

Elekes Györgyi Margit

**Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar,
Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet**

Témavezető: Dr. Hadas Miklós, DSc.

©Elekes Györgyi Margit, 2015

Budapesti Corvinus Egyetem
Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola

**Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének
társadalmi meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján**

Doktori értekezés

Elekes Györgyi Margit

Budapest, 2015

Tartalomjegyzék

1. FEJEZET	7
BEVEZETŐ	7
1.1. Alapprobléma.....	7
1.2. A téma megközelítésének módja	8
1.3. A kutatás célja.....	9
2. FEJEZET	10
KUTATÁSI KÉRDÉSEK	10
3. FEJEZET	12
A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYSÁG HELYZETE.....	12
3.1. Kiket tekintünk cigánynak? A cigányság definíciója körüli problémák Magyarországon.	12
3.2. A statisztikai mutatókról röviden.....	15
3.3. A magyarországi cigányság demográfiai és geográfiai mutatói	16
3.4. A magyarországi cigányság iskolázottsági mutatói	18
4. FEJEZET	25
A DOLGOZATBAN HASZNÁLT ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK	25
5. FEJEZET	29
A KUTATÁS MÓDSZERTANA	29
5.1. A terepmunka módszere	30
5.2. Strukturált mélyinterjú	34
5.3. A narratív interjú.....	35
5.4. A narratív interjú a társadalomtudományokban. Interjú a történelemtudományban: oral history	36
5.5. Narratíva és az interjú a pszichológiában	37
5.6. Narratív interjú a társadalomtudományban.....	38
5.7. A narratív interjú készítésének szabályai.....	40
5.8. A narratív interjú elemzésének szabályai	41
5.9. A narratív interjú érvényessége, reprezentativitása	42
5.10. Narratív életút interjú elemzése a hermeneutikai esetrekonstrukció alapján...	44
6. FEJEZET	46

MODERNITÁS, AZ ÉRTÉKEK UNIVERZALIZÁCIÓJA	46
6.1. Társadalmi integráció a funkcionalista hagyományban.....	46
6.2. A modernitás univerzalizációs tendenciái	47
6.3. Parsons szocializációs modellje.....	48
6.4. Az iskola, mint szocializációs ügynökség	49
6.5. A magatartás, mint az iskolai teljesítmény egyik kiemelt jellemzője.....	54
6.6. A család és a kortárs csoport hatása az iskolai teljesítményre.....	56
7. FEJEZET	67
KUTATÁSI TAPASZTALATOK ÉRTELMEZÉSE	67
7.1. Borsod és Baranya megye cigánysága.....	67
7.2. A nyelv, mint kommunikációs médium hatása a kutatott közösség kommunikációjára	73
7.3. A nyelv mint kommunikációs médium hatása a társadalmi struktúrára	83
7.4. Az írásbeliség hatása a társadalmi kommunikációra	87
7.5. Borsodi és Baranyai iskolák között megfigyelt hasonlóságok és különbségek a tereptapasztalatok alapján.....	89
7.6. Térbeliség és társadalmi identitás	103
8. FEJEZET	110
ESETTANULMÁNYOK ELEMZÉSE.....	110
8.1. A predestináció hitével.....	111
8.2. Az iskolapad vonzásában.....	126
8.3. Szakítás a hagyományos roma női szereppel.....	136
8.4. Harcok a túlélésért	150
8.5. Egy roma karrier a politikai kommunikációban	163
8.6. A hegedűtől a talárig	183
9. FEJEZET	192
ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK	192
10. FEJEZET	208
FOTÓK.....	208
11.FEJEZET	219
HIVATKOZÁSOK JEGYZÉKE.....	219
11.1. Hivatkozott irodalmak	219
11.2. A témában született saját publikációk jegyzéke	233

Táblázatok, diagramok jegyzéke

1. Táblázat: A 15 évesnél idősebb roma népesség iskolai végzettség szerinti aránya korcsoportoként
2. Táblázat: 30-34 éves roma nemzetiségűek megoszlása befejezett iskolai végzettség szerint
3. Táblázat: Közösségben lakó cigányok nemzetiség szerinti megoszlása

1. Diagram: A teljes népesség iskolai végzettség szerinti százalékos aránya korcsoportonként
2. Diagram: A roma népesség iskolai végzettség szerinti százalékos aránya korcsoportonként

Fotók jegyzéke

1. Fotó: Sajókaza, „Cs”-házak a romungro telep mellett
2. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)
3. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep, közös WC (romungro telep)
4. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)
5. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)
6. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)
7. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)
8. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)
9. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)
10. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)
11. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)
12. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep, kémény (oláh cigány telep)
13. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep, kártyázás (oláh cigány telep)
14. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep, játék a kútnál (oláh cigány telep)
15. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)
16. Fotó: Sajókaza, Dr. Ámbédkár iskola
17. Fotó: Ózd
18. Fotó: Ózd
19. Fotó: Ózd, Hétes
20. Fotó: Ózd
21. Fotó: Ózd, Kovács – Hagyó Gyula út
22. Fotó: Borsodi kisiskolások
23. Fotó: Borsodi kisiskolások
24. Fotó: Borsodi kisiskolások, torna óra
25. Fotó: Borsodi óvodások
26. Fotó: Szent és Profán

1. FEJEZET

BEVEZETŐ

1.1. Alapprobléma

A dolgozat a magyarországi cigányság társadalmi integrálódásának lehetőségeit vizsgálja. A munka arra tesz kísérletet, hogy az interdiszciplinaritás kínálta elemzései szempontokkal mutassa be a sikeres integrálódás lehetséges okait, és egyúttal megvizsgálja azt is, hogy mely tényezők játszanak szerepet e társadalmi csoport gyakran sikertelen integrálódásában. Az ezzel kapcsolatos hatások meglehetősen sokrétűek. A kutatók körében konszenzus van a tekintetben, hogy a magyarországi cigányság társadalmi integrációjának egyik akadály a társadalmi csoport alacsony iskolai végzettsége. Ebből adódóan a dolgozat részletesen foglalkozik az iskola kínálta mobilitással, és sorra veszi azokat a tényezőket, amely sok esetben sikertelenné teszik a cigány tanulók iskolai mobilitását és sikeres társadalmi integrálódását. Az iskolai sikeresség vizsgálata kapcsán a dolgozat megkísérli feltérképezni a romák tágabb szociokulturális környezetét, amely sok vonatkozásban kondicionálja a társadalmi integrálódás lehetőségét.

A roma kutatások megegyeznek abban, hogy az integrálódás nehézségei társadalomtörténetileg kondicionáltak. Az évszázados jelentős különbségek a többségi társadalom és a cigányság között a politikai és társadalomtörténeti korszakoktól függetlenül fennmaradtak (Kemény – Janky – Lengyel 2004), noha a cigányság iskolai végzettsége növekedést mutatott az elmúlt időszakban (Kemény – Havas 1996). Mivel a rendszerváltás egyik legfőbb vesztese a honi cigányság volt (Örkény - Csepeli – Barna 2005), a távolság a cigány gyermekek és a nem cigány gyermekek iskolázottsági szintje között tovább növekedett (Kertesi 2005). Napjainkban ez leginkább a középiskolai továbbtanulás esetében mutatkozik meg. A cigány fiatalok igen kis százalékban jutottak és jutnak be ma is a középiskolába, s a bejutottak között igen nagy a lemorzsolódás (Liskó 2003), így a felsőfokú oktatásban is igen kevesen, a roma fiatalok alig több mint egy százaléka vesz részt. Mivel a cigányság sikerességének feltétele átalakult a rendszerváltás óta, a kutatók a sikeresség alapfeltételének elsősorban az iskolázottsági szint emelését tekintik (Kemény – Havas 1996, Liskó 2003, Székelyi – Örkény –

Csepeli – Barna 2005). Így különösen fontossá vált annak vizsgálata, hogy mely tényezők játszanak szerepet abban, hogy a cigányság egyes csoportjai élni tudnak az iskolai mobilitás ezen nem többségi lehetőségével.

A doktori dolgozat célja, hogy a fenti eredményeket figyelembe véve a társadalmi struktúra és az egyén dinamikus viszonyát megragadva rámutasson, hogy a struktúra, mint a társadalom működésének egyik fontos mechanizmusa miként befolyásolja az egyén életét, mennyi játéktérrel hagy a felfelé mobil egyéni, nem tipikus életutak és választások számára, másfelől a nem mobil vagy lefelé mobil életutak számára.

1.2. A téma megközelítésének módja

Az interdiszciplinaritás jegyében a kommunikációtudomány, a kulturális antropológia, a szociológia és a szociálpszichológia eredményeit ötvözve próbálok árnyalt képet kialakítani a roma etnikum mobilitási lehetőségeiről. Ebben támaszkodom azon kommunikációtudományi kutatásokra, amelyek a kommunikációs médiumok szerepének fontosságára hívják fel a figyelmet a társadalmi struktúrára vonatkozásában. A kulturális antropológiai kutatások közül foglalkozom azon társadalomantropológiai szemléletű művekkel, amelyek a roma csoportokat olyan létező kultúraként vizsgálják, amelynek elsődleges funkciója a közösség és az élet megszervezése, a társadalmi csoport életben tartása, a megélhetés biztosítása. E kultúra azonban sikeresen csak a többségi társadalommal való viszonyában értelmezhető. Ebben segítenek a szociológiai kutatások eredményei, amelyek a társadalmi integráció és struktúra felől közelítik meg a kérdést. A szociálpszichológia eredményeit a narratív életútinterjúk elemzésekor használom. Az életútinterjúk elemzésekor igyekszem megvilágítani a szocializáció folyamatát, az aspirációs szint alakulását, illetve a sikeres másodlagos szocializáció folyamatát, ami a tanuláshoz való viszonyt alakítja, formálja, és egyúttal megteremti a sikeres társadalmi integrálódás lehetőségét.

1.3. A kutatás célja

A kutatás reménybeli eredménye az lehet, hogy a kvalitatív módszerek segítségével - terepmunkával, strukturált interjúk elemzésével, az interjúalanyok élettörténetének aprólékos, hermeneutikai esetrekonstruálásával - a magyarországi sikeres iskolai mobilitással rendelkező romák jellemző típusait sok vonatkozásban megragadhatom, illetve új szempontból derülhet fény azokra a körülményekre, tényezőkre is, amelyek ezt a mobilitást hátráltatják és az integrálódás sikertelenségét eredményezik

A doktori dolgozatban ekképpen arra is választ kaphatok, hogy a sikeres iskolai mobilitás mely típusos magatartások, cselekvésmintázatok, szociokulturális jellemzők esetén vezetnek tartós(abb) társadalmi mobilitáshoz, s mely esetekben marad el ez a folyamat. Ezzel arra is választ keresek, hogy a sikeres integráció tekintetében kitüntetett iskolai mobilitás mennyire tud társadalmi emelkedést, vagy - nem hierarchikus viszony vonatkozásában - miliőváltást is eredményezni, s egyes tényezők (pl. a diszkrimináció különböző formái, a halmozottan hátrányos helyzet társadalmi következményei, stb.) mennyire hátráltatják-e folyamatokat, s miképpen eredményezik a sikertelenséget, vagy a mobilitás hiányát.

2. FEJEZET

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Ebben a fejezetben a dolgozat alapfogalmait és konceptuális keretét fejtem ki és a dolgozat kutatási kérdéseit teszem explicitté.

A dolgozat alapját képező kutatás egyik alapfogalma a sikeres iskolai karrier, ami alatt azon cselevők társadalmi státuszának változását értem, akik társadalmi mobilitásukat a környezetükhöz képest magasabb iskolai végzettségüknek köszönhetik. A dolgozat kísérletet tesz arra, hogy a roma származású cselekvőkön keresztül bemutassa a sikeres iskolai karrier társadalmi összefüggéseit, elsősorban azokra a személyekre fókuszálva, akiknek sikerült diplomát szerezniük, vagy a diploma megszerzésének közelében kerültek. Mindezt a társadalmi folyamatot több elméleti megközelítésből is körbejárom. A dolgozat értelmezi a sikeres iskolai karriert elért roma származásúak szociokulturális közegét, cselekvésstratégiáját. A dolgozat figyelmet fordít arra, hogy a mikrotársadalmi kapcsolatrendszer milyen módon teheti sikeressé a társadalmilag nem az iskolai mobilitásra predesztinált cselekvőket.

A sikeres cselekvésstratégia megvilágítását ellenpontosítva a dolgozat értelmezi azon cselekvőket is, akiknek az iskolarendszeren belüli karrierje nem sikeres. A sikertelen iskolai karrier a kutatás másik alapfogalma, amely olyan cselekvőket takar, aki vagy egyáltalán nem tudtak az iskolán keresztül státuszhatárt átugrani, vagy ugyan megkísérelték ezt, de erőfeszítésüket nem koronázta siker. (Ez leggyakrabban olyan élethelyzetekben manifesztálódott, amikor egyszer, vagy akár többször is megbuktak az általános iskolában, és/vagy megszakították általános, illetve középiskolai pályafutásukat, és a kutatás alatt speciális könnyített középiskolai vagy szakiskolai tananyagot sajátítanak el.) Megvizsgálom e személyek aspirációs szintjét¹ és iskolai mobilitásuk közti összefüggést. Továbbá az alacsony aspirációs szint és a makrotársadalmi közeg, illetve mikrotársadalmi kapcsolatrendszer közötti kölcsönhatást is bemutatom.

¹ Az aspiráció összefoglalja az esélyről, a siker valószínűségéről alkotott elgondolásokat.

Dolgozatomban a következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

KK1. A sikeres és sikertelen iskolai mobilitásokat vizsgálva milyen összefüggések léteznek a kulturális tőke, a társadalmi tőke és az iskolai mobilitás között.

KK2. A kutatások alapján a gyenge kötések szerkezete – megkülönböztetve a felnőtt társadalomhoz és a kortárs csoporthoz kötődő gyenge kötések – hogyan befolyásolják a cigány gyermekek aspirációs szintjének alakulását, az iskolai teljesítményét és a későbbi mobilitást.

KK3. A kutatások alapján a gyenge kötésekben belüli, azaz a kortárs csoport kapcsolathálózatában uralkodó normák miként befolyásolják az iskolai teljesítményt és az aspirációs szint alakulását.

KK4. Az erős kötések, a zárt hálózatok rendszere negatív irányú hatást gyakorol-e a kisebbségi helyzetben élők aspirációs szintjének alakulására vagy sem.

KK5. A „másodlagos szocializáció” hogyan befolyásolja a cigány gyermekek teljesítményét és aspirációs szintjének alakulását.

KK6. Hogyan változik meg a közösség és a felfelé mobilizálódott diplomás személy viszonya.

KK7. A kommunikációs médiumok - a nyelv és az írás – hogyan befolyásolják a vizsgált cigány közösség társadalmi szerveződését és az iskolai oktatással szembeni viszonyt?

KK8. Létezik-e összefüggés a kommunikációs médiumok használata és a sikeres vagy sikertelen iskolai mobilitások között?

KK9. Van-e összefüggés a társadalmi tér és a roma fiatalok identitástörekvései közt?

KK10. Az elgettósodott iskolai és lakóközösség hogyan befolyásolja a roma gyermekek iskolai mobilitását, morális kötődését, illetve az univerzalizációs értékek elsajátítását?

KK11. Milyen társadalmi feltételek szükségesek az univerzális értékek elsajátításához?

KK12. A dolgozatban vizsgált két megye – Borsod és Baranya megye – makrotársadalmi meghatározottságai miként befolyásolhatják a roma gyermekek iskolai pályafutását?

KK13. A két megyében kvantitatív módszerekkel mért eltérő iskolai végzettségre vonatkozó adatok tudnak-e magyarázatot adni a dolgozat kvalitatív kutatási eredményére?

3. FEJEZET

A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYSÁG² HELYZETE

3.1. Kiket tekintünk cigánynak? A cigányság definíciója körüli problémák

Magyarországon.

A kutatás a sikeres és sikertelen romák mobilitásának társadalmi okait vizsgálja. A kérdés komplex körbejárása megkívánja, hogy a vizsgált sokaság mibenlétét is elemezzük. Ehhez a különböző társadalomtudományos kutatások során alkalmazott azon cigányság definíciókat veszem sorba, amelyek orientálhatják a terepen dolgozó kutatót is.

Érdekes módon az önbesorolást a szociológiai kutatások csak igen ritkán használják annak a kérdésnek az eldöntésére, hogy cigány vagy nem cigány a megkérdezett személy. Ennek az az oka, hogy a fenti módon kapott adatok megbízhatatlanok. A cigányság „fel nem vállalása” rámutat a cigány identitáshoz kapcsolódó negatív képzettársítások erősségére, és ezek nehezen felvállalhatóságára. Mivel az önbesorolásból származó adatok megtévesztőek, ezért inkább a környezet ítéletére támaszkodtak a kutatók. A Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor által 1993-94-ben végzett országos reprezentatív kutatásukban azokat tekintették cigánynak, akiket a nem cigány környezet annak tart. Keményék „szakembereket”, helyi oktatási és szociális intézmények dolgozóit kérték fel a besorolás elvégzésére.

1997-98-ban a *Kritika* című folyóirat hasábjain vita folytatódott a cigánydefiníció problematikájáról a Kemény - Havas - Kertesi (1998) szerzőhármassal és a Ladányi - Szelényi (1997, 1998a, 1998b) szerzőpárossal között. A Ladányi – Szelényi szerzőpáros azt kifogásolja, hogy a Kemény féle kutatócsoport miért éppen az „önminősítést” tartják a legmegbízhatatlanabb klasszifikációs rendszernek. Véleményük szerint az önminősítés legalább annyira társadalmi tény, mint más jellegű minősítések, s célszerűbb lenne azt vizsgálni, hogy mi az oka az identitás fel vagy fel nem

² Mivel nincs egyetértés a korrekt, nem sértő elnevezést illetően, és a társadalomtudományi kutatások mindkét népet: a cigányt és a romát egyaránt használják, ezért a dolgozatban én is egymás szinonimájaként használom a két elnevezést.

vállalásának. Azt állítják, hogy a társadalmi kategóriák „eticizálása” vagy „rasszosítása” a klasszifikációs küzdelmek fontos eszközévé válhat. Tehát ha a kutatók a roma népeiséget azonosítják a szegénykultúrával, akkor a szegénységet és a cigányságot egymás szinonimájaként fogják használni. „Cigány tehát szegény, illetve szegény, tehát cigány”(Ladányi – Szelényi 1997, pp.5). A társadalmi hierarchiát így egyértelműen etnikai hierarchiával próbálják helyettesíteni. Ezen felül Szelényiek arra is rávilágítanak, hogy ha a cigányságot elsősorban a szegénykultúra képviselőiként tartjuk számon, akkor számos marginális helyzetű, de nem cigány származású is bekerülhet ebbe a csoportba, ellenben a jómódú, sikeresen asszimilálódott cigányokat és a nem cigány életmódot folytató félcigányokat nem tekintjük cigányoknak. A velük vitatkozó szerzőcsoport azonban azt állítja, hogy „a cigány környezet a sikeresen asszimilálódók cigány származását is számon tartja” (Havas – Kemény- Kertesi 1998, pp.32). A Ladányi - Szelényi szerzőpáros tanulmánya végén leszögezi, hogy a cigány népesség nem egyértelműen behatárolható csoport „a cigány kultúra, életmód és identitás sem fogható fel valami történelmen kívüli állandósággal, egyértelműen lehatárolható egzotikus etnikai csoporthoz kapcsolható fogalomként” (Ladányi – Szelényi 1997, pp.6).

A cigányság definíciója körüli vita tovább gyűrűzött. Forray R. Katalin (1998, 2000) azon kutatások nézőpontját kritizálta, amelyek a cigányságot a szegénység szubkultúráját hordozó életformacsoportként határozzák meg, mivel ezek a cigányságot homogén gazdasági csoportnak tekintik. Arra is rávilágítottak, hogy ez a megközelítés figyelmen kívül hagyja az etnicitást, másrészt nem foglalkozik a jómódú romákkal, és azt sugallja, hogy a romáknak az asszimiláción kívül nincs más útjuk. A fenti problémák miatt egyre erősödik az a tendencia, amely a roma fogalmat az etnicitással próbálja meg meghatározni. Azonban ebből is adódnak problémák, mivel a roma közösség nyelvi és kulturális szempontból nem homogén. Az 1971-es reprezentatív becslés szerint (Havas – Kemény 1995) a romák 70%-a magyar, 20%-a cigány, 7-8%-a pedig román (beás) anyanyelvű. Emellett azt is meg kell említeni, hogy a csoportok között merev endogámia uralkodik. A cigányság etnikai csoportjai közötti házasság ritkább, mint bármelyik cigány és nem cigány csoport közötti házasság (Szuhay 1995). Következésképpen az etnicitás túlhangsúlyozása is számos problémát vet fel. Az etnicitás körül megfogalmazódó roma fogalom fokozza az etnocentrizmust és a magyar társadalmon belül felerősíti az etnikai alapú feszültségeket, ugyanakkor figyelmen kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit.

Fiáth Titanilla szerint olyan elméleti megközelítésre és cigányság definícióra volna szükség, amely „egyaránt számol a romák hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetével, ugyanakkor az etnicitást se hanyagolják el” (Fiáth 2002, pp.15). Az antropológusok így járnak el, ők a cigányságot nem szegénység kultúrájának tekintik, hanem olyan életstílus-csoportnak, melynek a lényege környezethez való alkalmazkodás, a társadalmi csoport életben tartása (Csongor – Szuhay 1992). A cigányság életstílus-csoportként való értelmezésével több kutató, többek között, Forray R. Katalin (Forray R. Katalin - Hegedűs T. András 1988) is egyetért, s dolgozatomban én is e szemlélet móddal közelítek a vizsgált jelenségekhez. A kulturális antropológiai megközelítés hangsúlyozása azért is fontos, mert „az antropológusok teljesen elszakadnak attól az elsősorban pedagógusok, pszichológusok, szociális gondozók és jogászok által képviselt általános szemlélettől, mely szerint a cigányok 'képtelenek beilleszkedni' környezetükbe” (idézi: Prónai 1999, pp.26). E szemléletmóddal kizárólag a nemzetközi szakirodalomban találkoztam, s ezek alapvetően formálták a téma megközelítésének módját. Elsőként az olasz antropológus Leonardo Piasere cigányságra vonatkozó definícióját idézem. „Nincsen egységes cigány kultúra – a különbözőségek ezt lehetetlenné teszik. De mégis van talán egy életstílus vagy inkább kulturális stílus, ami, töretlenül fennmaradt a cigányság története során. Ez egy minden részletkérdés fölött álló, maradandó életstílus, amely az exogén jellegek elfogadásán és újrahasznosításán alapul, és amely a változatlanság és egyformaság ellen küzd. Ennek az életstílusnak az alapja a sajátos környezettel való kapcsolat, egy elsősorban olyan más emberekből, más népekből álló környezettel, akiktől az elhatárolódásnak egyértelműnek kell lennie. Olyan életstílus ez, amelyet az esetek többségében el sem ismernek az érintettek, akik abban élnek...” (Piasere 2000, pp. 379) A francia antropológus Patrick Williams ezt a következőképp fogalmazza meg „ha létezik cigány társadalmi rendszer, akkor az mindenekelőtt két elem kapcsolatainak a rendszere”. Ez a két elem pedig az, hogy egyrészt „nem-cigányok nélkül nincsenek cigányok” másrészt pedig, hogy „romák, zsitánok, mánusok nélkül nincsenek gádzsók” (idézi: Prónai 1999, pp.27). Williams (2000) ezt egy másik tanulmányában így megfogalmazza: „Cigányokat csak nem cigány környezetben találunk”.

3.2. A statisztikai mutatókról röviden

A statisztikai mutatók felhasználásával kapcsolatosan röviden indoklom, hogy miért épp az adott felméréseket használom.

Dolgozatom a roma népesség jellemzőinek leírására az 1971-es, az 1993-as és a 2003-as reprezentatív szociológiai adatfelvételek adatait alkalmazza. Ezek a szociológiai adatfelvételek Kemény István és munkatársai nevéhez fűződnek. Az adatbázisok kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy dolgozatomhoz kizárólag olyan adatokat használjak fel, amelyek megbízható, reprezentatív felméréseken alapulnak. Mivel ilyen felmérés nem sok készült az elmúlt évtizedekben, ezért a cigány népességgel kapcsolatos adatok forrása azon reprezentatív felmérések, amelyek a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Intézetében készültek 1971-ben Kemény István, 1993-ban Kemény István, Havas Gábor, Kertesi Gábor vezetésével, majd 2003-ban Kemény István, Jankó Béla vezetésével az MTA Etnikai- Nemzeti és Kisebbségkutató Intézetében.³

A dolgozatban korábban említett vita, amely a reprezentatív felmérések megkérdőjezteinek besorolásával kapcsolatosan folyt, nemcsak a klasszifikációs küzdelmek, hanem a dolgozatban használt adatbázisok miatt is fontos. 1993-ban egymással párhuzamosan két nagyobb adatfelvételre is sor került Magyarországon a cigányság helyzetével kapcsolatosan. Az egyik felvétel a Központi Statisztikai Hivatalban, a másik MTA Szociológiai Intézetében folyt Kemény, Havas és Kertesi vezetésével. Kertesi Gábor *Két cigányvizsgálat (1996)* című tanulmányában részletesen foglalkozik a két felvétel adatai között kialakult szignifikáns különbségek okával, és kritikai elemzésével bebizonyítja, hogy a Szociológiai Intézetben folyt cigányvizsgálat nagyobb megbízhatósággal rendelkezik. Ennek okai a mintavételi eljárás különbségei, az eltérő súlyozási eljárásból adódó különbségek, a megíúsult kikérdezésekből adódó torzítások, amely alapvetően rontják a KSH nemzetiségi felvételének reprezentativitását. Ezért dolgozatomban az országos tendenciák bemutatásra

³ A 2003-ban készült felmérés a magyarországi cigány lakosság helyzetét komplex módon mérte fel, magába foglalva a szegregáció, a megélhetés, az iskolázottság és az önkormányzatiság kérdését is (Kemény – Jankó - Lengyel 2004)

következetesen a Kemény István által vezetett kutatások adatait használtam fel, elkerülve így azt a hibát, hogy a különböző kutatásokból származó adatok nem adnak módot összehasonlításra és az országos tendenciák megbízható bemutatására. A kutatott megyék bemutatása kapcsán Hablicsek László (2007) statisztikus saját számításait használtam, melyek a KSH népszámlálások statisztikai alapján készültek. Ki kell emelni, hogy Hablicsek saját számításai elkészítésekor a KSH statisztikák mellett folyamatosan használta a Kemény István által vezette szociológiai adatfelvételekből nyert adatokat is, ezért is használok dolgozatomban az ő eredményeit is.

Az ezt követő időszakra vonatkozólag csak a KSH 2011-es Népszámlálási adataiból lehet következtetéseket levonni a roma népességre vonatkozóan.⁴ Nem szabad azonban megfelekedezni a KSH és az MTA reprezentatív felmérések eltérő mintavételi eljárásbeli különbségeiről, amelyek így nem adnak módot az adatfelvételek összehasonlítására.

3.3. A magyarországi cigányság demográfiai és geográfiai mutatói

A Kemény István és Havas Gábor (1996) szerzőpáros a magyarországi cigány népesség számát, 1971-ben 320 ezerre becsülte, ez a teljes lakosság 3%-át tette ki. Az 1993-94-ben készült reprezentatív kutatási eredményeik alapján 467 ezer főre becsülte roma népességet, ami a roma lakosok kb. 4,4%-os arányát jelenti az ország teljes népességéhez képest. Ez a szám 2003-ban 569 ezer fő, azaz a teljes lakosság 6%-ra emelkedett. A növekedés üteme exponenciálisnak mondható. A kutatók szerint a népességi előreszámítások alapján a romák száma a teljes magyarországi lakossághoz képest jelentősen tovább fog emelkedni (Kemény – Havas 1996).

A romák az ország egész területén szétszóródva élnek, s eloszlásuk nem egyenletes. Az országot Kemény István és Havas Gábor (1996, pp.352) ebből a szempontból hat régióra osztották: Észak (Borsod – Abaúj - Zemplén, Heves és Nógrád megye), Kelet (Szabolcs-Szatmár, Hajdú-Bihar és Békés megye), Alföld (Csongrád, Bács és Szolnok megye), budapesti iparvidék (Budapest, Pest, Fejér és Komárom megye), Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna, Veszprém és Zala megye), Nyugat (Vas és Sopron megye). Az 1971-ben készült felmérések azt mutatják, hogy nagyarányú elvándorlás ment végbe

⁴ A KSH által feldolgozott adatokat 2014-ben tették nyilvánossá (lásd: 2011-es Népszámlálás 9. Nemzetiségi adatok).

a keleti régióból az északi régióba az erőltetett iparosítás miatt. Arányaiban hasonló, de abszolút számokban kisebb elvándorlás történt az alföldi régiókból, részben az északi, részben a dél-dunántúli és a budapesti iparvidék irányába is. A budapesti régióban az elvándorlás és a bevándorlás kiegyenlítette egymást. A nyugati régióban viszont háromszorosára nőtt a cigányság létszáma (Kemény – Havas 1996).

A cigányok vándorlása munkaalkalomhoz és megélhetési lehetőséghez kötődött már az 1960-as években is. A befogadó megyékben olyan nagy volt a munkaerőre az igény, hogy még az iskolázatlan romákat is szívesen fogadták. Az átvándorlás és az új környezethez való integrálódás maga után vonta a szokások és az életmód átalakulását (Kemény – Havas 1996). A bányákban, kohókban, gyárakban vállalt kemény fizikai munka rendszeres havi keresettel járt, s az áttelepült cigányság elproletarizálódásához vezetett. Az új életvitel az egész családot érintette és a hagyományos életforma feladásával járt. A cigány gyermekeket iskoláztatni kellett és mindez nyelvi asszimilációval is járt.

A településtípusok között is eltolódások mentek végbe, egyre több cigány lett városlakó. A Kemény - Havas (1996, pp.354) szerzőpáros adatai szerint 1971-ben 45 ezer cigány volt városlakó, jelenleg háromszor annyi, így részarányuk a teljes népességhez viszonyítva 14%-ról 30,4%-ra emelkedett. Ez munkavállaláshoz is kötődött, de a számok azért is ilyen magasak, mert időközben sok községet várossá nyilvánítottak. Tehát a cigányok urbanizálódása hasonló a többségi társadaloméhoz. Ellenben az 1000 főnél kisebb településeken lakik a cigány közösség 40%-a, míg ez a teljes népesség csak 17%-ára jellemző (Kemény – Havas 1996, pp.354). A roma lakosságon belül nagyon magas a gyermekszám és halálozások száma is. Mindez azt eredményezi, hogy a 15 éven aluli gyerekek aránya kétszer akkora, mint a teljes népességben belül, tehát a teljes népesség 19%-a, míg a roma népesség 38%-a 15 éven aluli (Kemény – Havas 1996, pp.355). Ezek a mutatók is felhívják a figyelmet, hogy a roma gyermekek továbbtanulási mutatóinak javítása, s ezzel a munkaerőpiaci lehetőségeiknek növekedése mennyire fontos mozzanata kell, hogy legyen az oktatásnak és a szociálpolitikának.

3.4. A magyarországi cigányság iskolázottsági mutatói

A magyarországi cigányok az 1945 előtti időszakban szinte teljesen iskolázatlanok voltak (Kemény – Janky – Lengyel 2004, pp.90). A cigány származásúak közül elsősorban a magyar cigányok jutottak el az általános iskolákba, azonban két, három évnél többet ők se jártak oda. Az 1945 óta eltelt évtizedek eredménye, hogy a cigány fiatalok négyötöde elvégzi az általános iskolát, de csak több éves késéssel és megfelelő tudás nélkül, egyötöd részük pedig egyáltalán nem végzi el. A Kemény István által vezetett 1971. évi reprezentatív vizsgálat azt mutatta, hogy hiába emelkedett a roma fiatalok iskolázottsági szintje, a fiatalok 73-74%-a gyakorlatilag teljesen analfabéta maradt (Kemény – Havas 1996, pp.354). A vizsgálat arra is felhívta a figyelmet, hogy a távolság a cigány gyermekek és a nem cigány gyermekek iskolázottsági szintje között növekedett. Kemény István, már 1976-ban felhívja a figyelmet, hogy „az a veszély fenyeget, hogy az iskolázottsági szintek közötti különbség etnikai jellegzetességé válik, és színes kisebbség kialakulását segíti elő” (Kemény – Janky - Lengyel 2002, pp.78). Ez a jóslat sajnos be is következett. A távolság a többség és a roma népesség iskolázottsági szintje között, a 70-es és 80-as években is, tovább növekedett. Ez a folyamat jól kiolvasható az alábbi táblázatból, amely a 2003-as Kemény István által vezetett adatfelvétel alapján készült.

Korcsoport	Nincs 8 osztály	8 osztály	Szakkun- kásképző	Érettségi és magasabb	összesen
15-19	47,0	49,3	2,6	1,1	100,0
20-24	17,2	57,5	20,2	5,1	100,0
25-29	21,1	56,2	19,5	3,2	100,0
30-34	20,2	56,9	19,0	3,9	100,0
35-39	21,8	62,3	13,6	2,3	100,0
40-44	27,2	56,8	12,1	3,9	100,0
45-49	37,2	52,4	8,6	1,8	100,0
50-54	39,1	50,6	9,1	1,2	100,0
55-59	46,1	40,9	9,2	3,8	100,0
60-64	68,7	25,3	6,0	0,0	100,0
65-69	75,0	20,3	3,1	1,6	100,0
70-	86,8	7,5	5,7	0,0	100,0
Összesen	43,1	41,2	13,8	1,9	100,0
Kontroll	32,7	51,8	12,7	2,8	100,0

1. Táblázat: A 15 évesnél idősebb (teljes) roma népesség iskolai végzettség szerinti aránya korcsoportonként, 2003 Forrás: Kemény-féle 2003.évi adatfelvétel alapján, (Hablicsek 2007, pp.4)

A távolság növekedése napjainkban a középiskolai továbbtanulás esetében a legjellegzetesebb. A roma fiatalok igen kis százalékban jutottak és jutnak be ma is a középiskolákba, s a bejutottak között nagyon magas a lemorzsolódás (Liskó 2003). A középiskolát az 1970-es években a roma fiatalok 1,5%-a, az 1980-as években 2%-a, az 1990-es években 3%-a, a 2000-es években 5%-a végezte el (Kemény – Janky – Lengyel 2004, pp.90). A felsőoktatásban a roma fiatalok alig több mint egy 1%-a vesz részt, és bizonytalan, hogy mennyien fejezik be főiskolai vagy egyetemi oklevéllel tanulmányaikat.

Az 1950-es évek erőltetett iparosítása, az ország gazdasági szerkezetének átalakulása következtében az ipar, főleg a nehézipar (bányák, kohók, gyárak) tudta foglalkoztatni a tanulatlan cigány munkaerőt. A tanulatlan roma munkaerő azonban újratermelődött, amit már nem tudott felszívni a nagyipar, mivel az ipari bővülés leállt. Hiába növekedett az 1990-es években azon roma fiatalok száma, akik befejezték az általános iskolát, a rendszerváltás után tartós munkanélküliség és szegénység várt azon

cigány gyermekekre, akik nem tudták befejezni az általános iskolát és azokra is, akik bár befejezték az általános iskolát, de nem tanultak tovább. Ahogy már fent jeleztem, napjainkban a legnagyobb eltérés a roma és nem roma tanulók között a középiskolai továbbtanulásnál jelentkezik. Ennek okát a kutatók abban látják, hogy a cigány gyermekek több éves késéssel végzik el az általános iskolát, és minél később végeznek, annál kevesebb a mögötte levő tudás. A 1990-es évek kutatási eredményei szerint a cigány gyermekek 31,3%-a végezte el 14 éves korban, 43,6%-a 15 éves korban, 62,7%-a 16 éves korban, 64,4%-a 17 éves korban és 77,7%-a 18 éves korban az általános iskolát (Kemény – Janky – Lengyel 2004, pp.79). A többéves késés egyik oka, hogy később tehát nem hat, hanem hétéves korban kezdik el az általános iskolát, de a legjelentősebb ok a bukások magas aránya. A 2003. évi felmérés adatai jobb arányokat mutatnak, de a tendencia folytatódik, továbbra is elkésve fejezik be a roma gyermekek az általános iskolát, ami megakadályozza a középfokú intézménybe való továbbtanulásukat.

A 1993. évi kutatások eredményei azt mutatták, hogy javultak a roma gyerekek továbbtanulási perspektívái: egyre több roma fiatal (51%) tanul tovább az általános iskola befejezése után, de többségük szakmát tanul, továbbra is kevés fiatal jelentkezik középfokú intézménybe a többségi társadalom fiataljaihoz képest. A továbbtanulási tervek átalakulásáról Havas Gábor - Kemény István - Liskó Ilona 1999-2000-ben folytatott elemzéseit tájékoztatnak. A kutatók szerint az elmúlt évtizedekben folyamatosan nő a középiskolában továbbtanuló roma fiatalok aránya. A növekedés egyik oka, hogy 1985-1996 között 40%-kal nőtt a gimnáziumi és 70%-kal a szakközépiskolai helyek száma (Havas – Kemény – Liskó 2002), s a több férőhelyre könnyebb bejutni. A második ok, hogy a többségi társadalom gyermekeinek száma 1989-től kezdve folyamatosan csökken: a teljes népesség szintjén a születések száma 1989-ben 171 ezer volt, 1999-ben 114 ezer volt. A harmadik ok a közoktatás normatív finanszírozásának bevezetése, ami a középiskolai tanárokat érdekelté tette, hogy minél több tanulót vegyenek fel és azokat meg is tartsák. A középszintű oktatásban továbbtanulók arányainak emelkedése ellenére is még mindig nagyon magas a roma tanulók lemorzsolódási aránya.

A KSH 1990 és 2001-es Népszámlálási statisztikák alapján az ország iskolai végzettség struktúrájának alakulását figyelve a roma népességre és a nem roma népességre jellemző tendencia jelentősen eltér (Hablicsek 2007). Ahogy a fenti adatok bizonyítják, a roma nemzetiségű népességnél az alacsonyabb végzettség és az arra épülő

szakképzés terjedése figyelhető meg, ellentétben a nem roma nemzetiségű népességgel, ahol a középfokú végzettség megszerzése és az arra épülő felsőfokú végzettség növekedő aránya figyelhető meg. A KSH adatai szerint továbbra is megfigyelhető az a tendencia, hogy a roma népességnek az alapfokú végzettség megszerzését követően nem sikerül tömegesen továbbtanulnia. A roma nemzetiségű népességnek a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya minden korcsoportban 80% felett van (Hablicsek 2007), amely egy gyenge munkaerő-piaci potenciált jelent a jövőre nézve. Az iskolai végzettségek területi különbségei is erőteljes tendenciákat mutatnak. A legjobb mutatókkal Budapest rendelkezik, mind az általános iskolát be nem fejezettek arányát, mind a középfokú végzettséggel rendelkezők arányát tekintve. Azonban ezek az adatok csak a roma népességben belül számítanak kiugróan jó értékeknek, a főváros lakosságához képest nem, azaz legalább olyan mértékben marad el, mint országos szinten.

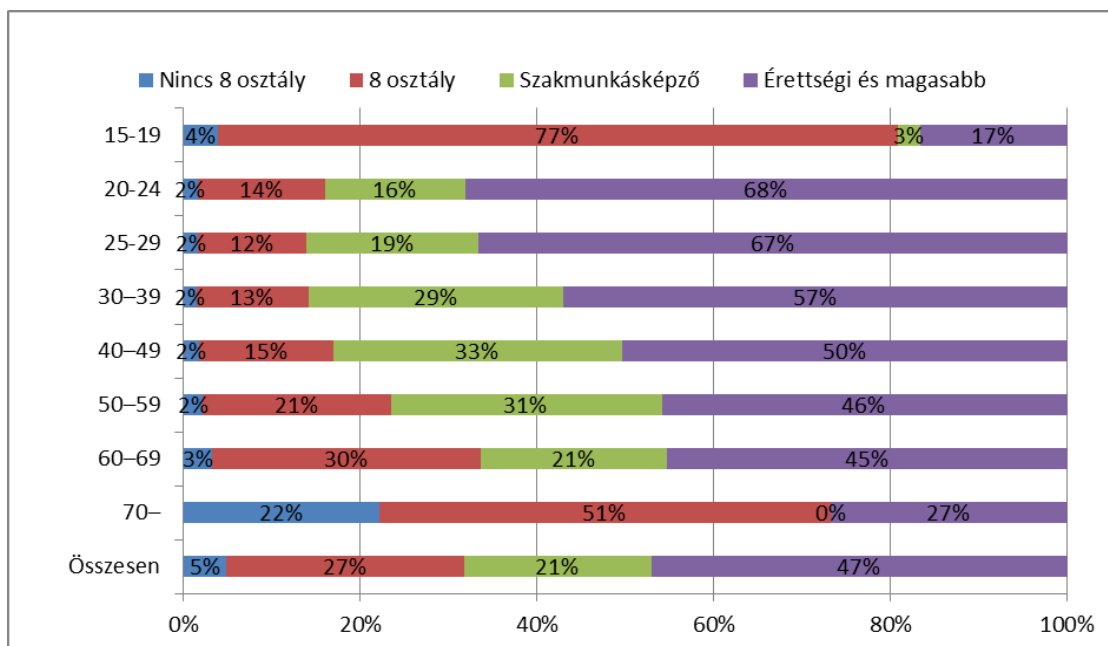
Területi egység	8 osztály alatt	8 osztály	szakmun- kasképző	középfokú végzettség	felsőfokú végzettség	összesen
Budapest	8,6	65,3	15,7	7,8	2,6	100,0
Baranya	24,7	61,8	11,6	1,5	0,4	100,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	31,0	59,2	8,6	1,3	0,0	100,0
Magyarország összesen	27,9	60,5	9,4	1,8	0,4	100,0

2. Táblázat: A 30-34 éves roma nemzetiségűek megoszlása befejezett iskolai végzettség szerint, 2001 Forrás: KSH Népszámlálás, Hablicsek László számítása (Hablicsek 2007, pp.4)

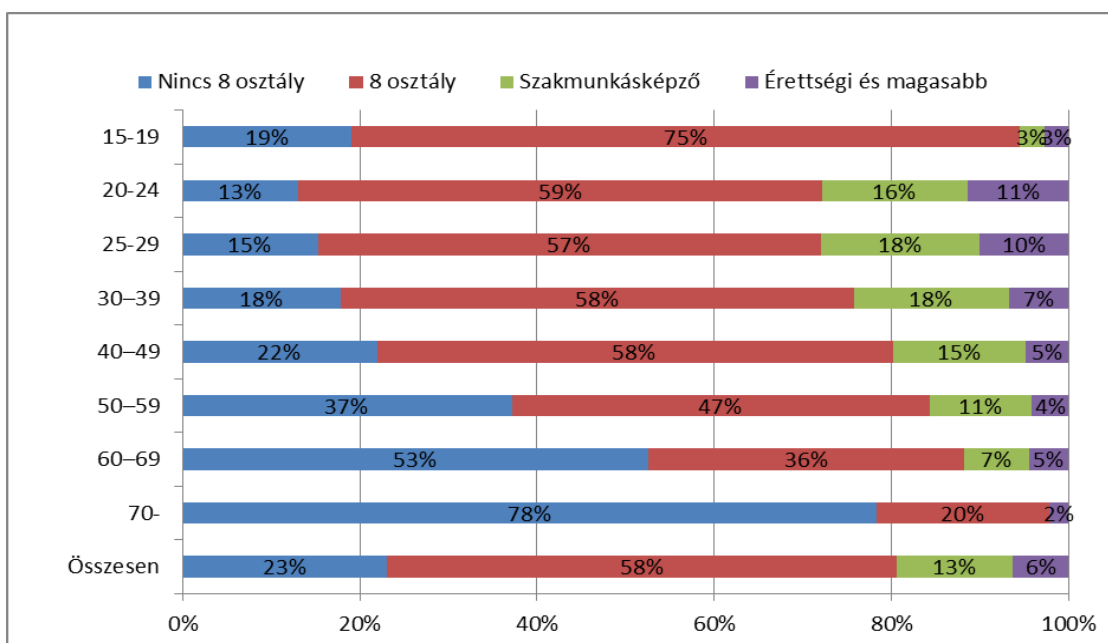
A rendkívül alacsony iskolai végzettség következtében a roma nemzetiségű népesség gazdasági aktivitása is nagyon alacsony. A KSH számításai alapján a roma nemzetiségű népesség kiszorulása a legális munkaerőpiacról, már az 1980-as években is jelentős volt, és ez a folyamat az 1990-es években tovább romlott. A KSH adatok szerint a roma nemzetiségű népesség körében a visszaesés minden iskolai végzettség estében jóval erősebb, mint az összlakosságnál, amit a kutatók a munkaerő-piaci diszkriminációval magyaráznak (Hablicsek 2007). A fenti táblázat csak a kutatás szempontjából releváns kvantitatív adatokat tartalmazza, ezzel is láthatóvá téve a különbséget a baranyai, a borsodi és a budapesti iskolázottsági adatok között.

