irányuló törekvések (pl. társadalmi 'fősodor' normái, formális elvárások) lehetetlenségét és értelmetlenségét emelik ki, akkor

---

<sup>85</sup> Ez a különbség megfelel a PTC megközelítésében a problémát alkotó (a jelenlegi és az elérni kívánt állapot közötti) *különbségnek*, amelynek csökkentésére vagy megszüntetésére a problémamegoldó aktivitás és kommunikáció irányul (Horányi [1999a]).

a 'másságot' megfosztják a hagyományos iskolai színtereken érvényes értelmezéseitől, és lehetővé teszik új értelmezések hozzákapcsolását. A másság-diskurzus értelmezéseiben az egyéni eltérések, az egyediség és az individuumokból összeálló csoport sokszínűsége pozitív értéknek jelennek meg, szembeállítva a társadalmi többség, ill. a hagyományos iskolák konformitásával. A szubkulturális működés fő témái, mint a ('másság' szinonimájaként használt) deviancia, a kívülállás a strukturális rendszeren, vagy a rendszerrel való szembehelyezkedés (tehát nem csak a stigmatizált állapot, hanem a stigmatizált állapotba való önkéntes belépés, vagy erre való törekvés is) pozitív értelmezést nyernek. Az ezeket a témákat az értelmezéseikben és (ön)reprezentációikban megjelenítő diákok számára a diskurzusban való részvétel lehetőséget nyújt önmaguk felértékelésére, a 'másságra' alapozott csoporthoz tartozás átélésére, így 'másságuk' az érvénytelenség-élmény helyett az *érvényesség* élményének kialakulásához járulhat hozzá.

Ugyanakkor, amíg a Rácz [1998a] által megfogalmazott lefokozódás a formális intézményi rendszerben jön létre, így az egész rendszerrel szembeni ellenálláshoz vezet, addig a Diákház a szubkulturális működésmóddal teret tud adni ennek az ellenállásnak, azzal együtt, hogy maga is a formális intézményi rendszert képviseli. Ilyen módon azt is lehetővé teszi, hogy a *communitas* átélése ne járjon együtt a társadalomból (itt az oktatási rendszerből) való kilépéssel.

### *Iskolai aktivitás*

A szubkulturális működés a diákok iskolai aktivitására is hatást gyakorol. Egyrészt a diákházi megnyilvánulások, amelyek a sokszínűséget, 'másságot' üdvözlő/elfogadó értékrendre utalnak, azt üzenik a diákok számára, hogy ők is elfogadhatók, és az iskola problémáikkal, hibáikkal, sérüléseikkel, megrekedt fejlődési folyamataikkal együtt is bizalmat szavaz nekik. Ez erősíti elköteleződésüket a Diákház felé, ill. az iskolai részvételre irányuló motivációjukat. Másrészt a 'konform' társadalommal, a (sokuk számára traumatizáló hatású) formális intézményi rendszerrel való szembefordulás közös élményként jelenik meg a diákházások számára. A kettő együtt felszabadulást hoz a normatív társadalmi nyomás alól. Ettől a felszabadulástól a tanárok többek között azt is várják, hogy a diákok, képesek lesznek erejüket, a formalításoknak való megfelelés helyett, a tanulásra koncentrálni, ill. mint az önállóság és felelősségvállalás ideáját felmutató megnyilvánulásokból kiderül, ezt el is várják tőlük.

Viszont mind a Diákházzal való elköteleződésnek, mind a struktúra elutasításának lehetnek negatív következményei is. Egy-egy diáknál megjelenik egyfajta 'diákházfüggőség', amely már rontja a tanulási motivációt.

Zita [diák]: „*Már nem is akarok érettségizni, mert akkor el kéne menni innen. Elkezdtem ide járni, és itt azt érzem, hogy végre boldog vagyok. Nem akarok elmenni.*”

István [tanár]: (tréfálkozó hangnemben) „*Ha nem akarsz érettségizni, abból borítékolhatóan konfliktus lesz.*”

Ez az erős kötődés később is megmaradhat, így gyakran látni az iskolában régi diákházásokat, akik bejöttek egy kicsit beszélgetni a tanárokkal, diákokkal, de volt olyan is, aki rendszeresen ott üldögélt az előtérben. És ahogyan a felszabadító szubkulturális élményben túlzottan elmerülő, de az iskolai értelmezésekkel/lehetőségekkel nem élő diákok esetein látszik, a Diákházból is ki lehet kerülni (többek között az iskolában gyakran, de órákon alig megjelenő Kornél járt így).

#### *Szubkulturális és iskolai működés dialektikája*

Az iskolai és a szubkulturális működésmód egymást megerősítve segít intézményesített keretek között tartani azokat a diákokat, akik egyébként az intézményesített kereteket vagy azok bizonyos jellegzetességeit (pl. a tanárok magasabb státuszát) elutasítják, megkérdőjelezzik. A Diákházban (a vizsgaidőszakot leszámítva) lényegében a *normatív communitas* jelenik meg, amely a (hippik happeningjein, Thornton [1995] *rave*-partijain stb. létrejövőhöz hasonló) *spontán communitas* állapotát igyekszik hosszabb ideig fenntartani, de valójában maga is a struktúra részévé válik, mivel a cél érdekében erőforrásokat kell mozgósítania és megszerveznie, így a csoport tagjainak ellenőrzése is szükségessé válik (Turner [2002]). Az intézményesítettség azt is jelenti, hogy a *communitas* kereteit a struktúrában hatalommal bíró tanárok jelölik ki. Az iskolai szintéren érvényes értelmezési keret magában foglalja a *communitas*-élmény előhívásának, kimutatásának szabályait, és bár a diákok aktívan részt vehetnek az értelmezési keret alakításában, végső soron, ill. a kérdéses esetekben, mégis a tanárok azok, akik megítélik, hogy a diák által végzett tevékenység érvényes módja-e ennek (vagy valamely más törekvésnek).

Mindeközben a tanárok a diákokkal való együttműködés érdekében rákényszerülnek, hogy a fenti jogosultságukat és a legtöbb dolgot, amely a hierarchiában betöltött tényleges helyükre utal (gyakran nem tudatosan) elrejtsek. A szubkulturális működés elemei (köztük a *communitas* élménye) igen alkalmasak a hierarchikus

viszonyok elrejtésére, és lehetőséget adnak utóbbiak megkérdőjelezésére is. A megkérdőjelező aktusok beemelik az iskolai belső diskurzusba a működő, de alig látható hierarchia kérdését, és így módon teremtenek esélyt arra, hogy a diákok eljuthassanak a státuszok rendszerében való létezés egyfajta megértéséhez, ill. belső elfogadásához (szemben egy pusztán formális igazodással). Az persze szintén az értelmezési keret részét képezi, hogy egy ilyen megkérdőjelezési aktus során mely kommunikációs eszközök közül választhat a diák úgy, hogy az a tanár szemében érvényes – és ennek következtében tolerált – legyen.

Így válik tehát lehetővé, hogy a *communitas* ne csupán speciális alkalmakkor legyen átélhető, hanem kiszámítható módon, az iskola mindennapjaiban is. A *communitas* átélésének lehetősége pedig a diákok számára is elfogadhatóvá teszi az intézményesített iskolai kereteket és hierarchiát. A kétféle működésmód összekapcsolódásának szimbolikus jelképe lehetne a viseltes ruhában járó, mindig piszkos kezű, órákon folyton rajzoló, de nagyon okos hozzászólásokat tevő Tamás [diák] angolórai feladatlapja, amelyet teljesen beborított graffiti tervekkel, de a válaszádsra kijelölt helyeket gondosan szabadon hagyta – felruházta szubkulturális jelentéssel, az iskolai funkciói megtartása mellett.

#### *Iskolai és szubkulturális értelmezések közötti átjárás*

A szubkulturális és iskolai működésmód párhuzamos fenntartása további módokon is segíti a diákok azonosulását az iskola elvégzését segítő koncepciókkal. Lehetővé teszi ugyanis a tanároknak, hogy a két működésmódhoz tartozó témákat és értékítéleteket összekapcsolják, ill. az iskolai diskurzus rejtett kontrollálásával meghatározzák, hogy melyek legyenek ezek a témák és értékek. Így az iskola elvégzéséhez szükséges *tudás*, *önállóság* és *felelősségvállalás* témái a szubkulturális működéshez tartozó témákkal összekapcsolódva jelennek meg a diákházi színtér diskurzusaiban, az utóbbiakra vonatkozó pozitív értékítélettel társulva.

Ahogy a témák bemutatásánál írtam róla, a *tudás*, *okosság*, *képzettség* és a magasabb státusz közötti kapcsolatot felmutató értelmezések sokszor gyanúsak a diákok szemében, mivel az intézményesített oktatási rendszerre és a formális hierarchikus viszonyokra utalhatnak. Azonban a diákházi diskurzusban a *tényleges tudás* a tanári vagy formális intézményi szűklátókörűség, önkény ellenpontjaként, a rajtuk való felülkerekedés eszközeként is megjelenik. Hasonlóan, az *önállóságot* és *felelősségvállalást* fókuszba helyező értelmezések képviselhetik a felnőtt viselkedést, azt



a strukturális pozíciót, amelyre az iskola felkészít, ugyanakkor a hagyományos iskolai kötöttségekkel való leszámolás eszközei is lehetnek. A diákok nem a külső (oktatási intézményi) elvárásokhoz való igazodásból teljesítenek (vagy azok elutasítása miatt nem teljesítenek), hanem a következményeket mérlegelve hozzák meg saját döntéseiket az iskolai aktivitásukról. Az *önállóság*, *felelősségvállalás* és a *tudás* témái így átjárást biztosítanak a szubkulturális és iskolai működésmód között. Ez az átjárás lehetővé teszi, hogy a diákok anélkül emelhessék be az iskolai működésmódra is jellemző témákat a számukra jelentőséggel bíró témák/értékek közé, hogy le kellene mondaniuk a szubkulturális működésmód nyújtotta szabadság, ellenállás, egyediség, *communitas* élményeiről, és ezek megélésén keresztül önmaguk felértékeléséről.

Az iskolai és szubkulturális értelmezések közötti átjárhatóság a 'mátság', deviancia szimbolikus megjelenítésére is hat. A *tudás*, *önállóság*, *felelősségvállalás* ugyanis az előbbit kifejező eszközökké válva a diákokat az ártalmasabb 'valódi' devianciák helyett az 'okosabb', formális normákat nem sértő, tisztán szimbolikus (így voltaképpen ártalmatlan) deviáns megnyilvánulások (Cohen [1955], Anderson [2014]) felé terelhetik.

### **IX.3. Kölcsönös tudás**

Amint fentebb bemutatam, a diákházi diskurzusban elérhetővé váló többlet-felkészültség fontos eleme a 'mátság' értelmezéseit tartalmazó tudás, amelyben a 'mátság' egyszerre jelenhet meg az érvénytelenség, ill. átalakulva az érvényesség élményének forrásaként. Az érvénytelenség problémájának megoldására alkalmas tudás felhasználhatóságában fontos tényező ennek a *tudásnak a kölcsönössége*. A *tudás* itt a valamely probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges többlet-felkészültséget jelenti. A kommunikatív aktusok által elérhetővé váló többlet-felkészültség mindig adott színtéren és értelmezési keretben, adott ágensek által osztott közös tudást jelent. A *kölcsönösség* arra utal, amikor a színtér résztvevői tudatában vannak ennek a közösségnek, tehát a felkészültségek nem csak közösek, de a közösség tényét az ágensek fel is ismerik (Hamp [2006]).

A Diákháznak a hagyományos iskolaihoz hasonló feladattal kell megküzdenie, amennyiben meg kell találnia azokat a módokat, ahogyan a problémáikat és

szociokulturális háttérüket tekintve sokszínű diákság egységes kommunikációs keretben kezelhetővé válik (vö. Mahon és Cushner [2012]) – sőt, talán még nagyobb a kihívás, ha feltesszük, hogy a diákházi diákság a legtöbb hagyományos iskolai diákcsoportnál jelentősebb diverzitást mutat. A diákházi diskurzusban az értelmezések közös alakítása lehetőséget ad a fenti probléma kezelésére. A közös értelmezés gyakorlatain, a korábban bemutatott alkudozásokon és megkérdőjelezéseken (a világról és benne a Diákházról, a diákházi ügyekről és személyekről alkotott elképzelések és jogosultságaik egyeztetésén) keresztül jön létre a diskurzusban alakuló tudás kölcsönössége. Az a tapasztalat, hogy *lehetséges* a saját igények és értelmezések érvényesítése.

Az egyeztetések során külső (szub)kulturális és iskolai elemek (pl. a *communitas* és struktúra egymást kizáró állapotai) egyaránt megjelenhetnek. A diákházi tudás éppen ezért (az ellentétes dimenziók együttes megjeleníthetősége miatt) válik alkalmazhatóvá olyan problémák megoldására (a strukturális pozícióemelkedés és a struktúrán való kívülállás élményének együttes biztosítására), amelyre a formális intézmények vagy a külső (szub)kulturális színterek önmagukban, ilyen formában nem nyújtanak lehetőséget.

## X. ÖSSZEGZÉS

Dolgozatomban egy budapesti alternatív gimnázium, a 'Diákház' belső diskurzusának elemzésén keresztül mutatom be egyes szubkulturális gyakorlatok és értelmezések intézményesített fenntartását, és a szubkulturális működésben rejlő problémamegoldó kapacitás felhasználását a más iskolákból kimaradó diákokkal folytatott munkában. Írásomat egy 2004 és 2016 között, több fázisban végzett kutatásom eredményeire építem. A kutatás és értelmezés során szimbolikus és interpretív antropológiai megközelítést használok. A kutatás résztvevőinek megnyilvánulásait a társadalmi (szűkebben: az iskolai) rend megjelenítésének, reprodukálásának, a társadalmi ellentmondások elfedésének (Turner [1967]), ill. a közös társadalmi valóság létrehozásának (Geertz [2001b]) szimbolikus eszközeiként, ill. gyakorlataiként értelmezem. Célom a szimbolikus gyakorlatok sűrű leírásán és elemzésén keresztül közelebb kerülni a diskurzust jellemző központi értelmezésekhez, és kapcsolatba hozni őket a diskurzusban megjelenő problémával, ill. a problémamegoldó felkészültségek alakulásával. A kutatás fő módszere a résztvevő megfigyelés volt, amelyet kiegészítettem diákokkal, tanárokkal, segítő szakemberekkel felvett interjúkkal, fotók, videó- és hangfelvételek készítésével, az adatközlők által készített dokumentumok (fotók, videofelvételek, írásos anyagok), ill. online tartalmak (weboldalak, fórumok, közösségi oldalak bejegyzései) gyűjtésével.

Dolgozatom egyik kiinduló állítása, hogy a Diákházban párhuzamosan két értelmezési keret (egy iskolai és egy szubkulturális) jelenik meg, amelyeket a hozzájuk tartozó kommunikációs viselkedésekkel, ill. azok funkcióival együtt működésmódoznak nevezek. Az alábbiakban ezeket a működésmódokat mutatom be elsőként. Utána a disszertáció további állításait (diskurzus főbb témakörei, gyakorlatai, ill. ezek hatása a diákok problémájának megoldására) a módszertani fejezetben megfogalmazott kutatási kérdésekkel együtt, a kérdésekre adott válaszokként foglalom össze.

### *Az iskolai és a szubkulturális működésmód*

*Az iskolai működésmódot* a formálisan rögzített vagy rögzítetlen, de pedagógiai/nevelési céllal strukturált szabályok, gyakorlatok és eszközök leírásán keresztül mutatom be. A

diákházi működést a hagyományos iskolai formalitások hiánya jellemzi. Nem léteznek a fegyelmezés/számonkérés hagyományos formái és a hozzájuk kapcsolódó szankciók (pl. bejárási kötelezettség, feleltetés, intő, osztály, 'osztály vigyázz', ülésrend, magázódás és hasonlók). A diákok és a tanárok együtt beszélgetnek, étkeznek, dolgoznak, játszanak a tanárban, a kiscsoportos, differenciált, kooperatív formában vezetett tanórák alatt bárki szabadon megoszthatja gondolatait, helyet változtathat, étkezhet, távozhat, és jobbra bárki bemehet bármelyik tanórara. Minden diáknak van egy mentora a tanárok között, akivel közösen kidolgozza a saját egyéni haladási ütemét, és megoszthatja iskolai vagy iskolán kívüli problémáit. Az egyéni haladási tervet, ill. minden felmerülő probléma kapcsán a diák vállalásait szerződésekben rögzítik. A Diákházat a közös döntések felelősségén osztozó, a diákokkal sok időt töltő tanárok szűk köre alkotta „stáb” irányítja, amelynek funkciói közé tartozik a diákokról gyűjtött információk megosztása, megoldáskeresés az iskola és a diákok problémáira, a pedagógiai munka elméleti és módszertani hátterének biztosítása, tanárok védelme a segítő munkából adódó pszichés következményektől. A diákok a „diákstábon” képviselhetik/érvényesíthetik igényeiket egymással vagy a tanárokkal/iskolával szemben. Az iskolai mindennapok formalizátlanságától élesen elkülönülnek a vizsgák hagyományos iskolai formalitásai (pl. frontális ülésrend, különültetés, távolságtartóbb, visszafogott kommunikáció). Az intézményi működés alkalmi eseményeinek (évnyitó, ballagás, bankett) formális elemeit igyekeznek minimálisra szorítani, vagy gúnyt űzni belőlük, az alig formalizált iskolai ünnepeken (*Albert-nap*, és a téli szünet előtt tartott évbúcsúztató *szaturnália*) pedig a formális rendet és a rendnek való ellenállást egyszerre megjelenítő rituális, ill. szimbolikus gyakorlatokkal lehet találkozni.

A szabályozás formalizátlansága nem vezet anarchikus viszonyokhoz. Lehetőséget ad nem formális szabályozó és fegyelmező eszközök (figyelem megvonása/megadása, egyezkedések, egyéni beszélgetések) alkalmazására, és segít bevonni a formális renddel szembehelyezkedő diákokat az iskolai munkába, segít felkelteni motivációjukat, mentesíti őket az iskolai szankcióktól való szorongásaiktól. A létező formalitások (szerződések, stábülések) nagyjából a szabályok rugalmas, személyre szabott alkalmazásának lehetőségét biztosítják, másrészt a diákok elért eredményeinek más intézményi szintekre való átkonvertálhatóságát. Utóbbiban jelentős szerep jut az erősen formalizált vizsgáknak és a független vizsgabizottság előtt tett érettséginek.

A másik diákházi működésmód a *szubkulturális működésmód*, amelynek elemeit a szubkulturális diskurzusok és a diákházi diskurzus egyes gyakorlatai, koncepciói közötti analógiák megvonásával írom le. Ehhez a szubkultúra-kutatások három fő időszakának munkáit veszem alapul. A szubkultúra elméleti keretként először a *Chicagói Iskolában* jelenik meg, mint a csoportos problémamegoldás példája. Eszerint a tágabb társadalmi rendszer normáihoz illeszkedő problémamegoldást megvalósítani nem tudó/akaró emberek csoportja az előbbtől eltérő közös normarendszer (szubkultúra) kialakításával hoz létre megoldást (Cohen [1955]). A szubkultúra-kutatás második nagy hullámát azok a *Birminghami Iskolához* (*Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS*) kötődő kutatások alkotják, amelyek a specifikus helyek, kapcsolatok, társas események és (munkásosztályi) identitás köré szerveződő szubkultúrákat az uralkodó kultúrának való ellenállás szimbolikus formáinak tekintik (Clarke et al. [1976]). Az ellenállás 'mágikus' (valós megoldást nem nyújtó) eszközei a középosztályi, fogyasztói kultúrából átemelt és saját jelentéssel felruházott öltözködési és zenei elemek, nyelvezet, rítusok. (Cohen [1980]) Az 1980-as években az osztályhelyzet, az identitás és a szubkultúra közötti szoros kapcsolat CCCS-ben alkalmazott koncepciójával, ill. a kutatások többségét jellemző 'külső' nézőponttal szemben jelennek meg a szubkultúrák tagjainak belső átélését megragadni igyekvő *poszt-szubkultúra kutatások*. Ebben a megközelítésben az eredetiség és státusz keresésének keretét adó szubkultúrák tagjai a tudás, viselkedés és felhalmozott javak szubkulturálisan felismert formáit magába foglaló – a kulturális tőkéhez (Bourdieu [1999]) hasonló – *szubkulturális tőke* alapján létrehozzák a fősodor/szubkultúra, ill. kommerciális/alternatív dichotómiákat, és felértékelik magukat, mint az 'átlagemberekkel' szemben autonóm, egyéni ízléssel rendelkező személyeket. (Thornton [1995]) A szubkulturális stílus az egyéniség kifejeződése, önmagáért, a megjelenésért fontos. A szubkulturalisták nem azonosulnak egyértelmű csoport-meghatározásokkal, inkább a felületes szubkulturális kötődések, a szubkultúrák közötti átjárások jellemzők. (Muggleton [2002]) Emellett a hazai szubkultúra-kutatásban meghatározó Rácz József munkáira (Rácz [1998a], [1998b], Rácz és Zétényi [1998], Rácz, Göncz és Kéthelyi [1998]) támaszkodom, aki az 1980-as évek magyarországi szubkulturái kapcsán az intézményesített közegből kikerülő/kivonuló fiatalok státusz- és szerepvesztését, ill. a szubkultúra szociális és védő funkcióit emeli ki.

A diákházi *szubkulturális működésmód* jellegzetességeit részben a szubkultúra-kutatás eltérő irányzataiban felbukkanó (és némely esetben más megközelítésekben is visszaköszönő) koncepciókkal vetem össze, mint pl. a szimbolikus deviancia (Cohen

[1955], Anderson [2014]), a védelmező provokáció (Cohen [1955]), az ellenállást kifejező stílus (Cohen [1972], Hebdige [1979]), és az individualista, „elitista” elhatárolódás az „átlagtól” (Becker [1966], Thornton [1995]). Másrészt Haenfler [2013] több szubkultúra-megközelítést figyelembe vevő szubkultúra-definíciójából indul ki, amely szerint a szubkultúra olyan viszonylag *diffúz szociális hálózat*, amely *közösen osztott identitással, megkülönböztető jelentésekkel* felruházott elképzelésekkel, gyakorlatokkal és tárgyakkal, valamint a konvencionális(nak tekintett) társadalommal szembeni *ellenállás* vagy ahhoz képest létrejövő *marginalitás* érzetével jellemezhető. A Diákházban (a *diffúz szociális hálózatot* leszámítva) kimutathatók a fenti kitételeknek részben vagy egészben megfeleltethető elemek. Bár a diákházak nemigen számoltak be *közös identitásról*, és inkább az egymás közötti különbségeket szeretik hangsúlyozni, mind megkülönböztetik magukat az ’átlagemberektől’ és kifejeznek *közösen osztott* ideákat. Hasonlóan, nem jellemezhetőek ugyan *közös* (stílusban, zenei irányultságban vagy szabadidő eltöltésében tükröződő) *megkülönböztető jelentésekkel*, de külön-külön sokuk zenei és stílusválasztásai, ill. aktivitásai utalnak szubkulturális vonzódásaikra, valamint a közös iskolai tevékenységek között is találhatók kifejezetten nem-normatív jelentéseket felvonultató aktivitások (pl. szubkulturális szórakozóhelyeken tartott bankettek). Az előzőkhöz képest sokkal egyértelműbben kimutathatók a ’konform társadalommal’ szembeni *ellenállás* formái (pl. iskolarendszer, intézmények, formális hierarchia, tanárok, iskolai szabályok elutasítása, ellenzése, megkérdőjelezése, ignorálása). Ugyanígy nagyon jellemzők a *marginalitás* megnyilvánulásai, részben társadalmi perifériák formájában (pl. hajléktalanok, állami gondozottak, kisebbségek, bevándorlók, LMBTQ személyek), részben a ’másként gondolkodás’ kinyilvánításában. A szubkulturális működéshez sorolom a rangbéli különbségek nélküli *communitas* (Turner [2002]) képzetét, amely tetten érhető pl. a térkezelés közösségi sajátosságaiban vagy a közvetlen tanár-diák viszonyokban (pl. tegeződés, közös étkezés, játék, zenélés). A *communitas* közösségi élményét többen a szubkulturális összejövetelek jellemzőiként írják le (Thornton [1995], Haslop, Hill és Schmidt [1998], Hutson [2000], Muggleton [2002], Sylvan [2002], Turner [2002], Gelder [2005], Rill [2006], Ensminger [2013], Viega [2013], Rohrer [2014]).

*Kik a színtér résztvevői, vagy másképpen, a résztvevők milyen értelmezések és önmeghatározások nyilvánossá tételével kapcsolódnak be a diákházi diskurzusba?*

A kommunikációs *színteret* olyan kontextuális közegként definiálom, amely meghatározza a kommunikáció tartalmának értelmezését, vagyis „mindazokat a körülményeket összefoglalóan, amelyek valamely ágens számára meghatározzák egy adott esemény lehetséges »interpretációit«” (Hamp [2006] p. 137). Az ágensek mindig csak valamely kommunikációs színtéren nyilvánulhatnak meg, a színteret pedig az ágensek felkészültsége konstituálja (Hamp [2006]), így a színtér meghatározza az egyén identifikálásának kereteit, és fordítva: az önértelmezések alakítása is hat a színterek definiálására. Ezért a színtér résztvevőinek bemutatásakor azokra az önmeghatározásaikra, önreprezentációikra helyeztem a hangsúlyt, amelyeket (felvételi interjúkon) a színtérre való belépésük érdekében vagy (beszélgetéseink során, ill. saját interjúimon) annak indoklására mutattak fel.

A kutatás második szakasza idején (2011–2012) a Diákházba beiratkozott (de az iskolában nem feltétlenül megjelenő) 107 diáknak nagyjából a 70%-ával, a stábot alkotó kilenc tanárral és egy adminisztrátorral, két hospitáló és több óraadó tanárral, valamint az iskolai ’mindenessel’ találkozhattam (ezenkívül szülőkkel, könyvelőkkel és egyéb külső munkatársakkal, segítő szakemberekkel, látogatókkal és az iskola környékén járókkal is, akiket nem sorolok a színtér résztvevői közé). A döntően 17-23 éves korosztályba tartozó, többnyire a fővárosban lakó, kisebb részben a fővárosi agglomerációból vagy egy-egy esetben messzebből bejáró diákok mind más közép fokú oktatási intézményekben kezdtek, majd megszakították tanulmányaikat.

A Diákházba leginkább a tanárok által a Diákház segítségére rászorulóknak, tanulásra motiváltabbnak, „*érettebbnek*” és a diákházi viszonyok között működőképesebbnek ítélt fiatalok kerültek be, de a tanárok gyakran tettek kivételeket is az előbbi szempontok tekintetében. A diákházi felvételi eljárás során és a diskurzusban felmutatott önreprezentációik alapján a legtöbb diákra jellemző a *stabil családi háttér hiánya* (pl. bántalmazó, elhanyagoló szülők, egy vagy mindkét szülő hiánya) és a *negatív iskolai tapasztalatok* (pl. verbális vagy fizikai konfliktusok iskolatársakkal, tanárokkal), emellett megjelennek szorongások, önértékelési zavarok, ill. az anyagi bizonytalanság is. (A negatív iskolai élmények a tanárok egy részének beszámolóiban is megjelennek a Diákházba kerülésük fő indokaként.)

A diákok szociokulturális szempontból (pl. szüleik iskolai végzettsége, társadalmi osztálya, státusza vagy saját családi és anyagi háttérük, életkörülményeik, pályaorientációjuk, etnikai és kulturális háttérük, ideológiai elkötelezettségeik, nemi identitásuk és vonzódásuk szerint) igen sokszínű csoportot alkottak. Ugyanakkor jellemző bizonyos periférikus társadalmi kategóriák, devianciák és a depriváció jelenléte (többek között állami gondozott, korai anyaságot vállaló, családfenntartó, fogyatékkal vagy részképesség zavarral élő, pszichés problémákkal kezelt, önsértő, drog- és alkoholfogyasztó vagy kisebb szabálysértésekben résztvevő fiatalok). Emellett a diákok és a tanárok között is találkoztam különböző zenei/ifjúsági szubkultúrák képviselőivel (vagy szubkulturális vonzódásokkal), de amíg a tanárok esetében ez inkább a zenei ízlésben (néhányuk esetében aktív zenélésben) nyilvánult meg, a diákoknál külső stíluselemek (ruha- és hajviselet, testékszerek, tetoválások) is utaltak rá.

A szintér résztvevői jellemzően kihangsúlyozták egymástól és az 'átlagemberektől' való különbözőségüket, egyénként vagy a Diákház tagjaként átélte marginális társadalmi pozíciójukat, és (elsősorban a diákok) egyfajta pozitív 'másságként' felfogott „devianciájukat”.

*Mi a diákok szintéren megjelenített problémája, avagy a diákok történeteiből és önreprezentációiból milyen elemek emelkednek ki a diskurzusban közös problémaként?*

A diákok iskolaelhagyásához vezető tényezők sokfélék lehetnek, de mindnyájuknál megjelennek a *serdülőkori krízis* állapotai, következményei vagy rizikófaktorai. Ezekről leírom, hogyan vezethetnek a hagyományos iskolai szintereken *kommunikációs zavarokhoz*, amelyek később, a Diákházban a diákok marginalizálódásának, iskolából való kihullásának, ill. mindannyiuk közös problémájának (a 'mátságuknak' vagy ahogyan én nevezem, az *érvénytelenségnek*) a forrásaként tűnnek fel.

*Eseti/akciedentális krízis* akkor alakul ki, ha a fontos életcélok elérését külső okok akadályozzák, és a helyzetet a szokásos problémamegoldó módszerekkel nem sikerül leküzdeni (Caplan [1961]). A *fejlődési/normatív krízis* viszont szükségszerűen, az életkori szakaszok (csecsemő, kisgyermek, óvodás, iskolás, serdülő stb.) közötti átmenetek időszakaiban alakul ki. Minden szakaszhoz sajátos kihívások, problémák és a megoldásukhoz szükséges kompetenciák társulnak. A krízisen való túljutás feltétele az új



életszakaszhoz tartozó problémamegoldó készségek elsajátítása. (Erikson [1950]). Jacobson [1979] *krízismátrix* fogalma hosszabb (akár évekig tartó) kritikus időszakot jelöl, amelyben az egyén sérülékenyebb és a kritikus élethelyzetek nagyobb eséllyel vezetnek eseti krízishez.

A fejlődési szakaszok közül a biológiai, pszichológiai és szociális változásokkal terhelt serdülőkor a legváltásosabb időszak. Feladata az identitás újraformálása, stabilizálása, önálló, teherbíró személyiség kialakítása, amelynek sikertelensége többek között szerepkonfúzióhoz, beilleszkedési problémákhoz, pszichés tünetekhez vezethet. A dolgozatban a felnőttkorra jellemző kihívások megoldásához szükséges kompetenciák kialakulatlanságával járó sérülékenységet összekapcsoltam a diákházi diákokra gyakran jellemző állapotokkal, problémákkal és problémamegoldási módokkal. Ilyenek pl. az önérvényesítés, önértékelés, alkalmazkodás problémái, szociális gátlás, családi/környezeti háttér rizikófaktorai (pl. válások, betegségek, halálozások a családban, bántalmazó vagy elhanyagoló családok, állami gondozottság, rossz szociális körülmények), iskolai teljesítmény zuhanása, marginalizálódás, a szülői/társadalmi elvárások, a társadalmi betagozódás szimbólumainak elutasítása, normák megkérdőjelezése, provokatív magatartás, feltűnő öltözék, hajviselet, testékszerek, tetoválások, trágárság, veszélykeresés, teljesítmény kerülése, alkohol- és drogfogyasztás, szabályszegések, önsértő magatartás, öngyilkossági kísérletek, és egyébek. (Holmes és Rahe [1967], Gyenge [2014], Hajduska [2015]) A serdülőkori krízishez kapcsolódó jelenségek közül egy vagy több megjelenik szinte minden diák tapasztalataiban és önképében, különösen a korábbi iskolákban vagy a kortárs csoportban átélt marginalitás élménye, a szociális elszigetelődés, ill. az autoritásszimbólumokkal való szembefordulás a jellemző.

Az itt leírt jellemzők és állapotok a diákok hagyományos iskolai színterein kommunikációs zavarokhoz vezettek. A *kommunikációs zavart* a kommunikáció matematikai elmélete alapján az információ torzulásaként definiálom (Shannon [1986]), azon belül pedig a *jelentésértelmezés szemantikai és hatékonysági* szinten jelentkező problémáival foglalkozom (Weaver [1986]). A jelentésértelmezés mindig a metakommunikatív értelmezési kerethez kötött (Bateson [1955]), és ahogyan lehetetlen *nem* kommunikálni, úgy a mindenkori kommunikációs kontextus definiálásában is lehetetlen *nem* részt venni. Ezért a kommunikáció interakcionista elmélete alapján a kommunikációt mindig az értelmezési keret kölcsönös alakításának, a jelentésértelmezés zavarát pedig egyúttal az értelmezési keret definíciós problémájának is tekintem.

(Watzlawick, Beavin és Jackson [2009]). Az iskolai kommunikációs zavaroknak azok az esetei foglalkoztatnak, amelyekben a kommunikáció értelmezési kerete tisztázatlan, ill. ahol a tanár és a diák között küzdelem folyik a kontextus definiálásáért. Az érdekel, hogy a kontextus definiálása a résztvevők (jelen esetben a diákok) problémáinak megoldását segítő vagy hátráltató értelmezések fenntartásához járul-e hozzá, és (ahogyan a diákházások is teszik) a hagyományos iskolai értelmezési keret viszonylagos merevségének koncepciójára építem a diákok közös problémájának definiálását.

A diákházi diskurzusban a diákok problémái mind a hagyományos iskolai szintéren érvényes elvárásokhoz nem illeszkedő esetekként, vagy másképpen a legitim módon kommunikatívva tehető tartalmak és a diákok kommunikál(hat)atlan értelmezései és problémái közötti *különbségnek*, a diákok '*másságának*' a példáiként jelennek meg. A különbözőség *ténye* kerül középpontba, nem pedig a különbözőség (szociális, kulturális, etnikai, életkorbeli, képességbeli stb.) dimenziói, így téve a '*másságot*' a nagyon különböző problémákkal és identitásokkal érkező diákok közös problémájává.

Ezt a közös problémát a dolgozatban én az *érvénytelenség problémájának* nevezem. Említem Linehan [2010] elméletét, aki az érvénytelenítő hatású szociális környezet lélektani következményeiről ír. Ez a környezet az egyén tapasztalatait, önmagáról, szándékairól, céljairól alkotott interpretációit hibásnak, érvénytelennek láttatja. Pszichés zavarokhoz, ill. borderline szindrómához vezethet, ha az egyén nem képes elhagyni vagy megváltoztatni az érvénytelenítő környezetet.

A '*másság*' diákházi diskurzusban közösként megjelenő problémájából és Linehan [2010] érvénytelenség-koncepciójából kiindulva, de a kommunikáció participációs elméletének (Horányi [1999a]) elméleti-fogalmi keretében definiálom az *érvénytelenség problémáját*. Itt az érvénytelenség az ágens felkészültségeinek alkalmazhatatlanságát, az ágens által felvetett problémák és értelmezések legitimitásának hiányát jelenti egy adott (intézményi) szintéren. Az intézményi szinterek definitív sajátossága (az ágensek egyéni felkészültségei alapján alakuló kommunikációs szinterektől eltérően) egy *a priori* konstitutív alap megléte, amely kódolja a szintéren legitimnek tekinthető kommunikációs viselkedésre (pl. jelentésadásra, értelmezésre) vonatkozó szabályokat. Ezzel meghatározza a kommunikatív problémafelismerés és -megoldás lehetőségeit is, ill. biztosítja a szintéren megjelenő értelmezések legitimálásának eljárásait is. (Pete és P. Szilczl [2007])

A diákházi diákok közös tapasztalata, hogy a hagyományos iskolai szintereken nem tudták érvényesíteni saját felkészültségeiket sem bizonyos problémáik (ld.

serdülőkori krízis) kommunikatív tételére, sem azok megoldására, ill. ezek a színterek eleve nem kínáltak erre legitim lehetőségeket. Ilyenek híján a később Diákházba kerülő diákok korábbi iskoláikban jellemzően megpróbálkoztak más (pl. családi, kortárs, szubkulturális) színtereken érvényes értelmezések érvényesítésével. A *színtérídegen értelmezések* és az *identitások reprezentációinak* azok a fajtái, amelyek megbontják az iskolai értelmezési keret koherenciájának és megkérdőjelezhetetlenségének érzetét, veszélyesek a színtér legitimitására, és a legtöbb iskolában érvénytelenítésre kerülnek. Az értelmezési keret meghatározásáért, a saját értelmezések érvényesítéséért folytatott küzdelemben alulmaradó diákok strukturálisan alacsonyabb, ill. az iskolában marginálisabb pozíciókba kényszerülnek (vö. Philips [2005], Carbaugh [2005]), vagy akár önként választják azokat.

A diákok felkészültségeinek elutasításával azok a külső színterek is leértékelődhetnek, amelyekről azokat beemelték, és amelyeken még legitimnek számítottak (pl. *mohawk* vagy tetoválás egy szubkulturális közösségben), valamint velük együtt az ezekhez a színterekhez kapcsolódó *önértelmezéseik* is. Vagyis akkor beszélek az *érvénytelenség problémájáról*, ha az nem csupán egy-egy helyzetre vonatkozik, hanem az ágens önképét is érinti, amelyben szerepe van az iskolán kívüli színtereken zajló diskurzusoknak, és az érvénytelenítő kommunikáció hatásával való megküzdés képességének is. Tehát nem (feltétlenül) a diákok hagyományos iskolai színtereit tekintem az érvénytelenség forrásának, csupán kiemelem, hogy ezek a színterek nem segítették, hanem hátráltatták őket a problémáik kezelésében, ezzel hozzájárulva saját érvénytelenségük (sokszor más színtereken kialakult) élményének megerősödéséhez, általánossá válásához, ill. az iskolaelhagyáshoz.

*A diskurzusban megjelenő értelmezések milyen főbb tematikus csomópontok köré rendezhetők, és az egyes értelmezések hogyan illeszkednek a Diákház szubkulturális és/vagy iskolai működéséhez?*

A diákházi diskurzusban megjelenő értelmezések néhány főbb tematikus csomópontokhoz sorolva felrajzolnak egyfajta diákházi normarendszert. Ezek az értelmezések (az esetlegesen megjelenő egyéb értelmezésekkel szemben) ismétlődő módon, egymáshoz, ill. a szubkulturális és iskolai működésmódhoz kapcsolódva szövik át az iskolai kommunikációt, függetlenül a kommunikációs helyzettől és a kommunikáció tárgyától.

Egy tanórai verselemzés során éppúgy megfigyelhetők, mint a tanárok vagy diákok szünetekben folytatott társalgásiban. A főbb témákhoz tartozó értelmezések prezentálása normatív elvárásként is megjelenik a diákházi diskurzusban.

A diákházi diskurzust meghatározó értelmezések egyik központi csoportját *másság-diskurzusnak* nevezem. Azokat a megnyilvánulásokat és értelmezéseket sorolom ide, amelyek a diákházak és a Diákház 'másságáról', ill. a 'másság' társadalmi helyéről szólnak. A másság-diskurzust a (1) *különbözőség és sokszínűség*, (2) *deviancia*, (3) *marginalitás*, (4) *ellenállás* további témáira bontom.

(1) A *különbözőség és sokszínűség* témájához a diákházak egymástól való különbözőségét, és a különbözőséghez, sokszínűséghez való pozitív viszonyát megjelenítő megnyilvánulások tartoznak (pl. a megkülönböztető stílust felértékelő megnyilvánulások vagy a diákházak közötti különbségeket összemosó kijelentések kerülése). Ezekből kirajzolódik a diák- és tanárgenerációk váltakozásától függetlenül jelenlévő, az individuális különbségeket, jellemzőket messzemenőig toleráló diákházi értékrend.

(2) A *deviancia* témájába a diákok *valódi és szimbolikus devianciájára* (Cohen [1955], Anderson [2014]) utaló megnyilvánulásokat sorolom. Előbbi értelemben inkább a tanárok használják a diákok rászorultságáról vagy a személyre szabott bánásmód szükségességéről szóló állításaik alátámasztására (pl. amikor a diákok iskolai karrierjének megakadásait és a mögötte álló okokat említik). A diákoknál inkább pozitív értelemben, a társadalmi normáknak való tudatos, büszkén vállalt ellenszegülésként jelenik meg.

(3) A *marginalitásról* szóló megnyilvánulások magukba foglalják a negatív marginalitást, amely a többségi kirekesztő viselkedés következményeként jelenik meg, valamint egyfajta 'elitista' eltávolodást a konvencionálistól, a társadalom kicsinyes, szűklátókörű, kispolgári, 'konformista' tagjaitól. Előbbi megjelenik pl. az iskolai és kortárs csoportokból kiszoruló, bántalmazott diákok beszámolóiban, utóbbi az 'átlagembereket' és a 'strigulázós' világot lesajnáló megnyilvánulásokban és a tanároknak a Diákház perifériás pozíciójára utaló megjegyzéseiben, amely pozíció a Diákház egyediségéből, a más (hagyományos és alternatív) iskoláktól való pedagógiai távolságából fakad.

(4) Az *ellenállás* témájába sorolom a konformista 'fösodort' jelképező vagy a 'többségi' társadalom szabályait betartatni igyekvő személyek bosszantását, megbotránkoztatását, a velük való konfliktusokat, vagy az ezekről szóló beszámolókat. Ezek amellet, hogy a serdülőkori autoritáskonfliktus egyik formájának tekinthetők

(Hajduska [2015]), védelmező provokációként (Cohen [1955], Redl [1948]) működve segítenek fenntartani a Diákház és a külvilág közötti szembenállás képzetét. (Ide tartozik pl. amikor egy tanár a diákokkal együtt provokálta a más iskolákból érkező, szűklátókörűnek ítélt megfigyelőket.) A másság-diskurzus a *különbözőség*, *marginalitás* és *szembenállás* szubkulturális koncepcióihoz hasonló értelmezések elérhetővé tételével a Diákház szubkulturális működésmódjához kapcsolódik.

A másság-diskurzus témái mellett hangsúlyos még az *önállóság és felelősségvállalás* témája. Ide tartoznak a diákok tanulmányi és egyéb iskolai ügyekkel (pl. bejárás, felkészülés) kapcsolatos döntési szabadságára, a döntésekkel járó és saját iskolai előrehaladásukkal kapcsolatos felelősségükre utaló megnyilvánulások. Ide sorolom továbbá azokat a megnyilvánulásokat is, amelyekkel a tanárok a diákokat bátorítják, hogy vegyék igénybe a számukra fontos ügyek képviselőjére rendelkezésre álló lehetőségeket, fórumokat (pl. petíciók, érdekképviselői gyűlések) akár diáktársaikkal, akár a tanárokkal vagy az iskolával szemben is. Az önállóság és a felelősségvállalás témájába tartozó megnyilvánulások a Diákházban egyszerre jelenítik meg a felnőtt viselkedésre irányuló társadalmi elvárást, és a hagyományos iskolai kötöttségekkel való leszámolást, így az iskolai és a szubkulturális működésmódhoz egyaránt kapcsolódnak.

Leírom továbbá a *tudás* témáját, amelyhez a tudás, képzettség, okosság és a társadalmi státusz közötti kapcsolatot megjelenítő (olykor nagyon didaktikus) megnyilvánulások tartoznak. Ez a kapcsolat egyrészt negatív színben tűnik föl a más iskolákban tanító és a tudás kizárólagos jogához ragaszkodó tanárokról, a tudáshoz kapcsolódó státuszukkal visszaélő személyekről szóló történetekben, másrészt pozitív színben, a *tényleges* tudást a kiüresedő formális hierarchiával szembeállító megnyilvánulásokban. A tudás témája az elutasított társadalmi struktúrát és a struktúra visszásságaival szembeni állásfoglalást egyaránt megjeleníti, így az önállóság és felelősségvállalás témájához hasonlóan az iskolai és a szubkulturális működésmódhoz is kapcsolódik.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> A dolgozatban a témák között jelenítem meg a *communitas* és a struktúra megnyilvánulásait is, amelyekre ebben az összegzésben később utalok majd.

*Melyek az értelmezések és értékítéletek kommunikálásának (nyilvánossá tételének) jellegzetes formái?*

A diákházi diskurzus főbb témaköreibe tartozó értelmezések megjelenítésének hét jellemző, és a diákházások által rendszerint figyelemmel kísért formáját írom le.

(1) A személyes megjelenést formáló külső (ruházati és egyéb) elemek és a testkezelés *stílusa*, amellyel a diákok egy része saját szubkulturális színterén szokásos módon jeleníti meg különbözőségét, egyediségét, 'devianciáját', ill. utal a társadalom 'főáramától' való távolságtartására (pl. rasztás és szokatlan módokon nyírt/festett hajak, tetoválás, testékszer, a hagyományosan nemek szerint eltérő stíluselemek keverése).