Láthatjuk, hogy az iskolai végzettség adatai Budapesten messze jobbak, mint Borsodban vagy Baranyába. Ez összefügghet a lakóhelyi elkülönüléssel és az ebből fakadó iskolai szegregációval. Az etnikai elkülönülés felerősödésére és a roma gyermekek nagyfokú iskolai koncentrálódására egy szociológiai felmérés (Havas – Kemény – Liskó 2002) is felhívta a figyelmet. Eszerint míg 1992-ben a cigány tanulók 7,1%-a tanult olyan iskolában, ahol ők alkották a többséget, addig 2002-ben ez a szám már 18,1%. Vagyis a szociológusok szerint az iskolai szegregáció tendenciája felerősödött. A magasabb társadalmi státuszú szülők megpróbálják magasabb oktatási színvonalat biztosító iskolába íratni gyermeküket, amelyek speciális képzéseket biztosítanak. Az iskolák egy másik része pedig az alacsony státuszú és jövedelmű, marginalizálódott helyzetű csoportok iskolájává válik.

Az utóbbi néhány esztendőre vonatkozóan a cigányság iskolázottsági mutatóiban bekövetkezett változásokra a KSH 2011-es népszámlálási adatai alapján kaphatunk képet. Az adatokból diagramokat készítettünk, amely a teljes lakosság és a roma népesség iskolázottsági mutatóit tartalmazza százalékos arányszámokkal. A diagramok jól kidomborítják, hogy a romák ötször nagyobb arányban nem végzi el a nyolc általános osztályt a teljes népességhez képest. A maximum 8 általános osztályt végzettek aránya is kétszer gyakoribb a roma népesség körében, mint a teljes népességben. A szakmunkás végzettség megszerzésére megközelítőleg fele akkora esélyük van, az érettségi vagy a diploma megszerzésére pedig nyolcszor kisebb az esélyük, mint teljes lakoságnak. Abban az esetben, ha a 30 év alatti korosztályt tekintjük, akkor látható egy kismértékű javulás a szakmunkás végzettség arányát tekintve, amely nagyjából megegyezik az országos átlaggal és az érettségi vagy diploma aránya is „csak” hatszor kisebb.



1. Diagram: A teljes népesség iskolai végzettség szerinti százalékos aránya korcsoportonként Forrás: KSH 2011-es népszámlálási adatok



2. Diagram: A roma népesség iskolai végzettség szerinti százalékos aránya korcsoportonként Forrás: KSH 2011-es népszámlálási adatok

A fenti számadatok igazolják a roma népesség alacsony iskolázottsági mutatóit és a jelentős strukturális eltérést a befejezett iskolai tanulmányokat tekintve a többségi társadalomhoz képest. A kutatók azonban kiemelik, hogy a hagyományos életformát élő cigány családok iskolához fűződő viszonya sokat változott. Az 1945 előtti időszakban

az iskola súlytalan volt a cigány családok nézőpontjából, mivel a hagyományos foglalkozásokban semmire se lehetett használni az itt szerzett tudást. Abban az időszakban a cigány szülők igyekeztek távol tartani gyermekeiket az iskolától (Kemény – Havas 1996, pp.361). Az 1971-es vizsgálat eredményei azonban már azt mutatták, hogy az iskoláztatáshoz fűződő viszony megváltozott, mivel az írás-olvasás megtanulását már szükségesnek tartották a szülők. Az 1971-es telepi cigányok szerint elég volt négy vagy öt osztály, a 1993-94-es nem telepi cigányok szerint viszont az általános iskola nyolc osztályának elvégzése szükséges. Az utóbbi néhány évben tovább kezdtek javulni a tanulási arányok. Ezt elsősorban azonban a demográfiai mutatók befolyásolják, tehát az, hogy a tizenöt év alatti évjáratok létszáma folyamatosan csökken (Kemény – Havas 1996). A roma gyermekek továbbtanulási esélyeit ezekhez a javuló arányokhoz kell viszonyítani.

A társadalmi környezet átalakulása, a demográfiai mutatók, a többségi társadalom gyermeklétszámának a csökkenése, a rendszerváltást követő új jogszabályi keretek, a civil szervezetek támogatói rendszerének kiépülése, az állami szociális támogatások kiépítése, a cigány fiatalokat segítő új ösztöndíjrendszerek sokkal inkább lehetővé teszik, hogy a roma gyermekek tovább tanuljanak, mint a korábbi évtizedekben, de ehhez nélkülözhetetlen a családok támogatása is. A cigány családoknak az iskolához való viszonya alapvető fontosságú e témában.

4. FEJEZET

A DOLGOZATBAN HASZNÁLT ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

A fenti fejezetben bemutattuk, hogy a roma gyerekek minden más társadalmi csoporthoz képest sokkal kevesebben jutnak el az érettségig és a felsőoktatásba. Ez azt is jelenti, hogy eredeti adottságaikat tekintve a cigány társadalomban ugyan olyan elosztásba jelenlévő tehetségek elvesznek önmaguk, a cigány közösség és a társadalom számára. Az alacsony iskolai végzettség következtében a munkanélküliség és az ezzel járó nélkülözés is nagyobb mértékben fenyegeti e társadalmi csoportot, amely az ország ellátó rendszerére is komoly terhet ró. Így különösen fontos, hogy minél több szempontból megvizsgáljuk e társadalmi csoport rendkívül alacsony iskolai végzettségének okait. E fejezetben azokat az elméleti megközelítéseket mutatom be röviden, amelyeket elemzéseimben használok, és amelyek - meglátásom szerint - közelebb visznek e komplex jelenség megértéséhez.

Az iskolai szegregációval kapcsolatos kutatások felhívják a figyelmet, hogy a cigány gyermekek mobilitási lehetőségei korlátozottak, sőt beszűkültek. Ennek ellenére mégis vannak cigány gyermekek, akik a korlátozott lehetőségek ellenére sikeresen átlépik a társadalmi réteghatárokat. A dolgozat célja, hogy megvilágítsa ezen életutakon keresztül a felfelé irányuló mobilitás feltételeit, amelyeket a társadalmi mező eltérő dimenziói, a tőkefajták és a mikrotársadalmi kapcsolatrendszer erősen meghatároznak, és másfelől rögzítse és értelmezze a sikertelenség társadalmi okait is.

Kutatási eredmények felhívják a figyelmet, hogy társadalmi mobilitás szempontjából a kulturális tőke mellett kiemelt jelentősége van a társadalmi tőkének. A társadalmi tőke jelentőségére mind a nemzetközi, mind a hazai kapcsolathálózati elemzések ráirányítják a figyelmet, azaz, hogy az emberek olyan kapcsolathálóba beágyazva élnek (pl. család, iskolatársak, munkahelyi kollégák, szomszédok, szabadidős kapcsolatok stb.), melyek a mindennapokban társadalmi tényné válnak (Angelusz – Tardos 1991a, 1991b). A nemzetközi vizsgálatok eredménye szerint az egyénközpontú network-ök világában a kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét, magatartását (Coleman 1988), társadalmi mobilitását (Lin 1997,

2001) és tanulmányi eredményét (Hoffer – Greeley – Coleman 1985, Stanton-Salazar – Dornbusch 1995, Carbonaro 1998).

A kisebbségi létben élő alacsony státuszú egyének forrásszegény hálózatba ágyazottan élnek, így a társadalmi rétegek közötti különbségek nemcsak a kulturális, hanem a társadalmi tőkében is tapasztalhatók. Ezek tovább erősítik a társadalmi státusz és az életszínvonal különbségeit. A nemzetközi oktatáskutatói eredmények (Coleman 1988, Stanton-Salazar – Dornbusch 1995, Carbonaro 1998) a társadalmilag heterogén jellegű gyenge kötések fontosságára hívják fel a figyelmet, amelyek nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek és információ áramoltatásuk révén jobb továbbtanulási döntésekhez segítik a hátrányos helyzetű tanulókat. Eredményeik szerint a kisebbségi közösséghez való erős kötődés hátrányos az iskolai pályafutásra nézve és gyengíti az aspirációs szintet.

A hazai kutatások közül Pusztai Gabriella felekezeti középiskolások körében végzett kvantitatív elemzése mutatnak rá a társadalmi tőke és az iskolai eredményesség és továbbtanulási szándék közötti összefüggésekre (Fényes- Pusztai 2004, Pusztai – Verdes 2002). Ezen kutatások a kulturális tőke mellett kiemelik a társadalmi tőke jelentőségét, az erős és gyenge kötések szerepét az iskolai eredményesség és továbbtanulási szándék között és felhívják a figyelmet, hogy az ebben rejlő erőforrások támogatják a hátrányos helyzetű diákok továbbtanulási szándékait (Pusztai 2009). A kvalitatív vizsgálatok közül Feischmidt Margit (2008) délnyugat-magyarországi aprófalvakban készült három cigány portréja világítja meg a boldogulók identitásküzdelmeit és azt, hogy a különböző tőkefajták rekonverzációjával hogyan érhető el a hátrányos helyzetben élők társadalmi felemelkedése.

Másfelől a kutatás témájának elméleti megközelítéseinek egy része a társadalmi struktúrára fókuszál. Az elemzés során használt *kommunikációtudományi elméleti keret* is ebből a szempontból közelít. Ez az elméleti keret hozzájárul ahhoz, hogy a *kommunikációs médiumok, a nyelv és az írás* szerepén keresztül a roma közösség egy lehetséges leírását adja. Kimutassa a kommunikációs médiumok befolyását a cigány közösség társadalmi struktúrájára, azaz a közösség hierarchikus és heterarchikus szerveződésére. Hangsúly kerül a nyelvre, mint kommunikációs médium szerepére a roma társadalom szerkezetének alakulásában. Az elemzésben különbséget tesznek a *szóbeliség* és az *írásbeliség* társadalmi között, amelyet avatott kutatók, Walter J. Ong (2010), Eric Havelock (1963, 1978), Milman Parry (1987) leírtak már. Tereptapasztalataimat többek között a szóbeliség és az írásbeliség társadalmainak

megkülönböztetése alapján is megkíséreltem értelmezni. Ez a kutatási téma teljesen újszerű megközelítését jelenti.

Másrészt a társadalomelméleti iskolák közül azokra az irányzatokra koncentrálok, amelyek a téma szempontjából újdonságot ígérnek. Azaz nem a megszokott, a hazai romakutatásokban alapvetően használt marxista, neomarxista, kritikai megközelítésekkel dolgozom, hanem a ritkán vagy alig használt *funkcionalista irányzat* megközelítési szempontrendszerét igyekszem beépíteni a dolgozatba. Az elemzések a funkcionalista hagyomány szempontrendszeréből közelítenek a társadalmi integráció kérdéséhez. A dolgozat ekképpen nem a magyarországi roma társadalom kirekesztődésének folyamatát taglalja, hanem azokat az okokat igyekszik feltárni, amely a roma származásúak sikeres társadalmi integrációját lehetővé teszik, illetve amelyek ennek a sikeres integrációnak az útjában állnak. Elemzéseimet ezen a szálon a funkcionalista megközelítés egyik jeles képviselőjének, Talcott Parsons (1965) munkásságára és különösképpen a *Social Structure and Personality* című munkájára építem.

A társadalmi integráció, a mobilitási folyamatok megragadása azonban nem lehetséges a mikroszociológiai megközelítések beemelése nélkül. A doktori dolgozatban a társadalmi struktúraelméletek mellett a *bourdieu-i, a granovetteri hálózatelméletet, a berger-luckmanni tudásszociológia* elméletét igyekszem beemelni (Bourdieu 1978, Granovetter 1982, Berger-Luckmann 1998). Az elemzésekben körbejárom a sikeres romák iskolai mobilitását a bourdieu-i tőkefajták szempontjából, külön kiemelve az egyénnek a kulturális tőkéhez fűződő viszonyát (Bourdieu 1978a, 1978b). Ez utóbbi eljárás ugyan nem újszerű a hazai iskolai egyenlőtlenségeket vizsgáló mobilitás kutatásokban, mivel az iskolai egyenlőtlenségekre vonatkozó hazai mobilitáskutatások Róbert Péter (1999), Blaskó Zsuzsanna (1998, 1999, 2002), Bukodi Erzsébet (2000) gyakran használják fel Bourdieu *kulturális tőke* elméletét.

A kulturális tőke mellett kiemelt figyelmet fordítok a *társadalmi tőke* szerepére is, amely jelentőségére a hazai oktatáskutatások eddig nem sok figyelmet szántak. A *társadalmi hálózatok* rendszere, amely ugyanúgy érintik a kisebbségi létben élőket, mint a többségi társadalmat, alapvetően meghatározzák a kisebbségi lét cselekvésstratégiáit. A hátrányos helyzetben lévő kisebbségek tudáshoz fűződő viszonya alapvető fontosságú az iskolai mobilitás tekintetében. A tudáshoz való viszonyt a bourdieu-i tőkeelmélet strukturáló tényezőnek tart, amely meghatározza az egyén kulturális tőkéhez való viszonyát. Mivel az egyén kapcsolathálóba beágyazva él,

így a család, rokonság, szomszédság és baráti kapcsolatok mintázata és minősége – *granovetteri erős és gyenge kötések* - befolyásolja az egyén helyzetét és magatartását, következésképp társadalmi mobilitását (Lin 1997), tudáshoz fűződő viszonyát, aspirációs szintjét és iskolai teljesítményét is.

A dolgozatban bemutatni kívánt narratívák a fenomenológiai megközelítés jelentőségét emelik ki, amely segítségével bepillantást nyerhetünk az *elsődleges és a másodlagos szocializáció* folyamataiba. A másodlagos szocializáció a már szocializált személyt a társadalom objektív világának egy másik új metszetébe vezeti be (Berger-Luckmann 1998). A másodlagos szocializáció intézményesítetten az oktatási rendszerben ölt testet, nem intézményesítetten a kortárs csoporthoz vagy a tömegmédiához is csatlakozhat. Mivel a másodlagos szocializáció valósága, az iskola egy „mesterséges valóság”, amely kevésbé mélyen gyökerezik a tudatban, ezért a tanító vagy tanár munkája kulcsfontosságú a hátrányos helyzetű kisdíák iskolai sikerének szempontjából.

Mindezek mellett a terepmunka tapasztalatai felhívták a figyelmet a *térbeliség és a társadalmi identitás* fontosságára, amely szintén a téma egy újszerű megközelítése (Certeau 1988, Gunn 2001). Dolgozatom szeretné felhívni a figyelmet, hogy a helyi roma fiatalok identitástörekvései elválaszthatatlanok a tér identitásképző erejétől. Azaz a városi vagy falusi térnek a társadalom szerveződésében, a társadalmi integrációban fontos szerepe van. A dolgozat a fentiek mellett azzal is megpróbálkozik, hogy a térbeliség és a társadalmi identitást fejlődését összekapcsolja Parsons szocializációs és integrációs elméletével.

5. FEJEZET

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatást az interdiszciplinaritás határozza meg, azaz az antropológia, a szociológia és szociálpszichológia eredményeit egyaránt magában foglalja, és a kommunikációtudomány adja meg azt a keretet, amely egységbe forrasztja a különböző perspektívákat. A szociológiai perspektíva a társadalmi és gazdasági környezet meghatározottságaira, a társadalmi integrációra, a kulturális és társadalmi tőke átörökítésére koncentrál. Az antropológia megközelítésében a szimbolikus cselekvésekre, a szocializációra, a helyi közösségek egyediségére, a lokális minták variációira koncentrál. Szociálpszichológiai vonatkozásában pedig az átörökített tartalmakra, az etnikai konfliktusokra összpontosít. Kommunikációtudományi vonatkozásában pedig a kommunikációs médiumokra (a nyelvre és írásra), az orális kommunikáció sajátosságaira, és a szimbolikus interakcionizmus belátásaira hagyatkozik.

Az utóbbi évtizedek társadalmában az individualizációs folyamattal együtt járó mobilitási lehetőségek új feladat elé állítják a társadalomtudományokat, mivel a korábbi kategóriák használata egyre nehezebbé teszi a társadalmi struktúra leírását. Így releváns új elméleti megközelítéseket kell beemlíteni az elemzésbe, elfogadva azt, hogy az egyre összetettebbé váló társadalmat nem csupán hierarchikus modellek mentén lehet megragadni, hanem a társadalmi pozíció hálózatszerű elemzésén keresztül is. Ennek a bonyolult, egyre inkább komplex viszonyrendszernek a megragadásához célszerűnek látszik a kvalitatív módszerek használata, amelyeken keresztül a különböző társadalmi csoportok, miliók több szegmense is inkább megragadhatóvá válik. Így a szűkebben vett vizsgálódást jelentő sikeres roma mobilitás jellegzetességei is jobban érthetőek lesznek.

A folyamatok árnyalttá tétele, az egyén és a struktúra dinamikus viszonyának finomabb kitapinthatósága érdekében a dolgozat erősen épít a kvalitatív eljárásokra, alkalmazva mind a narratív interjúk technikát, a strukturált interjúk technikát, és a terepmunkás kutatást. A kvalitatív módszerek segítenek az életvilág rekonstruálásában, tudósítanak a cigányság adott régióbeli helyzetéről, iskolai mobilitásának esélyeiről.

5.1. A terepmunka módszere

A dolgozat nagyban támaszkodik a terepmunka módszerére. A terepkutatás előnye, hogy segítségével a társadalmi jelenségeket természetes közegükben figyelhetjük meg, így olyan jelenségekre is fény derülhet, amelyek a kvantitatív kutatások számára rejtve maradnának. A terepkutatás módot ad arra, hogy a kommunikáció finom részletei feltáruljanak. Attitűdöket, finom magatartásbeli eltéréseket figyelhetünk meg, amelyeket természetes közegükben lehet a legjobban értelmezni, és amelyek más módszerekkel dolgozó kutatók figyelmét elkerülhetik (Babbie 1995).

Terepkutatásom módszere a résztvevő megfigyelés, amely kutatói pozíció módot ad az interakcióra, azonban nem tesz úgy, mintha résztvevője lenne az interakciónak. A terepkutatás folyamatos része az interjúkészítés, amely a helyzethez igazodva akár strukturálatlan, akár strukturált interjú is lehet. A terepkutatáshoz az induktív logikát használtam, azaz terepre érkezésemkor már megfogalmazódtak bennem elméleti állítások és hipotézisek, amelyeket a terepkutatás alatt megpróbáltam a tapasztalati események megfigyelésével újra gondolni és értékelni (Babbie 1995).

Mindvégig tudatosan törekedtem arra, hogy ne csak azokat az eseményeket vegyem észre és jegyezzem le a megfigyelési naplóban, amelyek alátámasztják elméleti állításaimat, hanem szórt, divergens jelenségeket is lejegyezzek. Ez módot adott arra, hogy elméleti állításaimat az idő elteltével újraértékeljem és átgondolva újabb elméleti megállapításokhoz, következtetésekhez jussak. Mivel a terepkutatás önmagában egy előre meg nem jósolható eseménysor, ezért érdemesnek tűnt felkészülnöm arra, hogy az adott terepen minél többféle módszert alkalmazhassak, úgy ahogy az adott helyzet épp megköveteli. A különböző módszerek közül a megfigyelés mellett strukturálatlan interjút, strukturált interjút és narratív életút interjút készítettem.

Terepkutatással kapcsolatos módszertani elvekhez Judith Okley brit szociálanropológus értelmezését tekintettem iránymutatónak: „Ha valahol teljes személyiségeddel vagy jelen, az identitásod részévé válnak azok a tények, amelyek körülvesznek. Te magad befolyásolod az ott zajló eseményeket, és azt is, ahogy magadat és a többi embert megfigyeled (...) Nem attól válik valaki „igazi” antropológussá, hogy konvencionális módon készít interjúkat és ortodox módszertani elveket követ, hanem az által, ha képes tanulni saját hibáiból és rugalmasan tudja változtatni a kutatás központi témájának adott megközelítését. Ha képes értékes dolgok megtalálására ott, ahol azok egyáltalán nem valószínűek.” (Frida-Ungár 2004, pp. 117)

A terepmunka két eltérő megyében, Borsod Abaúj- Zemplén és Baranya megyében folyt. E típusú kutatást „multi-sited research” stílusnak hívják, amely egy új eljárást jelent a társadalomtudományi kutatásokban (Hoppál 2008, pp.330). A globalizáció következtében a hagyományos elzárt közösségek megszűntek, az egyének identitása több helyhez is kötődik és a kutatónak alkalmazkodnia kell a megváltozott helyzethez. A kutatás alatt többször is szembesültem a földrajzi migráció azon jelenségével, hogy egy Baranyában felnőtt interjú alannal végül Borsodban készítettem strukturált interjút. Vagy egy Borsodban felnőtt, sikeresen integrálódott fiatallal Budapesten készítettem narratív interjút. A kutatás alanyai elmozdultak, kimozdultak a helyi térből és ahhoz, hogy megértsük az adott kultúrát, az elmozdulókat ott kell fellelnünk, ahol épp tartózkodnak. Ahogy Anthony Giddens mondja, a globalizáció miatt ma már nincsenek a világtól távol eső szigetek, törzsek. A terepmunka misztikája, amely szerint az antropológus az egzotikust kutatja, megszűnt. A kultúrát nem múzeumi szekrényekben, hanem a mindennapok, gyakorta zavaros anyagi, tárgyi, biológiai, politikai világában kell vizsgálni és megérteni (Giddens 2004, pp.41). A kultúra- és társadalomtudományoknak alkalmazkodniuk kell a megváltozott világhoz.

Kutatásmódszertani szempontból a korszerű terepmunka megkívánja a vizsgált társadalmi jelenségek rugalmas és állandóan megújuló kontextualizálást (Hoppál 2008). Ez azt jelenti, hogy a terepen nyert tapasztalatokat, adatokat azonnal el kell helyezni a helyi társadalom közegében. Ehhez az adott terep történeti, politikai és gazdasági ismerete elengedhetetlen, amely a kutató alapos felkészültségét feltételezi. A több helyszínen végzett terepkutatás célja az volt, hogy a kutatni kívánt társadalmi jelenséget alaposabban megértésem. Így a helyi jelenségek, mikrotendenciák megértése mellett lehetővé válik a makrotendenciák feltárására is. Vagyis egy több helyszínrű kutatás összehasonlító kutatás is egyben, amely a különböző helyszíneken megfigyelt jelenség vizsgálatával nemcsak a hasonlóságokra, hanem a különbségekre is felhívja a figyelmet (Hoppál 2008, pp.330).

A magyarországi cigány családok többsége kistelepülésen lakik, így a cigány gyermekek többsége községi iskolákba, kisvárosi iskolákba és kisközségi iskolákba jár. A kvalitatív kutatás részét képezi az a terepmunka, amelyet két hátrányos régiókba és megyékbe végeztem. Mindkét megye azon hátrányos helyzetű településeit vizsgáltam, ahol a szegregáció a lakóhely és az oktatás vonatkozásában is tetten érhető. Borsod megyében Sajókaza, Sátka, Alsó-Zsolca, Ózd hátrányos helyzetű településeit végeztem terepmunkát (Lásd: Fotók:1-27). Olyan iskolai és lakóközösségeket vizsgáltam, ahol a

szegregáció a településen belül is kirajzolódik, a különböző társadalmi rétegek és etnikai csoportok lakóhelyének elkülönülésében.

A földrajzi mobilitás szempontjából, amely a munkavállalást befolyásolja, fontos megjegyezni, hogy a fenti települések Alsó-Zsolca kivételével 20-30 km távolságra fekszenek Miskolctól, a helyi közigazgatási és gazdasági központtól. A BAZ megyei települések megközelítése tömegközlekedési eszközökkel előnyösebb, mint Baranyában, hisz itt Sátát kivéve valamennyi települést a buszjáraton kívül, vasúttal is el lehet érni. Baranya megyében Pécsen, Magyarmecskén és Gilvánfán végeztem terepmunkát, amely kistelepülések szintén 20-30 km távolságra fekszenek Pécsről, a helyi közigazgatási, gazdasági és kulturális központtól. Ezeken a kistelepüléseken mind az iskolai, mind a lakóközösségekben megfigyelhető a szegregáció. Az elszegényedő aprófalvas zárványok kialakulásában szerepet játszik az egyre súlyosabb munkanélküliség, a spontán migrációs folyamatok, a növekvő elvándorlás a városok, a munkalehetőségek irányába. A baranyai aprófalvas településeket a tömegközlekedési eszközök közül csak busszal lehet megközelíteni és a járatok igen ritkák.

A terepmunka alatt résztvevő megfigyeléseket végeztem lakóközösségekben és iskolákban, ahol halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok élnek és tanulnak. Így a mikrotársadalmi kapcsolatrendszer hatását is közelebbről meg tudtam vizsgálni, azaz az erős és gyenge kötések mobilizáló erejét, hatását az aspirációs szintre és a másodlagos szocializációra. A terepmunka alatt nem csupán az iskolai közösséget vizsgáltam meg közelebbről, hanem az adott lakóközösséget is, vagyis a nagyobb érvényesség szempontját szem előtt tartva igyekeztem több irányból, komplexen megvizsgálni azt a mikrotársadalmi közeget, amely a tanulási aspiráció, a tudáshoz fűződő viszonyt formálja és az iskolai mobilitásnak teret ad. A Borsod és Baranya megye hátrányos helyzetű településeinek a fenti szempontok alapján történő vizsgálata az eltérő mikrotársadalmi tényezők összehasonlítására is módot ad, amely nem független az adott régió társadalomtörténeti, gazdasági, politikai és kulturális vonatkozásaitól sem.

A terepmunkámat Borsodban elsősorban Sajókazán, ill. a Dr. Ámbédkár iskolához tartozó telephelyeken végeztem. Az iskola vezetői⁵ és a tanárok folyamatosan

⁵ Itt elsősorban Derdák Tibor támogatását és segítségét kell megköszönnöm, aki nemcsak szállást biztosított számomra Sajókazán, hanem érdekes és új szempontokat is felvetett, amelyeket a kutatás során felhasználhattam.

ötleteket adtak, hogyan alakítsam munkám menetét. Résztvevő megfigyelőként eljutottam a polgármesteri hivatalba, a közös képviselők gyűlésére, amikor a cigány közösségre vonatkozó döntéseket hozták meg, illetve a faluházba a polgármester és a képviselő testület közmeghallgatására, ahol többek között a falu csatornázási terveit vitatták meg. Így módomban állt a helyi cigány közösséget nemcsak önmagában, hanem a falu egészébe ágyazottan is megfigyelni.

Segítőim adatközlőket javasoltak. Mivel azonban a javasolt személyek férfiak voltak, és én a másik nemhez tartozom, munkakapcsolatunk nem működött. A roma férfiak elzárkóztak, igyekeztek kihátrálni a helyzetből, ezért adatközlőim, akik később információkkal láttak el a közösségre vonatkozólag és bevezettek a közösségbe, bemutattak az interjúalanyoknak, többségében roma nők voltak, akiket én választottam. Vagyis egy roma közösségben folytatott kutatást önmagában már a kutató neme is meghatározza. Mivel BAZ megyei kutatásomkor roma nőkkel töltöttem a legtöbb időt, így első megfigyeléseim is körük szerveződött.

Terepmunkámat segítette az a tény is, hogy nem ingáztam lakásom és a terep között, hanem a kutatás alatt Sajókazán, a Dr. Ámbédvár iskola központi telephelyén lakhattam, ahol az iskola vezetői, szociális munkása, néhány tanár egy-egy éjszakára megszállt, illetve itt működött az iskola központi adminisztrációja. Sajókazáról irányították az iskola többi telephelyét is, így azonnal értesültem a többi telephely problémáiról, aktualitásairól, teendőiről. Mivel a központi telephelyen laktam, így abban a szerencsés helyzetbe kerültem, hogy rövid idő alatt az iskola minden telephely vezetőjét, fontos tanárszemélyiségét megismerhettem. Végül, de nem utolsó sorban „befogadásom” miatt sokkal bizalmasabban kezeltek, mintha ingázó kutatóként végeztem volna megfigyeléseket. A terepmunka helyszínei a Dr. Ámbédvár iskola sajókazai, ózdi, sáti, hegymegi, alsó-zsolcai telephelyei voltak, ahol a képzésnek megfelelően általános iskolai és középiskola tanórákat is meglátogattam. Mivel lakhelyem Sajókazán volt, ezért hosszabb megfigyeléseket a faluban és az ott lévő romungró és oláh cigánytelepen végeztem.

Baranya megyében Pécsen, a Gandhi gimnázium kollégiumában volt a szállásom, ahonnan kocsival vittek ki mindennap a magyarmecskai általános iskola tanárai Magyarmecskére vagy Gilvánfára. Magyarmecskén a helyi általános iskolában végeztem terepmunkát, látogattam az órákat és az ott tanulók lakhelyét. Délutánonként átmentem Gilvánfára, ahol a helyi tanodában délutáni foglalkozásra gyülekező fiatalokkal, a tanodától segítséget kérőkkel vagy épp tanulni akarókkal készíthettem

interjúkat. Gilvánfán az interjúk után gyakran előfordult, hogy interjúalanyaim megmutatták házukat, bemutatták családjukat. Helyi segítők a tanoda vezetője⁶ és tanárai igyekeztek útba igazítani, hogy kihez menjek, kivel beszéljek. Gilvánfáról a tanodában tanító tanárok vittek vissza Pécsre a Gandhi gimnázium kollégiumába, ahol kezdődött az esti programom. A terepmunka alatt az estém úgy teltek, hogy a kollégiumban lakókkal beszélgettem a folyosón. Alapvetően a terepmunkát igyekeztem mindkét megyében úgy megszervezni, hogy az egy teljes alámerülés legyen annak érdekében, hogy kutatási hipotéziseimet és kérdéseimet minél több szempontból tudjam megközelíteni. Az épp vizsgált társadalmi és kulturális közeget, a megfigyelt jelenségeket a hermeneutika módszerével próbáljam meg körbejárni és a vizsgált jelenségek mélyére hatolni.

Mivel minden kutatást a források és az időkeret szűkossége jellemez, ezért a különböző helyszíneken sokféle anyagot gyűjtöttem. Terepmunkám alatt az audio anyagok mellett vizuális anyagot, azaz fényképet is készítettem, amelyek az adott közösség helyi sajátosságait mutatják be. Ezeket a képeket dolgozatom függelékében helyeztem el.

5.2. *Strukturált mélyinterjú*

Strukturált mélyinterjút vagy vezérfonal-interjút azokban az esetekben készítettem, amikor a kutatás fő kérdéseit szerettem volna alaposabban körbejárni. BAZ megyében a strukturált mélyinterjúk interjúalanyai olyan fiatalok voltak, akik mobilitása az adott időpontban még kérdéses volt. Interjúalanyaim szakközépiskolás vagy gimnáziumi tanulmányuk elején jártak, vagy a Dr. Ámbédkár alapítványi iskola gimnáziumában újrakezdték megszakított középfokú tanulmányukat. A kudarcok és sikertelenségek okait szerettem volna körbejárni, úgy hogy közben a kortárs csoporttal és a felnőtt társadalommal kialakított erős és gyenge kötések fontossága is megmutatkozzék az interjúkban. BAZ megyében összesen húsz strukturált interjút készítettem, az interjúalanyok 16-19 év közöttiek voltak. Baranya megyében szintén 16-19 év közöttiek voltak az interjúalanyaim és összesen 17 strukturált interjút készítettem. Baranya

⁶ Baranyai terepmunkámat Gruidl Zsuzsanna, Hendl Péter és Balatoni Tamásné segítette, akiknek ezúton is köszönöm a segítségét.

megyében, a Gandhi gimnáziumban módomban állt olyan diákokkal is interjút készíteni, akik mobilitása nem volt annyira kérdéses, mint BAZ megyei interjúalanyaimé. Közülük többen érettségi előtt álltak, iskolai karrierjük nem szakadt meg és ennek következtében határozottabb elképzelésük volt a jövőről.

Interjúalanyaimban életkoruk miatt még nem alakult ki saját narratíva, következésképp a vezérfonal mentén elhangzott kérdésekre jobban reagáltak, mintha a narratív mélyinterjú kezdőkérdését tettem volna fel nekik. A strukturált mélyinterjú módszere azért tűnt a kutatási kérdések szempontjából eredményesnek, mert ezekről a kérdésekről más módon nem gyűjthető adat, azaz nincsenek források a probléma megértésére. A strukturált mélyinterjúk jelentősége abban áll, hogy olyan értékbeállítódásokat, véleményeket, tudásformákat is tartalmaznak, amelyek a kutatás finomabb elemzését lehetővé teszik (Mason 2005). Ezenfelül az interjúkban olyan egyéb társadalmi kérdések is tematizálódnak (például a diszkriminációra, vagy etnikai és ifjúsági szubkultúrákra vonatkozólag), amelyek közvetlenül nem érintik a kutatás témáját, mégis a részvontatkozások szempontjából relevánsak (Seidman 2002).

5.3. *A narratív interjú*

A kutatásban a terepmunka, a strukturált mélyinterjú mellett a narratív életútinterjú hermeneutikai esetrekonstrukcióját is használtam, amely az identitás kialakulásának tanulmányozására is lehetőséget nyújt. Narratív életútinterjút sikeresen mobilizálódott diplomás roma származású fiatalokkal készítettem. A narratív interjú abban segíthet, hogy az egyre sokszínűbbé váló életutak megismerésével a társadalmat komplexitásában tárja fel. A narratív interjúk kutatások azon a nézőpontra alapulnak, hogy identitásunkat a megélt élettörténeteinkből tudjuk megalkotni és magunkat ezen keresztül érthetővé tenni. Történeteink nem magukban állóak, hanem egy gondolatmenetre felfűzöttek. Az elbeszélés módja, a történetek sorrendje és tartalma kirajzolja, hogy miként is éljük meg önmagunkat, milyen erők, késztetések állnak cselekedeteink mögött, vagyis végső soron azt, hogy milyen erőkkel és motivációkkal tudunk hatni a társadalomra. Élettörténetünk egyszerre viseli magán a társadalom lenyomatát és az egyén élményvilágát (Kovács – Vajda 2002).

Az elbeszélések, mint társadalmi konstrukciók egyszerre tárják fel a társadalmi valóság egy szegmensét és az egyén élményvilágát. Megmutatják, hogy az egyén

miképp fogalmazza meg viszonyát saját csoportjához, az eseményekből mit, s hogyan integrál, s ebből hogyan alakulnak ki csoportidentitásának jellemzői. Az élettörténet felfejtésével kirajzolódik, hogy az egyéni létélmény hogyan hat az egyén társas és társadalmi viselkedésére, vagyis miképp befolyásolja az egyén társadalmi szereplőként való viselkedését (Bögre 2003). S mivel minden egyén a társadalom valamely kisebb vagy nagyobb csoportjának tagja, ebből hogyan áll össze csoportjának viselkedési mintázata és végül a társadalom működése (Rosenthal 1995, Kovács – Vajda 2002, László 2007).

5.4. A narratív interjú a társadalomtudományokban. Interjú a történelemtudományban: oral history

A dolgozat jelentős részben épít a narratív interjúk kínálta elemzési lehetőségekre. A disszertáció sikeres roma életútjainak elemzése alapvetően a narratív interjúk feldolgozásán alapul, kibontakoztatva azt a sokféle elemzési szempontot, amely egyrészt a dolgozat interdiszciplináris megközelítésében, másrészt a narratív interjúk módszerben rejlik. A munka eredményei szempontjából ezért elengedhetetlen, hogy ennek az eljárásnak az alapelveit részletesebben is kifejtsem. Másfelől több évtizedes hazai gyakorlata ellenére a narratív interjú még most is újszerű, sokak számára kevésbé ismert eljárása is megkívánja, hogy némileg alaposabban is kitérjek erre a megközelítésre.

Ez a módszertani eljárás az oral historyból nőtt ki. A történészek az 1920-as évektől kezdik beemelni az elbeszélt történelmet a történeti kutatásokba, s arra használják, hogy olyan társadalmi csoportoknak (kisebbségeknek, a munkásságnak stb.) az életét és mentalitástörténetét ismerjék meg, melyekről nem rendelkeznek kellő tudással. Az oral history az egyén nézőpontjából tárja fel a történelmet, ahogy Assmann mondja, a „történelem alulnézetből” (Assmann 1999). Ezek az alulnézeti történelmek olyan finom nézőpontokat tárnak fel a történészek számára, melyek korábban rejtve maradtak. Mivel az oral history történetek Halbwachs szerint társadalmi konstrukciók, ezért az a csoport határozza meg, melynek az elbeszélő egyén is tagja (Bindorffer 2007). Az elbeszélők egy bizonyos etnikai kultúra, emlékezet hordozói és azt az etnikai csoportot képviselik, melyhez a kollektív emlékezet köti őket. Így az oral history az egyén és a csoport számára egyaránt lehetőséget kínál az identifikációra. A fentiek

mellett az oral history egy másik fontos problémát, a múlt lezártágával vagy lezáratlanságával kapcsolatos kérdést is megbolygatja azzal, hogy folytonosságot teremt a múlt és a róla szóló történeti beszámoló között (Gyáni 2007).

5.5. *Narratíva és az interjú a pszichológiában*

A narratív interjúelemzés másfelől beemeli a pszichológiai ismerteket is a társadalmi valóság értelmezésébe. A narratív megközelítés a pszichológiában a reprezentáció, a világ- és az énteremtés módjainak tudományos feltárására törekszik (László 2007). A történetek, melyek a narratívumok alkotóelemei, az egyén számára eszközül szolgálnak, hogy önmagát a társadalomban érthetővé tegye. Az egyén az éntre releváns események közötti viszonylatokból időbeli számvetést végez, igyekszik koherens kapcsolatokat létesíteni életének eseményei között, szisztematikusan egymásra vonatkoztatva megpróbálja megérteni azokat, tehát kialakítja a magáról szóló narratívát (Gergen-Gergen 2007, Pólya 2007). Az énről szóló narratívum létrehozása kapcsolatot teremt a múlt, a jelen, és a jövő között. Saját magunkat azonban nem szemlélhetjük egy adott pillanatban múltunk nélkül. A jelenben elmesélt történeteink a múltból nyernek értelmet, és a múltunk ad magyarázatot arra is, hogy a velünk történetekből adott pillanatban miért a kiemelt mozzanatot vagy mozzanatok tartjuk fontosnak. „Az ember jelenlegi identitása tehát nem egy pillanatszerű és titokzatos esemény, hanem az élettörténet törékeny eredménye” (Gergen – Gergen 2007, pp.79).

Ennyiben az elmélet szembefordul azokkal a felfogásokkal, amelyek statikusan gondolkodnak az identitásról (Bodor 1997). Erik Erikson álláspontjával ellentétben, aki a kamaszkor fő feladatának tekinti az identitás kialakítását, ebben az értelmezésben az identitás nem egy érési folyamat végterméke. Az identitás törékeny, mert folyton újabb és újabb eseményeket, történéseket kell integrálnunk élettörténetünkbe, miközben folyamatosan törekszünk koherenciánk megőrzésére, nagyobb változásokat követően pedig az új létrehozására, ugyanis „életünk sorsdöntő pillanataiban tehát a koherencia szükségszerűen bomlik fel, s rendeződnek újjá korábbi jelentéseink.” (Erdős – Brettner 2006, pp. 302)

Az, hogy az identitásunkat milyen építőelemekre alapozva építjük fel, tehát hogy milyen emlékeket felhasználva alakítjuk azt ki, társadalmilag is meghatározott, az embert körülvevő szociális folyamatoktól függ. A társadalmi környezeten is múlik,

hogy mire emlékszünk, és az is, hogy ezeket a történeteket miként meséljük el, milyen szálra fűzzük fel.