(2) A bizonyos ifjúsági/zenei/szubkulturális, még kifejezettebben a punk színterek hasonló gyakorlataival (McRobbie [1989], Hebdige [1979], Glass [2012]) párhuzamba állítható diákházi *dekoráció*, amelynek elemei alkalmasak az önkifejezés, kreativitás, 'másként gondolkodás', a hatalommal való szembeszegülés és autonómia kifejezésre (Bodó [2004]). (Pl. leselejtezett és újrafelhasznált tárgyakból kialakított kollázsok és eszközök, társadalomkritikai élű montázsok, *street-art* elemek, közvetlen hangvételi, esetlenül megfogalmazott hirdetmények).

(3) A diákok és tanárok által *elmesélt történetek*, amelyek szereplői vagy eseményei példabeszédszerűen jelenítenek meg az előadó és a hallgatóság által tanulságként levonható fontos diákházi értelmezéseket, értékítéleteket és ideákat. (Ilyenek pl. a státuszok kiüresedő rendjét a tudással, emberséggel szembeállító történetek, amelyekben magasabb státuszú személyek pökhendinek, vagy erősen strukturált rendszerek tagjai mélységesen butának tűnnek fel.)

(4) A tanáriban és az iskola előtérben kialakuló, diákok és tanárok alkotta párfős *beszélgető-körök*, amelyeket többen is figyelemmel kísérnek. Ezek gyakran a diákok provokatív megnyilvánulásaiból kiinduló beszélgetések köré szerveződnek, és egyebek mellett a *communitas* élményét keltő közvetlen tanár-diák viszonyokat is tükrözik. (Pl. egy tanárt drogfogyasztással meggyanúsító, vagy a tanárok munkáját leértékelő diákok provokációiból kiinduló beszélgetések, amelyekbe a tanárok a legtöbbször indulatok nélkül csatlakoznak be.)

(5) A deviáns viselkedéseket, tulajdonságokat (pl. drogfogyasztás, női homoszexualitás, marginalitás) karikírozott, eltúlzott formában megjelenítő, néhány fős, rögtönzött *performatív aktusok*. Ezekben néha a deviáns életmód megmosolyogtatóan gyermeki eljátszásait (pl. 'kokain' aprítása matematikaórán használt vonalzóval), máskor

egyes diákok traumatikus élményeinek zavarba ejtő feldolgozását is láthatjuk, hallhatjuk (pl. egy cigánylány cigányokat verő skinheadekről szóló énekét).

(6) Az Albert-napi programok során előadott, előre megírt és elpróbált rövid dramatikus játékok és táncbemutatók, amelyekben a *státuszmegfordítás* (Turner [2002]) karneváli formáihoz (Bahtyin [2002], Ivanov [1983], Schindler [2000], Burke [1991]) hasonló módon figurázzák ki a státuszok (Diákházban is érvényes) hierarchiáját a *férfi-nő, idős-fiatal, érett-éretlen, okos-butá* dimenziók megfordításával. Ilynek pl. a képzetlenséget, butaságot jelképező szerepek (óvodások, plázacikák) eljátszása, férfiak női és nők férfi jelmezbe öltözése.

(7) Az *online felületek* (iskola weboldala, közösségi oldalak). Ezek az iskolai diskurzus szempontjából nem számítanak központi fórumoknak, de az iskolai működéshez kapcsolható tartalmak (pl. vizsgaidőpontok kihirdetése, diákok kapacitálása az iskolai megjelenésre) és a szubkulturális működésmódhoz kapcsolható tartalmak (pl. *communitast*, szubkulturális stíluselemeket megjelenítő fotók és kommentek) ugyanúgy megjelennek rajtuk, mint a nyilvánosság korábban sorolt gyakorlataiban.

*Mi a diákok külső színterekről beemelt értelmezéseinek sorsa, érvényesként vagy érvénytelenként kezelik-e azokat az iskolai szintén?*

Az iskolai színtereket az interkulturális kommunikáció interpretív és kritikai megközelítése alapján interkulturális kommunikációs színtérnek tekintem. A kultúrát szimbólumokban megtestesülő jelentések mintáiként (Geertz [2001b]), a kommunikációt a kultúrát (egyúttal a résztvevők identitásait) megjelenítő és meghatározó konstrukciós gyakorlatként (Carbaugh [2007]), az interkulturális kommunikációt pedig a különböző diskurzusok (résztvevői) között zajló, az értelmezési keret meghatározásáért, saját értelmezési kereteik alkalmazásáért folytatott küzdelemként értelmezem (Hall [1996]). Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy az iskolai értelmezési keretbe külső (szubkulturális, etnikai, vallási, nemi, szociális vagy egyéb alapon definiált) színterekről beemelt értelmezéseket egyaránt (kulturális) identitások megjelenítésének tekintsem. Ez azt is jelenti, hogy (a Diákházhoz hasonlóan) a legkülönbözőbb szociokulturális jelenségekhez kapcsolódó kommunikációt egységes keretben tudom kezelni, és az értelmezések legitimálásának vagy elutasításának eseteit összefüggésbe tudom hozni a kommunikációban résztvevők önértelmezésében megjelenő érvényesség/érvénytelenség

élményével. Így bemutatható, hogy az iskolában az értelmezési keret definiálására irányuló próbálkozások hogyan válnak a saját érvényesség megteremtéséért vívott harc ütközeteivé, és a diákok korábbi iskolákban elvesztett 'csatái' hogyan vezetnek az (identitás szintjén is megjelenő) érvénytelenség érzetéhez, marginális, alacsonyabb rendű állapotokhoz. Továbbá értelmezhetővé válik az értelmezési keret közös alakítására épülő diákházi gyakorlat haszna a szociokulturálisan sokszínű diákság, és a 'másságból' eredő érvénytelenség-élmény problémájának kezelésében.

Amíg a hagyományos iskolai színtereken a diákok színtérídegen értelmezéseit gyakran nem legitimálták, addig a diákházi színtéren a formális fegyelmező eljárások hiánya miatt a diákok viselkedése és értelmezései (a szélsőséges eseteket leszámítva) formálisan nem minősülhetnek illegitimnek. Ez lehetőséget ad a diákok számára, hogy alkudozzanak a tanárokkal a külső színterekről beemelt értelmezéseik legitimációja felett. Az alkudozás során a tanárok az iskolai és a diákok által prezentált (ön)értelmezések (pl. a „radikális” fogalmának történelmi vagy skinhead szubkulturalista értelmezése) között egyensúlyozva igyekeznek teret adni a diákoknak a megmutatkozásra. A diákok értelmezései nem mindig nyernek legitimitást az iskolai színtéren, de az alkudozásokban így is a világ egy lehetséges leírásaként jelenthetnek meg, hozzájárulva az *érvényesség* élményének kialakulásához.

*Mi az a többletfelkészültség, amely a diákok számára hozzáférhetővé válik a kommunikációban való részvétel által, és milyen módon járulhat hozzá a problémájuk megoldásához?*

A diákházi diskurzus a benne résztvevők számára egyszerre teszi hozzáférhetővé a státuszemelkedés szubkulturális és formális intézményi módját. Az előbbi forrása a másság-diskurzus, amelyben a diákok 'mássága' értéként és csoportképző tényezőként jelenik meg, nem az érvénytelenség, hanem az *érvényesség* élményéhez járulva hozzá. Az iskolai működésmód pedig formális intézményi keretek között tartja a szubkulturális működést, amely a diákok viselkedésének szabályozásával lehetséges (eszközei a már említett alkudozások, a diákok saját vállalásaira épülő szerződések, a tanárok kölcsönös tudását, segítő eszközeit és kommunikációs stratégiáit biztosító stáb és a mentor rendszer). Ez teszi lehetővé, hogy a szubkulturális működésből származó 'haszon'



elősegítse a formális intézményi rendszerben is érvényesnek tekintett státuszemelkedést (érettségi bizonyítvány megszerzése).

A szubkulturális és iskolai működés párhuzamossága két egymással ellentétes társadalmi állapot, a *communitas* (a diákházak közötti rangbéli egyenlőség) és a struktúra (a tanárok és diákok közötti hierarchikus viszonyok) (Turner [2002]) egyidejű átélhetőségét biztosítja. Ez a kettősség állandó feszültséget teremt a diákházi diskurzusban, amely mozgásban tartja azt. Az iskola irányításához szükséges a hierarchikus állapotok fenntartása, amelyeket viszont a formális struktúrának ellenálló diákok elől el is kell rejteni. Az ebből keletkező feszültség oldásának bevett gyakorlatai alakultak ki (a *communitas*-élmény határait kitapogató, feszegető provokatív megnyilvánulások, a hierarchiával szembeni nyílt állásfoglalás, a tanár státuszát megkérdőjelező gondolatok őszinte kifejezése, valamint a hierarchikus viszonyokat felszínre hozó, egyúttal meg is erősítő tréfák). A szubkulturális és az iskolai működés, a *communitas* és a struktúra kölcsönösen érvényesítik egymást. A struktúra fenntarthatóvá teszi a *communitast*, amely így nem csak (a szubkulturalisták összejöveteléhez hasonlóan) spontán helyzetekben élhető át, hanem az iskolai színtér keretein belül hosszabb ideig, visszatérő és kiszámítható módon (ld. Turner [2002] *normatív communitas*). A *communitas* élménye és a hierarchia retorziók nélküli megkérdőjelezésének lehetősége pedig elfogadhatóvá teszi a diákok számára az iskolai hierarchikus struktúrát, így a struktúrán való kívülállás átélése válik a strukturális pozícióemelkedéshez vezető úttá. Ebben a tekintetben a Diákház azokhoz a terápiás színterekhez hasonlóan működik, amelyek az átmeneti rítusok (van Gennep [2007], Turner [2002]) liminális szakaszának elkülönítő és azt követő befogadó szakaszának visszaillesztő funkcióit látják el (Erdős [2006]).

A diákházi színtéren hozzáférhető többlet-felkészültség fontos eleme a *kölcsönössége, közösként felismert volta* (Hamp [2006]). A másság-diskurzusban megjelenik a legkülönbélebb (ön)értelmezések, ill. általában a különbözőség értékét tartalmazó *tudás*, de az iskolai színtéren érvényes értelmezések (köztük az előbbi tudás) *közös alakításának gyakorlatai* (közösségi kommunikáció, az iskolai szabályok vagy más színterekről beemelt értelmezések feletti alkudozások, a hierarchiát megkérdőjelező aktusok) teremtik meg ennek a tudásnak a *kölcsönösségét*, azaz annak tudását, hogy ezen a színtéren lehetőség van a saját igények és értelmezések érvényesítésére. Vagyis a 'mátság' elfogadhatóságának *élménye* a kommunikációban (a közös értelmezések tág, de

mégis formális keretek között tartott gyakorlataiban) való részvétel során jön létre és így válik a szintéren zajló diskurzus a problémamegoldó felkészültség helyévé.

Szintén fontos elem a másság-diskurzus hatása a diákházak identitáskonstrukciós, ill. társadalmi kategorizációs gyakorlataira, amelyek során a 'mátság' nem csak jellemzőként vagy az iskolai kimaradásra vonatkozó általános magyarázóelvként jelenik meg, hanem az *önmeghatározás elemévé is* válik (vagy sok diákháznál már eleve az volt). Ebben a diskurzusban a 'hagyományos' vagy 'konform' (iskolai) világ, valamint az előbbtől különböző és élesen elkülönülő saját világ társadalmi kategóriáin keresztül teremődik meg a Diákház mint közösség. Közösségként (bár Haenfler [2013] definíciója alapján nem tekinthető szubkultúrának) a szubkulturális közösségek Rácz [1998a] által leírt szociális és védő funkcióit is ellátja. Ezek a kirekesztettség-élmény csökkentése, önértékelés javítása, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttértudással rendelkező csoport alakítása, amelyek hozzájárulnak, hogy a diákházak számára az individualizáció és a 'valahova tartozás' egyszerre legyen átélhető.

A diákházi 'megoldás' még egy fontos összetevője, hogy a szubkulturális és iskolai értelmezéseket egyaránt magába olvasztó diskurzusban a különbözőség, ellenállás, marginalitás megjelenítésének eszközei (pl. stílus) mellé sorolódik az okosság vagy tudás és a felelősségvállalás is. Ezzel a Diákház a diákokat a 'valódi' devianciák helyett a deviancia ártalmatlanabb (és 'okosabb') szimbolikus megnyilvánulásaival (Cohen [1955], Anderson [2014]) való azonosulás felé tereli.

A Diákház a hagyományos iskolai működés formális elemeinek megkerülésével képes iskolaként működni, amellyel az intézményesített, hierarchizált rendszereken való kívülállás élményét intézményesített működésmódként illeszti be az oktatási rendszerbe. Az iskolai kimaradás, ill. a (kulturális) 'mátság' (vagy érvénytelenség) problémájának megoldására egy olyan eszközt tesz elérhetővé az egész rendszer számára, amely ebben a rendszerben korábban nem létezett.

## XI. KITEKINTÉS – A TOVÁBBI KUTATÁS LEHETŐSÉGEI

A kutatás folytatására két fő irány körvonalazódik a szubkultúra- és az iskolakutatások területén.

A szubkultúra-kutatások jellemzően a szubkulturális/ellenkulturális gyakorlatoknak a formális intézményi rendszereken kívüli (vagy formális intézményi keretek között azzal szembeni) megjelenésével foglalkoznak. A szubkultúra-kutatásokon belüli további irány lehet a diákházihoz hasonlóan intézményesített szubkulturális működés – vagy normatív *communitas* (Turner [2002]) – egyéb formáinak kutatása.

Emellett az iskolakutatások – nem utolsósorban az itthon kisszámú iskolai etnográfiaiak – gyarapíthatók a hasonló módszertannal és témakörben végzett összehasonlító kutatásokkal más (akár hagyományosabb) oktatási intézményekben.

A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazásaként lehetséges az iskolai szinten idegen, de külső színtereken érvényes értelmezések beemelésének problémáját, ill. a probléma sikeres megoldására irányuló kommunikációt leíró séma, és a sémára épülő pedagógiai (vagy tágabb területen alkalmazható) módszertan kidolgozása. Ez hozzájárulhat az iskolai interkulturális kommunikáció hatékonyságának növeléséhez, ill. a demokratikus iskolai működés kialakításához és fenntartásához, különös tekintettel a perifériás társadalmi, ill. hátrányos helyzetű tanulókkal végzett munkára.

Vizsgálható továbbá a diákházi eszközök átemelhetősége más formalizált vagy nem formalizált oktatási színterekre. Én azt gondolom, hogy a stáb és a stábülések jellemzői alapvető fontosságúak egy hasonló rendszer fenntartásában. A stáb megfelelő működtetése nagymértékben javítja a tanárok (és a tanárok és diákok) közötti kommunikáció hatékonyságát, így a stáb mindnyájuk problémáinak a kezeléséhez szükséges ismeretek 'gyűjtőhelye' lehet. A másik átemelhető fontos alapelemnek a 'személyre szabottságot' látom, vagyis azt a megközelítést, amelyben a segítő vagy oktató/nevelő munka alanyainak igényeire építve, velük együttműködve alakítják ki a közös munka céljait és kereteit. Mind a kettő (a stáb és a személyre szabottság) a közös(ségi) munka alapját teremti meg. Így sokkal inkább feltételei a Diákház sikeres működésének, mint az egyes pedagógiai/segítő eszközök és megoldások, amelyeket a közös munka során megalkottak. Utóbbiakat mindig képesek az aktuális igényekhez alakítani, ezt viszont az előbbieket teszik lehetővé.

További kérdés lehet (ami külső érdeklődőkben is gyakran felmerül), hogy hogyan mérhető a diákházi munka sikere. A továbbtanulási ráta (amelyről nincsenek pontos adatok, de egy nemrég zajlott *nem reprezentatív* online házi felmérésük alapján 51%) nem lehet viszonyítási pont, mivel a Diákházba lépő diákok esetében nem a továbbtanulás a kitűzött cél, hanem az aktuális állapothoz képest pozitív irányú változás. Ez azt jelenti, hogy pl. a dolgozatban többször idézett Dóri [diák] esetében, aki hajléktalanszállón lakott, a 10. osztály befejezését a tanárok sikernek értékelték. Eleve nem azért vették fel, mert esélyét látták, hogy eljutna az érettségiig, hanem mert remélték, hogy az alatt a pár év alatt, amit a Diákházban tölt, tudnak neki segíteni a sorsa jobbra fordításában, pl. OKJ-s tanfolyamok elvégzésében. Ugyanakkor volt olyan diák, aki könnyen eljutott az érettségiig, de a tanárok kudarcnak élték meg, mert „*a problémái meg maradtak ott, ahol voltak*”. István [tanár] a diákházi siker méréséről érdeklődőktől gyakran megkérdezi, hogy „*hogyan mérhető egy pap tevékenységének a sikere?*”, amellyel a földi halandók (’átlagemberek’) számára már-már végiggondolhatatlan spirituális, de legalábbis morális keretbe helyezi a kérdést. István reakciója, bár a válaszadás megkerülésének tűnhet, valójában itt is az egyedi, személyre szabott elbírálás fontosságára hívja fel a figyelmet. Azt gondolom, hogy minden bizonnyal kidolgozható a diákházi (és hasonló oktatási színterekre) egy olyan eszköz, amely képes figyelembe venni a diákok problémáinak sokféleségét és mérni tudja a problémáik kezelésében mutatkozó időbeli változásokat. Ez további (talán pszichológiai területről is merítő) kutatói munkát igényel.

Végezetül visszautalnék Hodkinson [2005] saját-kultúra kutatás kapcsán említett koncepciójára, amely szerint a kutatás megállapításainak érvényessége a kutató és az adatközlők interpretációinak együttességére, ill. a kutatásban érintett személyek visszaigazolásaira alapozható. Ezt a koncepciót igyekeztem komolyan venni, és a dolgozatot elkészülte után megmutattam a diákházi tanároknak, hogy mondjanak róla véleményt (diákot még nem sikerült találnom a feladatra). Elsősorban az érdekelt, hogy igaznak érzik-e magukra a benne leírtakat, sikerült-e jól visszaadnom a ’diákháziság’ lényegét, amire Istvántól azt a választ kaptam, hogy „*hát, ja*”. Ezzel a dolgozatot elolvasó más tanárok is láthatólag egyetértettek.

Én magam egy időben bizonytalan voltam ebben, mert 2015-től a hagyományos iskolai viszonyok megerősödését véltem felfedezni a Diákházban. A diákok számának növelése és a hely szűkössége miatt a tanárit tanteremmé alakították, amely így nemcsak a klubjellegű kölcsönző bútorzatát és dekorációit, hanem közösségi tér funkcióját is

elveszítette. Most (2018-ban) azonban a szubkulturális elemek intenzívebb visszatértét láttam. Pl. a szubkulturális stílus a diákok megjelenésében kifejezettebb volt, mint korábban, ill. számomra már ismeretlen újabb (öltözködési és smink) elemekkel bővült. A tanári továbbra is tanteremként funkcionál és falai csupaszok, viszont az ajtaja fölött újra egy átszerelt óra látható. Ennek megvan ugyan mindkét mutatója, de a számozása hat óránál indul és visszafelé halad. A dolgozatban párhuzamot vontam a diákházi átszerelt órák és a punk kiinduló bázisának számító londoni butik visszafelé járó órája között, amelyet akkor enyhe túlzásnak, most viszont teljesen helyénvalónak éreztem. Ezt az élményt kiegészítette a diákházi férfimosdó falait és ajtajait beborító új graffity, amelyet Judit néni [’mindenes’] büszkén említett. Ugyanakkor a mosdó ajtajára kívülről egy csigás szerkezet segítségével az ajtó automatikus záródását segítő függősúlyt szereltek, az ajtófélfára pedig a súlynak az ajtó becsukása közben végzett munkáját mérő skálát rajzoltak, vagyis iskolai szemléltető eszközzé alakították. A tanárok visszaigazolása mellett ezek a tapasztalatok megerősítették bennem a diákházi működésnek azt a képét, amelyben a szubkulturális elemek és az iskolai funkciók egyszerre, egymást erősítve és kiegyensúlyozva fejtik ki hatásukat. Az egyensúly időlegesen felborulhat, de ha a szubkulturális élmény és gyakorlatok túl hosszan előtérbe kerülnének, a Diákház már nem volna iskola, ha pedig az iskolai élmény és formalitások kerekednének fölül, már nem tudna együttműködni a diákokkal. Talán ez írja le legjobban a Diákházat, ez a folyamatos egyensúlyozás a *communitas* élménye és a struktúra között, amellyel képesek mindkét állapotot a maguk hasznára fordítani.

## **FÜGGELÉK**

## 1. sz. függelék: interjúrészletek

### *1) Diák interjú átirata hangfelvétel alapján (részlet, anonimizálva)*

**Bence, 20 éves múlt.**

2 éve jár a Diákházba, idén végez. Mechatronikai Szakközépiskola és Gimnáziumba 3 évig járt, 2 osztályt végzett el, Öveges József Gimn.-ba 3 hónapig járt, otthagyta az iskolát.

**Sz.B.:** Mi volt az első iskolában?

**Bence:** Egyszer megvágtak, 3 tantárgyból. A másodikat kétszer jártam. Aztán elvégeztem, de a hangulat az nem volt jó. A tanárok szemetek voltak, direkt szívattak. Látták, hogy egy kicsit nagy szám van, meg idősebb vagyok, és hogy nem fogom befogni a számat, ezt észrevették. És akkor elkezdtek próbálkozni. Direkt engem hívtak ki felelni, ha elmondtam, akkor is egyest kaptam. Volt, hogy egy órán kétszer feleltem. Ha meg elküldtem a tanárt a fenébe, akkor a rosszul lett. Meg ilyen problémák voltak, hogy nem lehetett enni az órán, nem lehetett inni az órán. Persze, ha szomjas voltam, akkor persze hogy ittam. És akkor, hogy mért csinálod ezt? Ha kikéredzkedtem mosdóba, akkor nem engedtek ki. Erre mit csináltam? Felálltam és kimentem, és mikor visszajöttem, vittek az igazgatói irodába. Olyan alapvető dolgokat nem engedtek meg, amiket elvileg meg kellett volna engedni.

**Sz.B.:** Úgy gondolod, hogy szabály szerint ott is meg kell engedniük, vagy...?

**B.:** Az emberek egymás között, szerintem.

**Sz.B.:** Azt mondd, hogy normális, hogy mér ne mehessen ki valaki WC-re?

**B.:** Igen, igen. És ha felálltam, és kimentem, akkor meg jött a balhé, hogy hogy merek kimenni, és nem engedte meg. A másik probléma meg az volt, hogy elkezdtem kábítószerrel használni, és így csúsztam lefele. Elsős voltam, és akkor kezdtem csinálni a dolgokat.

**Sz.B.:** Füvezteél?

**B.:** Füvezéssel kezdtem akkor.

**Sz.B.:** Meglátszott a tanulmányaidon?

**B.:** Második évben már eléggé meglátszott, azért is buktam meg. A 3 év pedig olyan volt, hogy az teljesen...

**Sz.B.:** Miért?

**B.:** Fölöslegesnek éreztem bejárni. Olyan is volt, hogy beszívtam, hazamentem, tanultam, és 5-ös kémia dolgozatot írtam, témazárót. Egyszer volt. Aztán év végén meg is vágtak kémiából. Hosszú távon nem jött össze. Nem a tanulási képességeimmel volt a probléma, mert ha érdekelt valami, akkor megtanultam. Meg szerintem agyam is van hozzá. Talán nem volt olyan lehetőség, hogy érdekes legyen, érdekeljen, hogy normálisan tanítsanak.

**Sz.B.:** Mi volt a diákokkal?

**B.:** Halott ügy volt. Nem volt sok normális, így 2-3 diák, ezekkel elvolum. Másik, ami még rossz volt, hogy pl. kémia és a fizika tantárgy olyan erősen nyomták, hogy külön tanárhoz kellett járnom, és még úgy is éppen hogy megvolum a 2-esért. Töriből, magyarból meg nem kellett. És értetlenül álltam előtte, hogy mér egy fizikát, egy kémiát, mér ilyen hülyeséget kell tanulnom, mikor tudtam, hogy soha az életben nem fogom használni. És így a tanulás is sokkal jobban ráment az ilyen nem-felesleges [valószínűleg feleslegest akart mondani] tantárgyakra.

**Sz.B.:** És otthon? Mit tudtak erről?

**B.:** Tudták, képbem voltak.

**Sz.B.:** De hogyan? Hazamentél és elmondtad, hogy hülye tanár megint' micsinált, vagy pedig néha kaptál egy intőt, és akkor derült ki, vagy a jegyeidből, vagy behívták esetleg a szüleidet?

**B.:** Hát, volt minden. Én általában elmondtam mindig. Csak anyukám értetlenül állt előtte. Mert ő is tanár, ő testnevelés tanár, mást nem tanít, és ilyen halál aranyos nő. És ő nem is gondolt arra, hogy ilyet valamelyik tanár képes csinálni.

**Sz.B.:** És apád?

**B.:** Apám? Apám az nem él velünk.

**Sz.B.:** És mikor költöztek szét a szüleid?

**B.:** Tizen... három éves lehettem.

**Sz.B.:** Hogy történt?

**B.:** Úgy, hogy kiderült egy probléma édesapámról, amit anyám nem tudott kezelni. Édesapám is... ilyen... kábító... hatású szereket használt, és ezzel (...) édesanyámat.

**Sz.B.:** Tehát hogy már az apádnak is voltak ilyen dolgai? Hogy oldotta ő ezt meg?

**B.:** Sehogy. Mai napig ezt csinálja.

**Sz.B.:** Együtt élt édesanyáddal, és anyád nem tudott róla?

**B.:** Akkor kezdte el.

**Sz.B.:** Hány éves korában?

**B.:** 30, -egy -kettő.

**Sz.B.:** De érdekes.

**B.:** Hát ja.

**Sz.B.:** És mit?

**B.:** Először speedet, aztán extasyt, aztán ment tovább.

**Sz.B.:** De mi neki a foglalkozása?

**B.:** Asztalos.

**Sz.B.:** És hogy alakult?

**B.:** Összeszedett egy csajt, aki partikra járt. Apámnak sok pénze volt, nem tudta, hogy mire költse, aztán rájött, hogy ebből lehet megélni.

**Sz.B.:** Mármint, hogy dílerkedni is kezdett?

**B.:** Hát igen, aztán meg zenélni. Mostmár Dj-ként....

**Sz.B.:** Ja igen, mondtad, hogy Dj. Ja, hogy rákattant erre a parti-kultúrára. Így már összeáll a dolog.

**B.:** Mondjuk én beszélgettem vele erről, és ő azt mondta nekem, hogy sokkal jobban örül annak, ha én vele csinálom, mint ahogy szoktam is, mert akkor legalább ott van egy felnőtt. És ebben viszont halálosan igaza van.

**Sz.B.:** És miket nyomsz?

**B.:** Mondjuk beszívok vele, az nem nagy dolog. Volt, hogy füvet szívtunk együtt, meg bogyózgattunk, papírozgattunk, ilyenek voltak. Meg egy bulira járunk. Ez nekem tetszik valamennyire.

**Sz.B.:** És édesanyád?

**B.:** Na, hát ő neki nem tetszik. Ő rosszul... ő padlón van az ilyenektől.

**Sz.B.:** De tudja?

**B.:** Hogy együtt, vagy hogy külön?

**Sz.B.:** Igen, meg ilyeneket.

**B.:** Hát, szerintem sejti.

**Sz.B.:** Mit tud, konkrétan?

**B.:** Hát az is, hogy én is, meg ő is, és hogy szoktunk együtt bulizni. Magyarul...

**Sz.B.:** Összerakja a dolgot.

(...)



## *2) Diák interjú átirata jegyzetek alapján (anonimizálva)*

**Saci, 20 éves**

2003 szeptembertől jár a Diákházba. Harmadik próbálkozásra vették fel.

4 általános iskolába járt. Az első egy kísérleti iskola volt, ahol nagyon sok órájuk volt, másodikban már biológiát tanultak. 6.ban megszűnt az iskola állami támogatása, ezért eljött onnan. Gazdagrét, Törökugrató úti általános iskolába járt aztán egy évig. Itt bőven elég volt számára, amit az első iskolában tanult. Azokkal az ismeretekkel el tudott lenni simán. „Mondtam a tanárnak, ezt már tanultuk 3.ban. Erre nézett, az hogy lehet.” Így aztán nem tanult, közben kezdett elkanászodni, pl. feltette a lábát az asztalra. Ezért kellett iskolát váltania. Mondták neki, hogy a tanárok egységesen úgy döntöttek, mennie kell. Ekkor a két utcával feljebb lévő iskolába ment, a másik gazdagréti iskolába. Nem derült ki, innen miért került ki, de nem akart visszamenni az első iskolájába, úgyhogy egy negyedik iskolában fejezte be az általánost.

Utána szakmunkásképzőbe járt. Ott már nem volt elég az általános iskolai ismeret, de még valameddig erre támaszkodott. Aztán, mikor el kellett volna kezdenie tanulni, akkorra kiderült, hogy elszokott tőle, mivel már évek óta nem tanult. Azon felül ő és egy másik lány, akik egy évvel idősebbek voltak a többinél (tisztá lány osztályba járt), ők lettek a vezéralakok az osztályban (ők buktak, ezért idősebbek voltak). Bármit mondtak vagy tettek, a többi lány ment utánuk. Ezt nem nézte jó szemmel az osztályfőnökük, és a másik lányt eltávolította. „És olyan szemét módon, hogy megvádolta valamivel, ami nem is volt igaz.” Őneki azt mondta, hogy bátran elmondhatja a véleményét, nem fog megharagudni rá, és nem lesz belőle gond. El is mondta. Másnap hívták az igazgatóiba, és a tanár megmondta neki, hogy mindenképpen meg fogja buktatni fizikából. Ő tanult és azt mondta magának, hogy ha mindig tanul, akkor, ha meg is buktatja, igazgatói engedéllyel, független bizottság előtt pótvizsgázik, és akkor nem lehet megbuktatni. Csakhogy három tárgyból buktatta meg, és így nem mehetett pótvizsgára. Azon felül, hiába próbált benn lenni az órákon, hogy tanuljon, a tanár mindig valami indokkal kikérte az órákról, így sosem lehetett nyugta. Pl. egyszer amikor lehívatta az igazgatóhoz, az igazgató (akiről Saci mint rendes emberről beszél) azt mondta neki, „ülj le szépen oda, egyél egy kicsit, aztán majd beszélek a tanárral”. Saci szerint azért nem történt mégsem változás, mivel a tanár 2 évvel volt a nyugdíjazása előtt, és bár a tanárok is alkalmatlannak gondolták, biztosan nem akarták kirúgni az utolsó két évben. Így aztán ő távozott.

Még nem volt 16 éves, egy családvédelmist rendeltek mellé, aki figyelemmel kísérte a dolgait. Ha jól emlékszem, azt mondta, hogy hónapról hónapra halogatták a következő iskolába való beiratkozást, és két nappal a 16. születésnapja előtt azt mondta a családsegítőnek, hogy már csak két nap van hátra, azt csak kibírja, mire a családsegítő mosolygott és azt mondta, na jól van, eredj.

Most, hogy felvették a Diákházba, megváltoztak körülötte a dolgok. Megszerette pl. a földrajzt, ami azelőtt nem volt jellemző rá. Most érettségire készül, és nézegeti a felsőoktatási tájékoztatót, mert földrajztanár-művelődésszervező szakon szeretne tovább tanulni, hogy két lábon állhasson egyszerre, és ha az egyik nem jön össze, akkor a másik ágon még mindig szerezhethet munkát magának. Földrajzból doktorálni is szeretne majd. Ha tanítana, középiskolában tenné.

Jelenleg (16 vagy 18 éves kora óta jellemző, hogy így látja) azt mondja, nem akarja sem a tanár sem a maga hibájaként feltüntetni ezt a dolgot. Ez egy olyan dolog, hogy két ember nem jött ki egymással és közösen hozták létre ezt a dolgot. Persze, hogy ő is hibás volt, hiszen nem ment be órákra, és akkor persze, hogy azt gondolják róla, amit.

Sokat beszélt arról, hogy hogyan viszonyulnak hozzá az emberek. Mondta, hogy a legtöbb olyan beskatulyázós fajta, és hogy mennyire utálja ezeket. De már az elején rögtön látni, hogy ki a tipikus skatulyázós, ez hamar kiderül. És akkor őt az a személy nem érdekli, mert nem fog azért sokat harcolni, meg energiát ráfordítani, hogy kikerüljön annak a személynek a skatulyájából. Azt hiszem, itt az őt kipécéző tanárral való kapcsolatára is célzott.

### **Utólagos megjegyzés:**

Azóta hallottam, hogy a bátyját valami drogos ügyből kifolyólag börtönbe akarják csukni, 2005-ben ment a per, 4 évvel az eset után. Saci azt mondta, hogy a bátyja azóta teljesen megváltozott, más ember lett, és nem érti, hogy mért kell egy 4 évvel ezelőtti ballépéséért, most újra elővenni.

Azt is hallottam, hogy meghalt az édesanyjuk, és rá maradt a kisebb testvére gondozása. Ez is 2004-ben történt, amikor ez volt, láttam őt, nagyon lefogyva, és megtörtén.

2005 második felében láttam egy bulin, visszahízott. A bulin láthatólag spicces volt, de hogy mitől azt nem tudom, harsány volt, és nagyon mulatott (a harsányság korábban is jellemző volt rá).

### *3) Tanár interjú átirata hangfelvétel alapján (részlet, anonimizálva)*

**Virág:** Mire vagy konkrétan kíváncsi?

**Sz.B.:** Egy ilyen gyors – tudjuk le – bemutatkozás, hogy is kerültél a Diákházba?

**V.:** Úgy kerültem a Diákházba, hogy beleszülettem egy helyzetbe és nagyon sok mindenki rajtam keresztül került a Diákházba. Merhogy az anyukám az egyik alapító, és a másik alapítót meg tinédzser korom óta ismerem jól, mert hogy járt hozzánk. A nagypapám tanította franciára, meg hát az anyuval dolgozott együtt.

**Sz.B.:** Aha...

**V.:** Az életkorom és választott szakmám... pont így jött ki a lépés, hogy pont, amikor a Diákházat alapították, abban az éven diplomáztam tanérként. Egyrészt már az egész Diákház készülődött, a létrejötténél ott voltam. (...) Valahogy ebbe olyan módon belekerültem, mert az életkorom és a szakmám is, tulajdonképpen kézenfekvő volt, hogy amikor az anyu az egyéni tagozatot alapította, akkor azzal elkezdtem dolgozni. Hát nagyjából ennyi.

**Sz.B.:** Nem volt előtte más gyakorlatod, tanárkodás vagy valami?

**V.:** De, én 90-ben elkezdtem a XXXX általános iskolában tanítani, merthogy akkor diplomáztam, ugye, meg hogy én nem akartam tanár lenni. Tanárképzőre azért mentem, amiért sokan mennek, merhogy nincs sok ötletem, választok két szakot, és akkor elmegyek. És aztán úgy ragadtam a tanításban, hogy a XXXX tér az egyetlen olyan iskola, ami akkor létezett ilyen nagyon jó hangulatú, az a XXXX téri általános iskola volt, és erről én hallottam, és azt mondtam, hogy ilyen nagy tanár leszek, akkor majd egyszer ott szeretnék tanítani. És pont 90-ben kerestek rajztanárt, és engem választottak ki, tehát ez a rögtön odakerültem. Szabad szellemű, liberális és jó hangulatú iskola egyébként, csak hagyományos keretek között, vagyis, hogy volt akkor. Tehát ennyi volt akkor, én 91-ben kezdtem el a Diákházban dolgozni, tehát a tanítási gyakorlatom, hogy egy évet a XXXX téren tanítottam, ami a hagyományos keretek között egy nagyon-nagyon jó szellemű, jó hangulatú, izgalmas, az akkori oktatási rendszerből nagyon kilógó iskola volt. És hát aztán utána a Diákházban voltam, és a Diákház mellett, az egyéni tagozat mellett tanítottam egy évet gimnáziumban, két évet Waldorf iskolában.

**Sz.B.:** A gimnázium az milyen?

**V.:** Hagományos gimnázium, teljesen normális, átlagos, hagyományos gimnázium.

**Sz.B.:** És ez milyen volt?

**V.:** Hát nekem nagyon furcsa volt, mert lehet, hogy ha én ott kezdek el, rögtön a diploma után tanítani, jól érzem magam ott. De így, hogy énnekem ilyen sokkal izgalmasabb, vagy kevésbé hagyományos hangvételű, jellegű helyeken folyt az addigi pályafutásom, és az azért négy év volt, vagy öt vagy hat, hatévnyi más dolog. Ezért nagyon... tehát én nehezen illeszkedtem oda be. Ők engem nagyon szerettek. De általában megpróbáltak mindenbe beleszólni, meg belevonni, az ottani kollegák, de én nagyon rosszul éreztem magam ott. És nem azért, mert bárki undok lett volna velem, vagy ilyenek. Mert egyszerűen az egész szisztémát nehezen értettem. Ráadásul egy csomó bajt kavartam diákoknak, azért mert az én mentalitásom az más. Tehát kapásból én miattam kaptak többen igazgatói intőt, tizenkettedikesek, mert nem gondoltam, hogy... tehát úgy vittem be a problémát a tanáriba, hogy nem gondoltam, hogy erre így fog reagálni, aki...

**Sz.B.:** Ja, hogy elmondtál, elárultál róluk valamit, amit megtudtál...

**V.:** Hát majdnem, mondjuk inkább volt egy meccsünk. Föl voltam dülva, elmeséltem valakinek, tehát jelenléti ívet csináltam, merhogy a tizenkettedikesek előszeretettel nem jönnek be rajzórára, és

megpróbáltam az elején tisztázni, hogy kinek kéne itt lenni, kinek nem. Megszámoltam őket, rájöttem, hogy több ember van felírva, mint ame... Mindegy.

**Sz.B.:** Igen a szokásos, tornaórán és rajzórán, esetleg énekórán is.

**V.:** Felírtak valakiket. Amikor kijöttem az osztályból, akkor ezt valakinek elmeséltem, egyszerűen azért, mert nem tudtam a helyzetet kezelni, és meg akartam osztani a saját problémámat. És ehhez képest igazgatóhoz került az ügy. Tehát nem azért, mert én azt mondtam, hogy őket büntessék meg, hanem azért mert ott mindenki azt gondolta, hogy őket meg kéne... nagyon példát kell statuálni. Na, hát egyébként azért meséltem el a történetet, mert jól mutatja, hogy olyan helyen, hogyha az ember, mint mondjuk a Diákház vagy a XXXX téri iskola volt, ahol az igazgató ilyenkor kétszer hátba vágott, és azt mondta, hogy hát majd beleszoksz. Tehát az én problémámmal foglalkozott volna és nem pedig a diákokon veri le a dolgot. Szóval ezek után nekem... nagyon váratlan és nagyon nehéz helyzetbe hozott engem is, mert hogy onnantól kezdve viszont nagyon haragudtak rám azok az emberek...

**Sz.B.:** A diákok?

**A:** Igen. Ez mondjuk egy jellemző történet volt, onnan, tehát nagyon nehéz volt azt a szisztémát kitanulni, hogy ott mit lehet, és mit nem... És hát ugyanaz az ember, aki ott vért izzadtam ott azért, hogy a diákok szóba álljanak velem, miközben én abszolút próbálkoztam. Miközben ők ugye mindig azt hiányolják, hogy a tanárok nem nagyon beszélgetnek a diákokkal, meg távoli a kapcsolat.

**Sz.B.:** Szerinted ott, vagy hogy-hogy?

**V.:** Hát, hogyha mondjuk a felvételin a Diákházban, a normál iskolákat úgy jellemzik, hogy nagyon távoli tanár-diák kapcsolat, stb. stb. és hogy nagyon személytelen. És akkor ehhez képest viszont én tanárként ugyanazzal a mentalitással, amivel én már négy éve a Diákházban tanítottam, vagy előtte a XXXX téren, ahol ugyanúgy szoros volt a diákokkal a kapcsolat, meg voltam löve, mert nagyon nehéz volt a diákokkal kapcsolatot teremteni.

**Sz.B.:** Nekik ez a korrekt már.

**V.:** Igen, igen, nem értik, hogy miért közeledik egy tanár, mit akar ott a folyosón. Tehát nehéz.

**Sz.B.:** Hát valószínűleg én is meg lettem volna lepve még gimnáziumban, ha odajön valaki és haverozni próbál, egy bármelyik tanár. És volt olyan iskolatársam, akinek, miután már jártam a Diákházban, visszamentem abba az iskolába, beszélgettünk és elmondtam neki, hogy milyen a Diákház. Ki volt borulva és azt mondta, hogy soha oda nem járna, mert rémisztő, hogy ez a fajta közvetlenség, látszott, hogy őt irritálná.

**V.:** Van egy nagy történetem egyébként, ezt is elmesélem neked, szintén ilyen Diákház–másik iskola viszonylatban. A XXXX téren mi nagyon, tehát amennyire lehetett, ott személyes volt a viszony, nekem azóta is rengeteg diákkal van jó kapcsolatom, az Angelika, aki tanított a Diákházban, pl. ottani diákom volt. Tehát megmaradtak ilyen szoros kapcsolatok nekem onnan a diákokkal. Kimondottan közeli kapcsolat. És ezt ott tanították nekem, ott minden tanár ilyen szoros kapcsolatokat épített a diákjaival ki. De hát egy nagy iskola volt, sok emberrel és egy hagyományos struktúrában. Ami azért mégiscsak azt jelenti, hogy nem mindenkivel tud az ember egyformán kapcsolatot teremteni. Meg hát ott nem volt stáb, ahol ezek a kérdések rendszeresen felmerülnének, hogy kivel, mi van, tehát csak informális utakon terjedtek a hírek, kivel, mi a probléma. És volt egy lány, akit én szerintem három évig tanítottam, de kettőt biztos. Mondhatom a nevet? XXXXX, akiről nagyjából semmit nem tudtam. Csoda, hogy emlékszem rá, de emlékszem, hogy tanítottam ott. És évek múlva felvételizett a Diákházba, és megtudtam, hogy meghaltak a szülei, mind a kettő, és olyan horror történetet tudtam meg, amit én ott a XXXX téren tanítva, két-három év alatt számomra nem derült ki. Nem derült ki, hogy nincsen se apja se anyja, nem derült ki, hogy mekkora bajban van, nem derült ki, hogy anyagozik már akkor, nem derült ki, hogy a nagymamája neveli, és az is meghalt. Tehát egy csomó ilyen – azaz a horror, ami ott mögötte volt, az mind nem derült ki. És én ugyanaz az ember voltam, ott is, itt is. Ráadásul egy olyan közegben, ahol nagyon, az adott keretek között egy nagyon személyre figyelő mentalitás volt. És mégsem derült ki számomra. Ez azért tanulságos, hogy a mennyiségben hogy elveszik egy-egy történet hagyományos nagy mennyiségekkel dolgozó iskolában, még a legnagyobb jóindulat ellenére is. Ami pedig a Diákháznál egy beépült történet. Az a különbség, hogy a Diákházba eleve úgy felvételizik valaki, hogy ezt a történetet elmeséli. (...)

#### 4) Tanár interjú átirata kézi jegyzetek alapján, utólagos megjegyzésekkel, kulcsszavakkal (anonimizálva)

Diákház 2012.01.16.

Vizsgaidőszak (1 hét). Vizsgák folynak, Ajtók zárva.

beszélgetés:

Károly

Filozófiát tanít. Önkéntes alapon, fizu nélkül, hogy meglegyen a gyakorlat a tanári diplomájához.

1 éve tanít itt. Előtte volt gyakorlaton egy budaörsi gimiben, ami hagyományos beállítottságú volt (frontális oktatás), de a tanárok jók voltak, jó előadók voltak. Jó volt a technikai felszereltség, Budaörs a leggazdagabb város.

Épp vizsgát tartott a dühöngőben. Ajtó kb 10 cm-re nyitva. Itt kb 5 ember fér el kényelmesen. Mi ketten voltunk + egy diák, aki írt, majd jött még egy, amikor a 3. jött, akkor átmertünk a Teázóba. Ott hideg volt, amikor végeztek a diákok, visszamentünk a Dühöngőbe (nem volt több vizsgázó). Pali beszólt, h vizsgáztatni fog itt. Próbáltunk István szobájába bemenni, de ott Anna + mások voltak, kimentünk a XXXXXXXX borozóba (sarkon). Végül vissza a Diákházba.



Vizsgán volt először Peti, aztán csatlakozott Bálint. Ők írtak, mi közben beszélgettünk.

Ha jött valaki, akkor Károly felugrált, adott neki lapot, ill. kiment fénymásolni.