A narratív interjúnak a pszichológiában (Erős – Ehmann 1996) elfoglalt helyzetéről a hazai identitáskutatásokat alapul véve, kettős funkció látszik körvonalazódni. A pszichológiában a medikális modellben alkalmazott szemlélet úgy tekint az interjúkra, mint eszközre, melyekkel a terapeuta a tünetegyüttes leírására vállalkozhat. A narratív modellben nemcsak a leírt szövegnek, hanem magának az interjú folyamatának is (terápiás) jelentősége van, mivel az elbeszélés alatt a traumatizált területeknek többször nekifut az interjúalany. Más-más oldalról közelíti meg a megsebzett területet, így az interjú végére egy olyan új alap birtokosává válik, amelyen megkezdheti, vagy máshonnan folytathatja identitásának konstruálását. A kimondott szó ereje egyrészt segít az egyénnek a továbbépítésben, másrészt segít a sorstárs közösségnek megmutatni, hogy a dolgok elbeszélhetőek. Mindez alapot nyújthat, vagy hozzájárulhat egy új kommunikációs alap kialakításához, a „privát diskurzusból átlépve a nyilvános diskurzusba” (Erős – Ehmann 1996, pp.110). Az interjú a pszichológiában átlép azokon a határokon, amelyek kötik a szociológia területén.

5.6. Narratív interjú a társadalomtudományban

A fentebb leírtakból világosan látszik, hogy sem a történelemtudomány, sem a pszichológia nem vitatja a narratívák létezését és hasznosságát saját tudományterületén, mivel segítségére van saját tudománya nézőpontjának tágításában.

Az 1970-es évektől a szociológusok az interjút, mint forrást, egy új, az oevermanni objektív hermeneutikán alapuló módszerrel közelítik meg. Ez a Schütze (1976), majd Rosenthal (1995) által kidolgozott módszer a narratív élettörténeti interjúkból nyert szöveget hermeneutikai esetrekonstrukcióval dolgozza fel. A kutatás során olyan interjút készítenek, melyben az elbeszélő saját maga strukturálhatja élettörténetének elbeszélését, így a keletkezett szöveg egyszerre hordozza a felidézett múlt emlékeit és a jelen perspektíváját is (Kovács 2007). Rosenthalt idézve: „az életrajzi elbeszélést olyan társadalmi konstrukciónak fogjuk fel, amely egyszerre foglalja magában a társadalmi valóságot és az alany élményvilágát.” (idézi: Kovács 2007, pp.43)

Következésképpen a hermeneutikai eszerekonstrukcióval választ keresünk arra, hogy miként befolyásolja a társadalmi az egyénit és végül az egyénit a társadalmat. Hogyan hat tehát az egyénit létélmény az egyén társas és társadalmi viselkedésére, vagyis miképp befolyásolja az egyén társadalmi szereplőként való viselkedését, s mivel minden egyén a társadalom valamely kisebb vagy nagyobb csoportjának tagja, ebből hogyan áll össze csoportjának viselkedési módja és végül a társadalom működése (Vajda 2007). Természetesen mindezen kérdésekre fordítva is keresi a kutató a választ. Arra is kíváncsi tehát, hogy a társadalom hogyan hat az egyénre, illetve az egyént körülvevő szűkebb, vagy tágabb környezet hogyan határozza meg „azokat a társadalmi elvárásokat, amelyekkel az egyén szembesül” (Vajda 2007, pp.53), s hogy ezek hatására miként érez az egyén, legvégül pedig azt, hogy mindezek hogyan befolyásolják az egyén személyes történetét.

A társadalomkutatóknak az identitás kialakulásának tanulmányozásához számos lehetőséget nyújt a narratív interjú. Az élettörténeteknek egyszerre van identitást képző és identitást közvetítő funkciója. Az elbeszélések megmutatják, hogy az egyének miképp fogalmazzák meg viszonyukat saját csoportjukhoz, az eseményekből mit és hogyan integrálnak, s ebből hogyan alakulnak ki a csoportidentitás jellemzői (László 2007, Kovács 2006).

A modernitás óta van kiróva ránk az a teher, hogy identitásunkat magunk formáljuk. Identitásunkat, a korábbi korokkal ellentétben nem csak egy közösség tagjaként, hanem egyre inkább individuumként alakítjuk ki. A premodern időkben az egyént elsősorban származása határozta meg, nem pedig saját tettei. A származás jelölt ki számára olyan életpályát, amely extrém esetektől eltekintve, születésétől haláláig ki volt rajzolva, feltéve, hogy a társadalmi berendezkedés nem változott jelentősen. Később, a modern társadalomban a születési család az identitásra és az életútra gyakorolt meghatározó hatása jelentősen csökkent. Az ipari szektor térnyerésével individualizációs folyamat indult el a nyugat-európai társadalmakban. Az életút kijelölését a származás helyett egyre inkább a foglalkozás rendszere, az osztálytagozódás, a nagycsalád helyett a kis család, mint társadalmi közösség és normarendszer hordozója vette át.

Noha a társadalmi mobilitást lehetővé tevő helyzetek számának növekedése több választást tett lehetővé az egyének számára az életútjuk alakítása tekintetében, mint az előbbi korokban, de nem tette átláthatatlanná az életutak vonalát, holott a posztmodern társadalmakban egy olyan újfajta társadalmi rend bontakozott ki, amely a meglévő

közösségeket is elkezdte megbontani (Beck 1997). A foglalkozási szerkezet, a harmadik szektor bővülése, a munka világának változása - a munkaidő egyre rugalmasabbá válása, a szabadidő növekedése, a munkahely és a lakóhely közötti éles határvonal elmosódása, a családon belüli női és férfi szerepek jól megrajzolt voltának felbomlása – mindezek olyan folyamatot indítottak el, amely az addig egyedinek számító életformákat természetessé tette, s már nem beszélhetünk tipikus életutakról. Az individualizációs folyamat, és a különböző szektorokban foglalkoztatottak számának változásával együtt járó mobilitási lehetőségek számának növekedése magával hozta az életutak sokszínűvé válását, differenciálódást. Ez a folyamat új feladat elé állítja a társadalomkutatást is, mivel nem tudja már a korábbi kategóriákat felhasználni a társadalmi struktúra leírására. Egyrészt releváns új kategóriákat kell felfedeznie, másrészt el kell fogadnia, hogy az egyre összetettebbé váló társadalmat komplexitásában próbálja megragadni (Éber 2007).

5.7. A narratív interjú készítésének szabályai

Az individuum magáról alkotott konstrukciója akkor lesz önkonstrukció az interjúban, ha az interjúalany szabadon, önállóan, saját gondolatmenetének figyelembevételével tudja elmondani élettörténetét, tehát ha nem zavarjuk kérdésekkel, ha hagyjuk, hogy az élettörténet ott, abban a pillanatban szülessen meg. A narratív interjú készítése közben nem teszünk mást, mint aktív figyelemmel hallgatunk és követjük az interjúalanyt életvilágának feltárásában, s természetesen közben jegyzetelünk. A jegyzetelés azért is fontos, hogy a főnarratíva után sorrendbe vissza tudjunk térni a ki nem bontott életrajzi pontokra, illetve a teljes narratívát figyelemmel tudjuk kíséni abból a szempontból, hogy hol van ellentmondás, logikai probléma, hol bocsátkozik feltűnően részletes magyarázatokba az interjúalany. Ezen felül az interjúalany érzelmi állapotát, involváltságát, távolságtartását is jelöljük.

A strukturált interjúval szemben, amikor a kutató többnyire rögzített kérdéshalmazzal felvértezve kezd neki az interjúkészítésnek és nem hagyja eltérni az interjúalanyt kutatása tárgyától, a narratív interjú technikával az élettörténet egésze ad választ a kutatóban felmerülő „miért” kérdésekre. Az interjúkészítés első fázisában az interjúalany egy tág, a témát mégis kijelölő nyitókérdést kap, mely az élettörténet elbeszélésére vonatkozik, majd a kutató csupán bátorító metakommunikatív jeleket ad,

ezzel segítve az interjúalanyt az élettörténet minél részletesebb elmondására. A jelen kutatásban felvázoltam az interjúalany számára a kutatás tárgyát és arra kértem, hogy mesélje el életét.

Az interjú első, megszakítás nélküli egysége a fő narratíva. Az interjúzás második szakasza, amikor az interjúkészítő visszaüt a főnarratívában említett azon életrajzi pontokra, amelyek homályban maradtak. Amíg a visszaütés révén előtérbe állított szálak le nem zártak, nem térhetünk át a következő tisztázatlan pontra. Az interjúzás harmadik szakaszában tehetünk fel olyan kérdéseket, amelyek a kutatás szempontjából relevánsak, illetve az élettörténet egyes, még nem világos elemeire vonatkoznak. Az interjút diktafonnal rögzítjük, majd írott formában pontosan lejegyezzük (Rosenthal 1995, Kovács – Vajda 2002).

5.8. *A narratív interjú elemzésének szabályai*

A narratív interjú elemzése a hermeneutikai esetrekonstrukción alapul. Ehhez elengedhetetlen az interjú pontos, írott formában történő rögzítése. Az interjú szövegében meg kell jeleníteni az elhallgatást, szóismétlést, hadarást, dadogást, az érzelmi involváltságot stb. Az így lejegyzett szövegek a megélt és az elbeszélt életút komplexumai. E módszer segítségével az interjúból az elbeszélt életút mellett kiemelhető a megélt élettörténet is, ezért az elemzés két fázisra oszlik.

Legelső lépésként az interjúból kiemeljük az egyes életrajzi pontokra utaló mondatokat, és azokat nem az interjúalany által említett sorrendben, hanem kronológiai rendbe tesszük. A biográfiai elemzés során az interjú egyes életrajzi történéseihez társadalomtörténeti, történelmi, pszichológiai, politikai tudásunkat látva véve hipotéziseket gyártunk. Minden egyes biográfiai adathoz készítünk hipotéziseket, függetlenül a korábbi hipotézisektől és eseményektől, melyekből láthatjuk, hogy az életút merre is halad. Miután befejeztük a hipotéziskészítést, megvizsgáljuk, melyik életrajzi adatnál melyik feltételezésünk helytálló, és hogy az élettörténetben milyen társadalmi és egyéni erők dolgoznak, milyen az egymást követő életrajzi események rajzolata.

A biográfiai elemzést követi a tematikus mezőelemzés, melynek során a szöveget szekvenciákra osztjuk és alaposan megvizsgálva, típusokba soroljuk. Ezt az elemzés során általam felhasznált tipológiát Gabriele Rosenthal dolgozta ki, majd a

Kovács Éva – Vajda Júlia szerzőpáros egészítette ki (Kovács – Vajda 2002). Ebben az elemzési szakaszban a hangsúly a szövegen van, de ugyancsak figyelmet fordítunk a korábban említett elhallgatásra, hadarásra, dadogásra, szóismétlés, érzelmi involváltságra, stb.

Az interjúalany által megformált nyelvi identitáskonstrukciók mást jelentenek a kérdező és mást az elbeszélő számára, ezért elengedhetetlen, hogy a kutató minél szélesebb társadalomtörténeti, történelmi, pszichológiai ismeretekkel legyen felvértezve az elemzéskor (Solt 1998). Ezek az ismeretek is hitelesebbé teszik a kutatói értelmezést a laikusokénál. A narratív interjúzás jól ismert kutatói, a Kovács Éva – Vajda Júlia szerzőpáros szerint: „A mi értelmezéseink ekként nem Rólatok, hanem a Ti segítségetekkel, de általunk teremtet figurákról és – talán furcsán hangzik – mirőlunk szólnak. Arról, ahogy mi látjuk a világot, ahogy az számunkra megmutatkozik.” (Kovács – Vajda 2002, pp.9)

5.9. A narratív interjú érvényessége, reprezentativitása

A narratív interjú újabb, ismételt elkészítése hozhat más eredményt, mint az előző, mivel az interjúk interakcióban születnek, tehát az interjúalany és a kutató közös termékei. A beavatkozástól való tartózkodásnak elsősorban nem az a célja, hogy megbízhatósági szintet növeljük, hanem az, hogy hagyjuk az interjúalanyt, hogy kibontakoztassa saját konstrukcióját. Természetesen, ha egy újabb interjú készül ugyanazzal az interjúalannyal, de egy másik kutatóval, más elmesélt történetek kerülhetnek elő, de az élettörténeti rekonstrukcióban vélhetően ugyanazokat a szálakat fogjuk megtalálni.

A fentiek mellett nemcsak az interjúszituáció mássága és az interjúkészítő személyisége miatt hozhat egy újra elkészített interjú más eredményt, hanem az identitáskonstrukciónk struktúrája miatt is. Hisz identitásunk nem véglegesen kialakított merev struktúra, hanem átrendezésre, megújulásra képes, amit életünk során többször át is alakul. A szakirodalom *sorseseeménynek* nevezi (Tengelyi 1998) azokat az eseményeket, eseményegyütteseket, amelyek után élettörténetünk addigi súlypontjai megváltoznak, mások emelkednek ki, korábbiak jelentőségüket veszítik és identitásunk átalakul, tehát alapjaiban máshogy tekintünk élettörténetünk értelmére. A *sorseseemény* lehet bármilyen hatás, „amely az önmagunkból való kilépés igényét támasztja velünk

szemben” (Tengelyi 1998, pp.43). Olyan külső és belső történés, amely eddigi életünk átértékelésére, múltunk, jelenünk és jövőnk értelmének megváltoztatására készítet bennünket. Ahogy Bögre Zsuzsa írja, az élettörténet egy „nyitott rendszer”, amely struktúrája változhat, hisz az az egyén konstrukciója önmagáról, ami a szubjektív önértelmezés függvényében alakítható, formálható, és amely „csak a halál pillanatában fejeződik be” (Bögre 2003, pp.156).

Ebből azonban nem következik, hogy az identitáskonstrukciókban ne lennének állandó momentumok, illetve ne lennének olyan stabil struktúrák, amelyek az élettörténet elbeszélhetőségeinek fő vonalát ne jelölnék ki. A narratív interjúkon alapuló elemzés ezen bonyolult struktúrák felszínre hozatalára törekszik. Ennek során a motívumok, az ok-okozati összefüggések társadalmi és pszichés struktúrák körkörös egymásra hatásának olyan bonyolult szövetét teheti elemzés tárgyává, amire a hagyományos kvantitatív módszerek aligha képesek. Ebből adódik az, hogy ez a fajta kvalitatív mérést ugyan a hagyományos kvantitatív módszerekhez képest alacsonyabb megbízhatóság jellemzi, azonban sikeres elemzés esetén igen összetett konstellációk megragadását teszi lehetővé.

Egyes feltételezésekkel ellentétben az ilyen fajta elemzés nem csupán a vizsgált interjúalanyra vonatkozóan szolgál értékes információkkal, vagyis az elemzés nem csupán azoknak az interjúalanyok esetében lehet érvényes, akiknek az élettörténetét a részletes hermeneutikai elemzés megvizsgálta. Kellő számú előzetes vizsgálódás után egy többé-kevésbé homogén szociokulturális csoport számos jellemző cselekvésstratégiái is felszínre hozható – a reprezentatív mintákhoz képest – jóval kisebb számú interjúk narratív elemzése révén, ha ezek az életutak e szociokulturális környezet által kijelölt cselekvés stratégiákat jól meg tudják mutatni.

Ennek oka az, hogy az élettörténetekben nem a történetek valóság tartalma fontos, hanem az abban megfogalmazódott szubjektív látásmódok érdekesek a kutató számára (Bögre 2007). Hiszen nem csupán az egyéni identitáskonstrukciók esetében beszélhetünk a valóságértelmezéseket meghatározó stabil struktúrákról, hanem egy szociokulturális csoport esetében is. A hasonlóságokat mutató társadalmi helyzetek és a csoportra jellemző identitáskonstrukciók ugyanis nem végtelen számú egymástól lényegesen eltérő életutakat jelölnek ki. Ezek a meghatározottságok jellemző módon kisebb számú, sokszor egymással versengő, más esetekben egymással érintkező életutakat és mobilitási csatornákat jelölnek ki. Ezek a tényezők adják meg az alapot arra, hogy a hagyományos kvantitatív megközelítéssel szemben kisebb számú

interjúalany élettörténetének feltérképezése alapján az adott szociokulturális csoportra nézve jellemzőnek tekintjük a narratív interjú vizsgáldásaink eredményeit.

5.10. Narratív életút interjú elemzése a hermeneutikai esetrekonstrukció alapján

A kutatás narratív interjú elemzése a hermeneutikai esetrekonstrukción alapul, amely igen összetett társadalmi és pszichés struktúrák megragadását teszi lehetővé. A módszerek érvényességét a hermeneutikai alapvetések, az esetrekonstrukció szigorú szabályai biztosítják (ld. ennek jegyeit: Rosenthal 1995). A módszerként és megértési eljárásként alkalmazott narratív élettörténeti interjúk azon az oevermanni objektív hermeneutikán alapulnak, amelyet Fritz Schütze (1976), majd Gabriele Rosenthal (1995) alakított szociológiai kutatási módszerré. A narratív élettörténeti interjúkon alapuló és az ebből nyert szöveg hermeneutikai esetrekonstrukciójával dolgozó eljárás az individuum és a társadalom kettős struktúrájának megragadására tesz kísérletet. A módszer a biográfiát olyan társadalmi képletként értelmezi, amelyet az egyén tapasztalat- és élményvilága, illetve a társadalmi valóság egyaránt konstituál. A hermeneutikai esetrekonstrukció pedig azt célozza meg, hogy egyrészt a biográfia önábrázolásában a társadalmi világ internalizálásának élettörténeti folyamatát feltérképezhessük. Másrészt pedig annak felfejtésére teszünk kísérletet, hogy a biográfiai tapasztalatoknak „tapasztalati mintákba” (Rosenthal 1995, pp.13) rendezésével az egyénben miképpen alakul ki a jelen- és jövőbeli társadalmi világban való tájékozódásának struktúrája.

Az elemzés szempontja az volt, hogy a sikerességhez vezető úton felbukkanó tipikus mintákat keressük a különböző narratívákban, miközben – a módszer sajátosságait is szem előtt tartva – az interjúalany szubjektív megélésére is hangsúlyt fektessünk. A hermeneutikai esetrekonstrukciókból az világott ki, hogy az interjúalanyok mindegyikének meg kellett küzdenie a társadalmi mobilitás nehézségeivel, vagyis hasonló megküzdési stratégiák és élethelyzetek jellemezték őket az egyéni eltéréseken túl. A tipikusság megfogalmazása ebben az értelemben tehát nem az egyénen, hanem azon megélt közös tapasztalaton alapul, amely strukturáló tényezőként formálja (de nem meghatározza!) az egyének lehetséges cselekvésstratégiáit.

A hermeneutikai esetrekonstrukció szabályainak (a biográfiai adatok elemzésének, tematikus mezőelemzésnek, finomelemzésnek, stb.) szigorú betartásával egyén és társadalom viszonyrendszerének szegmensei rekonstruálhatók egy olyan elemzésben, amely részletesen bemutatja az egyén és társadalmi világának sokszínű kapcsolatát (Kovács-Vajda 2002). A dolgozat többek között ebből a hermeneutikai esetrekonstrukciókból nyert identitáskonstrukciók értelmezésére vállalkozik.⁷ Az elemzés arra törekszik, hogy individuum és társadalom egymásra ható viszonyából különösen az iskolai mobilitás szegmenseit emelje ki.

⁷ Terjedelmi okokból itt nincs alkalmunk arra, hogy a hermeneutikai esetrekonstrukciót itt az egyes interjúk esetében prezentáljuk, hiszen az könyvterjedelmű elemzést kívánna (lásd: Kovács-Vajda 2002).

6. FEJEZET

MODERNITÁS, AZ ÉRTÉKEK UNIVERZALIZÁCIÓJA

6.1. Társadalmi integráció a funkcionalista hagyományban

Dolgozatom a társadalomelméleti iskolák közül nem a kritikai, hanem a funkcionalista hagyomány szempontrendszeréből közelít a társadalmi integráció kérdéséhez. Ebből adódik az, hogy az elemzés elsősorban nem a magyarországi roma társadalom kirekesztődésének folyamatát vizsgálja, hanem azokat az okokat igyekszik feltárni, amely a roma származásúak sikeres társadalmi integrációját lehetővé teszik.

A funkcionalista megközelítés egyik jeles képviselőjének Talcott Parsons *Social Structure and Personality* (1965) című munkájára építve a társadalmi integráció azon szempontjait vizsgálom, amely a kritikai hagyománytól eltérő szempontok szerint ad választ a társadalmi integráció kérdésre. Parsons számára a kiindulást a szociológia egyik alapító atyja, Émile Durkheim munkássága jelenti, akit szintén a társadalmi integráció biztosításának kérdése foglalkoztatta a modernitás hajnalán. Parsons munkáiban továbbgondolja a durkheimi gondolatmenetet, amely egyik legfőbb újítása, hogy a modernitást az organikus és a mechanikus szolidaritás együtteseként értelmezi.

Ezen a szálon haladva Parsons a társadalom változásait történeti perspektívába helyezi, és annak folytonosságát emeli ki. Vagyis a modern társadalom leírásához a premodern hagyományokban álló közösségi jegyek megragadásán és az ebből építkező individuális cselekvések értelmezésén keresztül vezet az út. Parsons a hatvanas évek nagy összefoglaló munkáiban (Parsons 1971) kifejti, hogy a modernitás egy olyan univerzalizációs folyamatként értelmezhető, amely a társadalom különböző etnikai, vagy strukturális csoportjainak egységesülését eredményezi az értékvonatkozások területén. Vagyis az értékek univerzalizálódása a modernitás központi mozzanata, amely a mostani világtársadalom – McLuhan-i globális falu – keretei között még fokozottabban megfigyelhető, azonban felhívja a figyelmet a társadalmi csoporttudatok fontosságára is.

Parsons munkájában a modernitás kettős természetére hívja fel a figyelmet, azaz az értékek folyamatos univerzalizálódására és a szerepkészletek egyre nagyobb

differentiálódása (Parsons 1965). Vagyis, a modernításban az egyénnek nemcsak a szerepek számának növekedésével, de a szerepkészletek összetettebbé válásával is meg kell küzdenie.

6.2. *A modernitás univerzalizációs tendenciái*

A modernitással természetesen létrejönnek társadalmi egyenlőtlenségek, amelyek az eltérő társadalmi pozíciókból következnek. Parsons nem tagadja, hogy a forrásokhoz való eltérő hozzáférés múlik az egyén társadalmi hovatartozásán, amely az igazságtalanság forrásának is tekinthető. Azonban a modernitás strukturális jellemzőiből adódó társadalmi egyenlőtlenségeket nem feltétlenül értelmezi kirekesztődésnek. Mint funkcionista gondolkodó a társadalmi egyenlőtlenségeket a társadalom elkerülhetetlen sajátosságaként szemléli. Vagyis a társadalmi különbségek eredményeznek egyenlőtlenségeket, de nem feltétlenül eredményeznek kirekesztődést. Ez a nyugati társadalmak társadalomtörténeti fejlődésében is tetten érhető, hisz a változások, a jóléti államok létrejötte inkább az erőforrások kiegyenlítését, mint a különbségek fokozódását eredményezték.

Társadalmi kirekesztődés Parsons szerint a csoporttudatok integrációja és az egyének morális kötődésének összefüggésében jelenik meg. Kirekesztődés akkor következik be, ha a modernitás univerzalizációs tendenciájával szemben az univerzális értékek elsajátítása nem történik meg az egyén vagy a közösség szintjén. Ilyen esetekben beszélhetünk dezintegrációs folyamatról, amely elkerülhetetlenül az egyén vagy a csoport kirekesztődéséhez vezet a közös társadalmi értékekből és az egységes világból. Parsons szerint a társadalmi kirekesztődés az univerzális értékek elsajátításának problémájában csúcsosodik ki (Parsons 1965). Vagyis, ha a társadalom többsége által követendőnek tekintett értékek, eltérnek az egyén/ csoport/ szubkultúra által követendő értékektől.

A társadalmi szocializáció így kiemelt jelentőséget kap Parsons szocializációs elméletében, amely a pszichoanalízist és a szociológiát kapcsolja össze. Az összekapcsolás ötlete szintén Émile Durkheimtől ered, amikor szociológiai elméletében a normák társadalmi szerepével kezdett foglalkozni. Durkheim az egyént, a társadalom tagjaként vizsgálva rájött, hogy az egyén saját morális döntéseiben nem szabad, hanem „kényszerítve” (Durkheim 2003) van arra, hogy elfogadja a közös nézeteket, amelyeket

a társadalom tagjai vallanak. Vagyis a morális szabályok megtartása egyrészt egy „kényszerített” magatartás, egy morális tekintély, mint külső hatalom által. Másrészt a morális tekintély hatékonyságát csak úgy lehet megmagyarázni, hogy feltételezzük az értékek mintázatának belsővé tételét (Parsons 1965, pp.19).

Ebből építkezve Parsons a morális értékek belsővé tételét összekapcsolta a freudi pszichoanalízissel. Parsons azonban nem az egyén pszichés fejlődésének sajátosságaira koncentrál, hanem a társadalom és egyén kapcsolatát állítja középpontba és azt vizsgálja, hogy miképp zajlik a gyermek és ifjúkori szocializációban a többségi értékminták elsajátítása. Ehhez kiterjeszti a freudi *kathexis* (Parsons 1965, pp.21) fogalmát, és azt nemcsak a szülőkkel való érzelmi azonosulásként értelmezi, hanem a társadalom értékeivel való azonosulásként is. Az ez alapján leírt személyiségfejlődés szakaszai a többségi értékminták elsajátításának szakaszai is egyben.

6.3. Parsons szocializációs modellje

Parsons szerint minden társadalom rendelkezik közös szimbólumrendszerrel, amelyet nemcsak a nyelv jelenít meg, hanem a szimbolikus cselekvések is. Ez a szimbólumrendszer a szocializáció során belsővé válik. Parsons szocializációs modellje azt mutatja meg, hogy az egyén társadalmi integrációjának egyik aspektusa akkor jön létre, amikor az egyénben a személyiségfejlődés szakaszaival együtt járó morális kötődések kialakulnak és belsővé válnak. Ezek a morális értékek a közös kultúra fontos részei és a társas interakciók rendszerének stabilizációs alapjai is egyben (Parsons 1965, pp.22).

Parsons modellje alapján az *orális* szakaszban (Parsons 1965, pp.82) a kognitív és expresszív képességek fejlődése áll a középpontban. Ebben a szakaszban az anyával folytatott interakcióban az egyén elsajátítja a szerepkészletek alapjait. Vagyis a társadalmi integráció akkor teljesülhet, ha ebben a szakaszban a szerepkészletek rendelkezésre állnak és sikeresen belsővé is válnak. A sikeres társadalmi integrációhoz egyrészt szükség van a szerepkészletek differenciált rendelkezésre állására, ami összefügg a társadalmi hierarchiában elfoglalt pozícióval, másrészt függ az anya-gyerek kapcsolattól, ami gyengébb kapcsolatot mutat az egyén társadalmi pozíciójával.

A személyiségfejlődés társadalmi aspektusa a parsonsi modell *anális* szakaszában (Parsons 1965, pp.35) jelenik meg, amikor a kiscsoport értékeinek internalizálására

kerül sor. Ebben a szakaszban az apa kap hangsúlyos szerepet, hisz az egyénnek belsővé kell tennie az őt is magába foglaló kisközösség és család értékeit. A személyiségfejlődés ezen szakaszában az egyén az individuális szempontok mellett azokat a kollektív értékeket is belsővé teszi, amelyeket egy tőle független autoritás megjelöl, és amelyek korlátozzák az ő személyes mozgásterét. A társadalmi integráció akkor következik be, amikor a külső, közösségelvű szempontok belsővé válnak, és ezek az egyéni érdekérvényesítést is felülírják.

A személyiségfejlődés *genitális* szakasza az egyén társadalmi szocializációját teszi teljessé. Ebben az időszakban a *kathexisnek* nem csupán a családra, kisközösségre, rokonságra kell kiterjedni, hanem az egész társadalomra. A parsonsi modell alapján ekkor helyeződik át a hangsúly a családon kívüli közvetítőkre. A társadalom értékeinek elsajátítása ebben az időszakban az intézmények és a kortárs csoport közvetítésével történik. Vagyis a társadalmi integráció abban az esetben következik be, ha az intézmények és a kortárs csoport értékmintája a társadalom univerzális értékeivel azonosak. Ha a kortárs csoport értékmintázata eltér a többségi társadalom értékrendjétől, amely az ifjúsági szubkultúrák esetében gyakran előfordul, akkor az értékek univerzalizálódását akaszthatja meg, amely szükséges a sokrétű szerepkészletek internalizálásához. Következésképp a társadalmi kirekesztődés, amely leginkább az alsóbb társadalmi csoportokat érinti, nem kielégítő szerepkészletet és az ennek eredményeként devianciákat okozhat (pl. alkoholizmus, bűnözés stb.), amely hátráltatja a társadalmi integrációt.

6.4. Az iskola, mint szocializációs ügynökség

Parsons oktatásszociológiai vizsgálatai rámutatnak, hogy a sikertelen integráció nem független az intézményektől. Az iskola, mint „szocializációs intézmény” (Parsons 1965, pp.130) egy olyan közeget jelent, ahol az alsóbb társadalmi osztályok számára belsővé válhatnak azok az értékvonatkoztatások, amelyek a sikeres társadalmi integrációhoz szükségesek. Parsons számára a fő kérdés, hogy az iskolai osztály, mint „szocializációs intézmény” hogyan funkcionál, hogyan éri el, hogy belsővé váljanak azok az értékmintázatok, mint például az *elköteleződés* és *teljesítményképesség* (Parsons 1965, pp.130), amely a sikeres felnőtt szerepek betöltéséhez elengedhetetlenek, és amelyek segítenek abban, hogy az egyének végül az emberi erőforrás piacán megtalálják

helyüket. Parsons szerint természetesen nem az iskolai osztály az egyedüli „szocializációs intézmény”, amely a felnőtt társadalom szerepelvárásaihoz szükséges értékmintázatokat belsővé teszi, hanem ebben szerepe van a családnak, az informális kortárs csoportnak, a vallási szervezeteknek, sport kluboknak, vasárnapi iskoláknak is, amelyek felkészítenek a felnőttkori szerepekre.

Parsons szerint az iskolai osztály több szempontból is fontos „szocializációs intézmény”. Egyrészt mert itt alakulnak ki azok az *elköteleződések* és *teljesítményképessegek*, amelyek a felnőtt társadalom szerepelvárásaihoz szükségesek, másrészt mert az emberi munkaerő elosztása már itt megkezdődik. Köztudott, hogy az amerikai társadalomban erős korreláció van az iskolai végzettség és a társadalmi státusz között, amelyek nyilvánvaló kapcsolatban állnak a foglalkozási státusszal (Parsons 1965, pp.131). Ez a jelenség, ha talán nem is olyan erősen, mint Amerikában, de - az iskolai végzettség, foglalkozási és társadalmi státusz között - érvényes Magyarországon is. Ezért különösen fontos annak a vizsgálata, hogy milyen szelekciós mechanizmusok érvényesülnek az általános iskola alsó tagozatán, amely megpecsételi a cigány diákok további iskolai karrierjét, befolyásolja középiskolai továbbtanulását.

Parsons szerint az *elköteleződés* és *teljesítményképesség* központi feltételei a jövőbeli szerepalakításoknak. Az *elköteleződés* két helyen törhet meg. Egyfelől ha az egyén nem köteleződik el a többségi társadalom értékei mellett, másfelől ha az egyén nem köteleződik el a társadalomban megtalálható különböző szerepminták mellett (Parsons 1965, pp.130). Vagyis, egy ember egyszerű foglalkozás űzésével is lehet elkötelezett a becsületes munka iránt, anélkül hogy a magasabb társadalmi értékek iránt érdeklődést mutatna. A *teljesítményképesség* szintén két helyen törhet meg. Egyrészt a megfelelő tudás hiányában, amely az adott társadalmi szerep ellátásához szükséges. Másrészt a szereppel járó felelősség hiányában, amelyet a többi ember elvár tőlünk, hogy a szerepet sikeresen betöltsük (Parsons 1965, pp.130). Vagyis, egy orvosnak, hasonlóan egy vízvezeték szerelőhöz, nemcsak egy társadalmi szerepet kell elsajátítani, hanem felelősséget is kell vállalnia a munkája iránt, vagyis felelősséggel tartózik azokkal az emberekkel szemben, akivel a munkája során érintkezésbe kerül.

A gyermeknek az iskola megkezdésekor van egy meglévő, adottságként kezelendő társadalmi státusza,⁸ amely a gyermek családjának társadalmi és gazdasági státuszából ered. Ezen felül van egy megszerzett státusza, amelyet egyénileg, saját egyéni

⁸ Ezt Parsons „ascriptive factor”-nak nevezi (Parsons 1965, pp.132).

képességei mentén ér el.⁹ Az iskolai szocializáció fontos célja, hogy a gyermek családjának társadalmi és gazdasági státusza ne befolyásolja a gyermek által megszerzendő státuszt.

Parsons megfigyelései szerint a magas társadalmi státuszú, jó képességű diákok inkább tanulnak tovább, mint az alacsony társadalmi státuszú rossz képességű diákok. Ezért elemzéseiben a figyelem elsősorban azokra esik, akik társadalmi státusza és képessége nem jár együtt, vagyis alacsony státuszúak és jó képességűek, ill. fordítva. Ez egyezik a dolgozat céljával is, azaz hogy megértsük, hogy az alacsony státuszú roma családok gyermekei milyen mikrotársadalmi körülmények között tanulnak tovább és melyek azok a tényezők, amelyek ezt hátráltatják.

A formális iskolai oktatásba való belépés a gyermek első lépése a családon kívüli világba. Ekkor a gyermek egyedüli alapkaraktera a későbbi társadalmi szerepekre kizárólag a nemi meghatározottságok (Parsons 1965, pp.133). Az iskolának, mint koedukált intézménynek az a célja, hogy a két eltérő nemhez tartozó gyermekeket egyformán kezelje, egyforma lehetőséget adjon nekik.

Iskolába lépéskor még nem kezdődtek meg a szelekciós mechanizmusok. A legfontosabb elődiszpozicionáló-faktor ekkor még az önállóság szintje, a magabiztosság szintje (Parsons 1965, pp.133), azaz a képesség, hogy önálló döntéseket hozzon és vállalja azokért a felelősséget. Az iskolában kerül sor a gyermek „másodlagos szocializációjára”¹⁰, amely nem független az „elsődleges szocializáció” során belsővé tett értékektől. Az iskola az első olyan „szocializációs ügynökség”, amely intézményesíti a nem-biológiai állapotok különbözőségeit. A tanár a „szocializációs ügynökség vezetőjeként” (Parsons 1965, pp.134-135) jelöli ki azokat a célokat, amelyeket a gyermekeknek el kell érniük, és amely teljesítmény alapján a gyermeknek saját jogon megszerzett státusza lesz. Ha a gyermeknek a tanárral kiegyensúlyozott kapcsolata van, képes belsővé tenni azokat az értékeket, amelyeket a tanár közvetít, akkor ez az iskolai teljesítményében is megmutatkozik. A terepen végzett strukturált interjúkból vet idézetek is mutatják, hogy a jó iskolai teljesítményhez szükséges a tanárral való szoros és jó viszony.

⁹ Ezt Parsons „achived factor”-nak nevezi (Parsons 1965, pp. 132)

¹⁰ Az elsődleges és másodlagos szocializáció fogalmát Berger- Luckman használja. (Berger – Luckmann 1998).

“...Hát nekem az volt, ami előre vitt, hogy sokat jártam ezekre a versenyekre, meg hogy volt egy matek tanár, aki mindig segített, ha kellett általános iskolában (...). Szerintem ez.

-Róla egy két szót mondanál?

-Hát úgy nagyon nem tudok róla, mert most (...) költöztek, egy jó ideje. Ő mindig segített, ha arról volt szó, hogyha valamit nem tudtam ő volt az, aki odajött magától és megkérdezte, hogy tudom-e, mert ha nem akkor segít. Meg alaptól, ő tényleg értünk tanított nem a pénzért. Szóval ő velünk törődött nagyon.” (Interjúalany 1. T. H.)

Halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében azonban ennél több kell. A másodlagos szocializációnak egy érzelmileg átítatott identifikációnak kell lenni, azaz a gyermeknek éreznie kell az odafigyelést, a szeretetet, ami felé, csak felé irányul, és ami segít neki abban, hogy a családból hozott hátrányokkal, nehézségekkel megküzdjön és a tanár személye által közvetített univerzalisztikus értékek irányába elköteleződjék. A következő interjúalany érzelmileg erősen kötődött tanárához. Ezt ábrázolja az is, hogy a tanárnő személyéhez kötődő szófordulatok hasonlóak a családhoz kötődő szófordulatokhoz:

„...Igen. Az általános iskolában (...) tanárnő, az osztályfőnököm. De nemcsak velem, mindenkivel. Szeretet adott nekünk, ha kiejtettünk valamit a szánkon, az nekünk meg volt. Ha úgy volt, hogy minket nem vihet kirándulni, akkor is beszervezett, hogy tudjunk menni. Nagyon rendes volt. Nagyon rossz volt mikor jöttünk el. Mikor ballagtunk úgy sírt, meg mi is. Le kellett neki ülnie, mert nem bírta.

-Idős?

-Igen.

-Lelkileg is meg a tanulásba is segített?

-Mindenben segített. Mondta, hogy maradjak felzárkóztatón, hogy így többet tanuljak. Meg segít mindenbe. De tényleg segített is. Leült velem elmagyarázta, hogy most ez mit jelent. Ő biológia tanár volt meg technikát is tanított. Leült elmagyarázta, hogy most ez micsoda, hogy kell megtanulni, hogy kell felmondani. Mindent tényleg. Olvasni is segített, mert nem tudtam annyira olvasni. Azt is segített. Leült velem elolvasta, aztán mondta, hogy olvassam el én. Így minden. Nagyon, nagyon rendes volt...” (Interjúalany 2. H. SZ.)

A strukturált interjúk tanárképei azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek tanulási nehézségekkel akkor tudnak viszonylag jó hatásfokkal megküzdeni, ha a tanár-diák viszony nem formalizált. Amikor a tanári odafordulással egyben megoldódnak a tanulási nehézségek. Ez nem egy formalizált tanár-diák viszony, hanem a viszonyoknak személyes jelleg van: azaz neki megteszem, másnak nem tenném meg. Ezt a személyes jellegű tanár-diák viszonyt többféle módon is megteremtheti a tanár: családlátogatással, bizalmas beszélgetésekkel, különfoglalkozásokkal, korrepetálásokkal. Funkcionalista nézőpontból a lényegi elem, hogy a hátrányos helyzetű diákok viszonya az univerzalisztikus értékekhez akkor válik pozitívvá, ha érzelmi viszony alakul ki a tanárral. Ezen esetekben folytatódik az iskolai karrier az általános iskola befejezése után is, mindaddig, amíg van egy ilyen típusú kötődés a tanárhoz.

“...Sok mindenbe segítette nekünk. Elintézte nekünk sok ösztöndíjat. A mentort is elintézte nekünk. Mikor mentünk táborba segített nekünk anyagilag, hogy ott tudjunk lenni. Mert ő szeretett minket. És mi azt mondtuk, hogy nem tudunk elmenni, de ő segített nekünk, kisegített minket, hogy ott tudjunk lenni a táborba. Most egy példát elmondok. Először a 100-asba vettek fel rendészetre, közbiztonságra. Akkor se vettek fel engem, de ő elintézte, hogy felvegyenek...” (Interjúalany 3. R. E.)

“-A tanárok milyenek voltak? Biztattak?

-Az osztályfőnökünk ő nagyon olyan volt, hogy biztatott minket a jó út felé. Volt eredménye, mert így gondolkodásilag változtam, mint akkor. Meg a többi tanár is olyan volt. Csak akkor már nem hallgattunk rájuk úgy. Most már, ha most mondanák, akkor igen...” (Interjúalany, 4. R. R.)

Az interjú részletek nyelvi tudáskészlet hiányosságát is megvilágítják. Az interjúalanyok a szociolingvisztikából ismert korlátozott kóddal (Bernstein 1971, 2003) beszélnek. Egyszerű, rövid mondatokkal fejezik ki közlendőjüket, alig-alig használnak alá- és mellérendelt mondatokat. Gyakran összekeverik az okokat és a következményeket. A tanítás közegének kidolgozott kódját csak keveseknek sikerült közülük elsajátítaniuk. Azok az interjúalanyok, akiknek sikerült a kidolgozott nyelvi kódot belsővé tenniük, magasabb aspirációs szinttel rendelkeznek, és viselkedésük jobban igazodik a társadalom univerzalisztikus értékeihez.

A fentiek mellett az interjúrészek arra is felhívják a figyelmet, hogy a cigány gyermekeknek az elfogadható iskolai teljesítményhez sokkal több tanári támogatásra, szakmai odafigyelésre van szükségük, mint kortársaiknak. Az iskolarendszer önmagában kiemelt tanári támogatás nélkül nem képes feltölteni azt a szakadékot, ami a hátrányos társadalmi helyzetű családok és a többségi társadalom között feszül. A roma származású gyermekeknek olyan kiemelt szakmai figyelmet kell kapniuk, amely érzelmi szálakkal van megerősítve, és egyúttal épít a roma családdal folytatott kommunikációra. Ez a feltétele annak, hogy a családból hozott hátrányokkal a roma gyermekeknek esélyük legyen megküzdeni és képesek legyenek a társadalom univerzalisztikus értékeit belsővé tenni.

6.5. A magatartás, mint az iskolai teljesítmény egyik kiemelt jellemzője

Parsons szerint az általános iskolában a teljesítmény a kognitív tudásból és a magatartásból áll össze (Parsons 1965, pp.137). Az első feltűnő tény, hogy az osztályzatokban ez a két összetevő nincs élesen elhatárolva. A jó diák az, akinek mind a kognitív tudása, mind a magatartása jó (Parsons 1965, pp.137). Vagyis, az általános iskola kitűnő diákja azok a diákok, akik könnyen tanulnak, ugyanakkor megbízható diákok, akire a tanár mindenkor számíthat, amikor a többi gyermeket igazgatja. Mivel azonban az alsó tagozat intellektuálisan kevesebb kihívást jelent a diákok számára, ezért valójában az a jó diák, aki magatartásilag jó. A teljesítmény lényegi szempontja, hogy ki képes kiválóan alkalmazkodni a tanár elvárásaihoz, aki tulajdonképpen a felnőtt társadalom képviselője (Parsons 1965, pp.138). A fenti szociálintropológiai írások már bemutatták, hogy a cigány családok körében mások a családi szocializációs elvárások a lányok és a fiúk esetében.