Károly: elmondta, milyen iskolákba járt, h nem tetszett neki a hagyományos rendszer, de konformista volt, és nem lázadt. Részletezte, mitől rossz az az iskola: tanár nem érdeklődik a diák iránt, csak osztályoz „sajnálom, ez egyes - de valójában nem is sajnálja, nem érdeklí”, egyszerre sok gyereket kell irányítani – abban az isk-ban 1000 fő – ami úgy is néz ki (lélektelenül teszi).

[Ebbe én is beszálltam, saját tapasztalatokat mondtam, ez úgy tűnt, motiválta, h ezekről beszéljen.]

Megkérdezte Peti, h nem zavarjuk-e.

P.: Nem, direkt jó, hogy lefoglalja az agyamat (amúgy zenét hallgat tanulásnál, különben nem tud figyelni). Érdeklí is, amiről beszélünk (a rossz tanárok téma). (Itt bekapcsolódik, h milyen rossz az a tanár, aki előre kitalálja, amit le akar adni. Itt is van ilyen: az András).

Bálint: őt sem zavarja, már csak egy kérdést kell megírnia.

Én: Mi volt furcsa, nehéz neki?

K.: (Egyénre szabottan tanítani, kommunikálni.) Itt a diákok nagyon különbözőek. Ami az egyiknek jó, az a másiknak nem. Voltak órán olyanok, akik jól bekapcsolódtak, de voltak, akik nem. És akkor felmerül a kérdés, hogy én tanítok rosszul? Vagy ha nem, akkor a diák buta? Ezt meg nem akarom mondani (nem jó hozzáállás). És akkor ki kellett találni, hogy hogyan tudod őket

térkezelés

vizsgaidőszak: ajtók zárva

[A1] megjegyzést írt:

Térkezelés

Diákház VS Hagyom isk.

Hagyom isk: lelketlen (vizsgázó diákok előtt + részvételével)

Partneri

tanár megkérdi, h zavarja-e a diákat, ha itt beszélgetünk

[A2] megjegyzést írt:

hagyományos iskola és a Diákház szembeállítása a diák jelenlétében

[A3] megjegyzést írt:

ADHD tünetei lehetnek

tanár beszokása

egyénre szabottság: diákok igényeit figyelembe venni  
sikertelenség: nem feladni, hanem próbálkozni magát vagy a diákot nem elítélni  
kreatívnak lenni



is bevonni, vagy érdekessé tenni. Ez elég sokáig tartott, mire elmúlt (mire rájött, hogyan kell ezt csinálni).

Én: Másik iskolában?

K.: A másik iskolában ez könnyebb volt, mert nem kell ezzel foglalkozni a tanárnak, ott a diáknak végig kell hallgatnia az órát.

Jön egy diáklány dolgozatot írni.

K.: ha zavar a beszélgetés az írásban, akkor kimegyünk.

Lány: nem zavar.

K.: elkezdí forszírozni, h tényleg nem zavarja őket, vagy csak azért mondják, mert úgy az egyszerűbb?)

Bálint: Én tényleg azért mondom.

K.: (tovább forszírozza).

Bálint: miért nem hiszed el, h tudjuk, h mit mondtunk?

K.: (hosszasan magyarázni kezdi, hasonlatokkal, h mire gondol). Ha a többséget, vagy a tekintélyszemélyt (tanár) nem zavarja v.mi, akkor ne legyen az, hogy csak emiatt mondják azt, h őket sem zavarja, pedig egy kicsit mégis. Ha kicsit is zavarja őket, akkor szóljanak, mondják meg. (Ezt úgy mondja, h nem csak erre a helyzetre vonatkoztatja, hanem általában, bármilyen hasonló helyzetre az életben): Ha nem mondjátok meg, akkor honnan tudja a másik, hogy mi a helyzet?

Bálint: (Ő is belemélyed a beszélg-be, hosszan válaszol, vitázik): Van olyan, h nem éri meg szólni, mert kisebb konfliktus a zavaró tényező, mint az, h ezzel előhozakodik az ember. Most is meg tudtam írni az egészet, már csak egy kicsit kell dolgoznia rajta.

K.: Na jó, akkor kimegyünk. (Ha jól értem, ezt a választ úgy értelmezte, h azért egy kicsit zavaró, h beszélgetünk.)

(Lány közben szó nélkül ír, láthatóan, nem figyel a körülötte zajló beszélgetésre.)

Kimegyünk a folyosóra.

Bálint: (kicsit később ki): kész a doga.

K. (megnézi) egzisztencializmus hiányzik.

B.: azt nem tudtam.

K.: Gondold át, milyen szlogenszerű mondatba lehetne összefoglalni a lényegét a dolognak!

B: (nincs ötlete)

K.: (segít, mond egy hasonlót, ami rávezethet a megoldásra. Kicsit még dumálnak, gyözködi B-t, h menjen vissza, írja még be. B. kötélnek áll.) [Mint utólag kiderült, nem lett egészen jó, amit beírt.]

Teázóban folytatjuk (iszonyú hideg van, de nincs más hely, mindenhol vizsga megy).

K.: Tudom, h a diákok most megbeszélnek egymással, h melyik kérdésre mit kell írni, de amit így megbeszélnek, azt végül úgy is le kell fordítania magában és végül a saját módján írja le mindenki, és az is számít, abból is látszik valami.

Rita (miután kijöttünk, beült vizsgázn. Bejön. Kész, leadja.)

K. (megnézi): Nem akarsz még egy kicsit dolgozni rajta?

Rita: én a kettesért dolgozom csak.

K.: De mégis, ha egy kicsit többet írnál, az nem volna jó?

(Itt kiderül, h volt egy témakör időfilozófia, ami órán érdekelte Ritát, de az nem került be a kérdések közé, mert végül nem sikerült átvenni. Rita viszont ebből készült igazán, a többi annyira nem érdekli.)

K.: (engedményt tesz): írdál akkor az időfilozófiáról, és azt beszámítom pluszpontnak, amivel jobb lehet az eredményed.

Rita: aranyos vagy, de köszi, nem írom tovább, így is jó lesz. (Ezt az „aranyos vagy, de nem” dolgot úgy mondta, mint mikor egy nő mondja egy férfinak, aki igyekszik nála, hogy felesleges a nyomulás)

Rita ki.

K.: (kicsit csalódott, h a csajt nem vonja be annyira a téma, mint őt. Mintha azt szeretné, hogy mindenkit érdekeljen. Hozzá teszi, h ez viszont azért jó, mert korábban úgy gondolta, h minden diák a legjobb jegyet akarja elérni, és ha v.ki 2-est kap, az csak azért lehet, mert buta és minden erejével is csak annyira tudott felkészülni, h 2-est kapjon. Itt derült ki számára, h ez nem csak ilyen lehet.

XXXXXXX borozó:

Próbálta azzal a trükkel motiválni a diákokat, h csokit ad annak, aki beadja x-edikéig a házi dolgozatot. Koncepció egy kutatásból (Mérő László ír róla), ahol diákokat arra kértek, hogy az (utált) rendőroket népszerűsítő szöveget írjanak.

#### [A4] megjegyzést írt:

Legnehezebb neki: egyénre szabottan tanítani, kommunikálni. Megtalálni a hangot minden diákkal. (Nati is erről számolt be).

#### fordított alkudozás: tanár kéri a diák

"hozzájárulását" ahhoz, hogy otthagyja a diákot (ha zavarja őt) >> diáknak mindegy >> tanár nem hiszi >> diák önérvényesít >> tanár önérvényesítésre "okítja" a diákot>> diák az önérv. hasznáról/haszon elmaradásáról okítja a tanárt >> tanár távozik

#### [A5] megjegyzést írt:

tanár próbálja hatékonyabb vizsgastratégiára rávenni a diákok

#### státusz, fegyelmezés,...

diák csak 2-est akar, tanári rábeszélés nem hat, kicsit lekezelet a tanárt

#### normák, tanári önreflexió, átértelmezés

tanár már nem tekint butának azt, aki 2-est kap

#### tanár beszokása

nagyon szeretné motiválni a diákokat (régibbi tanárok ezt a nagyobb mértékben tekintik a diák

Aki nem kapott jutalmat, ill. aki sok jutalmat kapott, az megcsinálta a feladatot, de nem azonosult a mondandóval, aki kis jutalmat kapott, az viszont elkezdett azonosulni azzal, amit írt, és elkezdett differenciáltabban gondolkodni a rendőrökről.  
Azt reméli, h ez a kis jutalom hátha használ itt is (majd vizsgák után derül ki, h bevált-e).

Nehéz volt még a tananyag strukturálása. Elkezdte leadni, ahogy kigondolta, de a diákok szétverték az egészet. Pl. első két órán ugyanazok voltak jelen, aztán a 3. órán egy csomó olyan jött, aki korábban nem volt, akik voltak, azok meg nem jöttek. Aztán pl. megkérdezték tőle, h mire jó ez vagy az a téma, mi a haszna megtanulni. És akkor elkezdett olyan dolgokat tanítani, ami jól jöhet nekik, mint embereknek (ami a mindennapokban alkalmazható hozzáállást, gondolkodásmódot alakít ki). És sokat beszélgetnek, amibe bekapcsolódnak a diákok. Akkor igyekszik bevonni azokat is, akik kevésbé, ill. amikor nagyon elterelődik a beszélgetés, akkor finoman igyekszik visszaterelni az óra anyagához.

K.: Ami még más itt, mint a hagyom. isk-ban, hogy itt nincsenek klikkek. Ahol mindenki fúrja a másik csoportba tartozókat.

Én: tényleg? Van ilyen?

K: igen, odamennek a tanárhoz és mondják neki a másiktól, hogy az ilyen, meg olyan.

Ahova ő járt, ott így volt. Kialakult a „jó csajok” csoportja szemben az „okos csajok” csoportjával, stb. És persze, oda lehetett menni a másik csoporthoz beszélgetni, de akkor kinevettek, hogy „na, itt van ez a hülye”. Itt ilyenek nincsenek.

Így is akad néhány, akit nem tud elérni. Aki ellenáll annak, h elfogadja az órát, a tanárt, a témát, mint érdekes dolgot és figyeljen. Ezekkel nem tud mit kezdeni.

Én: beszélék neki Henrik + Nati esetéről (!!!nevek nélkül!!!), amikor a diák „csókolom tanárnő”-vel köszön el, de a hangsúlyból, testtartásból lehet tudni, hogy nem ezt jelenti, hanem folyik valami rejtett kommunikáció, pl. itt arról, h ki van magasabb státuszban.

K: elmeséli, hogy neki a Henrikkel van hasonló gondolja, akivel nem tud mit kezdeni. Pl. odaadja neki vizsgán a feladatlapot, Henrik ránéz, annyit mond gunyorosan, hogy „csics”, aztán visszaadja, és nem csinálja meg. Nem értette először, aztán rájött, hogy ez a „csicska”-t jelenti [azt nem tudtam meg, hogy honnan ilyen biztos benne]. Meg órára se nagyon jár. Nem szól hozzá. De aztán végül is levizsgázott 3-asra.

Én: Én is a Henrikről beszéltem.

D: Gondoltam, h ő lehet.

(Kifele menet célzok rá, h máskor is beülhetünk valahova. Mintha meglepődne ezen.)

Diákház:

Többet kérdezik (pl. Anna), hogy jól sikerült-e az interjú. Mondom, h nem annyira interjú volt, mint beszélgetés.

A beszélgetés alatt többször előjöttek filozófiai témák, irányzatok, pl. amikor érdeklődött, h én mit csinállok itt (a strukturalista látásmódot felismerte abban, amit mondtam). Próbáltam neki később elmagyarázni, amit gondolok, ill. ahogy megközelítem a témát, benne a PTC + Geertz. Nem tudtam eldönteni, h érdeklí, vagy unja. Utólag bosszantott, h megint azt csináltam, h megpróbáltam a „saját hangomon” beszélni valakivel a terepről, abban a reményben, h hátha megérti, amit csinállok és tudunk róla dumálni. Ez most sem történt meg. Így utólag felesleges fáradozásnak is tekintem, bár most, h leírom, már nem bosszant, sokkal inkább a terep természetességének tekintem, h az, hogy a kutató kívül (is) van, az a kirekesztés érzését is hozhatja magával.

#### tanár beszokása

hagyom. módszer (rugalmatlan felkészülés, frontális oktatás) nem működik  
- diákok cserélődnek  
- diákok érdeklődnek, a hasznát keresik  
>> kreatívnak kell lennie  
- hasznos dolgokat kezd tanítani

#### Diákház VS hagyom isk.

itt nincsenek klikkek, kirekesztés (tanár személyes motivációja lehet) (valójában idén többen

[A6] megjegyzést írt: Gyanitom, hogy itt egy fájó emlékre utalhatott. Ebben a marginalitás, a kirekesztés is megjelenik, ami lehet, h vele esett meg.

[A7] megjegyzést írt: Bálint [tanár] arról panaszkodott, hogy most vannak klikkek a Diákházban, pedig régen nem voltak. Károly vagy nem vette ezt észre, vagy nem találkozott vele órán vagy máshogy látja.

#### státusz, tekintély?

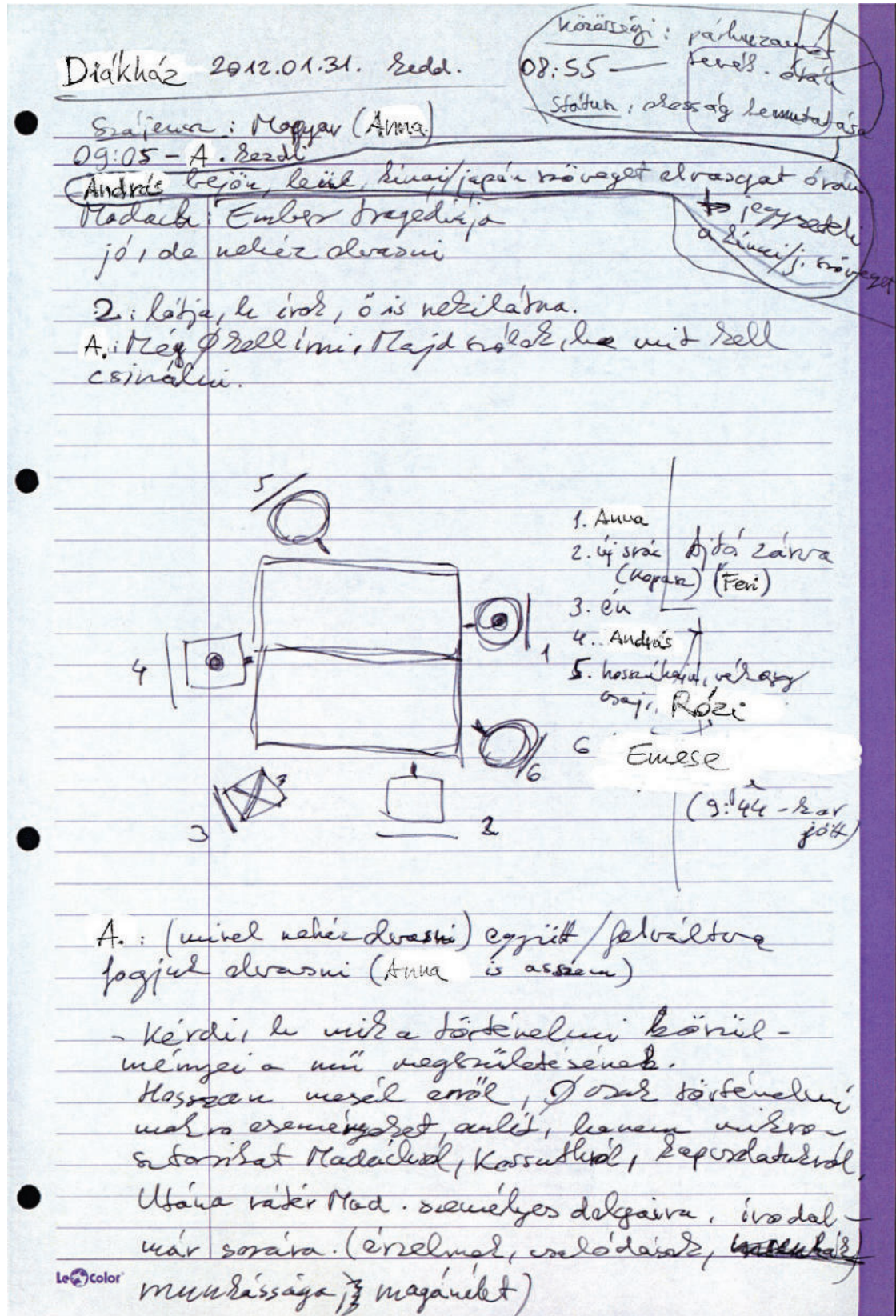
tanár nem tudja elérni diáknál, hogy együttműködjön

[A8] megjegyzést írt: Ez kapcsolódhat a saját tanári képességével kapcsolatos bizonytalanság érzéshez, amiről fentebb beszélt, h nem tudta, h mitől nem megy a tanítás egyeseknél.



## 2. sz. függelék: terepjegyzetek

- 1) *Kézírásos terepjegyzetek, utólagos megjegyzésekkel, adatok kategorizálásával (anonimizálva)*





2012.01.31 (2)

9:48 András kimegy, mondásában van  
v. mi célból, le az utolsó barátság.  
(főnök, le a témahoz kapcsolódott-e)

A.: szöveg most újabb; elvadászt sorol,  
amiel vizsgálódás után (??)

9:20 András vissza. Újabb újabb lapja  
Gyula közvetlenül utóköte: Pár szó A.-val  
Eideről, le ő ide kell jönnie (munkájára van)  
Gyula sz.  
Judit, néni, barát. Kiemelté nemet,  
Zsolt az ajtó mellett. "Ecs" - mondja.  
Ajtó becsuk.

A.: Martinovics persze beszél. A szabadság vágy,  
szabadság védelme hangsúlyos.  
Munkájáról: előbb a szellemi nevelésről  
(párhuzamos, szabadság, feudalizmus, korszakos  
munka szervezés)

Közöségi felhívás:  
- levelezés  
- ajtó nyitva/csukva  
- lapja  
- párhuzamos felvétel  
- órák

2012.01.31 (3)

A.: beszélgetést említi a Martinovics per kapcsán.  
Szó: mint a kommunizmusban.

A.: igen. A totalitárius diktatúra, vagy ő totalitárius, de  
diktatúra rendszerrel győzködés egy védelmi  
magatartás.

Később elmondja a kétféle történetet. Kérdi,  
le ismeri-e a helyet, a főszereplőket.

Szabadságharc leírásáról: román parancsok  
felbontás, Mad. követés + annak győzelem (M. szeme látna)  
Mozgásról: két feltevéssel a H.O.-i népeket  
(sorolja, le két eltérő H.O. területén), és az ő  
függetlenségi igényeket. "Orszáért mondok,  
le ébreszt az a román parancs". Hatalomra  
a H.O.-k ellen irányított a kisebbség.

M. székely az eszme is elterjedt a szabadság  
alatt + személyes sértés is érte (testvéreit  
elverés, kivétel beérkezés, felvétel, felvétel, megismerés)



2012.01.31 (4)

A.: a szabads. havi lebérése: a nemzeti büszkeség  
beszél belőlük, amikor azt mondják, ki volt  
az oroszok segítségével sikerült levérni. Anélkül  
sikerült volna.

Sz.: ~~erre~~ szimpátiacsalád ad. (mondj mi  
szit, hangneme olyan, le szimpátiát)

A.: hasonlat a kiegészítés: bejelölték, le egy házaspár  
elhidegült, de egyik sem bírja tovább, elkérdezték  
pukkadni, kezenné kapkodtak a másik felé.

Sz.: visszatértek adatai pontosítási órán.

András.: néha szörböröl, ha azt hall A.-tól, amit  
máshogy gondolt, v. kiegészítésként tart.

A.: ilyenkor pontosít, v. egyeztet vele, mondja, hogyan  
értette, v. beszélget vele.

3:44: hosszuhajó. Emese "jón

9:47: szívet. Sz.: kéri, le megyi.

A.: 15p

mindenre  
hasonlat

Községi:  
- példamutató leír. órái  
- vita/ véleményezés  
tanáról szólt

Óra előtt:  
A.-t, kiderít, le  
az új nőben órái  
mennyel. Megvárta,  
de úgy, le az új nővel  
de szeretett és a  
jelentésük.

2012.01.31 (5)

6.: Miért van szó?

A.: Madsen: Euler tragédiája. (2 mondatban, le mi  
volt az órái. Ahogy mondja, le mi a szívet a ház-  
ba erre az órára jár.

András.: szívet. Diákok ülnek. Sz.: felélt, álldígall  
kiszit, visszaül.

Sz.: Anna: van két a rögzítésen?

A.: elmondja, hol van.

Sz.: 2i.

5: du: itt leghosszabb a munka?

En: a munkádok itt, de sokan igen.

5: jó. (kimegy) ← (felül, csendes)

Sz.: vége: 10:08 (András.: lehet, van a 3 diák, aki előző óra végén  
u.o. ülnek. A. fo záron)

A.: folytatja, de elhagyta (mint ha az, mondatot  
elrejtett volna és most folytatna)

szívetben:  
diák → András:  
Hol van? (órái)  
András.: rállatásokat  
Meg nem tudom.  
Meg fogom nézni.  
Ez most lesz bel.  
Valószínűleg ott,  
ahol eddig.

Teljesítés:  
Tanár & diák, le  
kér órája, de fogadja



2012.01.31

A.: ~~Ha~~ Ember Trejelinja. ~~Ha~~ Fő kérdése, ami a  
jelmondatok beírása, ill. a (világban reprodukált művek  
másképp dolgozhatnak?)

Szai: Újszerűség (v. mi kéna ott is megjelenik) ~~csak ő volt a~~  
~~teremtő.~~

A.: Igen. Ha ő is az újszerű, de az ősről beszéltem.  
(Ezt majd meglátjuk?)

- Szóval infókat (reprodukció művek, szereplők a dalokban) stb.)  
Dialógus csöndben jegyzetelnek.

10:20: Anna (Bülfengvárban)

- Be: szövegírja (szövegírók a művekről)  
vagyis ő volt: Jaj! Elfelbűvöltet (fajta / fejéltet) nap.

(E), (C), vészes is ad.

mondja, ha először néz / ucsu, de aztán  
beírja nagyon az először (bonyolult is az először)

- Ki drága drága?  
(csönd)

G: szerbi (lucy)

Időszak: őre kőbe  
megy felgyűlés

szövegírók  
Szai: ~~hímet~~ hitea  
visszajött, visszatért  
helyre, evett - ivott.  
Őre előt v. mielő  
Rózi  
a helyén állt már.  
Rita beírt velő  
Kírt egy szöveget. Szai  
az pont Anna szöve  
Rita: beírtál.  
Szai: Van ott 2 másik,  
de nem pont ez kell.  
Rita: beírtál, majd  
nem pont ez kell.  
(Kisv.)  
Henrik új szai:  
szövegírók ill. egyedi  
módot (szövegíró)

2012.01.31

Anna: (név) Jo, elkezdtem én, úgy is lesz még  
írásuk.