A cigányok családi szocializációja szerint a jó lányok engedelmesek, segítőkészek, a jó fiúk pedig inkább merészek, ügyesek, ravaszak, rafináltak. Azaz a fiúk esetében a család és az iskola szocializációs értékmintázata eltér. Ezért nem véletlen, hogy a cigánylányok sokkal inkább képesek alkalmazkodni az iskola által megjelenített univerzalisztikus értékekhez. Hisz a családi értékmintázat és az iskola által elvárt értékek, normák átfedésben vannak és épülhetnek egymásra. A cigánylányok az alsó tagozaton jobban viselkednek, jobb jegyeik vannak és így a továbbtanulásra is nagyobb esélyük van, ha azt a család támogatja. A fiúk esetében azonban az iskola által

megjelenített univerzalisztikus értékek nehezen összeegyeztethetőek a családi értékmintázattal. Nem véletlen, hogy a cigányfiúk iskolai nevelése kapcsán elsősorban a magatartásbeli problémákat hangsúlyozzák az iskolák. Vagyis az iskola által hangsúlyozott érték az engedelmesség, jó magaviselet a cigányfiúk számára nehezen megvalósítható.

Ha a „másodlagos szocializációkor” a pedagógus szerepe háttérbe szorul, akkor a szocializáció másik jelentős képviselője, a gyermek informális kortárs csoportja lép elő. A dolgozat antropológiai részében a kutatók a cigány gyermekek szocializációja kapcsán leírták, hogy a családi szocializációba a kortárs csoport erősen bevonódik. Azaz a cigány gyermekek elsődleges és másodlagos szocializációja szempontjából a kortárs csoport különösen nagy jelentőséggel rendelkezik. A kortárs csoport erős függetlenedési törekvéseket jelenítenek meg, amelyet a családok a fiúk nevelése kapcsán elfogadnak. Ha a kortárs csoportok dezintegráló magatartásokat, értékeket jelenítenek meg, akkor ez devianciákat okozhat és a társadalmi integrációt nehezíti.

Erre természetesen nagyobb az esély, ha a cigánygyerekek szegregált, gettósodott iskolába járnak, ahol a kortárs csoporton belül egyféle értékmintázattal találkoznak. Ha a kortárs csoporton belül uralkodó értékmintázatok hasonlóak a családi értékekkel, akkor ezek az értékek fokozottan megerősödnek, legyen szó univerzalisztikus értékekről, vagy az ezzel ellentétes értékekről. Ha kortárs csoporton belül többféle értékmintázat is felelhető és ezekbe bármilyen pedagógiai módszerrel be lehet csatornázni a gyerekeket, akkor lehet rá esély, hogy az iskola által megjelenített univerzalisztikus értékek megerősödnek és belsővé válnak. Erre a fordulatra elsősorban a sikeres narratív interjúk elemzései adnak példát. A strukturált interjúk többségében a rossz magatartás jelenik meg, ahol a tanulást egyértelműen akadályozta a szegregált környezet értékmintázata.

“-Hogyan tanultál az általános iskolában?

-Nagyon ingadozó volt. Így elsőől negyedikig jó volt. Aztán megbuktam. Ötödik, hatodikig, nem inkább ötödikben nagyon rosszak voltunk. Tanulmányilag, meg magatartásilag is. Aztán hatodikban még jobb volt négyes átlag. Hetedik is még úgy ment, ahogy ment. Nyolcadik nagyon rossz volt megint. Hát... Nyolcadik végén jól tanultunk. Hát, azért hogy átmenjünk, meg hogy elvégezzük, de nem annyira. Rossz magatartás, kettes szorgalom. Épp hogy kettesekkel átmentünk. (Interjúalany 5. R. R)

„- Jó tanuló voltam egy ideig, de utána meg már nem.

-Meddig?

-Hatodikos koromig jó tanuló voltam.

-Mi történt?

-Már kezdtem... nem érdekelt a tanulás. De most egyre jobban már szeretnék szakmát is dolgozni akarok. Most is szeretnék dolgozni, ilyen diák melő.” (Interjúalany 6. B.B)

“- Milyen volt az általános iskola?

-Hát negyedikig, míg az első osztállyal jártam egy osztályba az nem volt jó, mert ott hárman voltunk cigányok az osztályba. Hát úgy úgy értve, hogy ki voltunk közösítve.

Nem volt, mint a másik osztály. Mikor megbuktunk onnantól kezdve sokkal jobb volt az általános iskola, mert több cigány diákok is voltak velünk együtt, akiket ismertünk, és ők is (...iak). Akik magyarok voltak abba az osztályba azok nem olyanok voltak, mint az előzőek. Nem közösítettek ki minket. Ugyanolyanok, nem néztek minket romának....”
(Interjúalany 7. R. E.)

Ez az interjúrészlet rávilágít az iskolában a gyermekek közt meglévő társadalmi válaszfalak létezésére. Ez a tapasztalat az univerzalisztikus értékek elsajátítását nehezíti, és ezzel a társadalmi integráció lehetőségét gyengíti. John Ogbu (1987) amerikai antropológus is felhívja a figyelmet, hogy az etnikai csoport és a többségi társadalom közötti bizalmatlanság, illetve az etnikai csoportot ért diszkrimináció alapvetően befolyásolja a közösség integrációs lehetőségeit. A cigány gyermekek a többségi társadalom elutasításának következtében gyakran nem akarnak alkalmazkodni az iskolában közvetített értékekhez, hanem a többségi társadalommal szembeni ellenállásként szembefordulnak azokkal, és a kortárs csoport partikuláris értékeit választják.

6.6. A család és a kortárscsoport hatása az iskolai teljesítményre

Ahogy a gyermek nő, egyre több önállósággal rendelkezik, azaz egyre inkább függetlenedik a családtól és az iskolától. Vagyis a kortárs csoport jelentősége egyre inkább megnő. A kortárs csoport egyik jellemzője, hogy határai változékonyak, másik jellemzője a nemi szegregáció. A kortárs csoportra úgy is lehet tekinteni, mint a

függetlenedés gyakorlásának egyik helyszíne, egy felnőtt kontroll nélküli tér, ahol a felnőttek által el nem fogadott magatartások megengedettek (Parsons 1965, pp.139). Ez persze azzal a veszéllyel is járhat, hogy bizonyos esetekben a kortárs csoport akár a bűnözésmelegágya is lehet.

A kortárs csoportnak azonban a legfontosabb jellemzője, hogy a kortársak elfogadását és értékelését adja. Vagyis a kortárs csoportnak létezik egy egalitárius tengelye, a felnőtt társadalom hierarchikus tengelyével szemben (Parsons 1965, pp.140). Maga a kortárs csoport motivációs alapkarakterét a szülőkkel való identifikáció adja. A kortárs csoportok nemi szegregációja egyben a nemi szerepek identifikációjának újra megerősítése. Ezt a nemi szegregációt a koedukált iskolatípus igyekszik elnyomni, amely csak a különböző sportok kapcsán manifesztálódik.

Parsons szerint a *teljesítmény* motivációjának megtanulása erősen pszichés folyamat, amely a tanárral való identifikálódást jelent (Parsons 1965, pp.140). Azaz, azért teljesít jól a gyermek, hogy kivívja magának a tanár elismerését, hasonló módon, ahogy a gyermek kivívja édesanyja elismerést, amikor kisgyermek korban új képességeket sajátít el. Vagyis az általános iskolai tanárnők a *másodlagos szocializációban* az anyai modell folytatói. A *másodlagos szocializáció* során azonban nemcsak a tanárral lehet identifikálódni, hanem a kortárs csoporttal is, amely a tanárral ellentétes szocializációs ügynökséget is jelenthet. Az iskolai évek alatt a gyermekek hozzászoknak ahhoz, hogy az anyával - az *elsődleges szocializáció* „*jelentős másik*”-ával szemben - a tanárok nem állandóak, hanem változnak. Vagyis az iskolai évek elég hosszúak ahhoz, hogy fontos kapcsolat alakulhasson ki egy tanárral, de nem elég hosszúak ahhoz, hogy különleges kapcsolat alakulhasson ki velük. Így a gyermeknek a tanári szerepet kell internalizálni, és nem a tanár személyiségét, amely jelentős lépés az univerzális értékek belsővé válásában (Parsons 1965, pp.143).

Az osztály kettéválásának első lépcsője, amikor a *másodlagos szocializáció* folyamataként, a gyermek vagy a tanárral, vagy a kortárs csoporttal identifikálódik (Parsons 1965, pp.145). Ennek a kettészakadásnak a metszete megegyezik a továbbtanulók és a nem továbbtanulók csoportjával. Ez az elsődleges szelekciós folyamat tükrözi a társadalmi dichotómiát az iskolarendszerben. Ha alaposabban szemügyre vesszük, hogy hogyan identifikálódik a gyermek a tanárral, azaz a tanár a gyermek számára mit jelenít meg, akkor azt láthatjuk, hogy a tanár, hasonlóan a szülőhöz, a felnőtt társadalom egy magasabb rendű pozícióját jeleníti meg a gyermek számára (Parsons 1965, pp.145). Továbbá ő képviseli az egyetemes normákat, amelyek

alapján különbséget tesz a gyermekek között, és végül ezeket ő legitimálja az iskolai osztályzatokban is. A tanár személyéhez azonban nemcsak pozitív, hanem negatív élmények is kapcsolódhatnak. Abban az esetben, ha a tanárhoz negatív vagy diszkriminatív élmények kapcsolódnak, akkor ez az iskolai karrier végét is jelentheti.

A következő strukturált interjúrészletben ezt a negatív folyamatot mutatjuk meg. Ebben az élettörténetben egy pozitív élmény, egy segítő, pártfogó iskola tudta megváltoztatni a korábbi iskolákhoz kapcsolódó negatív viszonyt.

“...Én jártam általános suliba, itt (...). és hát az az igazság, hogy én nem jöttem ki jól a tanárokkal. Mert nagyon sok konfliktusom volt a tanárokkal. És a tesi tanárom egyszer megütött. És onnantól kezdve azt mondtam, hogy kész, vége. Meg a biológia tanárunk sokszor elkülönített engem a többiektől. És hát így nem jöttem ki azzal a tanárral, a biológia tanárommal, meg úgy rátett az is, hogy a tesi tanárom megütött engem. És mondtam a biológia tanáromnak, hogy akkor inkább én megyek el, mint hogy maga. Mert maga már azért harminc éve itt dolgozik, én meg csak nemrég, csak hét éve, és akkor mondtam, hogy akkor inkább elmegyek ebből a suliból. És a rákövetkező szeptemberben (...ra) jártam a (...ba). Hát ott se sikerült. Mert ott is voltak olyan tanárok, akik nem szerették a romákat és megtaláltam azt a tanárt, akit itt is, úgyhogy azt mondtam, hogy akkor, akkor innen is elmegyek, és keresek egy másik iskolát, és jött a Derdák Úr. Ő mondta, hogy van ez az iskola...” (Interjúalany 8. A. M.)

A hazai szociálantropológiai irodalom a cigány társadalmon belül a cigány nők alárendelt szerepét mutatja be (Stewart 1994). Annak ellenére, hogy a nőnek a család életének megszervezésében kiemelt jelentősége van, mégis a nő státuszának nincs jelentős értéke. A tanári pálya elnöiesedésének következtében a női tanár által megjelenített értékek könnyebben megkérdőjelezhetővé válnak a cigány családok nézőpontjából, mintha azokat egy férfi tanár jelenítené meg. Mivel a férfi tekintélye nagyobb a cigány családokban, ezért a cigány tanulók oktatására specializált iskolák (pl. a Dr. Ámbédkár iskola) magasabb arányban foglalkoztatnak férfi tanárokat.

A cigány gyermekek egy erősen interaktív, szabadabb, érzelmekkel átítatott miliőben szocializálódnak. Ez nincs összhangban az általánosan elterjedt hazai poroszos oktatási módszerrel, amely a tanulás folyamatát katonásan, érzelmektől mentesen, erősen formalizált viszonyba képzelel el. Következésképp a cigány gyermekek kötődése a pedagógus személyéhez egyáltalán nem, vagy csak lassan és nehezebben alakul ki,

amely megnehezíti a pedagógus által kínált mesterséges valóság belső internalizálódását. Ezt tovább erősíti a szülők gyermekkori kudarcaiból táplálkozó ambivalens viszonyt a tanuláshoz. Ez azt jelenti, hogy ha a gyermek kudarccal tér haza az iskolából, akkor a kudarcok korrigálásában sok esetben nem tudnak segíteni a szülők, így természetes módon elnézőbbek azokkal, és a kudarcokért elsősorban az iskolát okolják. Ez a terepmunka alatt, amelyet a lakókörnyezetben, a családoknál végeztem, többször megmutatkozott. Ennek következtében egy kettős kommunikáció jön létre a családban. Egyrészt elismerik a tanulás fontosságát, azonban annak a személynek a jelentőségét, hitelességét, értékhordozó szerepét, aki ezt közvetíti, megkérdőjelezi. Természetesen azokban az esetekben még gyakrabban előfordul ez, amikor alsó tagozatban a pedagógus személye gyakran változik, mert akkor magát az iskola alkalmasságát a feladat ellátására is megkérdőjelezi a család.

A kettős kommunikáció ambivalens viszonyt alakít ki a gyerekekben a tanuláshoz. Ez iskolai sikertelenség esetén ellenállást szül az iskola által megjelenített értékekkel szemben. E jelenség a zárt kapcsolathálókból eredő információs redundancia hatását emeli ki, és hívja fel a figyelmet arra, hogy a zárt hálók a mobilitást negatívan befolyásolják. A hálózatelméleti irodalomból ismert megközelítés (Burt 2001) azért lényeges, mert az erős kötések fontosságára hívja fel a figyelmet, és az abban közvetített azon értékek hatására, amelyek a mobilitást akár negatívan befolyásolhatják.

A családi kettős kommunikáció korrigálására akkor láttam gyógyírt, ha nagyon szoros viszony alakult ki a szülők és az iskola pedagógusai között. Ha családlátogatások nem csak a problémás esetekre korlátozódtak, hanem rendszeresek voltak, vagy akár örömteli eseményekhez kapcsolódtak pl. a család újszülöttének meglátogatása.

“.....Az az igazság, hogy mi rosszak voltunk nagyon az általános iskolában. Nem hagytuk tanítani a tanárokat. Rosszak voltunk, nem tanultunk...

-Miért?

-Nem érdekelt minket a tanulás.

-Miért?

-Szerettünk hülyéskedni. Visszafelelünk a tanároknak.

-Minek a hatására változtatok meg? Mi fékezett meg?

-Hát szerintem, ahogy idősödtünk jobban gondolkodunk a jövővel, jövőbe. Az osztályfőnökönk is mikor az általános iskolába jártunk hattól nyolcig. Csak ő tudott minket fegyelmezni. Rá hallgattunk.

-Milyen volt?

-Szigorú. Meg ő az étellel kapcsolatba, mindig az étellel beszélt minket.

-Mit mondott?

-Hát, hogy ha így folytatjuk, nem lesz belőlünk semmi, ne csináljunk ilyeneket, mert, hogy ha ezt nem tanuljuk... lehet, hogy amit órai anyagot nem tanultuk meg az jól jöhet még később. Ösztönzött minket a tanulásra.

-Tanít még?

-Most is van egy osztálya.

-Elment a házatokhoz?

-Volt nálunk. Úgy évente kétszer jött.

-A többiek is mentek?

-Nem.

-Így ismerte meg a szüleidet?

-Ismerte korábban is, mert tanította a bátyánkat. Ők beszélgettek. Anyu is azt szeretné, ha lenne belőlünk valaki. Mai napig is azt mondja, hogy ne rontsuk el az életünket, úgy, mint ő. ...” (Interjúalany 7. R. E.)

A hazai cigányság körében létezik egy bizalmatlanság a domináns társadalommal szemben, amely nem független a diszkriminációval kapcsolatos kollektív tapasztalattól. Mégis ezt kiegészítve, kutatási eredményeim felhívják a figyelmet több más összetevőre is. Ezek közül az egyik legfontosabb a másodlagos szocializáció kortárs csoporthoz fűződő értékmintázata, amely pozitív visszajelzést ad az ellenállás megerősítésére, és ez akár teljesen elzárhatja az utat az univerzális értékek belsővé tétele előtt.

“-Mikor kezdtetek el dohányozni?

- 13, 14 évesen.

-Hogy?

-Kicsik voltunk még nagyon, és kemények akartunk lenni meg ilyenek. Egyszer kétszer egy két száll cigit elszívtunk és utána meg több kellett.

-Mennyit szívsz?

-Kb. 10-et.

-Miért akartatok kemények lenni?

-Hát fiatalságban a romáknál szerintem 80% -a mind keménynek akar látszani, ilyen dolgokkal, hogy iszok, drogozok vagy cigizek.

-Miért akar?

-Ez ez így a vérünkbe van, romáknak. hogy most kemények vagyunk, meg nagyok vagyunk” (Interjúalany 9. A. R.)

„...-Kirúgtak egy hónap után. (nevetés)

-Mi történt?

-Hát mert, hogy most akivel élek drogos volt és belevitt engem is. És úgy jártam már be az órákra, hogy be voltam állva.

-Mit szívtál? Vagy lőttél?

-Szívtam

-Mit?

-Hát füvet.

-Mit?

-Cannabis

-Mindennap?

-Hát, mindennap grammokat.

-Mennyit?

-Napi 3-4 grammot.

-Hol ismerted meg az élettársadat?

-Hát discoba, hogy egy iskolába jártunk és tesóimmal elmentünk discoba, táncoltam vele. És másnap, hogy mentünk iskolába odajött beszélgetni, meg ilyenek. Rá egy hétre meg már össze is jöttem vele.

-Ő volt az első?

-Nem. A harmadik...

-Mi vitt titeket ebbe? Környezet? Barátok?

-A barátok... Még ők mindig olyanok. Azért nem is foglalkozok velük.

-Honnan volt pénzetek rá?

-Kértek az anyjuktól. Volt olyan is, akinek nem adtak, az kilopta.” (Interjúalany 10. D.Sz.)

„-Próbáltad a füvet?

-Igen.

-Sokszor?

-Egyszer.

-Ivászat?

-Persze. Azt többször.

-Mit?

-Bor, pálinka. Romáknál az megy inkább a bor.” (Interjúalany 11. E. R.)

A kortárs csoportnak van egy egalitárius tengelye, amely a roma kultúrájában szocializálódott cigány gyermekek számára sokkal inkább komfortos, mint az erősen hierarchikus tanár – diák viszony. Ez a tényező is a kortárs csoport irányába tolja el a másodlagos szocializáció irányát. Az interjúrészletek rámutatnak, hogy a kortárs csoport partikuláris értékmintázata és az iskola által megjelenített univerzális értékmintázat olyan métékben tér el, hogy az már veszélyezteti az integrációt. Ez a diszkrepancia átmeneti időszak is lehet a fiatal életében, de állandósulhat, ami alapvetően hátráltathatja a társadalmi integrálódás esélyét. Ez szintén a zárt kapcsolathálókból eredő információs redundancia hatását emeli ki, és hívja fel a figyelmet arra, hogy a zárt hálók a mobilitást akár negatívan befolyásolhatják (Burt 2001).

Az általános iskolával végérvényesen megkezdődik a gyermek emancipálódása, azaz a családjához fűződő elsődleges érzelmi szálak meggyengülnek. Megkezdődik a társadalom univerzalisztikus értékeinek és normáinak belsővé tétele, amely egy magasabb szintet reprezentálnak, mint amelyet a családtól el tud sajátítani. Az osztályban a gyermekek között megkezdődik egy különbségtétel, amely alapot teremt ahhoz, hogy a társadalmon belüli emberi erőforrások és felnőtt szerepek szétszótódjanak. Ahhoz, hogy az iskolai szocializáció sikeres legyen, feltétlenül szükséges, hogy a két szocializációs intézmény - a család és az iskola - által megjelenített értékek hasonlóak legyenek a teljesítményre vonatkozólag (Parsons 1965, pp.143). A fent már idézett interjúalany (10 D.Sz.) iskolai karrierjét a család se támogatja, ezért úgy tűnik az hamarosan meg fog szakadni.

„-Miért gondolod, hogy nem tudsz egy szakmát letenni?

-Mert ő (barát) azt mondta, hogy már ezt a hónapot itt járjam ki, és utána ne menjek többet iskolába.

-És így fogod csinálni?

-Hát én nem akarom... (nevetés) Meg ideges hogy én iskolába járok, és neki ez nem tetszik. Meg anyáék azt mondták, hogy úgy se lesz belőlem senki. (nevetés)”

(Interjúalany 10. D. Sz.)

Abban az esetben, ha a család támogatja az iskolai karrierét, akkor a tanulók is magasabb aspirációs szinttel rendelkeznek és az iskolai mobilitásnak is nagyobb esélye van.

„-Érettségizni akarsz. De miért fontos ennyire neked az érettségi?

-Hát az apukám azt mondta, hogy az sokkal jobb lenne nekem, mint a szakma. Mert azt mondta, hogy azt jobban nézik, mint a szakmát. Jobban el lehet vele helyezkedni és azt mondta, hogy inkább ezt rakjam le, mint a szakmát. Mert ugye a szakma is 3-4 éves, és ez egy évvel több.

-Édesapád támogat?

-Nagyon támogat meg ő azt is szeretné, hogy én mindenféleképpen rakjam le. Legalább már én rakjak le valamit, én érjek el valamit. Meg meg tudjam adni a gyerekemnek, ha lesz, amit én nem kaptam meg annyira, hogy én így biztosítsam neki a jövőjét.

-És van még valaki, aki támogatott?

-A testvéreim. Nincsen különbség.

-Hogyan?

-Pénzileg is. Vették nekem ugyanúgy a holmit, kaja szempontból is. Tényleg mindig hozták. olyan nap nem volt, hogy nem hozzanak így nekem is, apának is. Így **Szeretettel is**. Megadtak nekem mindent. Nem is úgy lehetne őket nézni, mint a testvéreim. Hanem mint anyám, meg apám...” (Interjúalany 12 H. Sz.)

A gyermek személyes státusza elsősorban a formális iskolai pozíciójából áll össze, és csak másodsorban az informális kortárs csoportban betöltött helyzetéből. Fontos szempont, hogy a gyermekek közti különbségtételben nem jelenhet meg a család társadalmi és gazdasági státusza. Mivel a képességek természetes elosztása nem korrelál a családok társadalmi státuszával, ezért különleges figyelmet kell fordítani azon szelekciós folyamatokra, amelyek a jó képességű, de alacsony társadalmi státuszú gyermekeket érintik. Ezek olyan „keresztnyomás alá kerülő”¹¹ személyek, akiknek többféle státusz karakterük van, és csoporthűségük miatt folyamatos ellen nyomásoknak vannak kitéve. Tehát ez a típusú keresztnyomás olyan gyermekeket érint, akik

¹¹ Parsons tanulmányába ezeket az embereket, „cross-pressured people”-nak nevezi. (Parsons 1965, pp.146)

képessége és családi státusza nincs fedésben. Vagyis az iskolai teljesítmény iránt közömbös gyermekek attitűdje mögött ez a *keresztnyomás* áll.

Parsons szerint tévedés azt gondolni, hogy az iskolai munka iránti közömbösség háttérében kulturális vagy intellektuális értékek állnak. Ezen diákok olyan *keresztnyomásnak* vannak kitéve, amely személyes tétje nagyobb, mint azoké a diákoké, akiknek képességei és családi státusza egy irányba mutat (Parsons 1965, pp.147). Azaz, a mobilitást választó diákoknak fel kell égetni a hidat, amely családjához és státuszához hasonló kortárs csoporthoz köti. Ez egy nehéz döntés, ami szakítással, az övéi megtagadásával jár. Ezt a cigány származású gyermekeknek sokkal nehezebb megtennie, mivel a cigány közösség és a nem cigány közösség között egyre nagyobb a távolság.

Ahogy az iskolában elfogadott minimumszint növekszik, úgy növekszik az alsóbb társadalmi csoportok készsége, hogy az iskola által megfogalmazott elvárásokat megtagadják. A lógás és a bűnözés e tagadás kifejezői és az oktatási rendszer sikertelenségének manifesztumai (Parsons 1965, pp.146). A hazai oktatási eredmények megerősítik, hogy létezik ellenállás az iskola által közvetített értékkel szemben, amely bizonyos esetekben az ellenállás kultúráját is kialakíthatja. Ez legjellegzetesebben a középiskolai továbbtanulási arányokban mutatkozik meg. A Kemény István által vezetett roma kutatások rámutatnak a társadalmon belül meglévő iskolázottsági szintkülönbségekre, amelyek strukturális szakadékot képeznek. Az 1970-es években a roma fiatalok csupán 1,5% végezte el a középiskolát, majd 1980-ban a roma fiatalok 2% végezte el a középiskolát. 1990-ben a roma fiatalok 3% végzi el a középiskolát. 2000-ben pedig a roma fiatalok csupán 5% végezte el a középiskolát (Kemény – Lengyel – Janky 2004). A dolgozat kutatási eredményei szerint ez azokban az esetekben manifesztálódik igazán, amikor a másodlagos szocializáció kortárs csoporthoz fűződő értékmintázata pozitív visszajelzést ad az ellenállás megerősítésére. Ezekben az esetekben a cigány gyermekek előtt teljesen elzáródhat az út az univerzális értékek belsővé tétele előtt. Mivel Magyarországon a cigányság körében növekvő elszegényedés, munkanélküliség, marginalizálódás figyelhető meg, ezért a családok elköteleződése az univerzalisztikus értékek iránt csökkent.

A cigány közösségek marginalizálódás következtében egyre ráutaltabbak a helyi gettósodott közösség szociális, gazdasági hálójára, amely következtében kinyílik az olló a család partikuláris és az iskola által megjelenített univerzalisztikus értékek között. Ha a gyermek kudarccal, frusztrációval távozik az iskolából, akkor a család is könnyebben

legitimálja a sikertelenséget és az univerzalisztikus értékek megtagadását. Főleg akkor, ha a család önmaga is kiszolgáltatott, marginalizálódott helyzetben van. Tanulás szempontjából sikeres interjúalanyokkal azokban az esetekben találkoztam, amikor nem nyílt ki túl nagyra az olló a család partikuláris és az iskola univerzalisztikus értékei közt. Vagy másképpen fogalmazva, amikor a család által megjelenített erős kötések értékvonatkozásai összeegyeztethetőek voltak az iskola által megjelenített univerzalisztikus értékekkel. Azokban az esetekben, amikor a család jelen van a munkaerőpiacon és gyermekei boldogulását az iskolán, mint mobilitási csatornán keresztül látja biztosítottak. Ezt a következő interjú részlet is jól megmutatja.

„-Érettségi, szakiskola? Vagy van tovább is?

-Hát még egyelőre csak ennyi, de hogy lesz-e még tovább azt nem tudom, mert apu nagyon akarja, hogy menjek egyetemre is. De hát... annyira okosnak nem gondolom magam. Bár ki tudja mi lesz még?

-Milyen egyetemre akarsz menni?

-Hát ezt nem tudom, nem is gondolkodtam, mert ezt apu akarja nagyon.

-Ő milyen egyetemet akar?

-Neki teljesen mindegy lenne...

-Csakhogy egyetem legyen?

-Igen.

-Hogy-hogy apukád ennyire akarja a továbbtanulásodat?

-Úgy hogy ő szegény családból jött és ő megteremtette saját magának, azt hogy megélhessünk, mert öten vagyunk tesók és megcsinálta nekünk a nagy házat.

Jogosítványt csináltatott mindannyiunknak. Úgyhogy ő ezért akarja nagyon, hogy addig, míg tudunk, míg ő tudja fizetni, addig menjünk, hogy utána már ne olyan szegénységben éljünk, mint ő élt, mikor gyerek volt... ezért.” (Interjúalany 13 Ó. H.)

Az általános iskola alsóosztályai a gyermek tanulással kapcsolatos *teljesítmény* iránti motivációjának belsővé tétele szempontjából fontos. Ekkor a gyermekek iskolai szelekciója a tanulás iránti *elköteleződésben* mutatkozik meg. A felső tagozaton már az *elköteleződések* típusán van a hangsúly. Az alsóbb társadalmi státuszú gyermekek számára ezen *elköteleződések* különbsége a munkaerőpiacon meglévő munkák elosztásához vezet. Ezzel szemben a magasabb társadalmi csoportok számára ez a különbségtétel a középiskolák közti választásban jelentkezik. A felső tagozat

szelekciója alapján, akik kognitív teljesítménye jobb, azok speciális, technikai szerepeket töltenek be, akik pedig magatartás szempontjából jobbak, azok társadalmi és humán szerepeket töltenek be inkább (Parsons 1965, pp.149).

Kortárs csoport szempontjából alsó tagozaton a különböző társadalmi státuszú csoportok között nagyobb az érintkezés, mint felső tagozaton. Ekkor még az alacsonyabb társadalmi státuszú gyermekek könnyebben kerülnek barátságba a magasabb társadalmi státuszú gyermekekkel, mint felső tagozaton. Azaz nagyobb a lehetőség heterogén jellegű gyenge kötések kialakítására. Mivel a felső tagozaton tanuló gyerekek egy nagyobb területi egységből szelektálódnak, ezért megnő a különböző társadalmi státuszú gyermekek száma. Így erősebb presztízshierarchia figyelhető meg a kortárs csoporton belül, azaz erősebb lesz a kapcsolat a baráti kapcsolatok presztízse és a családi státusz között (Parsons 1965, pp.151).

A kortárs csoport a családtól való érzelmi függőség felszámolásában segít. A csoporton belüli népszerűség a személyes tulajdonságokból és az emberi kapcsolatok minőségéből tevődik össze. Kortárscsoporton belül a gyermekek közti presztízs a személyes függetlenségből és az iskola által megkövetelt teljesítményből áll össze (Parsons 1965, pp.152). A legtöbb fiatal a kortárs csoportban kipróbál olyan el nem fogadott magatartásokat is, amelyek a felnőtt társadalomtól való függetlenedés kifejezői. A kérdés, hogy ezek a visszahúzó magatartások megerősödnek a személyiség egészében vagy sem. A felnőtt társadalom kisebbik része az, amelyben ezek a magatartások elfogadottak. Ezek a csoportok marginalizálódnak, és társadalmi integrációjuk megghiúsul.

7. FEJEZET

KUTATÁSI TAPASZTALATOK ÉRTELMEZÉSE

7.1. Borsod és Baranya megye cigánysága

A két vizsgált térség Borsod és Baranya, ahol a terepkutatást folytattam, számos tekintetben eltér egymástól, azonban abban megegyezik, hogy mindkét megyében megfigyelhető a szűk munkaerőpiaci lehetőség, a rossz minőségű infrastruktúra, a kistelepülésekre jellemző alacsony ingatlanárak, amely a szegény gyermekes családokat, köztük a cigányokat is vonzzák. Mindkét megye aprófalvaiban az etnikai és szegénységi gettóvá válás folyamata figyelhető meg. Havas Gábor korábbi kutatásaiban (Havas 1999) részletesen elemezte azokat a tényezőket, amelyek miatt a 60-70-es évektől az aprófalvak egy része ezekben a megyékben etnikai és szegénységi gettóvá vált. Bemutatja, hogy a járási központokban felszámolt cigánytelepek lakóit ezekre a kistelepülésekre "irányították". A kilencvenes években ez a gettósodási folyamat folytatódott, amely végül nemcsak a lakóhely, hanem az oktatás szegregálódását is növelte (Ladányi-Szelényi 2004).

A két térség társadalomtörténetileg és gazdaságilag is eltérő, illetve az ott élő cigány népesség kulturálisan különböző hagyományokkal rendelkezik. Borsodban romungrók, Baranyában pedig beások élnek nagy számarányban. Ezenfelül, a cigányokat körülvevő többségi falusi társadalom szerkezete és kulturális hagyománya is különböző a két megyében. A romológiával foglalkozó nemzetközi kulturális antropológusok (Williams 1981, Formoso 2000, Piasere 2000) számos esetben megállapították, hogy a befogadó társadalmak eltérő gazdasági és kulturális hagyományai hatnak az adott területen élő cigány csoportok életmódjára. A kulturális antropológusok a cigány népesség nagyszámú változatosságának okát is épp ebben, a környezethez való viszonyulás módjában, a befogadó kultúrák exogén jegyeinek átvételében¹² látják. Ezt általánosan úgy fogalmazták meg, hogy a cigány csoportok

¹² Ezek az "átvételek" a vándorlások során sajátos kulturális jegyekké és megkülönböztető elemekké alakultak, ami különbséget tesz szintők, a romák és a kálók közé. „A különbségek a cigány társadalom

történelme mindig annak a népnek a történelméhez kapcsolódik, amellyel vándorlása során kapcsolatba került. A terepmunka ezért külön figyelmet fordított az adott cigány közösségnek a környezethez való viszonyulására, ill. a befogadó társadalom eltérő gazdasági, társadalmi és kulturális hagyományaira.

A helyi cigány közösség történetiségét röviden összefoglalva elmondható, hogy a Baranyában élő beások román anyanyelvűek, akik rabszolgaként éltek Ó-Románia területén. Őket a 19. század közepe táján szabadítottak fel és kezdtek bevándorolni a mai Magyarország területére. Vagyis a beás cigányok keresztülmentek bizonyos típusú integráción, mivel a nyelvüket elvesztették és a helyiek nyelvét vették fel, de hogy ez mennyire befolyásolta a magyarországi integrációjukat, arról nincs képe a tudományos kutatásoknak. A beás cigányok a falvaktól elkülönült telepeken, barlangokban laktak, és csak a 60-70-es években költöztek be a falvakba a telepfelszámolások nyomán. Baranyában a második világháborút követően erős népességmozgások voltak. A kitelepített német parasztok helyére Erdélyből, Dél-vidékről, és Felvidékről érkeztek magyar nemzetiségű telepeseik (Havas 1999).

BAZ megyében nem volt ilyen nagymértékű népmozgás a második világháborút követően. Az itt élő romungrók többsége korábban vándorolt a megyébe és bizonyos mesterségbeli szolgáltatásokat nyújtottak az itt élő közösségnek. Később az 1960-as és 80-as évek között az egész országban megindult egy folyamat, amely következtében jelentősen megemelkedett a cigányszármazású férfiak és nők foglalkoztatottsága, ez azonban nem az 1961-es cigánypolitikának volt köszönhető, hanem az erőteljes iparosításnak, ami jelentősen érintette BAZ megyét (Stewart 1994, pp.84). A BAZ megyei romungro közösségek az iparosításnak köszönhetően munkához jutottak. A szocialista gazdaság felszívta az olcsó és szakképzetlen cigány munkaerőt, akiknek a munkaviszonyon keresztül esélyük lehetett heterogén jellegű gyenge kötéseik kialakítására, és a társadalom univerzalisztikus értékeinek elsajátítására. Ebből az következhetne, hogy a hosszabb ideje Magyarországon élő, nyelvét veszített romungro közösségek, akik a szocializmus alatt a nehéziparban viszonylag nagyszámban dolgoztak, integráltabbak, mint a baranyai beás közösségek, akik később érkeztek Magyarország területére, a többségi társadalomtól viszonylag hosszabban éltek

belül társadalmi kulturális határokat képeznek: a szintők lehetőleg szintőkkel barátkoznak, a kelderások más kelderásokkal stb.” (Formoso 2000, pp. 163)

elkülönült életet, ill. Havas Gábor kutatásai alapján sokáig éltek félig-meddig vándorló életformát.

A 2003-as Kemény István által vezetett reprezentatív kvantitatív kutatási eredmények szerint azonban fordított a helyzet, azaz a baranyai beások jobban integrálódtak a helyi társadalomba, mint a borsodi romungrók (Kemény-Janky-Lengyel 2004), amelynek okát a hazai kutatók a következőkben látják. A 2003-as Kemény vezette felmérés szerint a Baranya megyei falvak cigány lakosságának 51,4% tisztán magyar nemzetiségűnek tekinti magát, ezzel szemben a borsodi falvakban ez csupán 6,1%. A magukat cigánynak vallók aránya Baranyában nagyobb 36,9%, mint Borsodban, ahol ez 32,4%. Borsodban a magyar - cigány kettős identitásúak aránya kiemelkedően magas 58,7%, ezzel szemben Baranyában szinte elhanyagolható 1,8%. Érdekes, hogy Baranyában a magukat beásoknak vallók aránya meglehetősen alacsony 4,5%, míg Borsodban 2,8% (Kemény-Janky-Lengyel 2004, pp.143-144). Janky Béla kutatási eredményei szerint a nyelvi asszimiláció tekintetében viszont épp fordított a helyzet, ez épp Borsodban erősebb. Míg Borsodban a nyelvi gyökök, a nyelvjárások eltűnése figyelhető meg, addig Baranyában nagyon magas, 60% azon falusiak aránya, akik a magyaron kívül beszélnek más nyelvet is (Kemény-Janky-Lengyel 2004, pp.144). Janky Béla megállapítja, hogy a 2003-ban felvett nemzetiségi adatok összhangban vannak a két megye cigány népességre vonatkozó társadalomtörténeti kutatásokkal és esettanulmányokkal (Kemény-Janky-Lengyel 2004, pp.142).

Azaz annak ellenére, hogy a borsodi cigányok szinte teljes mértékben elveszítették nyelvüket és a baranyai cigányok közül még sokan beszélnek beásul vagy cigányul, a borsodi cigányok hajlamosabbak elfogadni, hogy ők egy elkülönülő csoportot alkotnak. Ezzel szemben “Baranyában erősebb az asszimilációra, integrációra törekvés” (Kemény-Janky-Lengyel 2004, pp.145). Ez a törekvés a felvett adatok szerint megmutatkozik a baranyai vegyes házasságok (cigány – nem cigány) nagyobb arányában is, amely megerősíti azokat a kutatási eredményeket, amelyek a többségi és a kisebbségi társadalom eltérő viszonyára utalnak a megyében.

	Baranyai falvak	Borsodi falvak
Magyar	51,4	6,1
Magyar/cigány	1,8	58,7
Cigány	36,9	32,4
Beás	4,5	2,8
Egyéb	5,4	0,0
Összesen	100,0	100,0
N	111	392

3. Táblázat: A községben lakó cigányok nemzetiség szerinti megoszlása BAZ megyében és Baranya megyében Forrás: (Kemény –Janky 2004, pp.144)

A baranyai beás cigányok nagyobb integrációját terepkutatásom tapasztalatai is alátámasztják. A falvakban végzett terepmunka alatt megfigyeltem, hogy mindkét megyében a népesség kötődik a mezőgazdasági tradícióhoz, azonban hatalmas különbséget láttam a két megye között. Terepmunkám alatt megfigyelhettem, hogy a beások a paraszti világhoz sokkal inkább igazodnak ma is, mint a borsodi romungrók. A háztáji gazdaságok - kertművelés, állattenyésztés - sokkal nagyobb szerepet játszik ma is a beások életében, a jövedelem kiegészítés szempontjából, mint az észak-magyarországi romungrók esetében, ahol szinte alig-alig találkoztam vele. Borsodban a szegregált telepeken, gettóknak egyáltalán nem találkoztam kertműveléssel és állattartással, annak ellenére, hogy földterület lett volna hozzá. A földterületek gazosak és szemetesek voltak. Háztáji gazdaságokat csak azoknál a romungro családoknál figyeltem meg, akik kisebb faluban vagy elcigányosodott falvakban éltek. Mindkét megyében megfigyelhető volt különbség a cigányok és nem cigányok háztáji gazdálkodása között, azonban ez a különbség Baranyában kisebb volt, mint Borsodban. Ezenfelül, a gazdálkodás mértéke és színvonala a Baranya megyei cigányok esetében magasabb volt, mint azon borsodi cigányok háztáji gazdaságában, ahol egyáltalán volt ilyen.

Megfigyeléseimet igazolják Havas Gábor 90-es évekbeli kutatásának eredményei is. Ez szerint kitapintható a két megye cigány lakosságának kötődése a mezőgazdasági tradícióhoz, amelyet a szocializmus alatt is kiegészítő jelleggel tudtak végezni, azonban a mezőgazdasági tevékenységek jelentősége eltér a két megyében.

Baranyában a paraszti életforma elterjedtebb volt, és megfigyelései szerint a földművelés és az állattartás magasabb színvonalon folyt, mint Borsodban, ahol elsősorban ipari munkából származó jövedelmek domináltak. Ez a megfigyelés, azonban nemcsak a két megye cigány lakosságára, hanem Havas szerint a teljes népességre érvényes (Havas 1999).

A kutatás szempontjából lényeges kérdés, hogy mi lehet az oka annak, hogy a baranyai beások a romungrokhoz képest erősebben törekedtek már a szocializmusban is, és törekednek ma is, hogy a többségi társadalomhoz integrálódjanak. Ennek okát elsősorban a két megye eltérő társadalomtörténetében és makrotársadalmi környezetében látom, ami alapvetően meghatározza a mikrotársadalmi folyamatokat, és összességében befolyásolhatja az iskolai mobilitást.

Borsodban egykoron szénbányában, nehéziparban dolgozó középkorú romungrok férfiak a rendszerváltás után a nehézipar megszűnésével, a gyárbezárásokkal tömegesen váltak munkanélkülivé (Lásd:18-19. Fotó, Ózd). A magas munkanélküliség és elszegényedés természetesen nemcsak a cigány, hanem a nem-cigány lakosságot is érintette. A cigányok azonban nagy arányban éltek telepeken, hátrányos helyzetű falvakban, ahová a munkanélküliség miatt egyre inkább visszaszorultak (Lásd:20. Fotó, Ózd, Hétes). Nem kellett munkában járni, elmenni a telepről, ezért a lakókörnyezet egyre inkább gettósodott, leszakadt a többségi társadalomról (Lásd:11-12. Fotó, Sajókaza, Petőfi telep). Mivel Borsodban a romungrok között a családi gazdaságok, háztáji termelés, kertművelés, apróállattartás jövedelem-kiegészítés szempontjából nem volt jelentős, a családi bevételt egyre inkább a segélyre és a feketemunkára korlátozódott. Borsodban ez az elszegényedés és a bűnözés növekedésével járt, másfelől egyre inkább ellenségesse vált a helyi és a cigány közösség közötti viszony, amely egyre inkább rátelepedett megyei szinten is a többségi társadalom és a cigányság viszonyára (Lásd:22. Fotó, Ózd). Ez tovább fokozta a helyi cigány közösségek és a többségi társadalom elkülönülését és a szubkultúrák kialakulásának és megerősödésének további lehetőségét.