Szai: A.: kérdéseire többnyire válaszol, találkat (vörös, pásztoras meggyőződés) -  
ő a legaktívabb a dialógus körül. ~~Itt~~ ~~szöveg~~

G: leveleske alán (hosszabb levelek, levelek mandátokban)

S: leveleske

Anna: megint feldob. 2x. hirtelen (felvétel szót)  
először kijavítja, majd odaszor nem. Dialógus / reagálások.

- Olvasás után értelmezés, le mi, mit jelent. Pásztor  
mindig válaszol, leveleske körül lehet itt szó (dialógus körül)

- Értelmezéshez saját magánélményről hoz példát.  
(Ahogy az ő hirtelen van meg, főz = mindent összeönt,  
és is tudja, mit akar csinálni → Lucifer kitalálása  
Ismeretese (1. szin))

Jo, vagy elvagyunk ötletet (dialógus) bátorítja  
szóban / monverb. ~~Reagálás~~ → ~~kelvis~~, esetleg van  
le v. őre ~~mond~~ ~~mond~~ ~~mond~~

Tanár  
Szai: ~~le~~ ~~le~~ ~~le~~  
hoz beírtat  
↑ beírtat

Motiváció / helyesírás  
Jött beírás, + szöveg  
beírtat, vagy  
vör

A.: Olvasásnál meselesen hangulatos. Nagyon élvezetes.  
(Kíváncsi, mint egy színész. Meggyőzően állt az asztalra. (Beleélt a magát.)

Néha váratlanul közbevet.

Tanár  
1) bevezető  
Visszatér, h  
mit látal az  
egészléről?  
Vagy csak úgy  
kérlek, mint a  
diktátort?

A.: most túl gyorsan futni (=időben), de ezt most  
régig kell olvasni. (A utasítás, hanem 1) bele-  
lendült. látszik, h a lendület őt hirtelen meg, ill. min-  
értelme itt felhagyva, hirtelen eldőlés/fantas)

Nem baj?

Uj srác: ~~Ó~~ baj.  
(...)

Vége: 10:54

A.: (feláll) elmozdít. (Kifejez iudul)

Uj srác: Kérde, hol lesz X óra.

A.: duzzandja.

mindenki (Ki) Látva új srác. pedig még. (Ki)

→  
Látva én + srác

Időzárdaállásai:  
Időzárda az óra időzárda  
Tanár óráján bevezetője a hirtelen.

Közösségi:  
Tájékoztató "random"  
Leírás a szöveg?

felvetéskor beírt  
jegyzeteket:  
amikor egyik srác  
felhívta a művel-  
ést, akkor ő az  
az idővel meg-  
szemb, hanem  
együtt a feladattal  
is a beírt szöveg-  
dik után.



## 2) Terepjegyzetek kiegészítése emlékeztető feljegyzések alapján, utólagos megjegyzésekkel (anonimizálva)

2012.01.31.

Előter, szünet

Bálint: horrorisztikus sztorikat mesél, mint megtörtént eseteket

Emese: érdeklődve hallgatja, ámuldozik, h mik vannak

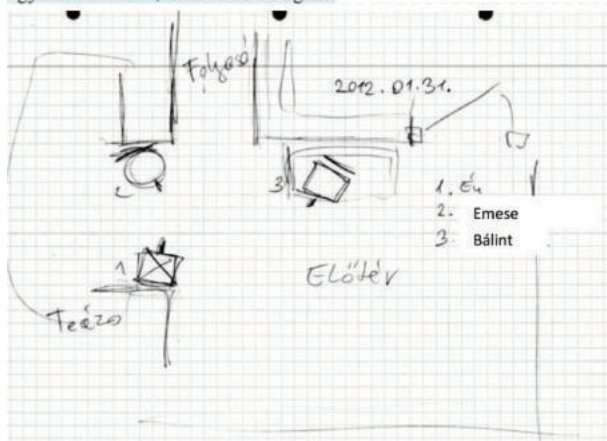
Én is bekapcsolódom.

B.: 1. sztori: volt tanáráról (még Németországban), aki megkattant, összeszedett v.mi pasit, feldarabolta, majd megbánta, „totál pszichopata”, zacskóba tette a fejét és úgy jelentkezett a rendőrségen.

2. sztori: (ő hozta fel, de mondta, h nagyon súlyos, utána ő sokáig kész volt, úgy inkább nem mesélné el, mert nem szeretné, ha visszajönné a dolog. kérésünkre elmondja) vannak weboldalak, ahol emberek, akik meg akarják magukat etetni másokkal keresnek olyanokat, akik megennék őket. Egyik eset: (szintén Németo.) csávó faszát levágta a másik, megsütötte, megette, aztán a kezét, stb., míg el nem vérzett. Csaj kérdésére mondja: vmikor 2004-ben volt. Ha nagyon rákér, videót talál róla a Youtube-on, olyat, amit az elkövetők vettek föl az esetről.

3. sztori: volt egy tanár (szintén Németo.), akinek Waldorf iskolában volt valami ügye a diáklányokkal. Áthelyezték az ő iskolájukba (asszem, szintén Waldorf).

B. hozzátette, h nem is érti, hogyan kerülhetett át egy másik iskolába. Ott aztán ugyanezt művelte, onnan már kirúgták.



[A1] megjegyzést írt:

más iskolából való tanárok démonizálása

matek, Dísz jobb, Attila, 11:00-

11:20-11:40-ig vagyok ott kb

beszélgetnek óra helyett,

Folyton kabátjával takarózó srácot (Kornél) kérdek, mi zajlik: „közösségi megbeszélés”

Kistarajos (Detti): panaszkodik a tanárok hozzáállására. A párod megért, mert tudja, h mi van veled, de a többi tanár nem. Igazságtalan így döntést hozniuk róla. Bement stábra es ott ültek sorban és paráztatták.

Attila: Ki paráztatott?

Kistarajos: nem paráztattak, mert én nem félek tőlük, de nagyon rossz fejek voltak.

A.: arról beszél, hogy amit mondtak, annak csak az a lényege, hogy ha a csaj nem működik együtt, akkor nincs értelme fenntartani a kapcsolatot.

Kist.: de te azt mondtad h nem baj.

A.: a baj az, amikor eltörik a lába az embernek. Az, hogy késel, az nem baj. Az úgy teljesen rendben van, csak akkor nincs értelme ide járni. Ezt fejtegeti neki még, h az nem „rossz dolog”, ha azért jön be, hogy a tanáriban üldögéljen egész nap, meg dumáljon a többiekkel, vagy ha akármit csinál, az meg egy másik kérdés, hogy ezzel részt akar-e venni az iskolában.

Kist.: közbeszúrja, hogy amúgy van egy dolog, amit nem mer megkérdezni, de gond van az egyik tanárral.

A.: akkor ne kérdezd meg. Kérdezd meg tőle nyíltan.

Kt.: de ez olyan, amit nem lehet megkérdezni. Amúgy mindenki ezt mondja. A diákok.

A.: Még egy darabig ellenáll, aztán: Jó, akkor monddad.

Kt.: igaz-e, hogy a Pali összejött egy csomó lánnyal a suliból?

A.: először arról beszél, h fogalma sincs, mit csinál a Pali, tőle kéne

megkérdeznie a csajnak. Aztán arról, h ez pletyka, de ő személy szerint nem tudja elképzelni a Paliról ezt.

[A2] megjegyzést írt:

tanóra helyett közösen tárgyalják meg egy diák ügyét

[A3] megjegyzést írt:

fontos eset, fel kell használni

Kt. De ezt mondják.

A.: Ha szerinted így van, akkor miért nem mész oda, és kérdezed meg, hogy te Pali, tényleg lefeküdtél az Mártival? (ott ül)

Márti: nevet, csodálkozva néz, hogy most miért ő.

A.: Fogalmam sincs, h kiről van szó, csak mondtam valamit.

Csak vmit reagál.

A. felül, kicsit vörös, nevetnek (mi is), megállapítja, hogy jó, akkor nem ő, hanem vki más.

Kist.: megjegyzi, hogy viszont te (Attila) lefeküdtél a Ritával (szintén jelen van). nevetünk

A.: (nem jön zavarba) mondja, h természetesen nem. (Kis közjáték Ritával: provokálja A-t – ld. később) Utána A. visszatér az eredeti témához. Mondja Kistarajsnak, h együtt kéne működnie velük, mert különben nincs értelme ide járnia.

Kistar.: bizonygatja, h ő szeret ide járni.

A.: Azt elhiszem, hogy szeretsz.

Kt.: de a tanárok nem értik meg, hogy neki szüksége van erre az iskolára (és hagyniuk kéne, hogy továbbra is úgy viselkedjen, ahogy, mert neki szüksége van a sulira).

A.: továbbra is azt képviseli, h a csajnak változtatnia kell a hozzáállásán, különben nem fog menni a dolog.

Kt.: Nehéz a helyzetem, eleinte nehéz volt hozzászokni, h itt tegeződik mindenki. Az előző iskolában nem ez volt. (Sorol pár dolgot, h mi volt. Olyasmik, h a tanárok semmibe vették, alázták, beszóltak, aztán, hogy fegyelmi je volt, aztán, hogy rendőrségi ügye is volt.) Szerinted nincs szükségem erre az iskolára?

A.: de akkor miért nem jársz órákra?

Kt.: Már változtam. Az első trimeszterben... vagy melyik volt ez a trimeszter?

A.: enyhén gúnyosan mosolyog: ez a második volt.

Kt.: a második trimeszterben már bejártam.

A.: Ja, igen. Benn voltál - hány órán is? (szarkasztikusan játssza, hogy gondosan utánaszámol). Benn voltál 4 órán vagy ötön. Igaz nem is volt sok. 6, 7, 8? De ha megnézzük, hogy mennyit haladtak mások ez alatt az idő alatt és mennyit haladtál te...

Kt.: felháborodva: miért, a Zsolt mennyit haladt?

A.: Nem a Zsolt-hoz kell hasonlítani, hanem azokhoz, a többiekhez. Kétség kívül a Zsoltnál többet haladtál, de másoknál kevesebbet (...)

Kt.: István miért nem volt stábon? Mégis csak ő az igazgató, úgy volna helyes, hogy ott van ő is.

A.: István olyasmi szerepet tölt be, mint egy igazgató, de ő valójában nem igazgató. Nincs igazgató. Azért nincs benn stábon, mert nem tanít, több időt van távol, mint amennyit benn a suliban. Stábon azok vannak, akik sokat vannak benn, találkoznak, foglalkoznak, beszélgetnek a diákokkal. Ők tudnak mindent mindenkiről, az István meg nem. Jó, téged ismer (Kt.), meg téged is (Kornél), de csak azért, mert dumáltatok a ...-ról. De pl. az újakról nem tud semmit. Akkor igazságtalan volna, hogy ő is beleszóljon a diákok dolgaiba.

Rita (A. diákpárja) folyamatosan provokálja A-t. Kb. figyelmet akar kizsarni magának. (A. és Kt. közötti beszélgetés nagyon intenzív, mindenki arra figyel). Először egy fénymásolt papírt mutat neki, ami el van szakadva (ő szakította el?). Kérdez vmit a ráírottakkal kapcsolatban. A. válaszol, majd visszafordul Kt.-hoz. Később elővesz egy matek feladatgyűjteményt, kinyitja az elején, és ki akar tépni egy lapot belőle.

A.: felhőrdül, leállítja gyorsan. Kiveszi a kezéből, becsukja, félre teszi. Mondja közben, h ezt már nem.

Rita: Miért? Mert köztulajdonban van?

A.: Nem azért, mert köztulajdonban van, hanem azért, mert bunkóság. Ha könyvet teszel tönkre, akkor magaddal cseszels ki, mert az azt jelenti, bunkó vagy.

R.: leül A-val szemben. Egy ceruzával piszkálni kezdi A nadrágját (A keresztbe rakott lábbal ül).

A.: rákiált mérgesen: Mondtam, hogy a nadrágomra nem firkálunk!

R.: ez csak a vége (mutatja, hogy a ceruza másik végével piszkálta)

A.: visszafordul Kt.-hoz egy pillanatra aztán újra R.-hoz, és mondja: ja, akkor természetesen piszkálhatod, ha a másik vége. (nevetünk)

**[A4] megjegyzést írt:**  
provokáció, téma (felelősség) elől való menekülés is egyben, tanár nem ül fel neki

**[A5] megjegyzést írt:**  
diák a rászorultságával érvel amellett, hogy ne rúgják ki

**[A6] megjegyzést írt:**  
tanár az iskolai aktivitásra helyezi a hangsúlyt a rászorultsággal szemben

**[A7] megjegyzést írt:**  
diák rá nézvést igazságtalannak tartja az eljárást, tanár elmagyarázza, hogy pont így az igazságos

R.: Kicsit később feláll, felveszi a tábla törlésére használt rongyot az asztalról. A. mögé áll, és a feje fölé lógatja. Vigyorogva néz a többiekre.

Kt. + páran kuncogni kezdenek.

A.: kapcsol, h mi van, ő is vigyorog, de közben nem hagyja abba Kt-nak szánt mondókáját. Kicsit később rászól R-ra, hogy ne már.

R.: leül. Később felfekszik a padra, lába A. felé.

A. és Kt. folyamatos szemkontaktusban vannak, beszélgetnek.

R.: Mártihoz beszél, megfogja a térdét.

Az egész történet közben (ottlétem 2/3-ánál) Karim bejön, figyelt távolról, h mi zajlik. Nem avatkozik közbe. Mintha csodálkozna.

Míneközben Dísz balban óra zajlik, áthallatszik az ottani zajongás.

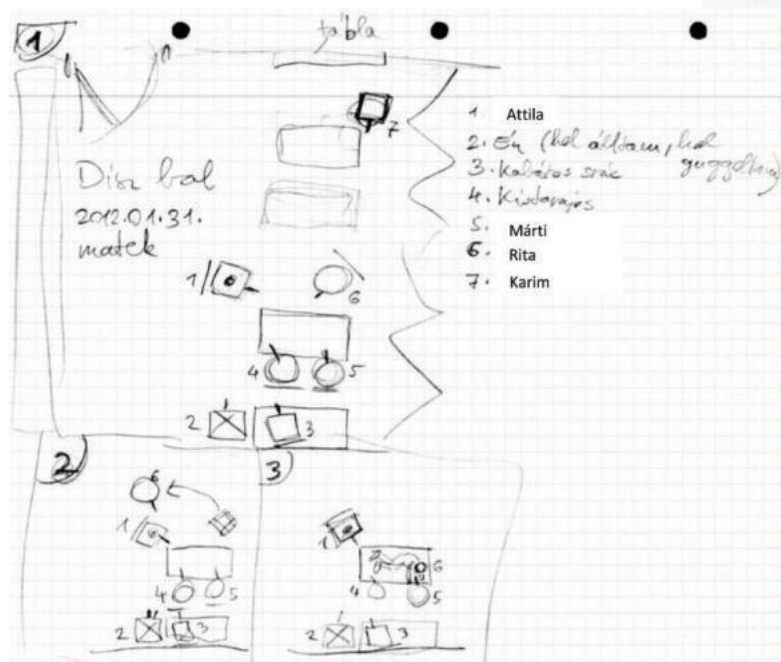
Az ajtó végig szélesre volt tárva.

[A8] megjegyzést írt:

provokáció autoriter reakció kiváltására, diák sikeres kicsit, de nem nagyon

[A9] megjegyzést írt:

közösségi térkezelés





- 3) Stábülésekről készített kézírásos terepjegyzetek, a tartalom utólagos kategorizálásával (anonimizálva)

Diákház, 2012.05.30

1

Stáb (1330-2000 körül)

(\*)

Dóri le

Nati: azt mondtam el, le fogadok kifizetni  
est a 25E. forintot.

Dóri: Jó. (Elkerdi mondtam, le hogyan  
rontotta el a munka/mondtam el, hogy  
fogadok kifizetni, időtől fogva társasjáték. Le fogadok  
kifizetni magam, le fogadok kifizetni magam.)

Anna: mivel kezdődött el a munka?

Dóri: Alkalmazkodás, szervezés, ...  
..., borderlajn zavar.

A.: Ez igaz?

D.: Igen, van róla papírom.

Tudatod-e v. mi intézmény v. bármit,  
ahol aznap reggel reggel? Kiszámlázás  
összesen. vagy valami?

Katka: összeértam pár helyet.

Ezen gondolkodtam, le hogyan fogadok kifizetni.  
Ki, mit mondtam arról stábba hívni (Feri)  
mondanom javaslatot (Dóri is részt vesz  
benne).

Anna: XXXXX egyházhoz megyek el. Ők segítenek.  
(keresik a helyet, le fogadok kifizetni  
az egyház stábszerve XXXXXXXX)

2012.05.30,

2

Menjen a

Dóri: végén elmegyek apácához (vical)

A.: ez jó ötlet. Égés életre lépés  
ellátást.

Ötletelnek, le milyen egyháziakhoz  
fordulhat esetleg (pl. Kriszta)

Katka: gondja Dórinak a papért, amire  
listát, akait összeír.

D.: Köszöni, majd megkérdezi V. kitérő  
segítsen, le kitérőt kell felhívni, és  
felhívja őket.

Pali: hogy fogad felhívni esetet? van  
pirosas rá?

D.: szőlőből lehet.

Katka: tanácsok, le hogyan beszéljen  
a telefonban (stílust mondja el, röviden?)  
mondja el, mit szeretne)

D.: Andi néni (szőlőből) segít (mesterek)

Tanács: jó ötlet, ~~le~~ Andi néniel együtt  
telefonáljatok.

Tanácsok egy dolog (tanácsokat adnak), le  
kérde, mit beszéljünk a telefonban és  
mit ne mondjon.





2012.05.30

3

Dóri: végén elmondja, h. rossz angolból,  
magából, és az ő fog menni veli.

Thia: közben megleszi utam a szállót,  
ahol D. lakik.

D. megéri. Mondja, h. igen, st. lakik,  
munkája ar. abból, ahol cigizni szoktak.

Dóri ki.

Nati: elmeséli, h. Dóri (↑) övölt, amikor  
a Feri beuult hozzá a kórházba.

Bálint: hogyan fejte tudni, h.  
sikertel-e veli?

A.: kiegészítő figyelemmel.

(\*) Dóri zavaros, (szünetben pl.)

Mi legyen vele.

Katka: munkája, mit gyűjt?

Regisztráció, mit képvisel, mivel  
Dóri előtt.

Béniójak Dórit

(Feri megadta veli, h. milyen be-  
tárol)

2012.05.30

4

Szeledei

Stár - Anna, Attila

Áron: bejött, örül.  
A.: megvan, ez jó, meg van,  
jól lesz neki.

Áron: bejött, örül.

Anna: de jó, már kellett neki.

Attila: eljött, és hozta.

A.: van, legyen most benne ebben.

Szeledei:

Diákház "örös valósága"

Ilánról

Anna: a valóságban is. Legalább is él benne  
a mi örök valóságunkban. (Később  
tudtára az arról is, hogy, körbe-kereszt  
egy körbe-keresztben, mielőtt az  
arról felelt, hogy "érvényes" az a  
valóság.)

Példák: Attila főleg. Sűrűn (használnak akkor,  
ahogy 2004-ben láttam.).

Amikor Attila és Pali példák,  
de általában is élnek a diákok ügyeire.  
Hozza is (egy korábbi stábnak ↑)

Hozza is példák Pali, de általában, jobban  
képes a diákokra, vagy valamilyen  
példák (például) "rendeltetés" az érdeklődés



2012.05.30

5

Nati : Bálintról : tudtam van, vizsgázik.  
Tősz jól halad.

Panni

- jár be

Segítség:

Erika

Bemélt P. anyjával, aki  
nem látta, h a tanácsot érdeklő  
a szülő. E. : jöjjen be szólni  
a tanácsal együtt.

- Erika : bemélt anyjával. Anyja buli,  
mert Panni ott lesz. (Segít neki  
nem kéri számon, mert ő szűk. Isti látta, h tanácsot  
érdeklő szülő. (Erika, de igen, Bálinttal + Panival

- Attila : halálra jár 3-an lehetnek benne.)

- Anna: Panni kezd egyre jobban beleszólni.  
Örvöse is lesz. Jól halad.

Bemélt

Anna kezd beszélni  
Panni kezd jelle  
→ jövőre jelen lesz  
a Diákházban

Annát

2012.06.06. ↓  
megkérdeztem  
h ez most jöhet,  
híve megérkezik-e?

Futkos!!!

Anna nem érti, miért nem  
jött a diákház. Az iskolán  
kell változtatni?

Stár után Anna átment az előtérbe.  
Itt áll Márton  
megfigyelt, h hamarabb távozik.

Anna : Nem, csak gondolkodik. Nem érti,  
h miért jár be anyjával. Hisz  
vanak levelek.  
Nem érti, mi az oka. Talán ő jött az órára.  
Talán ő jött az iskolára. Várt meg, de



2012.05.30



S

Le változtatni? De miért?

Ő elég rossz az iskola? (Kérdezi Mártontól, le ő pl. miért nem jön be, ha itt nem jön be?)

Márton: Ezt határozottan elutasítja. Az iskola jó. Amikor bejön, az az iskola miatt jön be. Az diákok miatt nem jön be. (Kérdezi: (= diákok?))

Különben is a tanárral jól van a tud besselgetni, mint a diákkal.

Anna: Jól van a tanulással, le mi lehet a gond. Pedig az erősségi követelmény. Hogyan kéne tanulni, hogy az érdekes legyen? Később az most emelni fogják az erősségi követelményeket. Eddig 20%-átment.

Ezt most főlegkise (30-ra?), aztán később 50-ra.

Eddig az volt, hogyha elmondták történet a diákoknak a nagy összefüggéseket, az az át lehetett venni. Most viszont nem beszél a kíváncsiak, hanem kiválaszt adataira, hogy mikor, mi történt. Ezt hogy fogják megmutatni? (ha így se jönnek be érdeke a diákok?)

Kívül később a Tanárillem Istvánnal beszélget Anna a témáról.

István így azt javasolja, le régóta is mindenkit és reggelre fel 50 új diákkal, később az az volt az új élet, ha ha velük valami fog.

Anna mondja, le ő hiszi, le ezen működik a dolog.



### 3. sz. függelék: kódolás kulcsszavai

- 1) Az elemzés kezdő lépéseként néhány terepen töltött nap jegyzeteihez sorolt kulcsszavak

2011.10.05.