Baranyában (Magyarmecskén, Gilvánfán) a fentiektől eltérő a helyzet. Itt a makrotársadalmi környezet elfogadóbb a romákkal, amely a kevésbé szétartó életstratégiákból és hagyományból fakad. Az egykor TSZ-ekben dolgozó középkorú cigány férfiak és nők a TSZ megszűnésével és a helyi gyárbezárásokkal szintén nagy arányban váltak munkanélkülivé. Itt is megfigyelhető a sorvadó kistelepülések, és az elszegényedés folyamata. Azonban a családi gazdaságoknak, a háztáji termelésnek, a

kertek művelésnek, apróállattartásnak a jövedelemkiegészítő szerepe megmaradt. Ezenfelül, Pécssett - a helyi közigazgatási, kulturális, gazdasági központban egy erősödő szolgáltató szektorral kibővülve - nem alakult ki krízis- vagy válságövezet a makrotársadalmi környezetben. Mindezek mellett a hazai lehetőségeken túl a nyugati határ közelségéből adódóan is adódnak munkalehetőségek pl. Horvátországban vagy Ausztriában, amely újabb perspektívákat nyitnak meg mind a cigány, mind a nem cigány lakosság számára.

A megfigyelt két baranyai településen a cigány és a nem cigány közösség között nem volt jelentős státuszkülönbség. Nem figyeltem meg ellenséges viszonyt a falu vezetése, és az ott élő cigányság között, akik közül cigány képviselőként többen bekapcsolódtak a helyi önkormányzati munkákba. Baranya megyében összességében elmondható, hogy elfogadóbb viszony uralkodik a cigányság és a nem cigány közösség között. Nem véletlen, hogy ebben a makrotársadalmi térségben jöttek létre azok a civil kezdeményezések, amelyek a cigánygyerekek oktatási hatékonyságát próbálták és próbálják a mai napig is növelni.

Többek között itt működik sikeresen a magyarmecskei általános iskola, amely egykori tanárainak közreműködésével alakították meg Pécssett a Gandhi Gimnáziumot és Kollégiumot, amely most is egyedülálló intézmény az országban. Nem véletlen, hogy viszonylag nagy arányban tanulnak cigányok a pécsi egyetemen, illetve, hogy a PTE-n alakult meg a Romológiai Tanszék. Az itteni társadalmi viszonyok segíthették a Collegium Martineum létrejöttét, ami sajnos mára már megszűnt, de sok cigány fiatal számára egykor olyan közeget biztosított, ami megkönnyítette a társadalmi integrációt. A Baranyai térségben alakult Alsószentmártonon a Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola, de működik Mágocson a Rosa Parks Gimnázium, és Pécssett a Fund Cigány Alapfokú Művészoktatási Intézmény, mely utóbbi kettő a Dr. Ámbédvár Iskola tagintézményei.

7.2. *A nyelv, mint kommunikációs médium hatása a kutatott közösség kommunikációjára*

A cigányság szétszóródásából,¹³ migrációjából következik, hogy a cigány kultúrát nagyfokú változatosság jellemzi. Az olasz antropológus Leonardo Piasere szerint a különbözőségek ellenére is „nincsen egységes cigány kultúra – a különbözőségek ezt lehetetlenné teszik. De mégis van talán egy életstílus vagy inkább kulturális stílus, ami, töretlenül fennmaradt a cigányság története során. Ez egy minden részletkérdés fölött álló, maradandó életstílus, amely az exogén jellegek elfogadásán és újrahasznosításán alapul, és amely a változatlanság és egyformaság ellen küzd. Ennek az életstílusnak az alapja a sajátos környezettel való kapcsolat, egy elsősorban olyan más emberekből, más népekből álló környezettel, akiktől az elhatárolódásnak egyértelműnek kell lennie. Olyan életstílus ez, amelyet az esetek többségében el sem ismernek az érintettek, akik abban élnek...” (Piasere 2000, pp. 379) Romano Rácz Sándor is hasonlóan vélekedik a roma kultúráról, amely „alaphelyzetben az abszolút kívülállás megtestesülése” (Romano Rácz 2007, pp.58).

A fentiekhez igazodik Anne Sutherland (1986) nézete is, aki szerint a cigányok szabályrendszere biztosítja a két világ elkülönülését, de emellett amennyire lehetséges, minimalizálják is a nem cigányokkal való érintkezést. Hasonlóan vélekedik a Salo házaspár is, akik munkájukban két – a roma identitás fenntartását szolgáló – alapelvet fogalmaznak meg: a rugalmasságot és az elzárkózást. Silverman, aki miközben kétségbe vonja, hogy a cigányokat elszigetelt csoportként lehetne vizsgálni, a kulturális örökséget fenntartó folytonosságot a cigányok és a gádzsók közötti elkülönülésben látja fontosnak (Stewart 1994, pp.21). Michael Stewart is a roma kultúra különállását fogalmazza meg *Daltestvérek*¹⁴ (Stewart 1994) című munkájában, majd a *The Time of the Gypsies*ben (Stewart 1997) is.

¹³ A cigányok vándorlási útvonalai, mozgásai igen szerteágazóak, és migrációjuk sosem fejeződik be. A népcsoport megtalálható öt kontinensen és Európa számos országában pl. Franciaország, Olaszország, Görögország, Szerbia, Románia, Szlovákia, Lengyelország, Magyarország stb.

¹⁴ „A harangosi cigányok azonban korántsem váltak a munkásosztály öntudattal bíró tagjaivá, miként az MSZMP remélte, hanem megőrizték egy különálló, nem osztályjellegű identitást. Azon a képességen alapult ez, hogy továbbra is el tudták képzelni: életükben nem az a tény számít igazán, hogy hétfőtől péntekig szocialista bérekért dolgoznak, hanem az a döntő, hogy szabadidejüket lókereskedéssel,

Terepmunkám alatt a fent megfogalmazott elhatárolódásnak a különböző jegyeit figyelhettem meg a kutatott közösségekben, amelyet olyan elméleti keretbe próbáltam illeszteni, ami új belátásokat hozhat a roma kutatásokban. A BAZ megyei roma telepeken végzett terepmunkám alatt a szóbeliség társadalmaira jellemző sajátosságok meglétére figyeltem fel. Ebben a fejezetben megkísérem kifejtetni, hogy a nyelv, mint legalapvetőbb kommunikációs médium hogyan befolyásolja a kutatott roma közösségben az uralkodó interakciókat, hogyan koordinálja a társadalmi jelentésalkotást, és hogyan alakul a közösségen belüli kommunikáció. Megkísérlek választ találni arra, hogy a nyelv, mint kommunikációs technika hogyan határozza meg a társadalmi érintkezést és milyen gondolkodásmódot alakít ki. A roma közösség vizsgálata a szóbeliség társadalmait jellemző szempontok mentén egy újszerű megközelítésmód, ami vélhetőleg eredeti meglátásokat hozhat a roma kutatásokba. Természetesen mindezzel a célom az, hogy újfajta módon világítsam meg annak a mikrotársadalmi közegnek a jellemzőit, amely befolyásolja, illetve alakítja az itt felnövekvő nemzedék tanulási aspirációját, tudáshoz fűződő viszonyát.

BAZ megyei kutatásom alatt két állandó adatközlőm volt. Az egyik, a sajókazai romungro telepen élő romungro asszony, a másik pedig, a sajókazai oláh cigány telepen élő oláh cigányasszony. A két telep a város két végében helyezkedik el. Az oláh cigány telep a Sajó mentén az ártérben fekszik, és a lakosok által összetákolt házakból áll. Az itt élők száma erősen ingadozik, azonban ezt kb. 100-120 főre becsülik (Lásd: Fotók: 8-15). A romungro cigánytelep az egykor szénbányászok által lakott szolgálati lakásokból és kiszolgáló helyiségekből áll. Itt már komfortos házak is vannak (Lásd: Fotók:2-7). Lakosainak számát kb.1000-1200 főre becsülik.¹⁵ Mindkét helyszínen az ott élő asszonyokkal jártam be a telepre, előfordult azonban, hogy a gyermekeikkel is szétnéztünk a telepen, és mentünk egyik rokon házától a másikig.

Első megfigyeléseimből azt a következtetést vontam le, hogy a cigány személynek ahhoz, hogy a közösségen belül meghatározó szerepet játszasson, elsősorban állandóan jelen kell lennie a közösségben. Vagyis az adott közösségekben a cigány identitás alapkövetelménye az a mindennapos jelenlét, ami a közösség normáit szem előtt tartva, erős interakciós viszonyt ápol a közösség többi tagjával. Ehhez

énekléssel, ivászáttal és a cigánytársaikkal való testvériség ápolásával tölthetik, emberi létüket tehát otthonaikban és közösségükben találják meg, nem pedig a munkahelyen.” (Stewart 1994, pp.11-12)

¹⁵ A lakosságra vonatkozó adatok a helyi cigány képviselő számításain alapszik.

nagyfokú mobilitás szükséges a személy részéről. Adatközlőimmel rengeteget mentünk a telepen egyik háztól a másikig, szinte állandóan mozgásban voltunk, apró dolgokat intéztünk a faluban. Még ha csak rövid időre is, de állandóan benéztünk egyik-másik rokonhoz. Nagyon fontosnak éreztem magát a láthatóságunkat, mintha a látogatásoknak az lett volna a célja, hogy megmutassuk magunkat a közösség előtt.

Ez a típusú jelenlét, állandó mozgás mintha azt tükrözné, hogy a cigány közösségekben a cigány identitás a mindennapi, a hétköznapi, a szóbeli kommunikációban nyerné el formáját. Azaz az egyes személyek pozíciója, a közösségben betöltött szerepe, a mindennapos jelenlétben és szóbeli kommunikációban születne. A falun belüli gyakori mozgásnak mintha önmagában a találkozás is célja lett volna. Mindkét telepre érvényes, hogy az ott élő cigányok szerettek társaságban lenni, ha egyedül maradtak, unatkoztak, ezért keresték egymás társaságát, és ezért állandó mozgásba voltak. Formoso hasonló megfigyeléseit a „mozgás autonómiája”-ként definiálja, amit olyan Bourdieu-féle „habitusnak”¹⁶ tart, ami „tartós és továbbadható diszpozíciók” közé sorolható (Formoso 2000, pp.94).

Formoso szerint a letelepedett életmóddal nem szűnt meg a vándorlás szokása, hanem tovább él. Annak ellenére, hogy a cigányok már letelepedtek, és hogy sokan közülük az utazást már nem tartják életcélnak, a cigányok még mindig a vándorló nézőpontjából tekintenek a világra, és így is cselekednek. „Az utazás életük mindennapos valósága maradt” (Formoso 2000, pp.95). A mozgás autonómiája olyan elv, ami a szocializáció során az „egyen pszichoeffektív, cselekvési és szervezési sémáiban meggyökeresedtek”, így új helyzetekben bármikor elő lehet hívni (Formoso 2000, pp.95). A közösségi létnek nagy értéke van, a cigányok szeretnek társaságban élni, és amint egyedül maradnak, keresik a többiek való érintkezés lehetőségét. Nem szeretik a magányt és az egyedüllétet, ezért a gádzsókat önzőnek tartják, akik csak maguknak élnek (Formoso 2000, pp.99).

A nyelvi kommunikációt alaposabban megfigyelve azt tapasztaltam, hogy a cigány közösségekben egészen más típusú kommunikáció zajlik, mint amihez én szoktam. Azt figyeltem meg, hogy a mindennapos kommunikációt nagyfokú redundancia jellemzi, sokszor elmesélt, visszatérő történések, amelyek megfigyelőként

¹⁶ Pierre Bourdieu habitus fogalma szerint a habitus „a kulturális átörökítés legfontosabb közege”. Az „észlelési, gondolkodási és viselkedési minták beidegződéséből álló habitus ’tudattalanul’ diszpozíciók egységes rendszereként” működik, „mélyebben, mint a hagyomány” (Bourdieu 1978).

egyrészt nagyon hasznosak voltak, hisz én nem voltam jelen e történésekkor, mégis is a történetek elmesélésével én is beavatottá váltam, és megérthettem a korábbi eseménysorokat (Ong 2010). Másrészt a beszélgetésekbe folyamatosan visszatérő történetek kezdtek számomra nagyon unalmasakká válni. Eleinte semmi jelentőséget nem tulajdonítottam ennek, csak csodálkoztam azon, hogy itt mindenki szinte ugyanazt, ugyanúgy mondja és ráadásul állandóan.

Egyik reggel, amikor adatközlőmmel megint körbejártuk a falut és a romungro telepet, úgy döntöttem, hogy stratégiát váltok. Nem tettem egyebet, minthogy megfigyelem az utunk során szembejövő cigány férfiak és nők párbeszédjét, és nem tettem fel semmiféle kérdést, ami megzavarhatná a kommunikációjukat. Utunk során hallott, és rendszeresen visszatérő történések megfigyelése indította el bennem, hogy jobban elgondolkozzak a közösségen belül uralkodó kommunikációról.

Először a terepmunka alatt hallott „ismétlődő történések” tartalmát kezdtem vizsgálni. Ezek leginkább a sajókazai telepek közti konfliktusokról, ill. a többségi társadalommal, az önkormányzattal, fennálló konfliktusokról szóltak. Eleinte azt gondoltam, hogy azért ezekről a konfliktusos helyzetekről beszélnek ennyit a jelenlétemben, mert tudják, hogy én kutatóként azért jöttem ide, hogy megértem az ő társadalmi helyzetüket és ők ebben próbálnak segíteni ill., beavatni. Azt mindvégig erősen éreztem, hogy az elbeszélések meghallgatásával és magával az interakcióval egy látásmódba, egy gondolkodásmódba is bevonódtam, amellyel illik egyetérteni és én természetesen bólogattam és egyetértettem. Ez alatt figyeltem az egymás közötti párbeszédet tartalmát és módját, és azt találtam, hogy ezek a vissza-visszatérő történések az újbóli elmeséléssel, az egymás közti bizonyosságot és biztonságot szolgálják. Ezekről az eseményekről mindenki tud, aki a közösséghez tartozik, és mindenki ugyanúgy gondolkodik, sőt szinte ugyanúgy mondják el, és bólogatnak és helyeselik a történet újbóli elismételését.

Mivel Sajókazán két telep volt és én mindkét telepre bejáratos voltam, ezért kutatóként megpróbáltam ellenőrizni, hogy a másik (oláh cigány) telep lakói is ugyanúgy beszélnek-e, ugyanarról a két telep közötti konfliktusról. Meg kellett állapítanom, hogy a másik telep lakói különbözően mesélték el a két telep lakói közti konkrét konfliktusokat. Sőt nem is foglalkoztak a romungro telepet izgalomban tartó épp aktuális konfliktussal, annak ellenére, hogy a történetből az derült ki, hogy a konfliktus a két telep között miattuk, oláh cigányok miatt tört ki. Az akkor épp aktuális konfliktus személyi sérüléssel, rendőri beavatkozással és elzárással is járt. Az oláh

cigány telep lakói közül mégse foglalkozott senki se a történnel. A romungro cigány telep lakói azonban nagyon sokat foglalkoztak az eseménnyel és több konfliktust is megemlítették, ami azt próbálta igazolni, hogy a telepek közötti konfliktusokért csakis az oláh cigány telep lakói felelősek.

A történetekkel azt próbálták igazolni, hogy a romungro telep lakói jobbak, velük könnyebb az együttélés, mint az oláh cigány telep lakóival. Másrészt, a történetek elbeszélésével a romungro telep összetartozás érzése is megfogalmazódott, amely így a másik teleppel szemben jött létre. Vagyis a romungro telep lakóinak identitása az oláh cigányok identitásával szemben jött létre. Az identitás létrejöttének a másikkal szemben való megkonstruálása nem újdonság a romológiában. A mód, ahogy az adott közösség a csoporthatárok megőrzésére törekszik, egyben a csoportok közötti keveredések megakadályozásának módja is egyben, amely más vonatkozásban, például az endogámia kapcsán, kap jelentőséget. A csoporthatárok megőrzésének egyik módja az endogámia, a csoporton belüli házasságok rendje, amelyet a cigánykutatók többsége leír (Stewart 1994, Piasere 2002, Williams 2005, Diósi 2002).

Piasere (2002) a roma kultúra fenntartásának egyik eszközeként tekint az endogámiára. Williams (2005) komplexebben kezeli a jelenséget és megkülönbözteti a rokoni és a települési endogámiát. A Magyarországon kutatók közül Diósi Ágnes (2002), Szuhay Péter (1995) és Michael Stewart (1994) is az endogámiát tartja jellemzőnek a roma csoportokban. Stewart szerint az endogámia igénye mögött az a szándék húzódik meg, hogy roma ne lépjen ki a romák köréből. Szuhay Péter szerint a csoporton belüli házassági szokásokban a cigányok közötti hierarchia is szerepet játszik. „A mi és ők dichotómiájában [...] kirekesztő tendencia is van, melyben – noha elfogadják a társadalom cigány meghatározást – ugyanakkor finom belső distinkcióval elhatárolják magukat azoktól, akik szerintük e körön kívül vannak. A csoportközi viszonyok tökéletesen lelepleződnek az endogámia merev alkalmazásával. Ritkább ugyanis a cigányság etnikai csoportjai közötti házassági kapcsolat, mint bármelyik cigány és nem cigány közötti házasság” (Szuhay 1995, pp. 333). Megfigyeléseimre alapozva úgy gondolom, hogy a romungro és az oláh cigány telep közötti konfliktusok ismételt elbeszélése ezt a „finom belső distinkciót” hivatott kifejezni, és megerősíteni.

A terepmunka alatt természetesen az ott élő nem cigány, falubeliekkel is készítettem interjúkat. Ők arról számoltak be, hogy a két telep közötti konfliktusok nagyon gyakoriak. Megfigyelhettem, hogy a településen szinte folyamatosan őrzőráztak a rendőrautók, akik rendszeresen igazolták a gyalogosan közlekedő cigány

lakosokat. Mikor a helyiektől rákérdeztem, hogy melyik teleppel van több probléma, akkor arra már nem tudtak választ adni, mivel nem láttak különbséget a két telep lakói között, számukra mindkettővel baj volt. Összességében a nem romák és a romák közti viszony feszültségtől volt terhes. Annak ellenére, hogy a konfliktusok többségében a romák között zajlottak, a helyiek távolságtartóak voltak a romákkal, akik reakcióit kiszámíthatatlannak tartották.

A cigányok és a nem cigányok közötti kapcsolatra az állandó feszültség volt jellemző. Ez a mindennapos együttélésben is tetten érhető volt. A helyiek állandó problémája volt, hogy az iskola előtt rengeteg kutya verődik össze, akik a helyi cigánygyerekeket kísérik az iskolába, majd az iskola előtt a kutyák összeverekednek, ezzel veszélyeztetik a többi iskolás testi épségét, illetve akadályozzák az iskola körüli autós forgalmat. Ez valós probléma volt, amit a terepmunka alatt én is megfigyelhettem. Az önkormányzat által összehívott közmeghallgatáson erre a problémára néhány helyi lakos azt a megoldást javasolta, hogy a cigánytelepeket kerítéssel el kell különíteni a falutól és akkor a kutyák nem tudnak szabadon jönni-menni. Vagyis az elkülönülés szándéka mindkét részből – cigány és nem cigány lakosok részéről is – kölcsönös volt BAZ megyében.

Mivel a terepmunka helyszínére visszatérő kutató voltam, ezért azt is megfigyelhettem, hogy az egykor nagy jelentőséggel bíró konfliktusok miként halványulnak el, mivel a szóbeliség viszonyai között mindig a jelenben lévő események bírnak jelentőséggel. A múlt, mintha elporladt volna, az *itt- és most* kapott fontosságot: arról kellett beszélni, arról kellett kialakítanak egységes látásmódot (Ong 2010). Mintha a kommunikáció csak a jelen vonatkozásában lett volna érdekes. Azt tapasztaltam, hogy az állandó ismétlésekkel mintha a közösségen belül egy közös jelentésalkotás jönne létre, amely egy közös valóság biztonságát alapozná meg. Úgy tűnt, hogy a roma közösségben a kommunikáció mindig a jelen vonatkozásában volt érdekes, mintha a jelen konstruálná meg a történelmet. A kutatott cigány közösség másképp közelített az időhöz, az emlékezethez, mint az írásos kultúrák, így meglátásom szerint a szóbeli társadalmakra jellemző jegyeket hordozza.

A terepmunka alatt többször megfigyelhettem, hogy amikor a közösség tagjai egymással interakcióba léptek, akkor az interakcióba lépéssel nem új információs tartalmakat akartak közvetíteni, hanem az összetartozás érzését akarták kifejezni (Parry 1987), amelyet néhány egyszerű szóval, gyakran befejezetlen mondatokkal tettek. Az oláh cigány telepen, mikor adatközlőmmel együtt mentünk át a telepen, előfordult, hogy

adatközlőm hirtelen irányt változtatott. Mikor rákérdeztem, hogy most miért épp a másik irányba megyünk, akkor azt válaszolta, hogy nem akar találkozni azzal a bizonyos személlyel, aki az udvaron ül, mert nem akarja üdvözölni. Mikor a terepmunka alatt ez más esetekben, más adatközlővel is megismétlődött, világossá vált, hogy a formális üdvözlés elkerülésével a romák meg akarják tagadni az abban rejlő tiszteletadást, és az ezzel járó összetartozás érzését.¹⁷

A terepmunka alatt megfigyelhettem, hogy a romák számára a napszaknak megfelelő tisztes üdvözlés nagyon fontos. Az üdvözléseket általában banális közlések követték, amelyek a korábbi érintkezésben már kialakultak, és így nem vitatható közlések voltak. Így a nyelvi érintkezések mindenki által egyszerűk, érthetők és átláthatók voltak, amelybe bárki bekapcsolódhatott, aki ismerte a kialakult közléseket és szófordulatokat (Goody-Watt 1968, pp.33). A kutatók szerint a szóbeli társadalmakra jellemző könnyen felidézhető ritmikus mondások, amelyek a kommunikáció vázát is adják (Havelock 1963), egyben a közösséghez való kapcsolódást is hívatottak kifejezni. Ezekben a cigány közösségekben ezt a szerepet töltötték be sokszor az üdvözlési formák vagy könnyen felidézhető ritmikus mondások, amit egymás között cigány nyelven mondtak. Ezek a jellemző és rögzült szókapcsolatok, amelyet a szóbeli társadalmak használnak, a könnyebb társadalmi tájékozódást is hívatottak segíteni (Parry 1987).

A vizsgált roma közösségben a párbeszéd a bernsteini korlátozott vagy közösségi kód jellegzetességeit mutatták. Egyszerű, rövid mondatokban beszéltek, amelyek gyakran befejezetlenek voltak, s egyszerű grammatika jellemezte őket (Bernstein 1971, 2003).

A kutatás alatt azt is megfigyeltem, hogy a cigányok az egymást közti kommunikációjukban kevésbé használtak elvont fogalmakat, időbeli összefüggéseket, amely a párbeszédet kiszakíthatták volna a személyes viszonyból (Havelock 1963). Ha a párbeszéd résztvevőjeként megpróbáltam erre kísérletet tenni, azaz hogy a történetből valami általános, a kontextustól független, elvont jelentést alkossak, csak meghúzták a vállukat és éreztették velem, hogy ők ezt valahogy egészen másképp látják. Egy idő után megtanultam elfogadni a dolgok jelenre irányultságát, és

¹⁷ A napszaknak megfelelő üdvözlés és a tiszteletadás közti összefüggésre M. Stewart is felhívja a Daltestvérek c. munkájában a figyelmet. „Üdvözölni egy romát annyit tesz, mint kifejezni iránta tiszteletemet. Ha valaki nem akarja megadni ezt a tiszteletet, ha meg akarja tagadni az üdvözlésben benne rejlő összetartozás érzését, kerülnie kell a másikat.”(Stewart 1994, pp. 104-105)

résztevéőként bólogatni hozzá. Ugyanerre mutatott rá Bronislaw Malinowski (1923) is, amikor az archaikus társadalmakban a nyelvet olyan cselekvésként értelmezi, amely csak tényleges megnyilvánulásában létezik. A szóbeliség társadalmának nyelvére az jellemző, hogy annak jelentése kontextus függő, vagyis nincsenek rögzült jelentések, hanem a közlés szituációja felelős elsősorban a közlés értelméért (Malinowski 1923, Goody-Watt 1968).

A szóbeli társadalmakat jellemző nyelvi kommunikáció jelenhez kötöttsége abban is megmutatkozik, hogy az egyszerűsége és ismétlődésre törekvő kommunikáció lexikális jelentése többnyire banális (Ong 2010, Parry 1987). Vagyis e banális kijelentésekkel operáló interakciók, átláthatóságra, és egyszerűsége törekednek. A nyelvi érintkezés egyszerűséget kifejező jegyei tehát egybeváganak az átlátható, alacsony komplexitású társadalmi viszonyokkal, amely a szóbeliség társadalmait jellemzi (Ong 2010).

A roma közösségekben tapasztalt szituációtól függő, nem elvont gondolkodás megfigyelésem szerint kevésbé képes általánosítani ill., absztrahálni. A gondolkodás a személyesen átélt viszonyok által volt meghatározott. A közösségben megfigyelt szóbeliség kevésbé ismerte a helyzettől független objektivitást (Ong 2010, Havelock 1963). Ez a kommunikációs jellegzetesség a szóbeliséget empatikussá és közvetlenné teszi. A szóbeliségen keresztül nemcsak részesei leszünk egy helyzetnek, hanem érzelmileg be is vonódunk, sőt együtt alkudjuk ki a közös értelmezéseket. Természetesen ahhoz, hogy megfigyelőként részt tudjak venni a közösségen belül bármilyen interakcióban, az elsőszámú követelmény a közvetlenség volt, azaz az odafordulás és az empatikusság. Tartózkodó, hideg magatartással még interakcióba se kerülhet a kutató¹⁸. Tapasztalatom szerint az ilyen típusú embereket elkerülték a romák és nagyképűnek tartották. Az odaforduló magatartás ekképpen a kutatói magatartás alapkövetelménye.

Ong (2010) szerint a szóbeliségre jellemző archaikus társadalmakat nem csak egyszerű, könnyen átlátható társadalmi viszonyok jellemzik, hanem a személyes elfogultság és a személyek életvilágbeli lehorgonyzása is. Megfigyelésem szerint a helyzettől független objektivitás hiánya és a személyes elfogultság egyaránt tükröződik a roma közösségek társas érintkezésében, és az ezen alapuló társadalomszerkezetben.

¹⁸E megfigyelésem szintén egybevághat M. Stewart értelmezésével, amely szerint „A nyílt beszéd, a készséges kitárulkozás különbözteti meg a rendes embert a 'nagyfejű'-től.” (Stewart, 1994, pp. 127)

Ezt az is mutatja, ha a fentiekről elfeledkeztem és megpróbáltam olyan közléseket tenni, amelyek objektivitásra törekedtek és tárgyilagosak voltak, illetve érzelmileg nem vonódtam be a helyzetbe, akkor vagy nem vettem tudomást az ilyen típusú közléseimről és tovább folytatódott a párbeszéd a megszokott módon, vagy szkeptikusan és hidegen néztek rám éreztetve, hogy így nem lehet a közösségükhöz tartozni.

A roma közösségben a kommunikációt határhelyzetekben, konfliktusok esetén vagy konfliktusok felidézése kapcsán nagyfokú érzelmi intenzitás, drámai hangvétel jellemezte. A konfliktussal járó cselekedeteket nem önmagukban értékelték, hanem ilyen esetekben a személyiség egészét értékelték és az került megítélés alá. A közösen kialakult vélemények, értelmezések át voltak moralizálva, és végül a vitában, a helytelenül cselekvő személy egész személyisége fölött ítéleztek. Ez a sajátosság szintén jellemzi az archaikus társadalmak átmoralizált közegét, ahol szintén fokozott igény jelenik meg az őszinteségre és a szavahihetőségre (Ong 2010).

Patrik Williams (2000), aki a Párizs környéki kelderás romákat kutatta, szintén a szóbeliség jelentőségét figyelte meg a cigány identitás kialakulás a kapcsán. Williams szerint a cigány kultúra nem írásbeli kultúra, hanem szóbeli, ezért a hagyomány továbbörökítéshez *találkozások* szükségesek. A szóbeliségen keresztüli hagyományozódás lehetővé teszi új elemek beépülést és régi elemek kikerülését a hagyományból. A szóbeliség rugalmasan képes követni a körülményekben bekövetkezett változásokat, ezért Williams szerint a cigányok a szóbeliséget részesítik előnybe.

A hagyományok továbbéléséhez természetesen gyakori *találkozásokra* van szükség. Ezen *találkozások* alatt folytatott párbeszédekből születik meg a cigányok „világlátása” azaz, hogy „mik” és hogy „mivé szeretnének válni”. A *találkozások* elősegíthetnek akár gazdasági tevékenységet, akár rokoni kapcsolatokat mindenképp formálják a közösséget. Vagyis a közösség az, ahol a „cigány identitás” létrejön, ahol „az egyedi, állandó és autentikus értékek szerinti életérzés” megszületik, ill. folyamatosan újratermelődik. Tehát a „cigány identitás”-hoz a „cigány közösség” fogalma társul. Williams szerint a közösség „testesíti meg az állandóságot”, „hozza létre a koherenciát” és „talál rá a hitelességre” (Williams 2000, pp.255).

Williams szerint a cigányok mindig megtalálják egymást. Azaz a mánusok mánusokra, a romák romákra, a zsitánok zsitánokra találhatnak, olyan emberekre akik „ugyanolyan helyzetben vannak, mint ők, ugyanúgy látják a dolgokat, ahogyan ők, és ezt ugyanazon a nyelven fejezik ki, mint azok, akiknek ugyanolyanok a mozdulataik és

ugyanolyan tevékenységet folytatnak” (Williams 1981, idézi: Prónai 1999, pp.42). Amikor találkoznak egymással „felismerik azt, ami ebben közös”, másrészt azt is „ami elválasztja őket egymástól” (Williams 2000, pp.254). Azaz ilyenkor megfigyelhető a törekvés, hogy vitákon és veszekedéseken keresztül, de teremtsék meg az azonosságot.

A hitelességet a kölcsönös elismerés biztosítja. Az elismerést a cigányok számára a „saját világuk biztosítja: közösségük és a közösségek közötti kapcsolatok” (Williams 2000, pp.259). Az számít hitelesnek, amit az egyének, a csoport többi tagjával együtt „közösnek érez”-nek pl. mozdulatok, hit, életmód stb. Amíg az identitás a közösséget jelenti, addig az identitásvesztés az elzártaságot. Ebben az esetben jelentkezik a marginalitás jelenségei, mint a „nyomor, a kegyetlenség és a bűnözés, az elbátortalanodás és a lemondás” (Williams 1981, idézi: Prónai 1999, pp.43).

Williams szerint, amíg a gádzsókkal folytatott beszéd tervszerű és hatékony, addig a közösségi diskurzus az öröm, a kultúra és az identitás diskurzusa. Nem célja az eredmény, hanem „úgy beszélnek, hogy közben semmit se mondanak”, ugyanazokat a történeteket mesélik, ugyanazokra a közhelyekre jutnak, ezerszer elismétlik ugyanazokat a híreket. Williams szerint a közösség tagjai közti diskurzusokban szembetűnő az öncélúság, a játékosság, a viccelődés, a tréfálgatás, színlelt viták és egymás ugratásai. Williams szerint ez a típusú beszéd, a „*romanesz beszéd*”, a cigány identitást hordozó diskurzus, amihez nem kell feltétlen cigány nyelv, gádzsó nyelven is folyhat.

„A „*romanesz beszéd*” létezésének egyetlen feltétele az a tudat, hogy az szembe áll egy őt körülvevő másik diskurzussal. A konfrontáció és a kétnyelvűség tapasztalata (még ha néha egy az adott nyelven belüli kétnyelvűségről van is szó) alapvető mozzanata e diskurzus létrejöttének, azaz a cigány identitás kialakulásának” (Williams 2000, pp.252). Vagyis, a cigány identitás feloldódik a mindennapi gesztusokban. Ezért azon családok számára, amelyek elszigetelődnek, a cigány identitás megtartása problematikusává válik. A cigányok számára az elismerést csakis a közösség, a közösségek közötti kapcsolatok, vagyis a saját világuk biztosítja. Aki nem vesz részt a közösségben, elveszett a közösség számára, lemond cigány identitásáról. Williams szerint a cigányok játszanak az identitásukkal „csak akkor akarnak cigányok lenni, amikor és akivel szemben fontosnak gondolják, és akkor is mindig a körülményeknek megfelelő módon. (Williams 2000, pp.260) Williams szerint, a cigányok nem szeretik, ha a gádzsók megtanulják a cigány nyelvet és archiválják, elemzik azt, mert ezzel a

„románesz” beszédet alapjaiban rombolják le. Vagyis „A ’románesz’ játéknak kell szabályozni a két univerzum kapcsolatát.” (Williams 2000, pp.260)

A cigányok tisztában vannak azzal, hogy a gádzsók világában élnek, azonban ahhoz, hogy önálló csoportként fennmaradjanak, másképp, azaz „a saját módjukon kell élniük ebben a világban” (Williams 2000, pp.255). A cigányság történelmi rekonstrukciója azt mutatja, hogy túlélési stratégiájuk a gádzsó világban nem a konfrontáció, a szembenállás, hanem a megbúvás azaz, hogy „ne lehessen őket megragadni, megtalálni, vagy számon kérni”, ami azonban nem mindig sikerült (Williams 2000, pp.257). Williams a cigányság fennmaradásának lényegét a nyelvben látja, „vagyis a „románesz”-ben: a saját idiómájuk és a környezetük nyelve közötti játékban. A lényeg nem is annyira a nyelv továbbadása, hanem e játék lehetőségének a megőrzése” (Williams 2000, pp.255). Következésképp a cigányoknak a gádzsó világban való túléléshez ki kell alakítaniuk a saját életmódjukat és kulturális stílusukat ill., sajátos túlélési stratégiájukat. Ez a sajátos életmód, véleményem szerint erősen kötődik a szóbeliséghez és az általa kialakítható társadalmi struktúrához.

7.3. *A nyelv mint kommunikációs médium hatása a társadalmi struktúrára*

Ong (2010) szerint a szóbeliség által formált kommunikációs térben a világ két részre oszlik: azokra, akik a közösség tagjai, a rendszeres hétköznapi érintkezésben részt vesznek, és azonos életvilággal rendelkeznek, ill. azokra, akik az interakciókban nem vesznek részt, így a társadalmon kívüli világot jelenítik meg. Vagyis a szóbeliség által meghatározott archaikus társadalomnak van egy megkettőzött világa, amely csak a saját interakciójában résztvevők körére vonatkozik, a másik világ kommunikációs környezetet képez. Ez a külvilág, amely egy más típusú szemléletmóddal is rendelkezik, egyfajta irritációként jelenik meg az adott társadalom számára (Bognár 2015). A szóbeli társadalmakat jellemző kettőség a roma közösségeket is jellemzi, amely a világ hangsúlyos két részre osztásában - romák és gádzsók - elkülönülésében is tetten érhető, vagy amit - in-group és out-group - csoportok közötti viszonyként is leírhatunk.

A rendszeres kommunikáció által a külvilágtól elkülönülő közösség az interakcióban résztvevők számára azonosságot és egyenrangúságot biztosít. A közösség tagjai azok, akik a közösség számára magától érthető világlátást képviselik, ami egységes és mindenkire vonatkozik (Ong 2010, pp.38-40). Amikor kutatóként az

interakciókba résztvevő megfigyelőként jelen vagyok, és bevonódom egy közös világlátásba, azzal, hogy meghallgatom történeteiket, és osztozva azokban helyeslek, részeseivé válok a közösen kialakult történeteknek, ezzel részévé válok annak a világlátásnak is, amelyet az adott roma közösség képvisel. Ezt a bevonódást a kutatott közösség a terepmunka alatt barátságos gesztusokban is kifejezte, és igen rövid idő elteltével több meghívást is kaptam családokhoz. BAZ megyei kutatásom alatt azt tapasztaltam, hogy a szegregált telepek és falvak világában a szóbeliséggel együtt járó elkülönülés még inkább felerősödhet, és bizonyos negatív együttjárásokkal, ez akár egy sajátos deviáns értékrendet is létrehozhat, ami a parsonsi univerzalisztikus értékek teljes tagadását is jelentheti.

Ong szerint a szóbeliség társadalmait mellérendelő beszéd mód is jellemzi (Ong 2010, pp.38-40), amelyet a kutatott roma közösségben én is tapasztaltam. A roma közösségen belüli mellérendelő beszéd mód létezését több társadalom-antropológiai munka (Stewart 1994, Williams 2000, Formoso 2000) is szemlélteti. Ez a mellérendelő beszéd mód azt fejezi ki, hogy azonosságukból, hasonló társadalmi helyzetükből adódóan a közösség tagjai egyenrangúan vehetnek részt a kommunikáció folyamatában. Vagyis az archaikus társadalmakra jellemző heterarchikus szerveződés mutatkozik meg a közösségen belül, amelyet áthat a tradicionális gondolkodás.

A közösségen belüli ismétlődő interakciók magában hordozzák a közös világ létrehozásának lehetőségét, amely csak mellérendelő viszonyban lehetséges. A hazai szociálintropológiai irodalomból ismerünk olyan szimbolikus cselekvéseket, amely az interakció szintjén megteremti a lehetőséget a közös világ létrehozására. Ilyen esemény például a *mulatsago*¹⁹. Ezen alkalmakkor a mindenki által ismert történetek és dalok eléneklése ill., elmesélése megerősíti a közös világképet. A többiek által nem ismert dalok megszakítása, az egy szólamban éneklés, a kórushangzásra törekvés mind egyfajta homogenizációt jelenít meg, amely célja a heterarchikus kommunikáció stabilitásnak megteremtése. Az oláh cigány férfiak testvéri közösségét kifejező a

¹⁹ Stewart leírása alapján a *mulatsago* egy rögtönzött ivás az oláh cigány férfiak körében. A férfiak a *mulatságó*val kapcsolatosan három dolgot hangsúlyoznak, eszünk, iszunk, beszélgetünk.

„Sem a nők, sem a *gádzók* rendesen nem vehetnek részt a vendégségben, és az asszonyok jelenléte a konyhában csak még inkább hangsúlyozza, hogy ki vannak zárva a *romok mulatságójából*.” (Stewart 1994, pp.171)

multságó meglátásom szerint a szóbeliség heterarchikus társadalmi szerkezetének egyik lenyomata.

A szóbeliség társadalmi nem kedvelik az újdonságokat, az „érdekességeket”, mert azok a jelenidejűség stabilitását veszélyeztetik (Ong 2010, pp.38-40). Az archaikus társadalom azért nem kedveli az intellektuális kísérletezést, mert az a mindenki számára lehetséges megértést áthatja alá és ez a kommunikáció lehetőségét, végül pedig a közösség létét is veszélyezteti. Ez megjelenik a *multságók*on is, amikor az egyéniséget visszaszorítja a közösség, hogy uralkodjon felette. „A *rom* egyéni autonómiája visszaszorul ott, ahol a homogenizált férfiak, a cigány terminológia szerint testvérek világa kezdődik. A közös világ megteremtése megkívánja mindenki részvételét és minden egyén alárendelését a közös gesztusok készletének, a csoport ritmusának. Így aztán ahogy a romák együtt esznek és isznak, úgy az éneklés értelme is az a *multságón*, hogy valamennyi roma együtt, egy szólamban énekeljen. A teljesen egyéni, mások által nem ismert daloknak nincs itt helyük, nem is hallgatják őket végig. A nagyobb szöveg- vagy dallambeli változtatások, a feltűnő cifrázások is megbontják a kórushangzást.” (Stewart 1994, pp.187)

A szóbeli társadalmak jellemzőit lehet felismerni egy másik cigány szimbolikus cselekvésben is - a földön étkezésben - amely a *románesz*²⁰ része, és amely a mellérendelt viszonyt hivatott szimbolikusan megjeleníteni. Ebben a most is élő oláh cigány szokásban véleményem szerint az archaikus társadalomszerkezet továbbélése mutatkozik meg. Azzal, hogy a résztvevők leülnek a földre és együtt esznek, ezzel megszűnik a köztük meglévő különbség, és ez összetartozást hivatott kifejezni, hasonlóan a Max Weber által megfogalmazott rendi jegyhez, a kommenzalitáshoz (Weber 1987).

Az antropológus, Stewart szerint, a gádzsó világgal szembeni ellenállás egyik legfőbb jellemzője, a tevékenységek homogenizálása. „Amíg romák ugyanazt teszik, ugyanúgy nézik a világot, ugyanazt eszik, addig testvéreknek és egyenlőknek látszanak, még ha szegények és elesettek is.” (Stewart 1994, pp.131) Értelmezésem szerint a roma társadalomra jellemző homogenizálás, amely több szimbolikus cselekvésben - földön

²⁰ Ezzel kapcsolatosan Stewartot idézném. „Asszimilációnk során újra és újra felbukkant egy szó: *románesz* ('a cigány mód, a cigány szokás'). A szót egyaránt használják a cigány nyelvre, a romára, és annak mikéntjére, ahogyan a cigányok dolgaikat intézik. Amikor megkérdeztem, miért esznek a cigányok a földön, a válasz egyszerűen az volt:”mert ez a roma szokás!” (Stewart 1994, pp.103)

étkezés, *mulatságo* - is manifesztálódik, a szóbeliséggel leírható társadalmak heterarchikus társadalomszerkezetének megnyilvánulásai.

Az archaikus közösségekre jellemző, mindenkit bevonó egységes, egyféle világlátást megengedő szemantika (Ong 2010) mutatkozik meg a *mulatságó*kon. A világlátás pedig összekapcsolódik egy morálkóddal, ahol a megengedett és a nem megengedett cselekvések elkülönülését láthatjuk (Ong 2010). A roma kultúra esetében a *rom* számára a morálkód, hogy a „testvérei *vojája*” felül írja-e a háztartás gazdagítását. Vagyis a rom férfi nem a háztartás gazdagítása végett, a feleség kedvéért kereskedik, üzletel, gyűjtöget, hanem a testvérek kedvéért. A nő, mint feleség az otthoni felhalmozás ideáját képezi, ami összeférhetetlen a testvérek teremtette *voja* etikájával (Stewart 1994, pp.180). A dalokban megmutatkozó morálkód szerint a férfiak akkor „jó”, ha minden pénzüket testvéreikre költik és nem családjukra. A dalok morálkódja tagadja a felhalmozás fontosságát, amit a *romnyi/gázsí* annyira erőltet.²¹ A *mulatságó*kon meg tapasztalható feltűnő fogyasztás, ami a gádzsók számára értelmetlen pocskolós, nem más, mint a nagylelkűség kifejeződése, következésképp az ennek következtében beköszöntő szegénység nem szégyen a romák társadalmában.

A kutató cigány közösségben mindig hangsúlyozták az egyéniség fontosságát és a felnőtt férfiak autonómiáját, azonban megfigyeléseim szerint cigányoknak egymás kontrollálására nagyon kevés intézményes eszközük van. A kiemelkedő személyiségek azok, akik jól és szórakoztatóan tudnak beszélni, tréfásak nagy hatást gyakorolnak a többiekre. Ők nagyobb tiszteletet is kapnak a közösségen belül, mint a visszahúzó típusok. Azok a személyek, akik a szóbeliség viszonyainak alakítói, a társadalom viszonyrendszerének alakítóiként is jobban megjelennek.

A szóbeliségre jellemző heterarchia és a hierarchia együttes jelenlétéből azonban nem következik, hogy mindkettő azonos módon befolyásolja a társadalom szerveződését. A szóbeliség társadalmában a kiválóság, a kiemelkedés lehetősége a közösség értékrendje által meghatározott, így sohasem szakadhat el ettől, mert az a társadalom létét veszélyeztetné (Ong 2010). A kiváló személy az interakció szintjén kijelölt társadalmi térben csak akkor dominálhatja a társas érintkezést, ha közlései

²¹ Idézet egy *vojából*, ami ezt a konfliktust példázza: „Eladom a bőrkabátom, Visszaszerzem a családom. Jaj, Istenem, mit csináljak, Öt-hat százast hol keressek? Öt-hat százast hol keressek? Eliszom a testvérekkel, Eliszom a testvérekkel. És a jó sógorokkal. Mindjárt haljak meg (ha hazudok) De öt-hat százast nem sok pénz! Az idézet megtalálható: (Stewart 1994, pp.180)

számot tarthatnak az egész közösség meg és egyetértésére (Goody 2000). Ahogy Stewart *multsagora* vonatkozó leírásból láthattuk, a kiemelkedő személy közlésének a közösség által legitimált látásmódot kell kifejeznie. Vagyis a modernitással ellentétben, a szóbeliség társadalmában az elbeszélés nem attól eredeti, hogy újdonságot, érdekességet, a résztvevők számára ismeretlen elemeket tartalmaz, hanem épp ellenkezőleg, hogyha az elbeszélés illeszkedik a hallgatósághoz (Goody 2000). Vagyis az eredetiség a közösség értékeinek pillanatnyi és sikeres újratermelésében fejeződik ki.²²

A roma kultúra szóbeliségét igazolja az a tény is, hogy a roma történelemről az őket körülvevő népek történeti forrásaiból nyerhetünk adatot. A cigányok indiai eredetére nyelvészeti munkák hívják fel a figyelmet, és a vándorlásból és a szétszóródásból adódó különbségeket jövevényszavakból, ill. a befogadó népek történeti forrásaiból állapítják meg a tudósok. Annak ellenére, hogy az írásbeliség elterjedése mára elérte a cigányságot, ez azonban az egész közösségre nézve nem vezetett jelentős áttöréshez. A roma társadalom kistelepülésen szegregálódott tagjainak jelentős részét (terepkutatásunk alanyait) alapvetően a szóbeliség társadalmaira jellemző jegyekkel tudjuk ma is leírni. A roma társadalomban meglévő szimbolikus cselekvések a szóbeliség társadalmait jellemző jegyeket mutatják, amely összefüggést mutathat a népességet jellemző alacsony iskolázottsági szinttel is.

7.4. Az írásbeliség hatása a társadalmi kommunikációra

Az írásbeliséggel átalakul az időfelfogás, amely a kultúra egészét áthatja és újraprendezi. Az írásbeliséggel a múlt hatása és jelentősége megnövekszik a jelen számára (Assmann 2013). A cigány társadalomban az írásbeliség elterjedésével átalakult a közösség emlékezete és kialakult a közösség társadalmi emlékezete, ez azonban a roma közösség csak egy szűk rétegére volt hatással. Az írásbeliségből adódik, hogy az írásos kommunikáció nemcsak a jelenlévőkhöz, hanem egyszerre sok különböző címzetthez

²² A szóbeliség társadalmában az orális költészet mindig a pillanatnyi kontextushoz illeszkedve értelmezi újra az epikus költészet (pl. Homérosz) által közvetített hagyományt. Az elbeszéléseket tehát mindig másképp mondják el, annál inkább is, mivel az ekkori orális költészet nem ismeri a szövegazonosság fogalmát. (Lord (1995): The singer resumes the tale)

tud eljutni, olyanokhoz, akik ezeket a szövegeket olvasni és értelmezni tudják. Az írásos kommunikáció médiumaival – könyv, újság, új médiumok stb. – lehetségessé válik a távollévők bevonása a kommunikációba, azaz a földrajzilag távollévő közösségek kapcsolatba kerülhetnek és értelmezhetik kultúrájukat.

A szóbeliség mellérendelő szerkezete helyett az írásbeliséggel egy hierarchikus struktúra is kialakul, amivel egy új autoritás kezd kibontakozni (Ong 2010). Ez egy új hierarchikus viszony kialakulását jelenti a kommunikáló felek között, ami alapvetően idegen a szóbeliség mellérendelő viszonyától. Vagyis azok a személyek, akik rendelkeznek az írásos kommunikáció tudásával, előnybe kerülnek a többiekhez képest, hisz most már ők konstruálhatják meg a cigányság kulturális értékeit. Talán ezért feszül akkor ellentét a roma értelmiségiek által megkonstruált cigány nemzeti és nép kultúra, illetve a roma társadalom által elfogadott cigány kultúra között. Az írásbeliségen keresztül kommunikáló cigány értelmiség az írásbeliség és szóbeliség eltérései miatt csak nehezen tudja megszólítani népét, mert a roma társadalom még a szóbeli kommunikációra jellemző kommunikációs médiumon keresztül kommunikál. Vagyis az írásbeliség által biztosított kommunikációs médiumok csak nehezen érik el a megcélzott közönséget, mert a helyi közösségek többsége még a szóbeliség világában él.

Ezt a távolságot állandósítja a cigányság tartósan alacsony iskolázottsági szintje, ami a közösség egészét nézve évtizedek óta a többségi társadalomhoz képest nagyon alacsony (Kemény – Janky - Lengyel 2004, Székelyi - Örkény - Csepeli - Barna 2005, Kertesi 2005). A cigány értelmiség az írásbeliség segítségével a kommunikációt kimozdította a nyelvi szintről. Az értelmiség rögzítette a roma közösség kulturális kincsét - zene, tánc, népmese, szokások, folklór stb. - összegyűjtötte és kiadatta. Ezt azonban, míg a roma közösségek többségét a szóbeliség uralja, nem képes eljuttatni hozzá. A helyi roma közösségek hallgatnak, hisz a nyelven, mint kommunikációs médiumokon keresztül értelmezik továbbra is a roma kultúrát.²³

²³ A szóbeliség egyfajta lenyomata fejeződik ki a híressé vált Mara képekben is, amikor festménye által életre keltet elvont fogalmakat nem engedi szabadon értelmezni, hanem magának követeli az értelmező pozícióját és saját maga értelmezi, azaz odaírja, hogy ő hogyan érti a festményt.

7.5. Borsodi és Baranyai iskolák között megfigyelt hasonlóságok és különbségek a tereptapasztalatok alapján

A borsodi és a baranyai iskolák között jelentős különbségeket tapasztaltam, amely alapvetően nem a két különböző fenntartású iskola típussal magyarázható. A két iskola típus bizonyos jegyekben eltér egymástól, amelyet e fejezetben részletesen kifejték, azonban abban mindenképp megegyezik, hogy a roma gyermekek integrációjára az iskolák jelentős hangsúlyt fektetnek és ezt alternatív pedagógiai módszerekkel próbálják segíteni. Terepmunkám arra is választ igyekszik adni a kvalitatív módszerek segítségével, hogy mely elvek mentén kialakított iskola típus segítik inkább az integrációt, és a sikerességet mennyiben befolyásolja a mikro és a makrotársadalmi környezet.

A Dr. Ámbédikár alapítványi iskola fenntartója a Dzsaj Bhím Közösség – buddhista egyházi szervezet. Az iskola *Dr. Bábászáhéb Bhím Ráo Rámdzsi Ámbédikár*²⁴ indiai történelmi személyiségről és szentről kapta a nevét. Az iskola, hasonlóan az indiai dalitok példájához, szeretne átütő sikereket elérni a hazai oktatásban a legszegényebb rétegeknél a legelmaradottabb térségekben. Az iskola székhelye BAZ megyében Sajókazán van, és négy telephellyel rendelkezik még a megyében: Sata, Hegymeg, Alsózsolca és Ózd. Ezeket a telephelyeket a terepmunka alatt végigjártam, órákat látogattam, strukturált interjúkat készítettem a tanárokkal és az ott tanulókkal, hogy átfogó képet kapjak az iskolában folyó szakmai programról.

Az iskola az állami közalapítványok támogatásai mellett sikeresen vonta be finanszírozásába a magántőkét²⁵, amely nemcsak az anyagi tőke támogatását jelenti, hanem személyes kapcsolatok kialakításának az esélyét is növelheti. A BAZ megyei telephelyeken nappali és esti tagozatos gimnáziumi oktatás folyik. 9.-ben nyelvi előkészítő évfolyam van angol nyelvből. Ezekben a gimnáziumi osztályokban az iskola érettségire, munkába állásra és a felsőfokú tanulmányok megkezdésére készít fel. A

²⁴ Ámbédikár egy tizennégy gyermekes kaszton kívüli pária családban született. Egy gazdag maharadzsza ösztöndíja segítségével Londonban és New Yorkban tanult, majd visszatért hazájába. Ügyvéd, polgárjogi harcos majd miniszter volt. Munkásságának köszönhetően a kasztrendszer elnyomásában élő érinthetetlen tömegek - a dalitok – helyzetében döntő változás következett be, amelynek eredményeképpen egyenlő jogokat kaptak a dalitok is az állami ellátórendszerben.

²⁵ Az évek során a magánszféra szerepvállalása egyre inkább megnövekedett az iskola finanszírozásában. Az iskolát támogatja pl. Soros György, Felcsuti Péter és Polgár András.

telephelyeken szakiskolai képzés is folyik (informatikai, egészségügyi és ügyviteli szakmacsoportban). Sátán a gimnáziumi képzés helyett általános iskolát működtet a Dr. Ámbédvár iskola, mert az iskola bezárások következtében megszűnt a helyi általános iskola. A Dr. Ámbédvár alapítványi iskola megkapta az általános iskola épületét, ahol saját tanári karral továbbra is működteti az általános iskolát. Alsózsoltán, Ózdon, Hegymegen különböző iskolákban termeket bérelnek, ahol esti, illetve nappali gimnáziumi és szakiskolai képzés folyik. Sajókázán pedig egy kisebb iskolát építtetett az alapítvány közvetlenül a romungro cigánytelep mellett, ahol gimnáziumi, szakiskolai és esti tagozatos általános iskolai képzés is folyik. Mivel a telephelyek többségén bérelt termekben folyik a tanítás, ezért a sajókázai telephely kialakítása tükrözi igazán az iskola szellemiségét.

Természetesen, ahogy mindenkit, engem is meglepett, hogy Sajókázán egy buddhista iskolát találok, hisz a helyi lakosság keresztény vallású. Az iskola megindításakor ez mindenképp így is volt, azonban e tekintetben az idő múlásával elmozdulás történt és a romák közül egyre többen mondják magukat buddhista vallásúnak. Az iskola világnézeti vonatkozásban elkötelezett intézmény, amely elsősorban az iskola vezetésének buddhista vallásosságával függ össze, azonban ez nem ró semmiféle kötelezettséget az ott tanulókra. A fiatal diákok nem tulajdonítottak nagy jelentőséget, hogy egy buddhista iskolában tanulnak, és persze voltak olyanok is, akik ezt kifejezetten szimpatikusnak találták. A tanárok többségének és az idősebb roma származású diákoknak kimondottan vonzó volt az indiai érinthetetlen dálitok és a romák közötti párhuzam.

Az iskolának igen specifikus feladatai vannak ezekben a közösségekben. Az iskola tanulói jó részt gyenge előképzettséggel rendelkeznek, ezért az érettségit nem négy, hanem öt év alatt teszik le. A tanulmányok megkezdésekor a diákok jó része írás, olvasás, számolás készségfejlesztést igényelnek. Ezért a tárgyi tudás bővítésére csak a készségek felmérése és fejlesztése után kerül sor. Ez sokszor elégedetlenséget szül azon tanulók részéről, akik anyagi problémák, kisebb iskolai kudarcok vagy őket ért diszkrimináció miatt voltak kénytelenek megszakítani tanulmányaikat, és korábban egy erősebb gimnáziumban vagy szakközépiskolában tanultak. Ezt több interjúalany is megemlítette és nehezményezte. Az egyik interjúalany erről így beszél.

„...Én sok különbséget nem érzek, annyi hogy itt sokkal gyengébb a tanítás. Mert ott azért meg volt a követelmény elég rendesen. Ott volt, hogy hajnali egykor fekiidtem le, hogy addig tanultam. De itt nincsen nagy követelmény.

-Miért nincs követelmény?

-Mert itt sokan azt mondják, hogy vannak sokkal gyengébb gyerekek is, mint mi, és, hogy őket is fel kell hozni arra a szintre, amin mi vagyunk.

-És szerinted?

-Szerintem is. Csak az a baj, hogy nem jól csinálják, mert akkor két részre kellene osztani, mert így, mi, akik tudjuk, azok is elfelejtik. Mert én mióta eljöttem (...ról) nagyon-nagyon sokat felejtettem. Mert, hogy itt már nem tanulok olyanokat. Mert ott vettünk ilyet, hogy gyök a gyök alatt, meg a négyzeten, meg minden... Szeptemberben mikor idejöttem negyedikes anyaggal kezdtük. Szóval ez nekem nagyon furcsa volt. Úgy, hogy én, azóta nagyon sokat felejtettem... Nekem ez rossz, hogy ilyen ez az iskola végül is. Mert én annyit felejték, hogyha húgom szól, hogy tanítsam már meg neki az 5.-es anyagot, a matekot. Segítsek neki. És már egyszerűen nem mindig tudok neki benne segíteni, mert, hogy annyit felejtettem. Úgy hogy nekem ez így nagyon nem jó. Úgy hogy mondta apu, hogyha nem sikerül az, hogy felrakjanak jövőre érettségizni, akkor jövőre másik iskolát keresek, ahol tényleg van követelmény, meg ahol tanítanak rendesen.”

(Interjúalany 14 H. T.)

Ez azonban a diákok csekély részének problémája, akik csak az érettségit szeretnék minél rövidebb idő alatt megszerezni. A Dr. Ámbédtkárban tanuló diákok többségének, azonban komoly tanulási, beilleszkedési és magatartás problémái vannak. Erről az egyik also-zsolcai interjúalany így beszél.

„...Hát itt nem lehet tanulni szerintem. Az osztályban van egy-két gyerek, hogyha mi tanulni akarunk, akkor ők nem. **Nem engedik**, hogy tanuljunk, mert mindig veszekednek vagy felállnak, bunyóznak meg ilyenek...” (Interjúalany 15 Sz.Sz.)

Vagyis a magatartás problémák kezelése állandó feladatot jelent, amelyet több-kevesebb sikerrel oldanak meg a tanárok. Ez összefügg azzal a terepen megfigyeltekkel, hogy a cigány gyermekek nagy mozgásszabadságot élveznek és nincsenek hozzászoktatva, hogy adott időpontokhoz és munkaritmushoz alkalmazkodjanak, amelyet azonban az oktatási rendszer, a pedagógiai folyamatok megkövetelnek.

Mikor a családokat napközben meglátogattam rendszeresen találkoztam otthon alvó fiúkkal – soha sem lányokkal – akik akkor pihenték ki az éjszaka fáradozásait. Ezeket az eseteket a szülők csak röviden azzal kommentálták, hogy „Fáradtak, hadd aludjanak!”. A telepeken a gyerekek nagy mozgás szabadságát figyelhettem meg. Telepen belül a gyerekek oda mehetek, ahová akartak, állandóan mozgásba voltak és keresték egymás társaságát, amely mindig valami újdonságot, izgalmat ígért. Ilyenkor egymást nevelték, fegyelmezték, intették óva egymást. Az idősebb lányok, ha kisebbekkel voltak ilyenkor, felelősség teljesebben viselkedtek és vigyáztak a kisebbekre.

Formoso szerint a saját ritmusban élés a cigány éthosz része, amelyhez a felnőttek ragaszkodnak és ez természetesen a gyermekekre is hat, amely „tartós hajlamokat határoz meg” (Formoso 2000, pp.134). Az iskolában a gyermeknek szabályoknak kell alávetnie magát, amelyek ellentmondanak az otthoni nevelési szokásoknak és nehezen elfogadhatók, mindemellett ezeket a szabályokat olyan módszerekkel kényszerítik rájuk, amelyeket cigány társaik megpróbálnak elkerülni. Amíg otthon a cigány gyermekeket ritkán büntetik és fosztják meg valamitől, addig az iskolában a pedagógusok parancsai ellentmondást nem tűrőek, és ha nem teljesítik őket, akkor az büntetést von maga után. Természetes, hogy ezt a cigány gyermekek nem szeretik és igyekeznek elkerülni.

A cigány szülők engedékenységről több nemzetközi antropológiai munka is beszámol. A szülők gyermekeiket általában nem büntetik és igyekeznek őket mindenféle frusztrációtól megkímélni. Például I. Gustafsson a stockholmi romákat vizsgálva szintén kiemeli a szülők türelmét, M. Karati az Olaszországi romákat és szintókat vizsgálva írja, hogy a szülők gyermekeikért minden áldozatra képesek, J. Okley (1983) pedig a dél-angliai cigányokkal kapcsolatosan emeli ki a testi fenyegetések ritkaságát. Formoso szerint a cigány szülők azért nem használják a frusztrációt a gyermek fegyelmezésére, mert ők maguk is az autonómiát, a függetlenséget, a mozgás és cselekvésszabadságot tartják a legfontosabb értéknek. Hisz ezek olyan értékek, amelyek a szocializáció folyamat által beléjük vésődött. Vagyis Formoso szerint egy sajátos szocializációs folyamat megléte rajzolódik ki (Formoso 2000, pp.120).

Borsodban az óralátogatások alatt azt tapasztaltam, hogy a tanárok a tanórák megzavarásával járó fegyelmezetlenségeket inkább nem szankcionálták, nem reagáltak a sértésekre, igyekeztek a diákot a partneri együttműködés irányába terelni. Az sem volt egyedi jelenség, hogy nem a tanárok, hanem a diákok fegyelmezték egymást a tanórák

alatt. A tanárok és a diákok között nem volt hierarchikus viszony. A tanárok a legnagyobb fegyelmi sértések esetén is igyekeztek közösséget teremteni a diákokkal. Feltűnő kihágások esetén óra után leültek az adott diákkal, és megbeszélték a problémákat. Nagyon problémás diákoknak patrónus tanára volt, aki nemcsak az iskolai munkában, hanem a családi problémák megoldásában is segédkezett. A magatartás problémákat az egyik ózdi interjúalany így látja.

„...Itt meg nagyon el van engedve. Jó lenne meg minden csak a diákok nem úgy állnak a dolgokhoz...

-És te hogy oldanád meg ezt a helyzetet?

-Én az olyan diákokkal az ilyen rosszabb fajta, biztos kezelésbe venném őket.

-Hogyan?

-Hát valahogy jobban fogni vagy nem tudom, hogy... Mert tényleg olyan szinten vannak a diákok, hogy nem nagyon érdekli őket, hogy most tanár vagy nem tanár. Tényleg tudják meg különböztetni azért, hogy hol a helyük. Nekem így ennyi gondom van vele...” (Interjúalany 16. F. T.)

Az egyik telephelyvezető egy “problémás” óralátogatásom után a helyzetet úgy magyarázta, hogy a Dr. Ámbédkár iskolában a tanulási jogviszony megszakadása nem függhet össze fegyelmi vétséggel, csak iskolai mulasztással. Az iskola célja, hogy diákjait ne érje iskolai kudarc, mert az iskola szemlélete szerint ez alapvetően szociális hátránnyal függ össze. A diákok korábbi iskolai kudarcait igyekeznek elfeledtetni, és elkerülnek minden olyan helyzetet, amely az iskolai kudarcra esélyt adhat. Ennek ellenére az iskolában magas volt a hiányzások száma és a diákok között nagy volt a lemorzsolódás. Az iskola vezetése ezen okokkal magyarázta, hogy diákjai miért nem kapnak tankönyvet. Ezt a kutatás alatt több diák is nehezményezte és a következőképpen kommentálta.

“...Itt még könyv sincs, nem lehet tanulni!!!”(Interjúalany 17. A. E.)

“...Meg nekem ebben az iskolába az se tetszik annyira, hogy könyvek nincsenek. A füzetet csak akkor lehet hazavinni, hogyha kérjük, ha mi mondjuk, de valamikor akkor se. És így tanulni akkor, hogy tanuljuk. Ha egy nap leírjuk, akkor úgy meg is fogjuk szerintük tanulni? Mert így nem lehet!”(Interjúalany 18. B. B.)

A tankönyvek hiánya elégedetlenséget szült a tanulók között. Ezt szinte minden ambiciózusabb, leginkább lány tanuló hiányolta.

Az iskola készségfejlesztésen elsősorban térképek, szótárak, albumok használatát, vagy ábrák, diagramok értelmezést érti, amely információ-forrásként az élet további szakaszaiban is felhasználhatók. Ezen készségfejlesztések integrációs feladatot is ellátnak, mivel más élethelyzetekben is használhatók. Az oktatás erősen épített a vizualitásra, tanórákon gyakran használtak oktatást segítő médiákat pl. oktató cd-romokat, játékos animációkat.

Az iskola tanulói többségében cigány származásúak voltak, de voltak köztük nem cigány tanulók is, akikre büszke volt az iskola, azonban e diákok – elmondásuk szerint – erre az iskolára csupán átmeneti megoldásként tekintettek. Mivel az iskolában többségében cigány származású diákok tanultak, az iskola kiemelt hangsúly fektet az integrációs feladatokra, amely alatt más iskolák diákjaival kiépítendő személyes kapcsolatokat érti. Ott tartózkodásom alatt arra is volt példa, hogy a különböző telephelyek tanulóit összehozták egy közös programra, és minden tanuló egy közös projektben vett részt. A közös programokról az egyik alsó-zsolcai interjúalany így beszél.

“...Sok helyre eljutunk, ahová nem jutnánk el. Sokszor voltunk Pesten. Voltunk cirkuszba, parlamentbe, éttermekbe elmegyünk. Más kollégiumokba, gimnáziumokba. Az iskola diákjait én képviselem a Diákparlamentbe. Jó tanuló vagyok, az iskolába én vagyok a DÖK-ös...”(Interjúalany 7. R. E.)

Az integrációs feladatokat az iskola kiemelten kezelte, és azt komplexen értelmezte. Integráció alatt elsősorban azt értve, hogy megmutassák a diákok számára a szegregált létből kivezető utat úgy, hogy a külvilág felől érkező ingereket megpróbálják élvezhetővé tenni. Ezt nemcsak a tanórákon használt módszertannal, alternatív információ-források használatával próbálja, hanem igyekszik más társadalmi rétegek életmódmintáit is közvetíteni a szegregált létben felnőtt fiatalok felé.

Az iskola tudatosan személyes kapcsolatot épít ki más társadalmi rétegeket tömörítő iskolákkal pl. a pesthidegkúti Waldorf Iskolával, a budapesti Közgazdasági Politechnikummal stb. Ez a tanulók közti személyes találkozásokat, beszélgetéseket jelent. Ott tartózkodásom alatt például Waldorf iskolások töltötték ott önkéntes

munkájukat, jártak be a cigánytelepre, épületet festettek stb. Ezek a látogatások, közös táborozások és/vagy személyes találkozások nagy hatással vannak a diákokra. Ennek számottevő hatását egy interjúalanyom a következőképp fogalmazta.

„...Igen, és amikor idejöttem, akkor nem vettem részt az órákon mindig ellógtam, mindig kifogást találtam magamnak. Most fáj valamim, meg ez meg az. És a régi telephely vezetőnőnk, ő elvitt engem egy táborba. Debrecenben voltunk, kétszer is, és ott ismerkedtünk meg a szegedi csoporttal, és a kecskeméti piaristákkal. És ezek a lányok, mondtam nekik, hogy pótvizsgázok meg minden, kicsit el is szégyelltem magam. (Nevetés) Azért ők feljebb álltak, mint én, meg állnak is. És ők mondták nekem, hogy ők nekem segítenek ebben, hogy felkészüljek. Nem kell minek az, nem foglalkoztam vele. És mondtam, na, jó megéri, akkor jó, csináljuk és felkészültem. Eljött a vizsga nap, levizsgáztam. Nagyon jól sikerült és utána jöttek szólni, hogy ballaghatok nyolcból. És az nekem akkor öröm volt, hogy én most ballaghatok. Hát, azóta lényegében, azóta szeretem ezt az iskolát. Rádöbbsentem, hogy és hát a szegedi lányoknak a segítségével jutottam el ide, hogy itt vagyok...” (Interjúalany 8. A. M.)

A személyes kapcsolatok jelentőségét az iskola kiemelten kezeli, és nagy figyelmet fordít rá. Az intézmény vezetői tudatában vannak a társadalmi tőke jelentőségének és ismerik a réteghatárok átlépésében annak segítő hatását. A társadalmi tőke jelentősége, annak a gyenge kötéseken keresztüli mobilizáló hatása nemcsak más társadalmi rétegű kortárs csoportok esetében érhető tetten, hanem a tanárok vonatkozásában is. Diákok és tanárok viszonyát zömében sokkal inkább egy partneri kapcsolat jellemzi, mint a megszokott hierarchikus formális viszony. Ez feltehetően azzal is összefüggésben áll, hogy ebben az iskolában sok túlkoros diák tanul, akik közül többen családanyák és családapák, ill., a családon belül felnőtt szerepeket töltenek be. Sajnos azonban sok tanuló ezzel a tanári magatartással nem tud mit kezdeni, és visszaél vele. Az órán szemtelenkedik a tanárral, visszabeszél, nem hagyja tanítani stb. Ezek a magatartásproblémák inkább a roma fiúkat jellemzi, mint a lányokat. Ők még ebben a megengedő iskolatípusban is ritkán váltanak tanulási stratégiát, így iskolai kudarcaik tartósabbak, iskolai sikerekre pedig kisebb a lehetőségük.

A rendbontó magatartást az óralátogatásokon én is megtapasztaltam, és a fenti interjúrészletek is ennek állandóságát mutatják. A lányokkal készített interjúkból azonban azt a következtést vonhatom le, hogy ők jobban felismerik a diákéletforma által

nyújtott lehetőségeket. A lányok szövetségesként tekintenek az iskolára, ráeszmélnék a korai háziasszonnyá válással szembeni lehetőségekre, elkezdenek más perspektívában gondolkodni a jövőjükéről.

„- Itt könnyebb jó tanulónak lenni?

- Igen. Itt könnyebb, mert ha úgy érzem, hogy matekból nem vagyok jó, akkor szólók a (...) tanárnak és akkor (...) nem maradnál itt utolsó óra után, még beszélgessünk erről. És akkor ő, dehogy is nem.

- Csak a (...) ilyen?

- Nem. Mindegyik tanár ilyen. Mindegyik.

- Tehát azért lehetsz itt jobb tanuló, mert szólhatsz a tanárnak?

- Persze. És nem néznek hülyének, meg semmi...” (Interjúalany 19. B.K)

A tanároktól az iskola vezetése azt várja, hogy próbálják meg mindenben segíteni a diákokat, „lélegezzenek együtt velük, ill. a mögöttük álló közösséggel”. Ezt természetesen nem minden tanár képes megvalósítani, és a tantestületben magas a lemorzsolódás, ill. sokan elfáradnak, kiégnek és otthagyják az iskolát, és könnyebb munkát keresnek a térségben. Az iskola vezetése elvárta a folyamatos családlátogatást a pedagógusoktól, azonban ezt nem minden pedagógus teljesítette szívesen.

Azok a pedagógusok, akik tartottak a cigány telepen a családlátogatásoktól, általában többedmagukkal mentek az adott családhoz. A tanárokkal folytatott beszélgetéseim azt mutatják, hogy azok a tanárok, akik régóta az iskolában dolgoznak, inkább elköteleződtek a cigány integráció vonatkozásában, elhivatottak, és minden nehézség ellenére maradnak. Ezeket a tanárokat a vezetés nagyra becsüli, és kiemelten számítanak rájuk. A harmonikus, segítő, pártoló tanár-diák kapcsolatot a következő interjú részlet bizonyítja.

„... És. azóta beleszerettem az iskolába [...] Én voltam vak, hogy nem vettem észre, hogy a tanárok itt kedvesebbek, mint ameddig itt próbálkoztam ezekben az iskolákban és [...] anyánk helyett anyánk. A tanárok itt zsenik, mert tényleg, hogyha akármilyen segítség kell, akkor ők ott vannak. Mert szoktam olyan pont lenni, hogy kész, hagyjatok békén, most már nem csinálok semmit. Ez nálam a holtpont. És ők mindig segítenek engem benne. És annyira jó érzés, hogy ott vannak mellettem, és nem hagynak cserben. Akkor is meg kell, hogy tegyed! Megcsinálod! Meg ilyesmi... Így győznek meg engem,

hogy belőlem még lehet valaki. És nagyon szeretem őket, ezeket a tanárokat.”

(Interjúalany 8. A. M.)

Vannak azonban olyan diákok is, akiket a mellérendelő partneri viszony fog meg az iskolában. A tanár, hasonlóan az elsődleges szocializációs közegéhez, a cigánysághoz köthető életmódmintákkal operálva próbál egalitáriánus módon, kapcsolatot kiépíteni a másodlagos szocializáció közegében, az iskolában is, és e módszerrel tereli a tudás felhalmozás irányába.

„...Hát nekem ez az iskola tetszik a legjobban. Ez a sulis, mert itt nincsen az, hogy... hát a tanárok is olyan közvetlenek, hogy így baráti viszony is van a tanár-diák között. Nincsen az, hogy nem beszélgetünk velük szünetben. Meg kijönnek velünk. Kimegyünk szünetbe cigizni és ők is kijönnek velünk. Beszélgetnek. Egy csomósor mennek így a diákokhoz családlátogatásra. A szülőkkel is tök jó jól tartják a kapcsolatot. Nagyon jó ez a sulis. Tetszik!” (Interjúalany 20 K. B)

Az integráció részeként az iskola hangsúlyt fektet, hogy közvetítse más társadalmi rétegek életmód-mintáit, a megfelelő egészségmagatartást, megmutassa a kiegyensúlyozott táplálkozás követelményeit. Közelebb hozza a sportot, mint a szabadidő-eltöltésének egyik módját.

A Dr. Ámbédkár iskola egy szegregált térben, a gettók közvetlen közelében próbálja meg közelebb hozni, élvezhetővé tenni azokat az életmód mintákat, amelyek segíthetnek a diákoknak abban, hogy a gettóból kivezető utat megtalálja (Lásd: 17. Fotó). Az iskola annak ellenére, hogy programja szerint az érettségizettek életmód mintáját közvetíti, alapvetően egy értelmiségi, megengedő életmód mintát közvetít, amelyet a tanárok közül csak kevésen tudnak hitelesen közvetíteni. Ez lehet az oka annak is, hogy sok tanár Budapestről jár a telephelyekre tanítani, és Borsodban nehezen találja meg az iskola azokat a tanárokat, akikkel ahogy ők fogalmaznak, „együtt tudnak dolgozni”.

Az iskola vezetése szabad szellemű értelmiségi tanári kart szeretne, akik segítenek cigány tanulóiknak a társadalmi réteghatárok átlépésében. Az elgondolás szép, azonban terepmunkám alatt azt láttam, hogy ez a laissez-faire vezetési stílus, nevelési attitűd nem gyümölcsöző a gettók mellett. Nem az iskola szocializálja a gettóban felnőtt diákokat, hanem a gettó szocializálja az iskolát. A diákok az iskolában

nem tartották be a csengetési rendet, jó idő esetén nem jártak iskolába, magas volt az igazolatlan mulasztott órák száma, növelve ezzel is a lemorzsolódás veszélyét. A pedagógusok megengedő attitűdjé sokszor a végletekig felpuhította az iskola szabályait, így sok esetben azok, akik valóban tanulni jöttek az iskolába, nem tudták azt megvalósítani.

Ezzel a laissez-faire nevelési elvvel csak igen kevés diák tudott valamit kezdeni. Elsősorban azok a túlkoros, és céltudatosabbá vált diákok, akik újra kezdték tanulmányaikat. Ezt zömében azon cigánylányok csoportja tette ki, akik családjukban korán felnőtt státuszba kerültek, de még nem volt gyermekük, és ebben az iskolában megélhették, hogy családjukhoz hasonlóan itt is felnőttként kezelik őket, ugyanakkor jövőre vonatkozó célokat fogalmaznak meg számukra. Számukra az iskola a célok és a tanulás mellett egy olyan teret is jelentett, ahol kapcsolatokat, új gyenge kötések lehet kialakítani. A terepmunka alatt azt láttam, hogy az iskola a kiválasztott célcsoportból csak keveseket tudott megszólítani. Elsősorban azokhoz jutott el az üzenet, akik elsődleges szocializációs közege, a család, maga is egy integrációs mintát próbál közvetíteni a gyermek felé.

A strukturált interjúk megvilágítják, hogy azok az interjúalanyok sikeresebbek az iskolában, akik szülei a munkaerőpiacon jelen vannak, és ha nehezen is, de próbálkoznak az integrációval. Azok a tanulók, akik nem tudnak azonosulni a társadalom univerzalisztikus értékeivel, és erre se a családjuk, se mikrotársadalmi környezetük sem ösztönözi, azok könnyen félredobják az iskola nevelési koncepcióját és csak visszaélnék az iskola által nyújtott lehetőségekkel, így hamar le is morzsolódnak. Azok az interjúalanyok voltak a legmotiváltabbak, aki családi kommunikációja egybevágott az univerzalisztikus értékek elfogadásával és a család biztatta gyermekét a tanulásra. Az interjúkból az olvasható ki, hogy lányok esetében az önbizalom megerősítése vonatkozásban fontos volt a dolgos anyai modell és/vagy a rendszeres munkával rendelkező apa támogatása.

A Dr. Ámbédkár alapítványi iskolától eltérő világnézetű, a cigányság felemelésével kapcsolatban eltérő filozófiájú, mégis bizonyos vonatkozásokban hasonló szemléletű iskola a Baranya megyei magyarmecskői általános iskola és a Gandhi Gimnázium és Kollégium. A kutatott baranyai iskolák – Magyarmecskői Általános Iskola és Gandhi Gimnázium – jellemző módon inkább központi pályázatokból egészítik ki finanszírozásukat, nem jellemző a magántőke bevonása. Ezek segítségével szerveznek kirándulásokat, nyári táborokat, pedagógusképzéseket. A Baranyában kutatott iskolák

korszerű eszközökkel felszereltek, számítógép teremmel és könyvtárral rendelkeztek. Mindkét iskola, akár alap- akár a középfokú oktatását nézve, etnikai és szociális gettónak minősíthető iskola, így iskolán belül nem volt megfigyelhető a szegregáció, hisz többségét tekintve cigány származású gyerekek jártak ide.

Az iskolák a pedagógus továbbképzésre nagy hangsúlyt fektetettek. A tanításba igyekeztek bevonni alternatív pedagógiai programokat, reformpedagógiai módszereket. Mindkét helyen rendszeresen tartottak projektnapokat, kirándulásokat, nyári táborokat. Az iskolák vezetői hangsúlyt fektettek a folyamatos családlátogatásokra, amit megköveteltek az ott tanító pedagógusoktól. A Gandhi Gimnáziumban és a magyarmecskei általános iskolában a pedagógusok mellett szociális munkás is dolgozott, akik kiemelt feladata volt, hogy a családokkal tartsák a kapcsolatot, ezzel is csökkentve a lemorzsolódás esélyét.

Baranyában, a magyarmecskei általános iskolát a borsoditól eltérő viszonyok jellemezték. A körzeti iskola diákjai többségében Magyarmecskén vagy Gilvánfán élnek. Az iskola mind külsőleg, mind belsőleg rendezett, szépen felújított épület, a hagyományos megszokott iskolai bútorzattal. Az osztályokban a padok csoportos munkára voltak elrendezve. Az iskola a falu közepén helyezkedik el, a helyi cigány közösség elszórtan él a faluban, helyi konfliktusok nem hatják át az iskola életét. Mivel a helyi cigány közösség viszonylag nagy területen elszórva él, így az erős kötelékek, rokoni kapcsolatok jelentősége gyengébb, inkább a szomszédsági, a baráti kapcsolatok fontossága nagyobb. Az iskola tanulói cigány és nem cigány származásúak vegyesen. A tanulók között magas a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya.

A kapcsolati tőkének összességében inkább heterofil jellege volt az iskolában, azonban a felső tagozaton megfigyelhető volt egy fajta elkülönülés, szétválás a motiváltabbak és a kevésbé motiváltak között. Megfigyelésem szerint a felső tagozaton ennek az elkülönülésnek az alapját az képezte, hogy a családnak milyen volt a viszonya a társadalom univerzalisztikus értékeihez. Azaz milyen elképzeléssel rendelkeztek a családok a munkával és a gyermekek a továbbtanulásával kapcsolatban.

Az iskola vezetése több, mint húsz éve állandó. Vezetője Balatoni Tamásné, aki hosszú évtizedek alatt dolgozta ki azt a speciális, a helybéli cigányság helyzetére igazított nevelési és oktatási általános iskolai programot, amely segítségével a cigány gyermekek sikeresen befejezik az általános iskolát. Ezt követően pedig a többség szakmunkásképzőbe, néhányan pedig érettségit adó szakközépiskolába, gimnáziumba, folytatják tanulmányaikat. Az iskola tanári karában alacsony a fluktuáció, többen

évtizedek óta itt tanítanak. A tanári karban megfigyeléseim szerint jó hangulat, kollegiális viszony uralkodott. Az iskola pedagógusait egymás és egymás munkájának kölcsönös tisztelete jellemezte. Ismerték a helybéli gyerekekkel kapcsolatos nevelési problémákat, hisz tudták, hogy egy elcigányosodott faluban dolgoznak. Ennek ellenére a pedagógusok nem egy kulturálisan elkülönülő etnikumként tekintettek a cigány gyermekekre, hanem szegény, hátrányos helyzetű gyermekként, akiknek jóval többet kell segíteni, hogy felemelkedjenek.

Az iskola tanári kara egységesen szegénység kultúráként tekintett a helybéli cigányságra, annak ellenére, hogy tisztában voltak a cigányság különböző etnikai változatosságával. Az ott tanulókba szegénysorban felnövő gyermekeket látott és látható erőfeszítéseket tettek az órákon, hogy az integrációjukat segítsék. Az iskolában nem csökkentett tananyagot tanítottak, a hiányzások száma nem volt jelentős. Hiányzás esetén a pedagógusok az óra megkezdésekor megkérdezték az osztálytársakat, mit tudnak a hiányzóról. Ha nem kaptak kielégítő választ, felvették a kapcsolatot a szülőkkel. Ha nem tudták elérni a szülőket, akkor kocsiba ültek és elmentek a családhoz, hogy meg tudják, mi van a hiányzóval. Volt olyan eset, amikor én is velük tarthattam.

Az iskola évtizedek óta szoros kapcsolatot ápolt a szomszédos falu, Gilvánfa tanodájával. A Gilvánfán működő tanodában különböző tantárgyak korrepetálása folyik szaktanárok bevonásával, de emellett van idegen nyelvoktatás, gitározás, sakkozás. A tanoda nemcsak a tanulással kapcsolatos fejlesztésre figyel, hanem igyekszik olyan programokat kínálni a helybéli cigány gyermekek számára, ami a társadalmi integrációt erősíti, s ezzel egyidejűleg, a szabadidőt is értelmesen töltik el a tanulók: pl. színházlátogatás, kiállítások, táborok szervezése stb. Ott tartózkodásom alatt például egy helyi projektet készítettek elő, ami családfa kutatásból, idősebb cigány emberekkel való interjú készítésből állt. Korábbi projektjüket is megnézhettem, ami a szomszédos kápolnában berendezett kiállítás volt a cigány holocausttal kapcsolatban.

A magyarmecskei általános iskola és a gilvánfai tanoda kapcsolata szoros volt. Délutánonként az általános iskola igazgatónöje vagy helyettese kocsival átment Gilvánfára, hogy megnézze, hogyan folyik a munka a tanodában, az iskola tanulói közül ki van ott, ki milyen korrepetáláson, milyen rendszerességgel vesz részt. A folyamatos kapcsolattartás és gyermekek délutáni monitoringolása mellett az általános iskola a tanodában dolgozó tanárokat bevonta az iskola által szervezett pedagógia módszertani képzésekbe is.

Az iskola tudatosan figyelt arra, hogy milyen normát, értéket közvetít a tanulók számára, amelyet nemcsak a tanórán, hanem szünetekben, ebédeltetésnél is betartattak a diákokkal. A normaszegésekre mindig figyelmeztették a diákokat és bizonyos esetekben (pl. lopás, rongálás) pedig komolyan szankcionálták. Azaz az iskola diákja állandó kontroll alatt voltak, és a társadalom univerzalisztikus értékeinek megszegéséről azonnal visszajelzést kaptak. Nem nézték el nekik, hanem számon kérték a legkisebb normaszegést is. Ez egy nagyon éles eltérés a Borsodban megfigyeltektől, ahol szinte minden normaszegés következmények nélkül maradt.