**Katol Istvánval**  
 Hatalfejlesztés (alálv. rajz)  
 Tér közösségi haszn. (hatalalás órai)  
 Nyitóság (közösségi info) (másik óra elhall.)

**Tanár**  
 Hatalfejlesztés (szervezés)

**Tör (Feri)**  
 "Közösségi tér (hangsúlyozás)  
 Hataltér (idő és ráadás)

2011.10.11.

**Magyar (Anna)**  
 Hataltér (idő, tanár, diák) 1. old 2. old  
 Közösségi tér (hatalalás)  
 Hatalfejlesztés (órai viselkedés)  
 Hierarchia megkér. (tanári kompetenciát) 11.  
 Diák/Tanár szerep/viszony (miért csináljuk ezt?)  
 Iskolai tér (ajtó csukva)

**Szénhet**  
 Diák-diák viszony: egyenlő elbírása (Sandra - Áron)  
 Diák státusza (miért nem járórnak) 15.  
 Hataltér + Tanár szerep (idő, diákok összegyűjtése)

**Matek (Kisköcs Tünde)**  
 Hatal (tér, zene, minireál óra behallg.)  
 Közösségi tér (hatalalás)  
 Hataltér (Tanár felület, hirtetizik, erődemónstál)  
 Hatalfejlesztés (diák órai viselkedés)  
 Diák-diák viszony: egyenlő elbírása (Sandra, Klára - Péter), diskurzus a hatalmáról (órai viselkedés)

➔ ① Vata a diákok és a T. nő közt.  
 "Működő" próbál cselekedni a  
 másik elen (erőszak (szellemi erő) hiánya?)

2) A teljes 2011-12-es terepjegyzeteken első körben érvényesített kulcsszavak és számuk a hasonló kulcsszavak összevonása után

norma	133
vizsga	118
partneri	99
státusz (életkor, egzisztencia, zenei tájékozottság, buta, okos, homoszexuális, leszbikus)	99
közösségi élmény	98
deviancia	95
térkezelés	69
módszer	62
provokáció	47
segítés	47
nem partneri	29
részvétel	27
pozícióm a Diákházban	26
alkudozás	24
beszokás	20
rítus	18
drog	17
tolerancia	17
feedback	14
testkezelés	13
opponálás	13
fegyelmezés	13
közösségi élmény határa	12
diák bevonása	12
kik a diákházaskok?	11
marginalitás	10
párhuzamos tevékenységek	10
D.ház vs külvilág	10
homoszexualitás	9
szubkultúra	9
problémamegoldás	9
hangerő	7
D.ház vs más iskola	7

pszichés probléma	6
machismo	6
megosztás	6
élmények megosztása	6
felelősségvállalás	6
önérvényesítés	6
etnicitás	5
étkezés	5
diák-tanár	5
jelenlét	5
autoriter fegyelmezés	5
Stáb	5
tréfa	5
időgazdálkodás	5
diák-diák	4
tanár beszokása	4
ki-/bejárákálás	4
"Diákházfüggés"	4
érzelmi kötődés	3
intolerancia	3
iskolai karrier	3
D.ház vs más alter. isk.	3
D.ház önreprezentáció	3
siker	3
extremitás	2
szexuális szabadosság	2
tanulási zavar	2
tetoválás	2
tanár-tanár	2
óra menete	2
diák motiválása	2
színtér	2
laza keretek	2
eggyütműködés	2
megkérdőjelezés	2

szerepváltás	2
intézményesített deviancia	2
benyitogatás	2
érték	2
kudarcc	2
kirúgás	2
extrém külső	1
önsértés	1
lopás	1
balhék	1
szexuális irányultság	1
fogyatékos	1
autizmus	1
hiperaktivitás	1
hajléktalan	1
törvényen kívüli	1
polgárpukkasztás	1
gangsta	1
intim témák	1
státuszkülönbség	1
tanári közösség	1
szemét VS jó tanár	1
feszültségoldás	1
figyelem felkeltése	1
felkészültség	1
nincs feedback	1
formalitások	1
értékelés	1
napirend	1
Stáb témák	1
beszokásom a Diákházba	1
átértelmezés	1
konszenzuskeresés	1
gúny	1
performatív aktus	1

nem megfordító	1
megfordító	1
segítés célja	1
segítés határa	1
segítés vs érettségiztetés	1
segítő vs tanár szerep konfliktusa	1
nincs segítség	1
iskola/tanár szerepe	1
traumakezelés	1
tanár motivációja	1
tanári önreflexió	1
szubkulturális szolgáltatás	1
intézményi közeg biztonsága	1
ülésrend	1
intimszféra	1
felvételi kritérium	1
Diákház-alkalmasság	1
iskolai szocializáció	1
szoc.hátrány	1
önérvényesítés hiánya	1
D.ház vs hagyományos isk.	1
interkult. konflikt.	1
siker mérése	1
kirúgás oka	1



3) A kulcsszavak első kategorizálása

Másság, különbözőség, sokszínűség	deviancia	interperszonális viszonyok, kapcsolatok	partneri
	testkezelés		nem partneri
	extremitás		intim témák
	extrém külső		megosztás
	drog		hangerő
	önsértés		érzelmi kötődés
	lopás		státuszkülönbség
	balhék		diák-tanár
	etnicitás		tanár-tanár
	szexuális szabadosság		diák-diák
	szexuális irányultság		tanári közösség
	homoszexualitás		pozícióm a Diákházban
	opponálás		szemét VS jó tanár
	pszichés probléma		státusz (életkor, egzisztencia, zenei tájékozottság, buta, okos, homoszexuális, leszbikus)
	fogyatékossg		
	autizmus		
	tanulási zavar		
	hiperaktivitás		
	marginalitás		
Commu nitas	hajléktalan	Tanórai kommunikáció	óra menete
	törvényen kívüli		diák bevonása
	szubkultúra		diák motiválása
siker/kudarc	polgárpukkasztás		élmények megosztása
	tetoválás		feszültségoldás
	gangsta		figyelem felkeltése
	machismo	közös tudás	színtér
Commu nitas	közösségi élmény		problémamegoldás
	közösségi élmény határa		felkészültség
	étkezés		részvétel
siker/kudarc	siker mérése		jelenlét
	siker	diákházi önreprezentáció	D.ház vs más iskola
	kudarc		D.ház vs más alter. isk.
	kirúgás		D.ház vs hagyományos isk.
	kirúgás oka		D.ház vs külvilág
	"Diákházfüggés"		D.ház önreprezentáció
			interkult. konflikt.



Iskolai működés, pedagógia	fegyelmezés
	laza keretek
	vizsga
	autoriter fegyelmezés
	módszer
	feedback
	nincs feedback
	formalitások
	értékelés
	napirend
	eggyütműködés
	Stáb
	Stáb témák
	beszokás
	tanár beszokása
	beszokásom a Diákházba

Közös/nem közös értelmezések	alkudozás
	megkérdőjelezés
	átértelmezés
	konszenzuskeresés
	provokáció
	tréfa
	gúny
	performatív aktus

rítus	rítus
	nem megfordító
	megfordító
	szerepváltás

norma- / értékrendszer	norma
	érték
	felelősségvállalás
	önérvényesítés
	önérvényesítés hiánya

segítés	segítés
	segítés célja
	segítés határa
	segítés vs érettségiztetés
	segítő vs tanár szerep konfliktusa
	nincs segítség
	tolerancia
	intolerancia
	iskola/tanár szerepe
	traumakezelés
	tanár motivációja
	tanári önreflexió
	szubkulturális szolgáltatás
	intézményi közeg biztonsága
	intézményesített deviancia

térkezelés, időgazdálkodás	térkezelés
	ülésrend
	elhelyezkedés
	helyváltogatás
	intimszféra
	ki-/bejáráskálás
	benyitogatás
	tér felosztása
	párhuzamos tevékenységek
	időgazdálkodás
	érkezés
	távozás

diákság	kik a diákházak?
	felvételi kritérium
	Diákház-alkalmasság
	iskolai karrier
	iskolai szocializáció
	szoc.hátrány

#### 4) Az adatok végső csoportosítása

iskolai működés	segítő pedagógia	"segítés"(-t tartalmazó minden kategória)	
		tolerancia	
		intolerancia	
	módszerek	személyre szabott bánásmód	
	formális/nem formális eljárások	Stáb	
		tanári önreflexió	
		vizsga	feedback
			nincs feedback
		tanóra	diák bevonása
			diák motiválása
			élmények megosztása
			feszültségoldás
			ülésrend
			elhelyezkedés
			helyváltoztatás
			ki-/bejárkálás
			benyitogatás
			párhuzamos tevékenységek
		érkezés	
		távozás	
		fegyelmezés	autoriter fegyelmezés
			nem autoriter fegyelmezés
	laza keretek		
	szabályok		
	struktúra	státusz	
státuszkülönbség			
státusz (életkor, egzisztencia, zenei tájékozottság, buta, okos, homoszexuális, leszbikus)			

kommunikációs gyakorlatok	nyilvánosság	stílus (külső)	extrém külső
			tetoválás
		dekoráció	
		történet	
		beszélgető-kör	
		performatív aktus	
		rtus	megfordító
		online felületek	szerepváltás
	alkudozás		
	megkérdőjelezés	átértelmezés	
		konszenzuseresés	
		provokáció	
		tréfa	

terepmunka	beszokásom a Diákházba
	pozícióm a Diákházban

kommunikáció témái	sokszínűség	etnicitás
		szexuális szabadosság
		szexuális irányultság
		homoszexualitás
		leszbikusság
	deviancia	extremitás
		drog
		önsértés
		lopás
		balhék
		pszichés probléma
		fogyatékos
		autizmus
		tanulási zavar
		hiperaktivitás
	ellenállás	opponálás
		polgárpukkasztás
	marginallítás	hajléktalan
		törvényen kívüli
		D.ház vs más iskola
		D.ház vs más alter. isk.
		D.ház vs hagyományos isk.
		D.ház vs külvilág
		"rendes iskolák"
		interkult. konflikt.
	önállóság	
	felelősségvállalás	
	tudás	

résztevők	diákok	kik a diákházak?
		felvételi kritérium
		Diákház-alkalmasság
		iskolai karrier
		iskolai szocializáció
		szoc.hátrány
		kirúgás
		kirúgás oka
	tanárok	tanár motivációja
		iskolai karrier

szubkulturális működés	communitas	közösségi élmény
		közösségi élmény határa
		étkezés
		"Diákházfüggés"
		partneri
		közvetlen
		intim témák

## HIVATKOZÁSOK JEGYZÉKE

### Törvények, rendeletek

EMMI rendelet [2012]: 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

MSZ 24203-3 [2007]: *Oktatási intézmények tervezési előírásai. 3. rész: Középfokú oktatási intézmények.* Magyar Szabványügyi Testület

### Szakirodalom

Anderson, Nels [1923]: *The hobo. The sociology of the homeless man.* University of Chicago Press. DOI: [10.2307/3005203](https://doi.org/10.2307/3005203)

Anderson, Tammy L. [2009]: *Rave culture. The alteration and decline of a Philadelphia music scene.* Temple University Press, Philadelphia.

[2014]: Connections. Marginality, identity and music scenes. In. uő (szerk.): *Understanding deviance. Connecting classical and contemporary perspectives.* Routledge, London, p. 507-516. DOI: [10.4324/9781315879635](https://doi.org/10.4324/9781315879635)

Anderson-Levitt, Kathryn M. [2012]: Anthropologies and ethnographies of education worldwide. In. uő (szerk.): *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling.* Berghahn Books, New York, p. 1-28.

Bahtyin, Mihail M. [2002]: *François Rabelais művészete. A középkor és a reneszánsz népi kultúrája.* Osiris, Budapest.

Bateson, Gregory [1955]: A theory of play and fantasy. A report on theoretical aspects of the project for study of the role of paradoxes of abstraction in communication. In. Kline, Nathan S. (szerk.): *Approaches to the study of human personality.* Psychiatric Research Reports 2, American Psychiatric Association, p. 39-51.

Becker, Howard S. [1966]: *Outsiders. Studies in the sociology of deviance,* The Free Press, New York.

Bennett, Andy [1999]: Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, 33(3), p. 599-617. DOI: [10.1017/s0038038599000371](https://doi.org/10.1017/s0038038599000371)

- [2003]: The use of 'insider' knowledge in ethnographic research on contemporary youth music scenes. In. Bennett, Andy, Cieslik, Mark, és Miles, Steven (szerk.): *Researching youth*. Palgrave MacMillan, New York, p. 186-199. DOI: [10.1057/9780230522466\\_12](https://doi.org/10.1057/9780230522466_12)
- Berko, Roy, Aitken, Joan E. és Wolwin, Andrew [2010]: *ICOMM. Interpersonal concepts and competencies. Foundations of interpersonal communication*. Rowman & Littlefield Publishers, Plymouth.
- Bey, Hakim [1985]: *T.A.Z. The temporary autonomous zone, ontological anarchy, poetic terrorism*. Autonomedia, New York.
- Blackman, Shane [2007]: 'Hidden ethnography'. Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41(4), p. 699-716. DOI: [10.1177/0038038507078925](https://doi.org/10.1177/0038038507078925)
- [2014]: Subculture theory. An historical and contemporary assessment of the concept for understanding deviance. *Deviant Behavior*, 35(6), p. 496-512. DOI: [10.1080/01639625.2013.859049](https://doi.org/10.1080/01639625.2013.859049)
- Bodó Balázs [2004]: Színtelen színterek. *Café Babel*, 13(47-48), p. 19-35.
- Bourdieu, Pierre [1999]: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In. Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, p. 156-177.
- Boromisza Dávid [2003]: Az interkulturális félreértés kutatásának fő irányzatai. *Szociológiai szemle*, 13(4), p. 76-87.
- Brake, Michael [1985]: *Comparative youth culture. The Sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain and Canada*. Routledge, London
- Brewer, John D. [2005]: *Ethnography*. Open University Press, Buckingham.
- Brubaker, Rogers és Cooper, Frederick [2000]: Beyond identity. *Theory and Society*, 29(1), p. 1-47. DOI: [10.1023/a:1007068714468](https://doi.org/10.1023/a:1007068714468)
- Buda Béla [1994]: *A közvetlen emberi kommunikáció törvényszerűségei*, Animula, Budapest.
- Burke, Peter [1991]: *A népi kultúra a kora újkori Európában*. Századvég Kiadó – Hajnal István Kör, Budapest.

- Caplan, Gerald [1961]: *An approach to community mental health*. Tavistock Institute, London. DOI: [10.1016/S0033-3506\(62\)80082-1](https://doi.org/10.1016/S0033-3506(62)80082-1)
- [1964]: *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books, New York.
- Carbaugh, Donal [1989]: The critical voice in ethnography of communication research. *Research on language and social interaction*, 23 (1-4), p. 261-281. DOI: [10.1080/08351818909389324](https://doi.org/10.1080/08351818909389324)
- [2005]: *Cultures in conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- [2007]: Cultural discourse analysis. Communication practices and intercultural encounters. *Journal of intercultural communication research*, 36(3), p. 167-182. DOI: [10.1080/17475750701737090](https://doi.org/10.1080/17475750701737090)
- Charmaz, Kathy [2006]: *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE, London.
- Clarke, Gary [1982]: *Defending ski-jumpers. A critique of theories of youth subcultures*. CCCS Stencilled Occasional Paper, Sub and Popular Culture Series, SP No. 71. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Clarke, John, Hall, Stuart, Jefferson, Tony és Roberts, Brian [1976]: Subcultures, cultures and class. A theoretical overview. In. Hall, Stuart és Jefferson, Tony (szerk.): *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London, p. 9-74. DOI: [10.4324/9780203224946](https://doi.org/10.4324/9780203224946)
- Clifford, James és Marcus, George E. (szerk.) [1986]: *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Albert K. [1955]: *Delinquent boys. The culture of the gang*. Free Press, New York.
- Cohen, Albert K. és Short Jr., James F. [1958]: Research in delinquent subcultures. *Journal of social issues*, 14(3), p. 20-37. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1958.tb01414.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1958.tb01414.x)
- Cohen, Phil [1980]: Subcultural conflict and working-class community. In. Hall, Stuart, Hobson, Dorothy, Lowe, Andrew és Willis, Paul (szerk.): *Culture, media, language. Working papers in cultural studies 1972-79*. Routledge, London, p. 66-75.
- Cohen, Stanley [1972]: *Folk devils and moral panics. The creation of mods and rockers*. Routledge, London.

- Collier, Mary Jane [2015]: Cultural identity and intercultural communication. In. Samovar, Larry A., Porter, Richard E., McDaniel, Edwin R. és Roy, Carolyn S. (szerk.): *Intercultural communication. A reader*. 14. kiadás. Cengage Learning, Boston, p. 53-61.
- Crapo, Richley H. [1990]: *Cultural anthropology. Understanding ourselves & others*. Dushkin Publishing Group, Guilford.
- Csongor Anna [1991]: *Szegregáció az általános iskolában. Cigány osztályok Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Delamont, Sara [2012]: The parochial paradox. Anthropology of education in the anglophone world. In. Anderson-Levitt, Kathryn M. (szerk.): *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books, New York, p. 49-69.
- DeWalt, Kathleen M. és DeWalt, Billie R. [2002]: *Participant observation. A guide for fieldworkers*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- Douglas, Mary [2003]: *Rejtett jelentések*. Osiris, Budapest.
- DSM-5 diagnosztikai klasszifikációs rendszer. [2016] American Psychiatric Association. Oriold, Budapest.
- Durkheim, Emile [1984]: *The division of labour in society*. The Free Press, New York. DOI: [10.1007/978-1-349-17729-5](https://doi.org/10.1007/978-1-349-17729-5)
- Ensminger, David [2013]: Slamdance in the no time zone. Punk as repertoire for liminality. *Liminalities. A journal of performance studies*. 9(3). [Online]: <http://liminalities.net/9-3/slamdance.pdf>, [hozzáférés]: 2018.05.28.
- Erdős Márta [2006]: *A nyelvben élő kapcsolat. Egy öngyilkosság-megelőző sürgősségi telefonszolgálat beszélgetéseinek vizsgálata*. Typotex, Budapest.
- Eriksen, Thomas H. és Nielsen, Finn S. [2001]: *A history of anthropology*, Pluto Press, London.
- Erikson, Erik H. [1950]: *Childhood and society*. Norton, New York. DOI: [10.1126/science.113.2931.253](https://doi.org/10.1126/science.113.2931.253)

- Erőss Gábor [2008]: A habitus színe és visszája. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In. Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest, p. 218-276.
- [2012]: Central Europe (Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia). In. Anderson-Levitt, Kathryn M. (szerk.): *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books, New York, p. 167-191.
- Feischmidt Margit [2007]: Az antropológiai terepmunka módszerei. In. Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, p. 223-233.
- Feischmidt Margit és Nyíri Pál (szerk.) [2006]: *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Fejér Balázs [1997]: *Az LSD kultusza. Egy budapesti kulturális színpad krónikája*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest.
- Foucault, Michel [1990]: *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Freud, Sigmund [1995]: *Három értekezés a szexualitásról*. Kötet kiadó, Nyíregyháza.
- Gallois, Cindy, Ogay, Tania és Giles, Howard [2005]: Communication accommodation theory. In. Gudykunst, William B. (szerk.): *Theorizing about Intercultural Communication*. Sage, Thousand Oaks, p. 121-148.
- Gáti Bence [2012]: *A buddhizmus lélektana, spiritualitása és irányzatai*. Kossuth, Budapest.
- Geertz, Clifford [2001a]: „A bennszülöttek szemszögéből”. Az antropológiai megértés természetéről, In. uő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Osiris, Budapest, p. 227-245.
- [2001b]: A vallás mint kulturális rendszer. In. uő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Osiris, Budapest p. 72-118.
- [2001c]: Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In. uő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Osiris, Budapest p. 194-226.



- Gelder, Ken [2005]: The field of subcultural studies. In. uő (szerk.): *The subcultures reader*. 2. kiadás. Routledge. London, p. 1-15.
- [2007]: *Subcultures. Cultural histories and social practice*. Routledge, London
- Giddens, Anthony [1984]: The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Polity Press, Cambridge.
- Glaser, Barney G. és Strauss, Anselm L. [1967]: *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing, Chicago.
- Glass, Pepper G. [2012]: Doing scene. Identity, space, and the interactional accomplishment of youth culture. *Journal of contemporary ethnography*, 41(6), p. 695-716. DOI: [10.1177/0891241612454104](https://doi.org/10.1177/0891241612454104)
- Goode, Erich [2015]: The sociology of deviance. An introduction. In. uő (szerk.): *The handbook of deviance*. Wiley Blackwell, Chichester, p. 3-29. DOI: [10.1002/9781118701386.ch12](https://doi.org/10.1002/9781118701386.ch12)
- Gordon, Milton M. [1947]: The concept of the sub-culture and its application. *Social Forces*, 26: p. 40-42. DOI: [10.2307/2572602](https://doi.org/10.2307/2572602)
- Gudykunst, William B., Lee, Carmen M., Nishida, Tsukasa és Ogawa, Naoto [2005]: Theorizing about intercultural communication. In. Gudykunst, William B. (szerk.): *Theorizing about intercultural communication*. Sage, Thousand Oaks, p. 3-32.
- Guld Ádám [2018]: *Az EMO. Egy stíluskultúra karrierje a médiában*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Cluj-Napoca.
- Gumperz, John J. (szerk.) [1982]: *Discourse strategies*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511611834](https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834)
- [1983]: *Language and social identity*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511620836](https://doi.org/10.1017/CBO9780511620836)
- Gyáni Gábor [1999]: *Az utca és a szalon. A társadalmi térhasználat Budapesten (1870-1940)*. Új Mandátum, Budapest.
- Gyenge Eszter [2014]: Krízisek gyermek- és serdülőkorban. In. Vörös Viktor, Osváth Péter, Árkovits Amaryl és Csürke József (szerk.): *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve*. 2. kiadás. Oriold, Budapest, p. 171-185.