A magyarmecskai általános iskolában hagyományos oktatás folyt abban az értelemben, hogy a tanár képviselte a hierarchia csúcsát. Ő a közvetítője a társadalom általánosan elfogadott univerzalisztikus értékeinek és ez mentén tájékozódva ellenőrizte és minősítette a tanulókat is. Természetesen a délutáni foglalkozásokon, a tanodában szabadabb légkör uralkodott, amely alapfeltétele annak, hogy a tanulók bejöjjenek a foglalkozásokra. A foglalkozásokon túl a tanoda egyik „mézesmadzaga”, hogy foglalkozások után a gyerekek lehetőséget kaptak, hogy számítógépes játékokkal játszanak, és az internetet használják. Mivel a helybeliek közül sok embernek nincs internet hozzáférése, vagy számítógépe, ezért ez mindenképp vonzó eleme a tanodai munkának.

Az iskolában tanuló gyermekeket az általános iskola befejezése után utánkövették, sőt sok esetben kapcsolatot is tartottak a szülőkkel, akik probléma esetén továbbra is megkeresték az iskolát. Természetesen ehhez az egységes szemléletmódhoz egy tapasztalt, elkötelezett vezetőre van szükség. Az iskola igazgatónője Balatoni Tamásné Magyarmecskén nőtt fel, és küldetésének tekinti, hogy az itt élő embereken segítsen. Az ő alázatos, állhatatos és több, mint húsz éve folyamatos munkájának köszönhető, hogy az iskola nem szűnt meg, sőt folyamatosan megújul, új épületek, új konyha, új óvoda stb. Folyamatosan pályázik, tájékozódik az új módszertani újításokkal kapcsolatosan. Az iskolának van szociális munkása, aki folyamatosan tartja a kapcsolatot a családokkal, hogy gyermekeiket rendben tudják iskoláztatni. Sőt, az iskola szociális munkásának pályázatával épülhetett egy tíz gyermekes cigány család számára családi ház.

A Gandhi Gimnáziumban és Kollégiumban hasonlóan a magyarmecskai általános iskolához hagyományos oktatás folyt, rendezett viszonyok között. A diákok többsége hátrányos helyzetű családok gyermekei, aki a tanuláshoz nyugodt közeget találnak az intézményben. A strukturált interjúkból az a következtetés vonható le, hogy

a diákok elégedettek voltak az iskolával. Szinte minden interjúalany a társadalmi mobilitás vonatkozásában felfelé mobilizálódott. Természetesen volt az iskolában lemorzsolódás, de ennek aránya viszonylag alacsonynak mondható. A diákok és a tanárok viszonya kiegyensúlyozott volt, terepmunkám alatt nem tapasztaltam látványos konfliktusokat. A kollégiumi neveléssel kapcsolatosan viszont megfigyeltem, hogy a diákoknak szinte állandóan szükségük volt támogatásra, amelyet egy-egy nevelőtanár vagy szociális munkás biztosított. Az interjúkból az olvasható ki, hogy ennek a típusú „lelki”, önbizalom erősítő támogatásnak nagy jelentősége van, amelyek erősen befolyásolják a diákok iskolai teljesítményét. Az interjúkból az olvasható ki, hogy az iskolai teljesítmény változékonysága összefüggést mutat a kamaszkorral járó identitással kapcsolatos problémák felerősödésével, amelyben leginkább a kollégiumban dolgozók tudnak vagy tudnának segíteni.

A két megyében folytatott iskolai tereptapasztalataim a tanulók mikrotársadalmi kapcsolatrendszere és a teljesítmény közötti összefüggés hipotézisét igazolják. A baranyai iskolában a tanulók jobban és magasabb színvonalon tanultak, mint Borsodban. Mindkét vizsgált megyében a kisebbségi létben élő alacsony státuszú diákokra jellemző volt, hogy forrásszegény hálózatba élnek. Ennek ellenére a tereptapasztalatok alapján megállapítható, hogy a Baranya megyei cigány diákok jobb életkörülmények között éltek, mint a borsodiak. A baranyai elcigányosodott falvakban nagyobb rendezettség, tisztaság volt megfigyelhető, mint a borsodi falvakban, mintha a cigányság társadalmi integrációja ebben is tetten érhető lett volna. Baranyában nem volt állandó feszültség a többségi és a kisebbségi létben élők között, nem volt fokozott rendőri jelenlét a falvakban.

Mindez összefügg a szélesebb társadalmi környezettel, a leszakadás mértékével, a szegénységgel, a munkanélküliséggel, a deprivációs helyzettel, amely a kutatott baranyai cigány közösségben nem volt olyan erősen kitapintható, mint a borsodiban. Ezt erősíti, hogy a két megye cigánysága közötti különбözőség nem elsősorban a kulturális tőkében, hanem a társadalmi tőkében érhető tetten. Megfigyelésem szerint a baranyai cigányság több heterofil jellegű kapcsolati tőkével rendelkezett a többségi társadalommal. A társadalmi réteghatárok átlépését pedig a heterofil kapcsolatok könnyítik meg. Más kutatások (Granovetter 1983, Santon-Salazar-Dornbusch 1995) is igazolják, hogy a hátrányos helyzetű diákok csak különleges helyzetekben képesek átlépni a társadalmi réteghatárokat (pl. pártfogó, tanár, integráló iskola stb.). Azaz a külső segítség nélkülözhetetlen a társadalmi réteghatárok átlépéséhez, az integrációhoz.

Magyarországon ez a külső segítség az egyik legfontosabb integrációs térhez, az iskolához köthető, amely megfigyeléseim szerint sokkal hatékonyabban működött Baranyában, mint Borsodban. Ennek okát a fentiek mellett abban látom, hogy a baranyai iskolák értékek és normák vonatkozásában szorosabban kapcsolódnak a társadalom által elvárt értékekhez és normákhoz, mint a borsodi Ámbédkár iskolában. A baranyai iskolák által közvetített univerzalisztikus értékek érthetőek voltak a helyi cigányság számára, segítették a világban való eligazodásukat, hisz azok összeesengtek a többségi társadalom értékvonatkoztatásával. Míg a borsodi Ámbédkár iskola egy értelmiségi életvilág normáját és értékvilágát közvetítette, amelyet csak kevesen értettek a tanulók közül, ezért annak elsajátítása nehézségekbe ütközött. Ezenfelül, a helyi nem cigány közösség is értetlenül tekintett az iskola által közvetített értékekre, sokszor ellenséges volt az iskolával szemben, és inkább hátráltatta, mint segítette munkáját és kibontakozását.

7.6. Térbeliség és társadalmi identitás

Ahhoz, hogy a társadalmi integráció mikrotársadalmi körülményeit még inkább körbe tudjuk járni, dolgozatomban szeretném felhívni a figyelmet a tér identitásképző erejére, azaz a térnek a társadalom szerveződésében játszott fontos szerepére.

A város térbeli mintázatának fontosságára már az 1910-es években a chicagói városszociológia is felhívta a figyelmet. Robert Park munkái a városi közösségek térbeli mintázatát és morális rendjét elemezte. Burgess tanulmánya pedig az amerikai nagyvárosok társadalmának koncentrikus körök mentén való tagolódását írta le (Park-Burgess-McKenzie 1925). A chicagói iskola városkutatói paradigmájában a tér központi szerepet játszott. A paradigma, mely szerint a város társadalmának szerveződésében az adott város térbeli szövege alapvető szerepet játszik, azonban hosszú időre háttérbe szorult a tudományos magyarázatok között (Park-Burgess-McKenzie 1925, Abbott 1997). Majd csak a 1980-as évek várostörténeti írásai emelik ki megint a térbeliség jelentőségét. Felhívva a figyelmet, hogy a városi teret az adott társadalom hozza létre, az formálja, alakítja. A társadalomban zajló konfliktusok és következményei pedig azon hatalmi viszonyok következményeit viselik magán, amelyek kihatnak a városi tér szerkezetére (Certeau 1988).

A városi térszerkezet és a társadalmi identitás között pedig egy dinamikus viszony figyelhető meg. A térbeliség komolyan vétele azt jelenti, hogy átalakul, azaz kitágul a tér fogalmának jelentése. Ahogy Simon Gunn (2001) rámutat, a régi várostörténeti írásokban a teret eleve adott, absztrakt, uniformizált kategóriaként kezelték, egyfajta semleges dimenzióként, átlátszó közegnek tekintették, amely a társadalmi és gazdasági struktúrák működésére egyáltalán nem gyakorolt hatást. Úgy vélték, hogy a városi tér az események üres háttérfüggője, a történelmi drámák lejátszódásának színpada (Gunn 2001, pp.2-3). Ezzel szemben a városi tér azért képes befolyásolni a városi-társadalmi folyamatokat, mert ezt a teret maguk a városiak hozzák létre konfliktusaik megvívásakor (Certeau 1988).

A terepmunka tapasztalata alapján szeretném felhívni a figyelmet a térbeliség és a társadalmi identitás kapcsolatának fontosságára is. A térbeli szegregáció BAZ megyében sokkal határozottabban volt kitapintható, mint Baranyában, annak ellenére, hogy elcigányosodott falvak mindkét megyében vannak. A BAZ megyei gettók látható térbeli határokat képeztek a cigányság és többségi társadalom között, amely az ott élők, a teret használók térbeli tapasztalatává, és társadalmi identitásának részévé vált (Lásd: 1-2, 8-12. Fotók). A BAZ megyében megfigyelhető térbeli szegregáció a helyi cigányközösség egymásra utaltságát erősítették meg, az ők és mi konfliktus, a kint és bent érzés felerősödését. Mi cigányok bent vagyunk, egymással összezárván, egymásra utalva, elkülönülve a többiektől, a falu egyik vagy másik végén (Lásd:14. Fotó). Ez természetes módon kialakít egy olyan magatartást, ami a saját közösséget, a „benti világot” egyedüli, kizárólagos és érvényes világnak, tanulási környezetnek fogadja el.

Ezt erősíti, hogy a saját közösségén belül a gyermekek a szocializáció alatt élénk, eleven kapcsolatot ápolnak egymással (Lásd:15. Fotó). Együtt járnak óvodába - Sajókazán pl. a szegregált óvodába (Lásd:26. Fotó), ami közvetlenül a romungro telep mellett van – később általános iskolába pl. Sajókazán szegregált osztályokba. Ez főleg felső tagozaton figyelhető meg, ahol a sokszor túlkoros gyermekekkel már nem tudnak mit kezdeni a pedagógusok. A gyermekek korán megtanulják, hogy a saját közösséghez tartozókkal keressenek kapcsolatot és a külvilágra, mint idegen, személytelen, ellenséges világra tekintsen. Azok a cigányok, akik a gettón kívül, a faluban laktak, mintha egy külön kategóriát képeznének, esetükben az integráció talán bizonyos szinten már elkezdődött. A terepmunka során a cigány interjúalanyok különbséget tettek, hogy valaki telepi cigány, vagy „CS” lakása van (Lásd:1. Fotó), vagy a faluban a többségi magyarok között él.

Természetesen az összezárttság, az egymás közt élés nem jelent konfliktusoktól mentes közeget. A telepí cigányok között rengeteg konfliktus van – pletyka, gyerekek miatti veszekedések – amelyek a bezártság érzését még inkább fokozzák. BAZ megyében Sajókazán, ahol terepmunkát végeztem, két cigánytelep van: egy oláh cigánytelep (Lásd:8-15. Fotók) és egy romungro cigánytelep (Lásd:1-7. Fotók). A két cigánytelep a falu két végében helyezkedik el, középen a falu. Az oláh cigánytelepen kb.100-120 fő él, a rendszeresen kiáradó Sajó partjától 150-200 méterre. Az oláh cigánytelepen bontott téglákból összetákolt házak állnak (Lásd:8. Fotó), amelyeknek ajzata döngölt föld, s amely a folyó közelsége, a talajvíz miatt állandóan nedves. Vezetékes víz egyik házban sem volt bevezetve, közkútról hordták a vizet. A telep csatornázva nincs, kinti WC-k vannak, amelyeket évente akár többször is előnt a Sajó. Az oláh telep lakóit rokoni szálak fűzik össze, a telep törzsét egy család adja. A romungro telep, a Lenin út végén terül el, ahol az aszfaltút hirtelen véget ér, s földút vezet az egykor szénbányászok lakta kb.1000-1200 fős cigány telepre.

A szénbányászok egykori szolgálati lakásán túl, a falu végén épültek a cigányok számára a „CS” lakások, amelyek között igen nagy különbségek vannak. A „CS” házakban élő cigányok nem tartották magukat a telep részének. Magukat a helyi cigány közösség integráltabb részének tekintették, közülük többen rendszeresen dolgoztak, a közösség ügyeit figyelemmel kísérték. A romungro telep lakóinak lakáskörülményei jobbak voltak, mint az oláh cigány telep lakóié, hisz lakásaik a bányászok számára épült szolgálati lakások, vagy kiszolgáló épületek, amelyek legalább betonajzattal rendelkeznek. Vezetékes víz nem mindegyik lakásban van, WC pedig csak kint van, amelyek közül szinte már mind megtelt, és amelyeket nem használgák. Helyettük pokrócokból összetákolt ázott latrinák állnak a mező közepén (Lásd:3. Fotó). A két cigánytelep lakói közötti konfliktusok, verekedések gyakoriak. Erről az egyik interjúalanyom, aki Baranyában nőtt fel és onnan került Borsodba megdöbbenve beszél.

„... És egy faluban, (... baranyai falu) többfajta cigányok vannak, és még sincs ez a klikkesedés, hogy na, most ezen a Petőfi telepen vannak ez a más cigányok és a Solyom telepen vannak a más cigányok és középen vannak a magyarok. És ez tök furá, hogy (... egy baranyai kis falu), ahol én lakom, ott ilyen nincs, nem is volt. Meg hogy így rosszba van a Petőfi telep meg a Solyom telep, és így összeugranak. Nem tudom...

- Vannak veszekedések?

- Fíúú, hát rengeteg!

- *A két telep verekszik?*

- *Persze. Egy telepen belül is van veszekedés, a gyerekek miatt. De hogy a két telep egymásnak megy!*

- *Hogyan?*

- *Nem tudom, így valahogy kipattan. Mondjuk, az egyik kis gyereke elmegy a Petőfiről a Sólyomra, ott beszélnek neki, majd hazamegy, megmondja a szüleinek és már megvan.”*

(Interjúalany 21 K. K.)

Vagyis Baranyában ez a típusú ellenségeskedés nem megszokott. Baranyában a beás cigányok a faluban laknak, nincsenek kifejezetten cigánytelepek, mint BAZ megyében. Baranyában az elcigányosodott falvakban még él néhány magyar család, de kisebbségben vannak. A baranyai terepmunkám alatt nem tapasztaltam ilyen mértékű ellenségeskedést se a cigányok különböző csoportjai, se a cigányok és a magyarok között. Természetes módon felmerül a kutatóban a kérdés, hogy mi hívja elő ezeket a konfliktusokat, és hogy ezeknek az ellenségeskedéseknek lehet-e hatása az iskolai mobilitásra, befolyásolhatja-e ez a következő nemzedék társadalmi integrációját.

A két megye eltérő makrotársadalmi környezetében nagyon pregnáns különbségeket lehet látni, amely a mikrotársadalmi környezetben is leképződnek. Erre a különbségre mutatott rá a mindkét megyében hosszabban élő beás cigány interjúalany is. Az előzmény nélküli borsodi iparosítás, ami odavonzotta és felszívta a képzetlen cigány munkaerőt, mára megszűnt. Ez a borsodi ipari munkás szocializáció egy egyosztatú kognitív sémát hívott életre, amely a változásokra nem tud reagálni. A borsodi romungro cigány közösségre, egy megszakított társadalomfejlődés jellemző. A rendszerváltást követő gyárbezárások és munkanélküliség következtében, ezek a közösségek leszakadtak a többségi társadalomról, marginalizálódtak és térbelileg is egyre inkább elkülönültek (Lásd:18-19. Fotók).

A korábbi életstratégiák, adaptációs készségek használhatatlanná váltak a kapitalista termelési viszonyok között, amelynek inkább a tanult vagy tanulni képes munkaerőre van szüksége. A borsodi térségben a cigány közösségek magára maradtak reménytelen helyzetükben és kívülről várják, hogy megoldják helyzetüket, hisz magát a helyzetet is kívülről hozták létre. Ezeken a szegregált telepeken szinte tapintható a családok nélkülözése, éhezése, kilátástalan helyzete. Addig is az életbe maradáshoz nem marad más, mint a segély, az uzsora jobb esetben pedig az alkalmi feketemunka. Maga pedig a közösség egyre inkább kiszolgáltatottá, áldozatává válik a bűnözésnek és az

uzsorának. A következő generáció, a gyerekek szocializációja is ebben a szegregált térben történik (Lásd: 4-5. Fotók) a helyi partikuláris értékvonatkozások mentén, amely nem minden esetben összeegyeztethető a társadalom univerzalisztikus értékeivel.

A fentiek alapján az látszik, hogy a borsodi, anyanyelvét veszített, előzetesen a többségi társadalommal több heterofil kötással rendelkező, ezért az integrációra nagyobb eséllyel rendelkező roma népességnek a szocialista gyáripár olyan integrációs lehetőséget kínált, amely nem a tartós társadalmi integrációt segítette. A munkalehetőség biztosításának pozitív hatása ugyanis eltörlül azokhoz a dezintegrációs folyamatokhoz képest, amelyek a népesség hosszabb távú életstratégiáit határozták meg. Ezek között a legfontosabb az volt, hogy a szakképzetlen munkaerőt felszívó gyáripár életvilága valójában nem a társadalom univerzalisztikus értékeit közvetítette, hanem csupán rendszeres munkalehetőséget kínált, amely másfelől radikálisan elvágta a közösséget a korábbi életformától. A gyáripár kínálta identitás- és normaváltás így aztán nem kondicionálta a hosszabb távú sikeresség attribútumait, a korábbi életvilág túlélési stratégiát azonban jórészt sikeresen felszámolta. Minden bizonnyal ezzel magyarázható, hogy a gyáripár megszűnése miatt a roma közösség olyan helyzetbe került, ahol önerejéből nem, vagy csak kevésbé képes a sikeres integrációra.

Mindez lényegesen különbözik a baranyai roma közösség lehetőségeitől. Itt a szocialista gyáripár hozta átalakulás nem volt olyan radikális. Baranyában sokkal inkább megmaradt a korábbi, a mezőgazdasági termeléshez kapcsolódó életvilág tapasztalata és értékrendje. Utóbbi viszonyrendszer továbbélhetett a háztáji gazdálkodásban, másfelől a kétféle értékvilágban való együttes jelenlét olyan társadalmi készségeket hívott életre, amely komplexebb szerepkészletet és így a külső környezeti változáshoz való sikeresebb adaptációt eredményezett. Mindez magyarázza az itteni romaközösség nagyobb sikerét a rendszerváltás utáni munkaerőpiacon és a közösség jobb integrációs teljesítményét is. Másfelől arra is rámutat, hogy az erőteljesebb társadalomtörténeti folytonosság inkább lehetőséget kínál egy közösség (a baranyai romák) sikeresebb integrációjára, mint az, ha egy jobb társadalmi kondíciókkal rendelkező közösség (a borsodi romák) olyan modernizációs törekvésnek kerül az uszályába, amely radikális külső változása a közösség érték- és normarendjének folytonosságát szünteti meg, és hosszabb távon a sikeres társadalmi integráció lehetőségét számolja fel.

A Borsodban megfigyelt szegregált élethelyzetek felhívják a figyelmet, hogy a marginalizált gazdasági, társadalmi viszonyok korlátozott lehetőséget adnak a

társadalmi integrációra. A telepekre beszorult, rossz körülmények között élő emberek lehetőségei korlátozottak. Az összezártság, az egymásra utaltság, a marginalizálódott élethelyzetek sajátos logikát hozhatnak létre, amely a modernitás univerzalisztikus értékeivel akár ellentétesek is lehetnek. A cigány telepekre vagy szegregált településekre jellemző kirekesztett élethelyzetek sajátos racionalitására több szociológus is felhívja a figyelmet (Solt 2010, Virág 2010). Virág Tünde (2010) Baranya megyei elcigányosodott falvakban - Magyarmecske, Alsószentmárton - folytatott kutatása kapcsán a következőket állapítja meg: „A szegénység és kirekesztettség ilyen erős térbeli koncentrációja, a gettótól együtt jár a többségi társadalom értékrendjéről karakterisztikusan eltérő normák és gyakorlatok kialakulásával, ez vezetett a napjainkban mindennapossá váló etnikai konfliktusok megjelenéséhez.” (Virág 2010, pp.129)

Virág Tünde megállapításai fokozottan érvényesek és láthatóak Borsod megyében, ahol nem városrészek, hanem szinte városok válnak mára gettóvá pl. Ózd. E mentalitásbeli különbségeket normák és értékek vonatkozásában úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a borsodi cigánytelepeken és a gettókban más szabályok uralkodnak, mint a gettón kívül. Ezt az egyik ózdi interjúalanyom a következőképpen fogalmazza meg.

*„... Ha pl. ha... ahogy én... nőttem fel, így hogy ha pl. csalódok vagy valami baj ér hát így tudom kezelni, mert meglehet, megtanulod ott. **Beléd verődik** az, hogy most hogy kezeld az ilyen dolgokat, konfliktusokat, verekedéseket, vagy veszekedéseket, vitát.*

-Hogyan?

*-Először, így pl. hogyha vitatkozol vagy összekapsz valakivel. Hát én először megpróbálom megbeszélni a vitát, de ha nem lehet, nem tudok, mit csinálni összeverekedek vele. (nevetés). Kiállok magamért! ... De hát, ha most egyszer nem tudok mit csinálni! Ha most nem ért szép szóval az, hogy, most leülök, és beszélgetek vele! Vagy megpróbálom megoldani, hogy most, figyelj, hogyha nem bírjuk egymást, akkor te legyél ott, én legyek itt, és akkor ne szóljunk egymáshoz! Nem tudok mit csinálni! Nem jelentheted fel hogy, ő most nem hagy engem békén vagy valami! (térdére csap) Ott, ott, ott nem így! **Hát ott verekedni kell!**” (Interjúalany 16. F. T.)*

Vagyis a gettósodott tér, mint az együtt létezés viszonyain alapuló rend, olyan teret képez, ahol a cigányság számára az univerzalisztikus értékek, és az ezzel együtt járó

integráció csak nehezen megvalósítható. Ezekben a terekben a konfliktusos helyzeteket, ahogy az interjúalany is megfogalmazta, fizikai erővel lehet a leghatékonyabban megoldani, vagyis ilyen térben magas az agresszivitás mértéke.

Egy ilyen társadalmi térben az iskolának kiemelt jelentősége van, ha képes a gettóban felnövő gyermekek számára a másodlagos szocializáción keresztül a társadalom univerzalisztikus értékeit átadni. Ehhez persze szükséges az is, hogy magának a roma közösségnek legyen igénye a heterofil kapcsolatokra, hogy lássa a heterofil kapcsolatokban rejlő előnyt. A baranyai tereptapasztalataim azt mutatják, hogy az ott élő cigány közösség nyitottabb a heterofil kapcsolatokra. Ezt támasztják alá Janky Béla kvantitatív kutatási eredményei is, amelyet már a fenti fejezetben bemutattem. Vagyis annak ellenére, hogy a két megye cigányságának iskolai végzettségi mutatóiban nincs nagy különbség, mégis a baranyai cigány közösséget jellemző heterofil kapcsolatok nagyobb teret adnak az integrációnak, mint Borsodban.

A tereptapasztalatok is megerősítették azt a kutatói megfigyelést (Virág 2010), hogy a szegregált településeken élők kognitív struktúrája helyzetükből fakadóan eltérő értékrend kialakulását vonja maga után és ez a romák és nem romák közötti konfliktusok növekedését hordozza magában. Mégis a két megyében folytatott terepmunkám után úgy látom, hogy erre nagyobb esély van az északi országrészben. Baranyában még az elcigányosodott falvakban is magasabb adaptációs készséget, komplexebb kognitív sémát láttam, mint Borsodban. A helyi cigány közösség a munkanélküliség ellenére is megpróbálta alacsony jövedelmét kiegészíteni. Megművelte kiskertjét, veteményese volt, állatot tartott és próbált igazodni a társadalom univerzalisztikus értékeihez, ill. nyitott volt a heterofil kapcsolatokra. Ezenfelül Baranyában több átgondolt, folyamatosan jelenlévő külső segítséget biztosító iskolát, alapítványt, szervezetet láttam, ami esélyt adhat a deprimált élethelyzetből való kilépéshez. Azaz a többségi társadalom is nyitottabb a szegregált élethelyzetben élők irányába és igyekszik segíteni boldogulását.

8. FEJEZET

ESETTANULMÁNYOK ELEMZÉSE

A disszertáció eddig elemzései két régió roma népességének elemzésén keresztül igyekezett azokat a társadalmi összetevőket tárgyalni, amelyek a társadalmi csoport helyzetét megvilágíthatta. A terepkutatás során szerzett tapasztalatok értelmezései sok irányból elemezték azokat a tényezőket, amelyek a romák társadalmi helyzetének jellemzőit kirajzolhatták. Ezek a tényezők elsősorban a társadalmi dezintegráció csapdáit jelenítették meg, és részletesen taglalták a sikeres mobilitást akadályozó viszonyrendszereket. A továbbiakban a figyelmünket azok az életutakra felé fordítjuk, ahol nem a társadalmi dezintegrációval, hanem éppen ellenkezőleg, a sikeres integrálódás formáival találkozunk. Mivel a dolgozat központi gondolata az, hogy az integráció leginkább az iskolai mobilitáson keresztül lehetséges, ezért a további sikeres mobilitási pályákat is az iskolai sikeresség köti össze. Azokat a tényezőket értelmezzük, amelyek e sikeres integráció hátterében állnak.

A dolgozat esettanulmányainak elemzésrészében az egész országra kiterjedő kutatásból hat legjellemzőbbnek tartott életutat és cselekvési stratégiát emeltem ki. Az esettanulmányokban olyan, magukat nyíltan romának valló diplomával rendelkező, vagy felsőoktatásban tanuló egyetemista, vagy főiskolás hallgatók élettörténetét elemzem, akik a roma társadalomhoz mérten kiemelten sikeresnek bizonyultak a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornáját képező oktatás terén. Sikerességük társadalmi okait vizsgálom tehát, a roma társadalomtól való eltérést, és a többségi társadalomhoz e tekintetben sikeres illeszkedést tanulmányozom. Mindezt abban a reményben is teszem, hogy elemzéseimmel egy-két vonatkozásban a roma integrációt segítő intézkedési programoknak is segítséget nyújthatok.

A dolgozatban bemutatott hat élettörténetből hat felfelé irányuló mobilitási pálya rajzolódik ki, melyek közül három intragenerációs, három pedig intergenerációs mobilitási pálya. Az interjúalanyok kiválasztásánál segítségemre volt a romakutatók egyik neves szakembere, Havas Gábor, akinek ezúton is köszönöm a segítségét. A kiválasztáskor figyelembe vettük, hogy az interjúalanyok eltérő régióból (Alföld, Dél-

Dunántúl, Kelet, Észak, Budapesti iparvidék, Budapest)²⁶ származzanak, koruk, nemük, lakóhelyük jellegében, életviláguk, társadalmi miliőjük tekintetében eltérőek legyenek. A kiválasztással a célunk az volt, hogy a sikeres illeszkedés társadalmi okait előtérbe tudjuk állítani, az eltérő régiókból adódó különbségeket pedig háttérbe szorítsuk.

Az interjúkban megszólaló, eltérő pozíciójú roma fiatalok különböző mennyiségű bourdieu-i tőkefajttal (gazdasági, kulturális és társadalmi tőke) rendelkeznek. Az élettörténetek jól megvilágítják azt a folyamatot, melynek során az inkorporált kulturális tőke titulusok formájában intézményesül, és gazdasági tőkévé konvertálódik, majd mindez az adott mezőben elfoglalt pozícióját javítja.²⁷

Az elemzésekben kronologikusan haladva rekonstruálom az interjúalany élettörténetét és a helyzet rekonstruálására felhasználok a narratív interjúból kiemelt részleteket. Mindeközben megvizsgálom az élettörténet alakulására ható társadalmi tényeket, az etnikai csoport szociokulturális környezetét, mely az egyén mobilitását elősegítette vagy nehezítette. Az egyén élettörténetének kereteit, az adott kor gazdasági és társadalmi mezejét leíró szociológiai fogalmak segítségével mutatom be. Az elemzések végén jelzem, hogy az interjúalany mobilitása szempontjából milyen bourdieu-i tőkefajttak játszottak fontos szerepet, külön kiemelve az egyénnek a kulturális tőkéhez fűződő viszonyát. Másfelől pedig az egyéni életutak jellemzőit a parsonsi funkcionista elmélet belátásai mentén is értelmezem. Itt elsősorban az univerzális és partikuláris értékek szerepét és a szerepkészletek differenciálódásának kérdéseit taglalom; szándékom szerint azt is bemutatva, hogy a kétféle társadalomelméleti keret sok vonatkozásban ki tudja egészíteni egymást, ami által az elemzés mélysége is növekedhet.

8.1. A predesztináció hitével

Az interjúalanyról születése után rögtön lemondtak, állami gondozásba került. Kelet-Magyarországon, a Nyírségbe helyezték el nevelőszülőkhöz, akik saját lányuk

²⁶Kemény István, Havas Gábor által írt, a roma népesség hat régióra osztását használtam fel. (Kemény–Havas 1996, pp.352)

²⁷ A narratív interjúkészítés etikai megfontolásait szem előtt tartva az interjúszövegek ismertetésekor és idézésekor mindazon adatot megváltoztattam, melyek az olvasó számára felfedhetnék az interjúalanyok kilétét.

mellett, egyedüli állami gondozottként nevelték a kisfiút. Jól érezte magát a családnál, elfogadták és abban a tudatban élte a hétköznapijait, hogy a családhoz tartozik annak ellenére, hogy édesanyja néhányszor meglátogatta. Az elbeszélésből egyértelmű, hogy nem vontak meg tőle semmit, nem spóroltak rajta, hanem teljesítették a kívánságait, megvették neki a finomságokat a boltban és büszkéek voltak a gyermek szépségére. A nevelőcsaládban azonban alkohol problémák merültek fel, a kisfiú csavarogni kezdett, körözte a rendőrség és végül a gyámhivatal úgy döntött, hogy kiveszi a gyermeket a családból. Ez egy hatalmas „törés” volt az interjúalany életében, hisz ekkor kellett rádöbbsennie, hogy ő nem a család része, sőt nem is tartozik senkihez, egyedül van a világban.

„...és onnan el kellett jönnöm... mivel ott állítólag a, a család, a családi körülmények az egészséges személyiségfejlődést az azt gátolták és ezért úgy döntött a gyámhivatal, hogy kiemel abból a családból. Az egy durva dol, durva dolog, Mert én addig hiába volt más a bőrszínem a, tehát én azt hittem, hogy a családnak a... Tudod, azért hét évesen nem nagyon gondolkozol arról, hogy most hmm... tehát így, így nem, tehát na ez törés volt az életembe. És szerintem ez, ez lesz meg. Ez marad a legnagyobb, tehát ennél nagyobb meglepetés szerintem az élet nekem már nem tud okozni, mint az a hét éves kori. Hogy visznek a könyvtárba, mert úgy vittek el, hogy a könyvtárba visznek érted és közben meg a, a, az intézetbe kerültem be...”

A magyar állami gondozás akkori (kilencvenes évekbeli) állapotáról sokat elmond a gyermek családból való kiemelésének szakszerűtlen módja, ami teljesen figyelmen kívül hagyta a gyermek pszichés állapotát és felkészületlenségét a változásra. Az interjúalany egész további életére meghatározó jelentőségű a családból való durva, nyers kiemelése, amit a „szakemberek” hazugsággal is tetéznek, amikor azt mondták a gyermeknek, hogy a könyvtárba viszik. Ezzel a hazugsággal teljesen megalapozzák azt a bizalmatlanságot, ami a magyar társadalomtörténeti hagyományban fellelhető, és amely a legtöbb magyar intézménnyel szembeni kondicionálódott magatartásban is érzékelhető. Az intézmény, amely figyelmen kívül hagyta az állami gondozott gyermek pszichés állapotát, gyors megoldásokat keresve, hosszú távon többet ártott, mint használt.

Ezek a negatív élmények elültetik a bizalmatlanságot, amit a későbbi nevelőszülők maximálisan ki tudnak használni a gyermek megfélemlítésekor, mivel az

állami gondozott gyermek már megtapasztalta, hogy az intézettől és az ott dolgozóktól tartani kell, nem szabad megbízni bennük. A családból való kiemelés után az interjúalany büntudatot érzett, mintha a családból való kiemelésének ő lett volna az oka, az ő rosszasa. A következő idézetből egyértelmű, hogy magát is hibáztatja a családból való kiemelésért, hisz akaratos volt, nem volt még meg benne az önkontroll, az önszabályzás képessége. A konfliktusok ellenére mégis úgy emlékszik a családra, mint ahol jól érezte magát.

*„... annak ellenére, hogy éreztem én, hogy valamit, tehát nem csavarogtam volna, hogyha nem lett volna. Éreztem azt valami, nem okés, mert csavarogtam meg a rendőrség körözött. Érted? De, de mégis valahogy úgy emlékszem, hogy úgy, úgy maradt meg bennem az a, az a hat vagy hét év, hogy ilyen nagyon, nagyon jól. Ja. Nagyon jól. Csakhogy őőő akkor nem volt bennem még meg az önkontroll, meg az önszabályozás és akkor nem, nem, nem tudom én igazából ezt, hogy milyen lehettem. Mennyire voltam rossz, mennyire voltam agresszív kisgyerek? Mert abszolút, biztos, hogy akaratos gyerek voltam. Igen akaratos lehettem. Mert tehát olyanra emlékszem, hogy én, ha az ABC-ben valamit akartam, nekem meg kellett venni. Meg nem tudom, tehát én nem tudom miért az meg maradt bennem, ebből az időből meg iszonyat erősen ez a **Csodálat** az emberek felől. Én nem tudom miért, de engem képzeld el, hogy lehet, hogy minden gyereket, nem tudom tényleg, nem tudom, hogy őőő... de hogy, eng... én nap, mint nap kaptam ezeket a bókákat, hogy. Jaj, ez milyen szép kisgyerek meg stb.! Ez nagyon, nagyon megmaradt bennem, ez a dolog... ”*

A szövegrészlet jól rávilágít arra, hogy az interjúalany számára mennyire fontos saját külseje és a vonzó külsejéből adódó csodálat, s az ezzel járó jutalmak, előnyök. Kisfiúként is mennyire jólesett neki, ha külseje miatt dicsérik, csodálják. A vonzó külső, mint tökefajta, mely mind horizontális, mind vertikális mobilitási törekvéseit segítik, végig jelen van a narratívában és feltűnő módon igen korai életszakaszban hangsúlyt kap. Tulajdonképpen saját narratívája elején tudatja, hogy vonzó külseje hogyan, milyen erősen hatott identitására, self-élményére.

A további életút elbeszéléséből az derül ki, hogy néhány hétre bekerül az intézetbe, amíg nem találnak neki új családot. Az intézet megpróbálja figyelembe venni a kívánságát és felajánlják a hétéves gyermeknek, hogy ő választhat családot. Az, hogy ez szakmailag mennyire megalapozott, megint csak elgondolkodtatja az embert, hisz

egy hét éves gyermeket, akit hirtelen kiemelnek a családi környezetből és betesznek a rácsos ablakok közé, természetesen gyorsan választ, hisz mielőbb szabadulni akar ebből a bizonytalan helyzetből, és persze azoktól is, akik már egyszer csúnyán becsapták. Gyorsan választ magának egy családot, s elkerül a román határ mellé egy kis faluba, ötödik nevelt gyermekként. Ennél a családnál nagyon rosszul érzi magát, mégis itt tölt el életéből tíz évet, ahogy ő fogalmaz, lehúz tíz évet. Az intézetnek sikerült olyan „törést” okoznia az interjúalany életében, ami miatt nem meri jelezni a gyermekvédelmi szakembernek, hogy mennyire elégedetlen a családi környezettel.

„... nem éreztem jól magam ennél, ennél a családnál így, így sosem, de nem volt más választásom. Mivel egy olyan gyerek, aki családban nő fel, az mindig az intézettől fél. Tehát a gyerek, aki így a családokban van, vagy nevelőszülőknél annak az intézet a mumus...”

Az új családot, s annak szokását nem tudta megszokni. Természetes, hogy egy családváltás esetén maga az új közeg, az új helyzet, hogy elfogadják-e a többiek, feszültséget okoz a gyermek számára, ami megnehezítheti a beilleszkedését. Az interjúalany arról beszél, hogy képtelen volt elfogadni a családban uralkodó konzervatív normákat, az állandó gyanakvást, hogy a nevelt gyermekek kémkednek egymás után, rossz ruhákat kapnak, és nem vehetnek ki semmit a hűtőből szabadon. A családban gyakoriak voltak a kiabálások, veszekedések, ahogy ő fogalmaz: *„rettegésben tartottak”*. Ezek az állandó családi feszültségek testi tünetekben is megnyilvánulnak. Az interjúalany 16 évesen szívritmus zavara lesz. A depresszált helyzetben lévő fiú szerencséje, hogy családi hangulatú, kicsi általános iskolába került, ahol odafigyeltek rá tanítói. Így ha otthon nem is, az iskolában megkapta a kellő figyelmet és az áhított dicséretet. A pozitív megerősítések, amit jó tanulmányi munkájáért kapott, olyan nagy örömet okoztak az érzelmileg elhanyagolt gyermeknek, hogy beindították a folyamatot, továbbgerjesztve vágyát az újabb dicséretre és az odafigyelésre. Verseket tanult, énekelt, állandóan szerepelt az iskolai ünnepeken. Kiváló tanulmányi eredményéért rengeteg pozitív visszajelzést kapott, ami nagy hatással volt egész további életére és a tanuláshoz fűződő viszonyára.

„... Állami gondozottként abban a faluban én voltam a legjobb tanuló...”

A család és az iskola közötti különbségről így mesél:

„... itt töltöttem el a legtöbb évet. Meg, meg az, hogy tehát hogy tíz évet így lehúztam. Ott, ott nem, nem. Ott nem szerettem egyébként lenni. Nem szerettem lenni. Azon, azon, azon túl, hogy az iskolát, azt nagyon szerettem. Egy kis falusi iskolába jártam, tízen voltunk egy osztályba, volt egy influenzajárvány már négyen tehát ilyen, ilyen kicsit funny volt (nevet) nevetséges volt, de jó volt. Tehát nekem az iskola volt így, így rájöttem a család. Tehát... én abba, abba menekültem egyébként, tehát nekem én azért is tudtam tanulni... meg, meg stb.”

Az interjúalany számára az iskola a családot jelentette, következésképp a tanulás olyan dologgá vált, melyet pozitív érzelmek kísérték, dicsérettel és örömmel járt. Kisiskolásként a tanulásért kapott dicséret és jutalom volt az egyedüli örömforrása, így az iskola egy olyan helyé lett, ahol menedéket találhatott nevelőcsaládja elől. Természetesen alakulhatott volna másképp is az interjúalany sorsa, ha az iskola nem az öröm, hanem a további frusztrációk helyszíne lett volna, de akkor nem egy felfelé mobilizálódott roma származású fiatalemberrel beszélgettem volna. Az iskolai sikereiben persze nemcsak a tanítói odafigyelés, hanem az interjúalany nyitottsága és jó szellemi képessége is segítette. Tehát a szegénység, érzelmi elhanyagoltság nem feltétlenül jár együtt motivátlansággal, kulturális ingerszegénységgel. Ez a példa is bizonyítja, hogy mennyire fontos a hátrányos helyzetű kistérségek gyermekei számára az iskolák megőrzése, ahol egy családi hangulatú iskolában olyan élmények érhetik a gyermekeket, amelyek esélyt és boldogulási lehetőséget nyújtanak későbbi életük során. A depresszált helyzetben élő gyermekek számára pedig különösen fontos a családi hangulatú, kis osztálylétszámú iskolák fenntartása, ahol a tanulás mellett érzelmi támaszt is kapnak tanítóiktól és iskolás társaiktól. Az interjúalany nem kapott nevelőszüleitől támogatást, pozitív megerősítést, ami motiválhatta volna a tanulásban, sőt épp az ellenkezőjét érezte, irigységet sikerei miatt.

„... Nem is tetszett a nevelőszüleimnek egyébként. És mikor nem tetszett nekik, hogy én tanulok, sose ültek le mellém, hogy meg fogják a kezem. Én soha! Tehát én komolyan mondom neked, hogy nekem sose volt, hogy kikérdezték volna tőlem egyszer is... Soha életemben. Érted! Egyszer nem volt az, hogy milyen jegyed van stb. És mégis,

mégis jó tanuló voltam. Ja. És így örültem neki. És olyan mintha irigységet éreztem volna. És azt is éreztem. Biztos, hogy jól képeztem.”

Az interjúalany sajátos élethelyzete felerősítette az inkorporált kulturális tőke felhalmozását, hisz az iskola jelentette számára a családot, csak ott kaphatta meg azokat az emocionális megerősítéseket, amire minden egészséges ember vágyik. Az interjúalany sajátos lélektani helyzete miatt válhatott a tudás értékke és nem a megszokott módon, a családi megerősítés révén. A parsonsi szocializációs modell alapján úgy is fogalmazhatnánk, hogy a családi közegben sikertelen normakövetést, az univerzális értékminták elsajátításának kudarcait az iskola másodlagos szocializációs közege tudta kompenzálni. Úgy látom, hogy az iskolában közvetített értékminták interiorizálása két tényezővel hozható elsősorban összefüggésbe. Ahhoz, hogy az itteni értékminták elfogadhatók legyenek az egyén számára, feltétlenül kell előzménye lenni az egyéni életútban. Ezt a közeget jelenti az első nevelőcsalád, amellyel kapcsolatban az interjúalanyunk pozitív élménye alakult ki, és az ott többé-kevésbé megjelenített értékek iránt. Az itteni érzelmi elköteleződés tud aztán az iskolai világra is kiterjedni, biztosítva ezzel az ottani értékminták belsővé tételének a lehetőségét.