- Haenfler, Ross [2004]: Rethinking subcultural resistance. Core values of the straight edge movement. *Journal of contemporary ethnography*, 33(4), p. 406-436. DOI: [10.1177/0891241603259809](https://doi.org/10.1177/0891241603259809)
- [2013]: *Subcultures. The basics*. Routledge, London. DOI: [10.4324/9781315888514](https://doi.org/10.4324/9781315888514)
- Hajduska Marianna [2015]: *Krizislélektan*. 3. bővített kiadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hall, Edward T. [1998]: The power of hidden differences. In. Bennett, Milton J. (szerk.): *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Intercultural Press, Yarmouth, p. 53-67.
- Hall, Stuart [1996]: Introduction: Who needs 'identity'? In: Hall, Stuart és du Gay, Paul (szerk.): *Questions of cultural identity*. Sage, London, p. 1-17. DOI: [10.4135/9781446221907.n1](https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1)
- Hall, Stuart és Jefferson, Tony (szerk.) [1976]: *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London. DOI: [10.4324/9780203224946](https://doi.org/10.4324/9780203224946)
- Hamp Gábor [2006]: *Kölcsönös tudás. Kommunikáció és megismerés*. Typotex, Budapest.
- Hannerz, Erik [2015]: *Performing punk*. Palgrave Macmillan, New York. DOI: [10.1057/9781137485922](https://doi.org/10.1057/9781137485922)
- Haslop, Craig, Hill, Helene és Schmidt, Ruth A. [1998]: The gay lifestyle. Spaces for a subculture of consumption. *Marketing intelligence & planning*, 16(5), p. 318-326. DOI: [10.1108/02634509810229937](https://doi.org/10.1108/02634509810229937)
- Havasréti József és K. Horváth Zsolt (szerk.) [2003]: *Avantgárd, underground, alternatív. Popzene, művészet és szubkulturális nyilvánosság Magyarországon*. Kijarat Kiadó – Artpool Művészetkutató Központ – PTE Kommunikációs Tanszék, Budapest – Pécs.
- Hayano, David M. [1979]: Autoethnography. Paradigms, problems and prospects. *Human Organization* 38(1) p. 99-104. DOI: [10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v](https://doi.org/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v)
- Heacox, Diane [2006]: *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

- Hebdige, Dick [1979]: *Subculture. The meaning of style*. Routledge, London. DOI: [10.4324/9780203139943](https://doi.org/10.4324/9780203139943)
- Hodkinson, Paul [2002]: *Goth. Identity, style and subculture*. Berg, Oxford. DOI: [10.1017/S0261143004280254](https://doi.org/10.1017/S0261143004280254)
- [2005]: Insider research in the study of youth cultures. *Journal of youth studies*. 8(2), p. 131-149. DOI: [10.1080/13676260500149238](https://doi.org/10.1080/13676260500149238)
- Hofstede, Geert [2012]: Dimensionalising cultures. The Hofstede model in context. In: Samovar, Larry A., Porter, Richard E., és McDaniel, Edwin R. (szerk.): *Intercultural communication. A Reader*, 13. kiadás. Wadsworth, Boston, p. 19-33.
- Holmes, Thomas H. és Rahe, Richard H. [1967]: The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), p. 213-218. DOI: [10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Horányi Özséb [1999a]: A kommunikációról, In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest, p. 22-34.
- [1999b]: A személyközi kommunikációról, In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest, p. 57-85.
- [2007]: A kommunikáció participációra alapozott felfogásáról. In: uő (szerk.): *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex, Budapest, p. 246-264.
- Horváth, Kata [2007]: „Mire teszed magad?” A cigány különbség diszkurzív konstrukciója a hétköznapi interakciókban. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p. 220-243.
- Horváth Sándor [2009]: *Kádár gyermekei. Ifjúsági lázadás a hatvanas években*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Hudson, April M. [2015]: *Nail polish and polos. The workplace experiences of out femme and butch lesbians*. Szakdolgozat. Texas State University, San Marcos.
- Huq, Rupa [2006]: *Beyond subculture. Pop, youth and identity in a postcolonial world*. Routledge, London. DOI: [10.4324/9780203491393](https://doi.org/10.4324/9780203491393)
- Hutchinson, Janis F. [1999]: The hip hop generation. African American male-female relationships in a nightclub setting. *Journal of black studies*, 30(1), p. 62-84. DOI: [10.1177/002193479903000104](https://doi.org/10.1177/002193479903000104)

- Hutson, Scott R. [2000]: The rave. Spiritual healing in modern western subcultures. *Anthropological quarterly*, 73(1), p. 35-49.
- Ivanov, Vjacseszlav V. [1983]: A karnevál szimbolikus funkciói. In. Hoppál Mihály és Niedermüller Péter (szerk.): *Jelképek – kommunikáció – társadalmi gyakorlat. Válogatott tanulmányok a szimbolikus antropológia köréből*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, p. 157-171.
- Ivancza Boglárka [2012]: A szubkultúrától a műfaji szintérig. A Dubstep Hungary Facebook csoport elemzése. In. Guld Ádám és Havasréti József (szerk.): *Zenei szubkultúrák médiareprezentációja. Stílusok, színterek, identitáspolitikák*. Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék – PTE Zenélő Egyetem, Budapest – Pécs, p. 53-79.
- Jacobson, Gerald F. [1979]: Crisis-oriented therapy. Symposium on brief psychotherapy. *Psychiatric clinics of North America*, 2(1), 39-54.
- Jenkins, Richard [2002]: Az etnicitás újragondolása. Identitás, kategorizáció és hatalom. *Magyar Kisebbség*, 7(4), p. 243-268.
- Jenks, Chris [2005]: *Subculture. The Fragmentation of the social*. SAGE Publications, London. DOI: [10.4135/9781446217405](https://doi.org/10.4135/9781446217405)
- Jennings, Rebecca [2006]: The Gateways club and the emergence of a post-Second World War lesbian subculture. *Social history*, 31(2), p. 206-225. DOI: [10.1080/03071020600562959](https://doi.org/10.1080/03071020600562959)
- Jorgensen, Danny L. [1989]: *Participant observation. A methodology for human studies*. SAGE, London.
- Jung, Eura és Hecht, Michael L. [2004]: Elaborating the communication Theory of identity. Identity gaps and communication outcomes. *Communication quarterly*, 52(3), p. 265-283. DOI: [10.1080/01463370409370197](https://doi.org/10.1080/01463370409370197)
- Kacsuk Zoltán [2005a]: Szószedet. *Replika*, 16(5), p. 165-170.
- [2005b]: Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. A (látványos) ifjúsági (szub)kultúrák brit kutatásának legújabb hulláma. *Replika*, 16(5), p. 91-110.
- Kagan, Spencer [2004]: *Kooperatív tanulás*. Ökonet, Budapest.

- Kelley, Robin D. G. [2004]: Looking for the „real” nigga. Social scientists construct the ghetto. In. Forman, Murray és Neal, Anthony Mark (szerk.): *That's the joint! The hip-hop studies reader*. Routledge, New York, p. 119-136. DOI: [10.4324/9780203642191](https://doi.org/10.4324/9780203642191)
- Kenyatta, Jomo [1938]: *Facing Mount Kenya*. East African Educational Publishers Ltd., Nairobi.
- Kidder, Jeffrey L. [2011]: *Urban flow. Bike messengers and the city*. Cornell University Press, Ithaca. DOI: [10.7591/cornell/9780801449925.001.0001](https://doi.org/10.7591/cornell/9780801449925.001.0001)
- [2017]: *Parkour and the city. Risk, masculinity, and meaning in a postmodern sport*. Rutgers University Press, New Brunswick
- King, David C. [2009]: *The Mohawk*. Marshall Cavendish, New York.
- Kitzinger Dávid [2000]: A morális pánik elmélete. *Replika*, 11(2), p. 23-48.
- Kluckhohn, Florence R. és Strodtbeck, Fred L. [1961]: *Variations in value orientations*. Row, Peterson & Co., Evanston.
- Kohut, Heinz [1971]: *The analysis of the self. A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Kotschy Beáta [1997]: Kooperatív tanulás. In. Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest, p. 277-278.
- Kovács Éva [2007]: Interjú módszerek és technikák. In. uő (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, p. 269-277.
- Kroeber, Alfred L. [1925]: *Handbook of the Indians of California*, Government Printing office, Washington.
- Kulcsár Zsuzsanna [1998]: *Egészségpszichológia*. Eötvös, Budapest.
- Langer, Susanne K. [1948]: *Philosophy in a new key. A study in the symbolism of reason, rite, and art*. New American Library, New York.
- Letenyei László [2006]: *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos alapozása*. L'Harmattan – Ráció Kiadó, Budapest.

- Lindeman, Eduard C. [1924]: *Social discovery. An approach to the study of functional groups*. Republic, New York.
- Linehan, Marsha M. [2010]: *A borderline személyiségzavar kognitív viselkedésterápiája*. Medicina, Budapest.
- Mahon, Jennifer és Cushner, Kenneth [2012]: The multicultural classroom. In. Jackson, Jane (szerk.): *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, Abingdon, p. 434-448. DOI: [10.4324/9780203805640.ch27](https://doi.org/10.4324/9780203805640.ch27)
- Malinowski, Bronislaw [1922]: *Argonauts of the western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge & Kegan Paul LTD., London.
- Maffesoli, Michel [1996]: *The time of the tribes. The decline of individualism in mass society*. Sage, London. DOI: [10.4135/9781446222133](https://doi.org/10.4135/9781446222133)
- Marcus, George E. és Fischer, Michael M. J. [1999]: *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. 2. kiadás. The University of Chicago Press, Chicago.
- Martin, Judith, Nakayama, Thomas és Carbaugh, Donald [2012]: The history and development of the study of intercultural communication, and applied linguistics. In. Jackson, Jane (szerk.): *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, Abingdon, p. 17-36. DOI: [10.4324/9780203805640](https://doi.org/10.4324/9780203805640)
- McClung Lee, Alfred [1945]: Levels of culture as levels of social generalization. *American sociological review*, 10(4), p. 485-495. DOI: [10.2307/2086164](https://doi.org/10.2307/2086164)
- McKenzie, Roderick D. [1924]: The ecological approach to the study of the human community. *American Journal of Sociology*, (30)3, p. 287-301. DOI: [10.1086/213698](https://doi.org/10.1086/213698)
- McRobbie, Angela [1989]: Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In. uő (szerk.): *Zoot suits and second-hand dresses. An anthology of fashion and music*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, p. 23-49. DOI: [10.1007/978-1-349-19999-0](https://doi.org/10.1007/978-1-349-19999-0)
- McRobbie, Angela és Garber, Jenny [1976]: Girls and subcultures. An exploration. In. Hall, Stuart és Jefferson, Tony (szerk.): *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London, p. 209-222. DOI: [10.4324/9780203224946](https://doi.org/10.4324/9780203224946)

- Merton, Robert K. [1938]: Social structure and anomie. *American sociological review*, 3(5), p. 672-682. DOI: [10.2307/2084686](https://doi.org/10.2307/2084686)
- Mészáros György [2014]: *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Iskolakultúra, Veszprém.
- [2017]: *Pedagógiai etnográfia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Moon, Drea G. [1996]: Concept of „culture”. Implications for intercultural communication research. *Communication quarterly*, 44(1), p. 70-84. DOI: [10.1080/01463379609370001](https://doi.org/10.1080/01463379609370001)
- Moore, Karenza [2003]: E-heads versus beer monsters. Researching young people's music and drug consumption in dance club settings. In. Bennett, Andy, Cieslik, Mark és Miles, Steven (szerk.): *Researching youth*. Palgrave MacMillan, New York, p. 138-153. DOI: [10.1057/9780230522466\\_9](https://doi.org/10.1057/9780230522466_9)
- Muggleton, David [2002]: *Inside subculture. The postmodern meaning of style*. Berg, Oxford.
- N. Kollár Katalin [1997]: Kooperáció az iskolában. In. Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p. 207-222.
- Neumann Eszter és Zolnay János [2008]: *Esélyegyenlőség, szegregáció és oktatáspolitikai stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson*. EÖKIK, Budapest.
- O'Brien, Jodi (szerk.) [2009]: *Encyclopedia of gender and society*. Sage, Thousand Oaks. DOI: [10.4135/9781412964517](https://doi.org/10.4135/9781412964517)
- Oware, Matthew [2011]: Brotherly love. Homosociality and black masculinity in gangsta rap music. *Journal of African American studies*, 15(1), p. 22-39. DOI: [10.1007/s12111-010-9123-4](https://doi.org/10.1007/s12111-010-9123-4)
- Pais-Horváth Szilvia [2009]: A nagyvárosok népművészei. Graffitisek Szombathelyen. *Iskolakultúra*, 19(11), p. 32-53.
- Palmer, Vivien M. [1928]: *Field studies in sociology. A student's manual*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Pete Krisztián és P. Szilczl Dóra [2007]: A kommunikáció intézményeiről. In. Horányi Özséb (szerk.): *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex, Budapest, p. 17-100.

- Peterson, Richard A. és Bennett, Andy [2004]: Introducing the scenes perspective. In. uők (szerk.): *Music scenes. Local, trans-local and virtual*. Vanderbilt University Press, Nashville, p. 1-16.
- Philips, Susan U. [2005]: A comparison of Indian and Anglo communicative behavior in classroom interaction. In. Kiesling, Scott F. és Paulston, Christina Bratt (szerk.): *Intercultural discourse and communication. The essential readings*. Blackwell Publishing, Malden, p. 291-303. DOI: [10.1002/9780470758434.ch19](https://doi.org/10.1002/9780470758434.ch19)
- Pikó Bettina [2011]: A deviáns magatartás értelmezési keretei a biopszichoszociális elmélet tükrében. In. uő (szerk.): *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATE Press, Szeged, p. 9-16.
- Pöcze Flóra [2013]: *A Moszkva tér gyermekei*. Libri, Budapest.
- Ragusa, Angela T. és Ward, Olivia [2016]: Caught in the web. Male Goths using online ICTs to transcend rural reality. *Communication, politics and culture*, 49(2), p. 1-24.
- Ratkóczi Éva [2003]: *Életesemények lelki zavarai II. Személyiségzavarok*. Semmelweis Egyetem TF, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest.
- Rácz József [1998a]: A '80-as évek ifjúsági szubkultúrái Magyarországon. In. uő (szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest, p. 51-69.
- [1998b] (szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.
- Rácz József és Zétényi Zoltán [1998]: Rockkoncertek szimbolikája. In. Rácz József (szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest, p. 41-49.
- Rácz József, Göncz Dániel és Kéthelyi Judit [1998]: A Z. téri „csövesek”. Egy szociológiai vizsgálat tapasztalatiból. In. Rácz József (szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest, p. 11-26.
- Redl, Fritz [1948]: Resistance in therapy groups. *Human Relations*, 1(3), p. 307-313. DOI: [10.1177/001872674800100302](https://doi.org/10.1177/001872674800100302)
- Riemer, Jeffrey W. [1977]: Varieties of opportunistic research. *Urban life* 5(4), p. 467-477. DOI: [10.1177/089124167700500405](https://doi.org/10.1177/089124167700500405)



- Rill, Bryan [2006]: Rave, communitas, and embodied idealism. *Music therapy today*, 7(3), p. 648-661.
- Rohrer, Ingo [2014]: *Cohesion and dissolution. Friendship in the globalized punk and hardcore scene of Buenos Aires*. Springer, Wiesbaden. DOI: [10.1007/978-3-658-04360-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04360-5)
- Rosengren, Carl [2006]: *Kommunikáció*. Typotex, Budapest.
- Rosta Andrea [2007]: A deviáns viselkedés szociológiája. Loisir Könyvkiadó, Budapest – Piliscsaba.
- Ryle, Gilbert [1968]: *The thinking of thoughts. What is 'le Penseur' doing?* University Lectures no. 18. University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Sapir, Edward [1932]: Cultural anthropology and psychiatry. *The journal of abnormal and social psychology*, 27(3), p. 229-242. DOI: [10.1037/h0076025](https://doi.org/10.1037/h0076025)
- Schilt, Kristen [2004]: „Riot Grrrl Is...”. Contestations over meaning in a music scene. In: Bennett, Andy és Peterson, Richard A. (szerk.): *Music scenes. Local, trans-local and virtual*. Vanderbilt University Press, Nashville, p. 115-130.
- Schindler, Norbert [2000]: Karnevál, egyház és fordított világ. A 16. századi nevetéskultúra funkciójáról. In: Sebők Marcell (szerk.): *Történeti antropológia. Módszertani írások és esettanulmányok*. Replika Kör, Budapest, p. 183-216.
- Scollon, Ron és Scollon, Suzanne Wong [2001]: *Intercultural communication. A discourse approach*. 2. bőv. kiadás. Blackwell Publishers Ltd., Oxford.
- Shannon, Claud E. [1986]: A hírközlés matematikai elmélete. In: Shannon, Claud E. és Weaver, Warren: *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár, Budapest, p. 43-152.
- Shaw, Clifford és McKay, Henry D. [1942]: *Juvenile delinquency in urban areas. A study of rates of delinquency in relation to differential characteristics of local communities in American cities*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Stachel, Peter [2007]: Identitás. A kortárs társadalom- és kultúratudományok egy központi fogalmának genezise, inflálódása és problémái. *Regio*, (18)4, p. 3-33.
- Strauss, Anselm és Corbin, Juliet [1990]: *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Newbury Park.



- Straw, Will [1991]: Systems of articulation, logics of change. Communities and scenes in popular music. *Cultural studies*, 5(3), p. 368-388. DOI: [10.1080/09502389100490311](https://doi.org/10.1080/09502389100490311)
- Sutherland, Edwin H. [1947]: *Principles of criminology*. 4. kiadás. J.B. Lippincott Co., Chicago.
- Sykes, Gresham M. és Matza, David [1957]: Techniques of neutralization. A theory of delinquency. *American sociological review*, 22(6), p. 664-670. DOI: [10.2307/2089195](https://doi.org/10.2307/2089195)
- Sylvan, Robin [2002]: *Traces of the spirit. The religious dimensions of popular music*. New York University Press, New York.
- Szapu Magda [2002]: *A zűrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Szentesi Balázs [2013a]: A (szub)kulturális kategorizáció mint pedagógiai eszköz. Egy alternatív középiskola belső diskurzusai kulturális és kommunikációs megközelítésben. In: Szász Antónia és Kirzsa Fruzsina (szerk.): *Kultúrakutatás és narratíva. Tanulmánykötet A. Gergely András tiszteletére 60. születésnapja alkalmából*. MAKAT – L'Harmattan, Budapest, p. 296-310.
- [2013b]: Konfliktusok és alkuk. Cigány gyerekek és magyar nevelők interkulturális diskurzusa egy oktatóprogram foglalkozásain. In: Szuhay Péter (szerk.): *Távolodó világaink. A cigány-magyar együttélés változatai*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest, p. 231-246.
- [2018]: A belső pozíció haszna. A saját közösség kutatásának tapasztalatai. *Kultúra és közösség*, (9)4, p. 89-101.
- [2019a]: Másság és alkudozás. Az érvénytelenség problémájának megoldása egy alternatív gimnáziumban. *Jel-kép* (megjelenés alatt)
- [2019b]: Másság, felelősségvállalás és tudás. A szubkulturális és intézményi értelmezések összefonódásának haszna egy alternatív gimnázium belső diskurzusában. *Socio.hu* (megjelenés alatt)
- Thornton, Sarah [1995]: *Club cultures. Music, media and subcultural capital*. Polity, Cambridge.
- Thrasher, Frederick [1927]: *The gang*. The University of Chicago Press, Chicago.

- Ting-Toomey, Stella [2005]: Identity negotiation theory. Crossing cultural boundaries. In. Gudykunst, William B. (szerk.): *Theorizing about Intercultural Communication*. Sage, Thousand Oaks, p. 211-33.
- Tófalvy Tamás [2008]: Myspace-bandák és címkézés-háborúk. Az online közösségi alkalmazások és a deathcore színtér esete. *Replika*, 19(4-5), p. 217-233.
- Tófalvy Tamás, Kacsuk Zoltán és Vályi Gábor (szerk.) [2011]: *Zenei hálózatok. Zene, műfajok és közösségek az online hálózatok és az átalakuló zeneipar korában*. L'Harmattan, Budapest.
- Trompenaars, Fons és Hampden-Turner Charles [1997]: *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. 2. Kiadás. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Turner, Victor [1967]: *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*. Cornell University Press, Ithaca.
- [2002]: *A rituális folyamat. Struktúra és antistruktúra. A Rochesteri Egyetemen (Rochester, NewYork) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások*. Osiris, Budapest.
- van Gennep, Arnold [2007]: *Átmeneti rítusok. Az ajtóhoz és a küszöbhez, a vendégszeretethez, az örökbefogadáshoz, a terhességhez és a gyermekágyhoz, a születéshez, a gyermekkorhoz, a serdülőkorhoz, a beavatáshoz, a felszenteléshez, a koronázáshoz, az eljegyzéshez, a házassághoz, a temetéshez, az évszakokhoz és más egyébhez kapcsolódó rítusok módszeres elemzése*. MTA Néprajzi Kutatóintézete – PTE Néprajz – Kulturális Antropológia Tanszék – L'Harmattan, Budapest – Pécs.
- Vásárhelyi Ágnes [2014]: „Undergroundban megtartani a hardcore-t, az maga a hardcore.” Underground és mainstream a magyar hardcore punkban. In. Faragó-Szabó István, Gyöngyösi Megyer, Takó Ferenc és Tóth Olivér István (szerk.): *Világunk határai*. Eötvös Collegium Filozófia Műhely, Budapest, p. 71-97.
- Viega, Michael [2013]: „Loving me and my butterfly wings.” *A study of hip-hop songs written by adolescents in music therapy*. Doktori disszertáció. Temple University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Vörös Miklós és Frida Balázs [2006]: Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In. Letenyei László (szerk.): *Településkutatás. Módszertani szöveggyűjtemény*. L'Harmattan – Ráció Kiadó, Budapest, p. 395-416.

- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. és Jackson, Don D. [2009]: *Az emberi érintkezés. Formák, zavarok, paradoxonok*. Animula, Budapest.
- Weaver, Warren [1986]: Újabb adalékok a hírközlés matematikai elméletéhez. In. Shannon, Claud E. és Weaver, Warren: *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár, Budapest, p. 11-41.
- Williams, J. Patrick [2014]: Subcultures and deviance. In. Dwelling, Michael, Kotarba, Joseph A., és Pino, Nathan W. (szerk.): *The death and resurrection of deviance. Current ideas and research*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, p. 108-123. DOI: [10.1057/9781137303806](https://doi.org/10.1057/9781137303806)
- Willis, Paul [2000]: *A skacok. Iskolai ellenkultúra és munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó – Max Weber Alapítvány, Budapest.
- Whyte, William Foote [1943]: *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. University of Chicago Press, Chicago.
- Yang, Martin C. [1972]: How a Chinese village was written. In. Kimball, Solon T. és Watson, James B. (szerk.): *Crossing cultural boundaries. The anthropological experience*. Chandler, San Francisco, p. 63-73.
- Zinn, Maxine B. [1979]: Field research in minority communities. Ethical, methodological and political observations by an insider. *Social problems*, 27(2), p. 209-219. DOI: [10.1525/sp.1979.27.2.03a00080](https://doi.org/10.1525/sp.1979.27.2.03a00080)