Az interjúalanyunk sokat segített a vallás is, ami magyarázatot és újabb lelki megerősítést adott számára, hogy feldolgozza sajátos helyzetét. Nevelőszülei a református gyülekezetbe jártak, így neveltjeiket is odaküldték. Az interjúalany szívesen járt oda, nemcsak azért mert a hitvilág megérintette, hanem mert ezzel is esélyt kapott arra, hogy minél több időt töltsön távol a családtól. Ügyesen kihasználta a „konzervatív” nevelés adta lehetőségeket, a templomba járást és a hittanórákat, s erre hivatkozva sikerült egyre kevesebb időt töltenie a családdal.

„...Egy darabig pap akartam lenni... A vallás nekem az például az, az, az összefüggött egy szintén azzal, hogy ezek a hittan órák, hogy elmentem otthonról... Tehát amit mondtam is neked, ez ezeken még nem, nem gondolkodtam soha ((nevet)) Most komolyan. Ezt most mondom neked így először. Csak így milyen fura, hogy ily... ilyen gyorsan le tud nekem is esni ez összefüggés, hogy szerintem azzal függött össze, hogy így el, el tudtam menni otthonról. Érted? Tehát, hogy. És akkor szerettem is. Tehát érdekes is volt. Azért elég színes világ stb., fantáziadús. Őőő... és akkor így, így nem tudom így szépen így elkezdetem. Voltak ilyen gyerekek bibliák. Elkezdtem olvasgatni, érdekelt is. Még akkor jó hangom is volt. Tehát szépen tudtam énekelni. Benne voltam

ilyen kórusba, ilyen templomi kórusba és akkor így igazából. Sikert kaptam! Akkor így a környező falvakba mentem így ezzel a templomi kórossal, tudod karácsonykor. Már akkor is, akkor se voltam otthon. Ami, sose kaptam elismerést otthonról, tehát ez, ez is hozzájárul...”

Az interjúalany vallásosságát is hasonló érzelmi sajátságok generálták, mint a tanuláshoz fűződő viszonyát. Minél több időt távol tölteni a családtól olyan helyen, ahol pozitív megerősítést, dicséretet kap, és ahol érzelmileg biztonságban érezheti magát. A fenti interjúrészletben megint feltűnik az elismerés mozzanata, melyet a jó szerepléséért kapott és az ezzel járó pozitív élmény. Nagyon lényeges összefüggés az, hogy a vallási üzenet ugyanazokat az univerzális értékeket jelenítik meg számára, amely a tágabb társadalom is preferált értékmintáknak tekint (Pusztai 2004). Az iskolai közeg és a hitélet ezáltal egyaránt azoknak az értékminták interiorizálását segítik elő, amelyek a későbbi társadalmi sikeresség alapjául is szolgál.

A vallásos hitvilág mindezek mellett teret engedett fantáziájának, érzelmileg azonosulhatott a vele hasonló sorsú bibliai számkivetettekkel, ami enyhítette saját fájdalmát és fejlesztette érzelmi intelligenciáját. Emellett a reformáció predesztináció tana szenvedéseire további enyhülést nyújtott, segített neki elfogadtatni „amit az élet adott”. Az eleve elrendelés tana meggyőzte arról, hogy kiválasztottságának tanúbizonyságát lássa jó tanulmányi eredményeiben, sikeres iskolai és templomi szerepléseiben és szép külsejében.

„... Eleve a református vallásnak is a predesz, predesztináció, tudod, elég szépen benne van. És ezért ez nagyon sokat segít, hogy a hogy a, azt elfogadjam amit, amit az élet adott. És én ezt így elég szépen el is tudom fogadni. Meg hát azért ki tudom emelni azokat a dolgokat, hogy mennyi minden olyan, olyan dolgokat adott, amit, amit másnak nem. És azért ezek... és most mondjak neked egy példát. Például én, én a médiában szeretnék dolgozni, például. És Isten, nekem megadta hozzá a külsőt! Most ez, ez például, őő érted, hogy mit akarok mondani, ez például egy olyan dolgot, ami, ami szerintem nagyon, nagyon fontos, főleg az, hogy ha képernyőn akarsz dolgozni...”

Az alábbi idézetből az is világosan látszik, hogy az interjúalany számára élettörténetének elmondása egyben terápiás helyzetté is vált. Ez jó példa arra, hogy amennyiben a kutató nem előre megfogalmazott kérdésekkel közeledik az

interjúalanyhoz és hagyja, hogy az interjúalany maga strukturálja élettörténetét, az elbeszélt élettörténet válaszokat adhat a kutató „miért” kérdéseire.

„...Tehát amit mondtam is neked, ez ezeken még nem, nem gondolkodtam soha ((nevet)). Most komolyan. Ezt most mondom neked így először. Csak így milyen fura, hogy ily... ilyen gyorsan le tud nekem is esni ez összefüggés...”

A vallás a hátrányos helyzetű embereknek olyan vigaszt tud nyújtani, ami segít enyhíteni a mindennapok keserűségét, és erőt tud adni a problémák megoldásakor. Az interjúalany kisgyermekkorai sikerei, a versmondó versenyek, a templomi szereplések és nem utolsósorban vonzó külseje felnőttkori karrierambícióiban is testet ölt és a média irányába tereli. Ezen ambíciók persze labilis érzelmi helyzetéből is táplálkoznak, s terápiás jelleggel hatnak, hisz az exhibicionizmusból adódó sikerek erősíthetik ingatag önbizalmát. Másfelől azonban az interjúalany érzelmi labilitása, ami bizonytalan családi helyzetéből és a nevelőcsaládokon belül átélt konfliktusaiból táplálkozik, odavezet, hogy egészségügyi problémái lesznek, idegileg kikészül és szívritmus zavara lesz, amire nyugtatókat kell szednie. Ki akar szabadulni ebből a fullasztó családi közegből, amely betegségét okozta és kamaszfejjel úgy dönt, hogy elhagyja nevelőszüleit. Akkori barátnője édesanyja vállalja, hogy örökbe fogadja az akkor 17 éves kamaszt és így barátnőjéből egyik napról a másikra fogadott testvére lesz. Mialatt velük él, leérettségizik a helyi gimnáziumban, ahol emelt óraszámban tanul pedagógiát és pszichológiát. Az interjúalany átlagon felüli tájékozottságot mutat pszichológiai kérdésekben, melynek magyarázatait folyamatosan felhasználja saját problémáinak értelmezésekor. Ezek a pszichológiai magyarázatok sok esetben segítségére vannak, hogy megoldja nehéz élethelyzetét, ugyanakkor vallásos elkötelezettsége miatt tagadja a pszichológia létjogosultságát. A hite és a pszichológia magyarázatai között feszülő ambivalenciát ő maga is elismerte:

„... Én eleve, eleve nem hiszek a pszicholó, pszichológiában. Már, mint úgy nem hiszek, hogy tudom, hogy őőő van azok a dolgok, hogy tudatalatti meg stb. ezek valahol vannak, de valahol ezek szembe megy, szembe megy a vallással, meg szembe, szembe megy azzal, amit én, én, én elsajátított... meg ami, meg amiben én hiszek. Tehát nem hiszem, nem hiszem azt, hogy például én el tehát én semmilyen szinten én nem vennék be például, amikor pedig ott voltam, meg kaptam is ilyen nyugtatót, de én semmilyen

szinten nem tudnék én ezzel élni. Képzeld el! Mert nem. Mert, mert... azért vagy ember, hogy ezeket leküzd! Nem? Tehát így, így. Nem tudom. Tehát nekem az annyira a gyengeség, a gyengeség jele...”

„... Látod?! Nem hiszek a pszichológiába, ez is mennyire ambivalens, és azért holott nagyon sokszor úgy próbálok érvelni, meg stb. ami pont így a pszichológia alapelve alapján...”

Ez a kettőség, ez az ambivalencia, más problémás helyzetek megoldásakor is jelen van, és ahogy az időben haladunk, ahogy egyre több saját döntése van az interjúalanynak, úgy növekszik az ilyen ambivalens döntések száma is. Barátnője édesanyja befogadja, mikor idegileg kikészül, és szorult helyzetbe kerül. Azonban ahogy kellemetlenségei adódnak az új családdal, azonnal otthagyja őket. Két évig él velük, mialatt leérettségizik, majd utána „lelép”, otthagyja őket.

„... Na, mindegy. Tőlük is leléptem. Az úgy elég durva volt, mert hát 19-20 éves voltam akkor így... Eladtam a telefonom stb. Tudod, hogy így, így feljöttem... Pestre, végül is a vakvilágba. Tehát semmit senki, sehol semmim nem volt. Elszöktem. Hát ott is már ilyen gép, gép volt rajtam képzeld el. Aha. Ott is ilyen idegileg már úgy ki, tudod ilyen huszonnégy órás, tudod, amit így rád kötnek, hogy nézi a... na de ez min ez mind pszichésen volt. Tehát ez. Meg hát tudod ezért, hogy így családról családra. Ezek, ezek úgy benne maradtak az emberben.”

A parsonsi szocializációs minta mentén értelmezve a váltásokat rá kell mutatni az értékminták átadásának sajátos viszonyaira. A sikeres szocializáció feltételezi az értékminták közvetítésének folyamatosságát. Különösképpen fontos az, hogy az először a családra kiterjedő elfogadásnak a későbbi szocializáció során ki kell terjedni a rokonságra, a kisközösségre és a társadalom egészére. Az interjúalany élettörténetének többszöri megtörése azonban ezt a folyamatos kiterjedést megakasztja. Ezzel függ össze, hogy az értékminták interiorizálása csak ambivalens módon következik be. Az interjúalany életében nem figyelhető meg a parsonsi szocializációs modellben leírt, egymásra épülő szerepkészlet-elsajátítás, amely az egy irányba mutató szocializáció három (orális, anális és genitális) szakaszában megfigyelhető. A megszakítottságok különösen a személyiségfejlődés harmadik szakaszában, a genitális korszakban válik

problematikussá. Nem véletlen tehát, hogy az interjúalany esetében az egyén társadalmi szocializációja nem tud teljessé válni, és a társadalom egészével való azonosulás ambivalenciákkal terhelt.

Az élettörténetben megélt kényszerű kiszakítás a környezetéből a későbbi életpályán magával hozza azt is, hogy a többiekkel való azonosulás töredékesen valósul csak meg, és elsősorban egyéni túlélésre, sikerességre rendezkedik be. Ennek hátterében több tényező állhat. A kiszakítás a család elfogadó közegéből nem csupán a többségi értékminták elfogadását törte meg, hanem egyfajta, nem alaptalan bizalmatlanságot szült éppen azzal a tágabb társadalmi közeggel szemben, amellyel és amelynek univerzális értékeivel a szocializációs folyamat végén azonosulnia kellene. A gyermekkor ez irányú negatív tapasztalata és az ezt követő kiszolgáltatott helyzetek és hányattatások sora érthetően olyan ellenirányú túlélési stratégiákat alakított ki, amelyek a személyes túlélést helyezték a középpontba. Minden bizonnyal ezzel is összefüggésbe hozható az, hogy az interjúalany egy zökkenőmentes szocializációt megért személyhez képest kisebb közösségi szolidaritást mutat. Erről tanúskodik a család hirtelen elhagyása, „lelépése”, sajátos konfliktuskezelési stratégiája is.

Az a terve, hogy elmegy Budapestre, de ehhez pénzt kell szereznie. Eladja telefonját, segítséget kér a helyi paptól, aki pénzt ad neki, de másoktól is kér és kap segítséget. Kihasztnálja minden meglévő kapcsolati tőkéjét, hogy elhagyhassa a vidéki várost. Az életrajzi tényekből világos, hogy az interjúalany képes használni, akár minimális kapcsolati tőkéjét is, hogy jobb, kedvezőbb pozícióba kerüljön. Erre nem minden roma interjúalany mutatkozott képesnek, aki felfelé irányuló mobilitási pályát futott be. Az interjúalany narratívájában kezdenek jelentkezni a homályos pontok. Először nem is említi, hogy jelenlegi főiskolai tanulmányai előtt korábban is járt már más főiskolára. Az életút pontosításakor derül fény arra, hogy korábban egy vidéki város főiskolájára már járt két évet. Életének ezt az időszakát, mintha szégyellné. Ez alatt a két év alatt olyan dolgok történnek vele, amit nem szívesen oszt meg mással és többször el is mondja az interjú alatt, hogy nem szeretne róla beszélni.

Mindezek ellenére e homállyal átitatott időszak többször említésre kerül az interjú alatt, mindig az ő kezdeményezésére. Valószínű, hogy ezek a dolgok erősen nyomasztják, mintha nem tudna elszámolni önmaga előtt ezzel az életszakasszal, mert többször megemlíti az életút elmondása közben. Mintha itt olyan dolgok történtek volna, amit nem képes feldolgozni és lehetetlennek vél mással megosztani, olyan dolgok, amelyek ellentétben állnak vallásosságával és a magáról kialakított képpel. A

narratívából azonban kevés konkrétum derül ki: ez alatt a két év alatt sokat bulizott, nem tanult, elvesztette a kontrollt önmaga felett. A főiskolai évek alatt megszűnt a külső kontroll, ami segíthette volna, hogy átvészelve ezt a nehéz időszakot. Ebben az időszakban van először család, nevelőszülők nélkül, tehát külső kontroll nélkül, amire utólag tekintve nagy szüksége lett volna.

„... Kollégiumba töltöttem az időmet, nem nagyon tanultam, nem érdekelt semmi. Igazából egy ilyen... bulikból, bulikba menekültem, de, de, de, de minek... Nem értem. Nem értem. Tehát igazából nem értem most, most magam. Nem volt kívül, nem volt kívülről kontrollom, nem volt kívülről kontrollom. Igazából senkit nem érdekelttem. Érdekeltem embereket, csak másért! Ezt nem akarom neked őőő ((nevet)) mondani...”

„... az egész más nem szólt, nem szólt arról, hogy mintsem, hogy egy buliról vagy, hogy akkor... Nekem négy órakor kezdődött a nap. Tehát igazából. Igen, igen, igen, igen, igen. Persze komolyan mondom neked, de utána így egyik napról a másikra persze ott. Ott azért más dolog is volt, amiről így nem szeretnék most így, így beszélni, amire, amire így rádöbbszem. Így, így nem tudom tehát így, így az egyik napról a másikra kezdtem érezni, hogy hoppá ez így, ez így nincs jól. Meg így nem tudom és akkor komolyan így az egyik napról a másikra így kiszálltam ebből az, ebből az egész dologból. Ja. És akkor így elkezdtem... Elkezdtem így alakulgatni.”

Jelenlegi élethelyzetének elbeszélésekor is szóba hozza életének azon periódusát, amikor kényszerhelyzetben volt, s hogy pénze legyen olyanokat tett, amit nyilvánosan nem vállal, nem vállalhat fel. Ez azzal is magyarázható, hogy az akkor történeteket a magyar társadalom normarendszere elítéli, s ezért felvállalhatatlannak tartja.

„... De bármikor lecsövesedhetnék. Meg stb. Bár, bár azt mondom, hogy én ezt nem hagynám, tehát a ahogy nem hagytam akkor se. Most se hagynám. Biztos, hogy kitalálnék valamit. Azt hogy mit? Az meg az meg nem tudom. Az meg nem is kell, hogy publikus legyen. Érted, hogy mit akarok mondani? De bármit! Tudod, mikor az ember olyan szituációba kerül, hogy arról szól az életed, hogy most mit eszel, meg most hogy hol vagy, hol laksz, akkor, akkor egy kicsit bevagy, bevagy... Határolva. Ja... Na de szerencsére, hál istennek, nem kellett olyan dolgot csinálnom ami, ami, ami miatt

szégyenkezmem kellene, sőt... tehát olyat nem csináltam, meg ami, ami, ami... persze, persze voltak, őőő... Tehát volt olyan, hogy valakihez bekerültem, tudod így befogadott, és akkor, hogy hívják... ott is, ott is azért ott is kijött a személyiségem. Tehát ott sem hagytam azt, hogy azért mert én szívességi alapon vagyok ott, ezért engem teljesen... Nem. Akkor mentem. Érted, hogy mit akarok mon...?! „

Az elbeszélésből egyértelmű, hogy a vidéki állami gondozott fiú megszokott környezetének, életvilágának elhagyása és területi, horizontális mobilitása nem volt akadályoktól mentes. Mai fejével vállalhatatlan helyzetekbe került, kiszolgáltatottságában olyan dolgokat is kénytelen volt megtenni, ami összeegyeztethetetlen volt akkori és mostani elveivel is. A kínos dolgok nyomasztó voltát az is jelzi, hogy ezek megakadályozták abban, hogy papnak tanuljon, tehát olyan dolgok történtek vele, amik összeegyeztethetetlenek a bibliai tanításokkal.

„...Azért nem mentem papnak, egyébként visszatérve erre a vallásos oldalra, mert, mert... mert ott volt, van egy dolog az életemben, ami miatt úgy, úgy érezném, hogy nem hiteles. Kkhhmm... Érted? Tehát én és akkor most miért csináljak olyan dolgot...”

Ezt az időszakot életének zuhanó periódusának tekinti, amiből mégis sikerült kilábalnia. Az interjú alatt egyértelműen megvallja, hogy könnyen zuhanó, labilis személyiségnek tartja magát. A nehéz gyermekkor ellenére, ahol nehezen rajzolódnak ki a tájékozódási pontok, mégis sikerült valami olyat találnia, ami segítségére volt és van ma is válságos és bizonytalan helyzetekben, ez pedig vallásos hite.

„... Tehát ez személyiség, személyiségfüggő, hogy ki hogy, ki hogy marad életben. Én mindig egy ilyen őőő, tehát így könnyen zuhanok. Tudod, tehát rám az az jellemző, hogy könnyen így lemegyek viszont iszonyúan gyorsan jövök így vissza. Érted? ...”

Maga a narratíva akadozottsága, az el-elhallgatások, az hogy egy teljes időszakot kihagy az életútból, ugyanakkor a vissza-visszakanyarodások ehhez a periódushoz jelzik, hogy ezen időszak megkerülhetetlen, hogy megértesse az interjúkészítővel identitásának alakulását. Vissza-visszatér a témára, mert meg akar felelni az interjú

helyzetnek, amely egyfajta őszinteséget követel tőle, ugyanakkor a pszichés nyomás akkora, hogy nem meri felvállalni a történetek kimondását. A kellemetlen, labilis momentumok felszínre kerülésekor, az interjúalany megerősítést vár beszélgető partnerétől, feltéve a sokszor ismétlődő „Érted?”-kérdést, ami bizonytalanságot takar, s amire az interjúkészítő automatikusan bólint.

Az interjúalany vallásosnak tartja magát, mégis jelen van egy bizonytalansági faktor még ebben a témában is. Egyrészt a korábban említett ambivalencia, mely a vallás és pszichológia között feszül. Másrészt fontos számára a hit, hiszen segít eligazodni a világban, támpontot jelent, de csak azért, mert nem elég erős ahhoz, hogy egyedül, támasz nélkül megálljon, eligazodjon a világban. Esetében a vallásosság űrt tölt ki, a család űrjét és funkcióra tesz szert, állandó támaszt jelent, amelyet normális esetben a család is elláthatna. Mivel azonban ezzel nem rendelkezik, állandóságra van szüksége, ami mindig és mindenhol ott van.

„... Én egy... egyszerűen nem tudom őt elképzelni, hogy milyen lehet ateistának lenni, meg milyen, milyen lehet olyan embernek lenni, aki mindent saját, tehát a hitét saját magába veti. És akkor szembesül egy olyan dologgal, ami, ami tőle független. Persze lehet, hogy én, én, azért mert sokszor szembesültem olyan dologgal meg sokszor voltam őt vagy vettem részbe olyan dologban. Meg én szerintem nagyon sok dolog az életben egyébként is olyan dolog, amit, amit nem tudsz elkerülni, akármit csinálsz, akármit, akármit csinálsz...”

A narratívából világos, hogy azzal függ össze vallásossága, hogy sokszor élte meg, hogy olyan tőle független dolgok irányítják az életét, amelyekre képtelen volt magyarázatot találni, s nem rendelkezett akkora magabiztossággal, hogy ezekből a helyzetekből önállóan, megerősítés nélkül kilábalhatott volna. Szüksége volt valamire, ami magyarázatot adhatott kérdéseire és vigaszt nyújthatott bizonytalan helyzetében. Ez a valami pedig a református hit, ami mindig utat mutat a bizonytalan helyzetekben, viszonyítási pontként szolgált, és nem utolsó sorban család hiányában állandó pontként ott van az életében.

„... És ez a hit lehet egy állandó pont az életemben és ez nekem egy állandó pont. Ja...”

„...Azontúl, hogy nincs gyökerem tehát családirag, maga ez, ez a hit önmagamban, meg a hit Istenben ez egy hihetetlenül, hihetetlenül erőssé tesz. Ja...”

Végül a hit segítségével sikerült túllendülni ezen az átmeneti nehéz időszakon és Budapesten egy egyházi főiskola pedagógia szakán kezdi meg tanulmányait. Az interjú készítésekor az interjúalany pedagógus szakon utolsó évesként, közel a diplomához épp felsőfokú angol nyelvvizsgára készült, ami teljesen lekötötte az energiáit.

Az élettörténet elemzést röviden összefoglalva egy Kelet- Magyarországon felnőtt, harmincas éveiben járó, állami gondozott roma férfi intergenerációs mobilitási pályája tárul elénk. Ez nagyon különleges roma mobilitási pálya, hisz az interjúalanynak nemcsak bőrszínéből adódó hátrányokkal kellett megküzdenie, hanem állami gondozott múltjával is és ez sokszor nagyobb teher, mint etnikai származása. Állami gondozottként nevelőszülőknél nőtt fel, nem roma etnikumú közegben, tehát szocializációs közege többé-kevésbé a többségi társadalom normarendszere volt, gyermekként nem érintették a kisebbségi szubkultúrából eredő sajátságok. Életének leghosszabb idejét egy nagyon szigorú, konzervatív családban töltötte, ahol szigorú napirend volt és a nevelés kizárólag a büntetés eszközét ismerte. Ebben a családban szocializálódott, ahol a túlélés érdekében viszonylag hirtelen el kellett sajátítania az önszabályozás képességét. A negatív megítélés ellenére is a szigorú családi szocializáció azonban megalapozhatta az interjúalany aspirációját és mobilitását. Az interjúalany a családot mégis olyannyira ridegnek tartotta, hisz oly túlzó szabálykövetést kívánt meg tőle, hogy az pszichésen maradandó sérüléseket okozott neki. Fiatalon komoly egészségügyi problémái jelentkeztek, és mikor életében először kikerült a külső, családi kontroll öleléséből, olyan dolgokba keveredett, amelyeket nem tudott kontrollálni és később nyilvánosan felvállalni.

Mobilitási sikerének egyik kulcsa paradox módon, hogy a család, ami nem roma etnikumú család, nem egy ölelő, védő, önbizalmat növelő, pozitív közeg, hanem gyanakvást, bizalmatlanságot, ellenségeskedést szító környezet, amittől megpróbált minél több időt távolabb tölteni. Abban, hogy ezt a rideg családi közeget természetes módon elutasítsa és felismerje a különbséget egy befogadó családi légkör és egy elutasítandó családi légkör között, fontos szerepet játszik az, hogy korábbi családjánál komfortosan érezte magát. Az interjúalany reakciója normális és egészséges, abban a közegben érezi jól magát, ahol elfogadják és szeretik. Az interjúalany az elfogadó

közeget a külvilágban találja meg, ellentétben számos roma etnikumú gyermekkel, aki számára a külvilág ellenséges és szorongást keltő (Fiáth 2002).

Az interjúalany gyermekkorában a külvilágot kizárólag az iskola és a hittanóra jelenítette meg, mert nevelőszülei minden mástól elzárták. Az interjúalany olyan különleges lélektani helyzetbe került - ami a család elutasítását a tőle való távolkerülést jelentette - s ami folyamatosan arra buzdította, hogy inkorporált kulturális tőkét halmozzon fel. Mivel az inkorporált kulturális tőke megszerzésének alapfeltétele a személyes jelenlét, tehát az időt a beruházónak személyesen kell ráfordítania, így az idő, melyet a kulturális tőke megszerzésére szánt, egyben meg is szabadította a fojtogató családi légkörben való részvételtől. A kötelező tankötelezettségből adódóan az interjúalanynak lehetősége nyílt az állami oktatás keretében elsajátítható kulturális tőke felhalmozására. A hittanórák pedig lelki támaszt nyújtottak, illetve a morális eligazodását segítették a világban. Az inkorporált kulturális tőke felhalmozásában olyan sikeres volt az interjúalany, hogy sikerült a kulturális tőkét tárgyasult formába is megjelenítenie. Az inkorporált kulturális tőke felhalmozásának attitűdje interiorizálódott, az interjúalany habitusává vált, s ez lehetővé tette, hogy felnőtt fejjel papír formájában, új, tárgyasult kulturális tőkét halmozzon fel (középfokú, felsőfokú nyelvvizsga, diploma megszerzése).

Az interjúalany vonzó külseje is tőkefajtaként értelmezhető hisz az ő esetében ez többször közvetlenül segítette a házassági/párkapcsolati piacon (gyermekkori családváltás, korábbi és jelenlegi kapcsolatai). A házassági piacon elért sikereit pedig mindig gazdasági tőkévé alakította - lakhatás, anyagi támasz stb. Emellett az interjúalanyt simulékony habitusa is segítette abban, hogy kapcsolati tőkét halmozzon fel, melyet gazdasági tőkévé tudott konvertálni. Az interjúalany mindenképp sikeres mobilitási pályát járt be, hisz a megszerzett kulturális tőkefajtaikat és vonzó külsejét sikeresen konvertálta más tőkefajtákká. Állami gondozott múltja, s az ebből fakadó pszichés sérülések, bőrszínében megjelenő roma származása erősen hátráltatták mobilitását, mégis ügyesen kihasználva a mobilitási csatornákat - iskola, párkapcsolat, egyház - képes volt olyan mennyiségű kulturális tőkét felhalmozni, melyet remélhetőleg a későbbiekben is sikeresen fog gazdasági tőkévé konvertálni.

8.2. Az iskolapad vonzásában

Az interjúalany szegénységben, egy alföldi város cigánytelepén, nádfedeles, egy helyiséges, földpadozatú, 20 nm-es vályogházban születik és nevelkedik 7 éves koráig. Fiatal édesapja analfabéta, édesanyja fél-analfabéta, de mindketten dolgoznak, nehéz fizikai munkát végeznek. Az interjúalany nem jár óvodába, a cigánytelepen nő fel, s szeret ott lenni, nincsenek rossz emlékei. Tradicionális roma értékek veszik körül, a telep közössége óvja, neveli, s itt tanulja meg a lovári nyelvet. Az interjúalany a cigánytelepen egy erős szegregációs élethelyzetbe születik bele és itt is szocializálódik.

Az 1960-as, 70-es években, és persze a korábbiakban is, a magyarországi cigányok lakásviszonyait nagyon komoly szegregáció jellemezte. A roma háztartások 61,5%-a elkülönült telepen élt (Havas-Kemény 1996). Ezek a telepek spontán módon keletkeztek, általában a településektől távol vagy szélén, saját építésű putrikból álltak. Ezeken a telepeken általában nem volt villany, gáz és vezetékes víz. Az 1971-es Kemény István vezette országos romavizsgálat megállapítja, hogy a romák lakásainak 44%-ban nem volt villany, csak 8%-ban volt vezetékes víz és csak további 16%-hoz tartozott az épület telkén lévő kút (Havas-Kemény 1996). Az interjúalany is a város szélén, a temető mellett, egy cigánytelep putrijában nőtt fel, ahol nem volt vezetékes víz és villany. Innen indult a helyi városi általános iskolába, ami egész életére kihatással volt és meghatározta felfelé irányuló mobilitási pályáját.

Egész életére kihatással lévő tény, ahogy ő fogalmaz „*döntő tényező*”, hogy iskolai tanulmánya megkezdésekor nem egy átlagos osztályba, hanem egyedüli cigány gyermekként az alföldi város egy jó nevű általános iskolájának a-osztályába kerül. A rendszerváltást megelőző szocialista időszakban az a-osztályokba, általában a jól szituált családok gyermekeit illetve a káderek gyermekeit vették fel. Ebben az a-osztályban kezdi meg és fejezi be sikeresen általános iskolai tanulmányait.

„Hát akkor... iban, én ezt nem is gondoltam át, hogy á, á osztályos voltam. Tehát, hogy volt á osztály ill. b osztály. Szinte mindenki b osztályba volt, akiket én ismertem. Hát az á osztályosokat is majd megismertem, később. Mert csak azok nem voltak, tehát egyedül voltam cigány. Na, most aztán, hogy akkoriban, ez, hogy volt, vagy mint volt, hogy mi alapján... döntötték el ezt így a tanárok, ezt nem tudom. De az biztos,

hogy az osztály nagy része jó tanuló volt, készültek, tehát nem volt sík az, hogy nem tanulni, meg nem készülni. Hmm... olyan nagyon negatív tapasztalatom nincs. Tehát amilyet én is tudok, hogy mik voltak, vagy mik szó, szoktak lenni így az iskolába.”

A múlt rendszerben gyakran előfordult, hogy az általános iskolák a-osztályaiba a kivételezett helyzetben lévő szülők gyermekei kerültek. Így az iskolába kerüléskor az interjúalanynak egyik napról a másikra nemcsak a többségi társadalom normarendszeréhez kellett alkalmazkodnia, hanem egy kiemelt elváráshoz, az a-osztályos gyerekek által meghatározott szinthez is. Mindezek mellett nem magyar anyanyelvű cigányként, nyelvi hátrányban is volt a többiekhez képest. Ahhoz, hogy sikeresen integrálódjon az új közösséghez, teljesítenie kellett, tehát sokat, nagyon sokat kellett tanulnia, és természetesen a többségi norma által elvárt módon kellett viselkedni, ami egy kiemelt osztályban még nagyobb próba elé állítja a cigánytelepről jött gyermekeket.

Az iskolakezdés egy átlagos társadalmi helyzetű kisiskolás számára is küzdelmes feladat, nemhogy egy hátrányos helyzetű, óvodába nem járt, nyelvi problémákkal küszködő kisiskolás számára. Ahhoz, hogy a feladattal megbirkózzon, komoly segítséget kellett kapnia az iskola pedagógusaitól. Hisz ebben szülei nem segíthettek, tanulatlanok voltak, írni-olvasni se tudtak, tehát a tanítóknak kellett a felzárkózását megoldani. Egyedüli romaként ő volt a kakukktójás az osztályban, ezért rá külön figyelem esett. Felzárkóztatását és a kezdeti nehézségeket tanítói sikeresen megoldották, az interjúalany jól tanult, szeretett iskolába járni, tanárai és társai elfogadták és befogadták. Az iskolai sikerek, a tanulással kapcsolatos pozitív élmény, az interjúalany későbbi életének döntő tényezőjévé vált. Az általános iskola jó alapokkal látta el, amire a továbbiakban is építhetett. Az interjúalany megtanult tanulni, elviselni a tanulási folyamat monotóniáját, és megtapasztalta, hogy a tanulásba befektetett munka sikerre vezet. Természetesen annak, hogy ilyen sikeres roma kisdíák vált belőle, elengedhetetlen feltétele volt, hogy a gyermek személyisége nyitott legyen, tudjon rácsodálkozni a világra és nem utolsó sorban családja támogassa a tanulásban.

Az interjúalany iskolakezdése egybeesett azzal, hogy a család ún. cs-házat, (csökkentett értékű) új házat kapott. Magyarországon 1965-ben megindult egy nagyszabású telep felszámolási program, amely célul tűzte ki a hagyományos roma telepek megszüntetését és ezzel a romák lakásviszonyainak javítást (Havas-Kemény 1996). Ennek legfőbb eszköze egy kedvezményes kamatú hitelkonstrukció volt,

amelynek igénybevételével a romák két-három típusú alapján egy átlagos családi háznál kisebb méretű új házat építhettek. Az interjúalany szülei is egy új, cs-házat építettek, de mivel egy 20 nm-es putriból jöttek, számukra az 50 nm-es ház is hatalmas épületnek tűnt, ezért egy kis ház megépítését választották. Az új házba költözés, a kiszakadás a putriból, a család számára olyan pozitív lelki töltettel járhatott, ami fellazíthatta tradicionális roma életvilágukat és érdekelté tette őket a többségi normának való megfelelésben. Ebbe az is beletartozott, hogy gyermeküket rendszeresen iskolába járaták és megerősítették abban, hogy a tanulással előbbre fog jutni a világban. Azt se szabad említés nélkül hagyni, hogy mindkét szülő dolgozott, tehát a munkás lét és annak értékvilága őket is befolyásolta és ebbe a gyermek iskoláztatása is beletartozott.

Az általános iskola befejezése után, az osztályfőnök javaslatára továbbtanult és egy érettségit adó szakközépiskolába jelentkezett. Az interjúalany általános iskolai teljesítménye példaértékű, nem bukdácsol, ahogy a roma gyerekek többsége, hanem szinte tiszta kitűnő a nyolc év alatt. Ehhez a teljesítményhez szükséges az interjúalany hallatlan szorgalma, mellyel megpróbálja leküzdeni azt a rendkívüli hátrányt, amely közte és jól szituált osztálytársai közt feszül. Ehhez az akaratnak, a szorgalomnak és a megfelelési váagnak együttesen kell munkálkodnia, hogy sikerüljön. Alkalmazkodó készsége már ebben az életkorban is feltűnően magas, elfogadja az iskolában meglévő normarendszert és ennek akar mindenáron megfelelni, fel sem merül benne, hogy tanulás helyett együtt lógjon roma telepi barátaival, rokonaival vagy szomszédjaival.

„Elsőtől kezdve végig 4,5 és kitűnő között voltam végig. Hmm, maga, maga az osztályfőnököm javasolta, hmm hogy érettségit adó középiskolába menjek tovább, hát ez nagy szám volt akkoriban. Egy... főként cigányok körében, mert ez '79-ben volt. 1979-ben.”

Az interjúalany megfelelt osztályfőnöke elvárásának, fel sem merül a narratívában, hogy neki lett volna más elképzelése, egyáltalán bármi elképzelése is lett volna életének további alakulásáról. Teljesíti a presztízsből és hatalomba fölötte álló kívánságát, megfelel neki és tovább tanul. Számára e kívánság teljesítése megtiszteltetéssel és örömmel párosul. A narratíva elemzése kapcsán olyan ponthoz értünk, ami megkerülhetetlen, hogy felfejtsük, hisz ez a későbbi narratívát is segít értelmezni. Közelebről meg kell vizsgálni az interjúalany társas befolyásra való reakcióját.

Az Aronson-féle kategorizáció közül az interjúalany reakciója a társas befolyásolásra a behódolás. Elliot Aronson (1994) három reakciót különböztet meg a társas befolyásra való reagálásban: (1) behódolás, (2) azonosulás, (3) internalizáció. „A behódolás esetén a hatalom a legfontosabb tényező – a befolyást gyakorlónak a hatalma, aki kiosztja a jutalmat a behódolásért és a büntetést az ellenszegülésért” (Aronson 1994, pp.71). Ilyen személyek lehetnek a szülők, tanárok, munkaadók tehát olyan személyek, akiknek hatalmukban áll olyan dolgokat tenni, melynek a következményétől tart a behódoló személy. A mi esetünkben az interjúalany behódol tanárainak, majd munkaadóinak, elfogadja és követi iránymutatásaikat. Ezt természetesen szinte mindig pozitívan értékelik a hatalomban felette állók, jelen életrajzi helyzetben általános iskolai tanárai. Így nem is kérdés, hogy tanárai támogatják és segítik továbbtanulását. Más szempontból tanárai számára pozitív visszajelzés az interjúalany reakciója, hisz azt is kifejezi, hogy jól végezték munkájukat.

A munkaéthosz ebben az értelemben az egyik központi fogalma az életútnak. Ez köti össze a családi szocializációs mintát a társadalom által az interjúalany számára megjelenített értékmintával, és teszi sikeressé a mobilitását. A személyiségfejlődés korai szakaszában a szülők megkérdőjelezhetetlen munkamorálja jelenti azt a viszonyítási pontot, amelyre az interjúalany személyisége épülhet. Ez a munkamorál sikeres családi adaptációja történik meg kisgyerekkorban, és nyer megerősítést az iskola elkezdésekor is. A családi minta tehát a szélesebb társadalommal való találkozás első alkalmával, az iskolában is sikerrel kecsegtethet, hiszen olyan univerzális mintát jelent, amely felfelé irányuló mobilitási pályát ígér. Magyarázatra szorul azonban az, hogy a Parsons által leírt univerzálódási folyamat hogyan tudott sikeres lenni olyan szociokulturális közegben, ahol ennek az értékmintának kevéssé kiterjedt jelenlétét tapasztalták a kutatók.

A hagyományos romaközösségben a tanulás vonatkozásában ritkán tapasztalt erőteljes munkaéthosz meglátásom szerint több tényezővel hozható összefüggésbe. A korabeli teljes foglalkoztatottság folyamatos munkalehetőséget kínált a korábban többnyire alkalmi munkákból élő romaközösség tagjainak. Ez a munkalehetőség pedig kiszámíthatóságával nem csupán biztonságot jelentett az interjúalany szülei számára, hanem a munkavégzés iránti elkötelezettséget is erősítette. Feltehetően ez önmagában nem lett volna elégséges a látványosabb mobilitás eléréséhez, mivel a szülők munkatevékenysége a társadalmi státusz kismértékű változását rejtett csak magában.

Az interjúalany iskolakezdése azonban egybeesik a hagyományos romaközösség tagjai számára addig elképzelhetetlen előbbrejutás, a cs-lakás kiutalásával. A két esemény egy időbe esése egyfelől fényesen igazolta az eddigi családi mobilitási erőfeszítéseket. Másfelől olyan pluszmotivációt jelentett az interjúalany számára, amely a szociokulturális környezete miatt szokatlanul nehéz kihívások teljesítésére is alkalmassá tette a kiemelt osztályban. A személyiségfejlődés korai szakaszában belsővé tett értékminta tudott tehát a másodlagos szocializáció immár univerzalisztikus értékével találkozni, és az ezzel együttjáró társadalmi sikeresség szerepe lesz az, hogy a parsonsi mintában közbeeső szakasz (a tágabb család, a rokonság) értékmintája relativizálódik.

A család rokonsága kevésbé viseli magán a fentebb taglalt univerzális mintákat, de szerepük épp abban az időszakban lehetett volna erőteljesebb, amikor az iskola másodlagos szocializációja kiegészíti az eddigi színtereket. Az egy irányba mutató családi és iskolai minták erejét növeli és a rokonság által közvetített minta szerepét azonban csökkenti, hogy a cs-lakás kiutalásával a család kikerül a zárt romaközösség közvetlen életvilágából. Mindez a többségi társadalom által megerősített mobilitási pályát ígér. A mobilitási törekvés nyilvános elismerésének fontos szerepe van abban, hogy interjúalanyunk olyan energiákat tud mozgósítani, amely a bourdieu-i értelemben vett kulturális tőke hiányát is képes kompenzálni. Az iskolai sikeresség másrészt olyan mértékben internalizálja az ottani értékminta követését, hogy a további életútban is alapvető identitás jeggyé és a társadalmi világban való tájékozódás alapjává válik. Ez eredményezi a későbbi iskolai mobilitás sikerességét, és ruházza fel az interjúalanyt azzal, hogy a középiskolában is – immár a családtól elszakadva – sikeressé váljon.

Szülővárosától viszonylag távol, egy alföldi mezőváros vendéglátó-ipari szakközépiskolájába nyer felvételt. Kollégista lesz, s ott kell hagynia családját és a megszokott környezetet. Távol családjától kezdi új kamasz életét, ahol megint be kell illeszkednie, el kell fogadtatnia magát környezetével. Ebben az iskolában egy kicsit nehezebben megy a tanulás, de végül sikerül megállnia a helyét. A hétvégi hazalátogatások tanulmányi eredményétől függnék, ezért igyekszik, s jól tanul. Ebben az iskolában viszont azt is meg kell tapasztalnia, hogy milyen érzés, amikor egy tanár ellenséges vele és meg akarja buktatni.

„Hát olyan mondom a őőőő, a tanulmányi eredményekkel ott se voltak különösebb problémák meg így rögtön elsőként egy-két tanulmányi versenyen részt

vettem. Hmm, hát egy-két, ott azért vettem észre, hogy ételkészítésből, tehát az ékt. tanárnak, voltak ilyen problémái, most azt meg nem tudnám mondani, hogy most cigány vagy nem cigány, csak úgy láttam, hogy szívesen meg szeretne buktatani. De ez még inkább arra sarkalt, hogy óráról-órára készüljek, minden ételt megtanultam. Viszont elkövette azt a hibát, hogy minden egyes alkalommal lehetőséget adott a felelésre.”

Találkozik egy ellenséges érzelmű, talán rasszista tanárral, aki valami miatt meg akarja buktatni. Ekkor is a jól bevált receptet használja, tanul és engedelmességgel, behódolással megint sikerrel veszi az akadályt. Megint beigazolódik, hogy behódolással, a tanári hatalom tiszteletével minden ellenséges érzelmet meg lehet szelídíteni. Nagyon erősen rögzül benne, hogy ha engedelmeskedik, ami az iskolában a jó magaviseletet és a tanulást jelenti, akkor abból baj nem lehet, sőt az jutalommal jár. 1983-ban leérettségizik, és mint jó tanuló diák, aki tud tanulni, benne is felmerül a továbbtanulás lehetősége. Érdekes, hogy a fő narratívában nem tesz célzást egyetlen barátira, osztálytársra sem, aki fontos lett volna számára, kizárólag a tanáraitól tesz említést. Az interjú lezárásakor említi meg néhány általános iskolai osztálytársát, ezt viszonylag hosszan teszi, ezzel jelezve, mennyire fontos és közismert emberekkel járt együtt. Ezek a volt osztálytársak nem voltak barátai, nem tartja velük a kapcsolatot, de megismerik, s intenek neki, ha mostanság találkoznak egymással. Mintha ezek az általános iskolai osztálytársak azt a szerepet töltenék be, hogy igazolják sikeres mobilitását és egyben kapcsot is jelentenek a középosztály felé.

Mint láttuk, az univerzális értékek belsővé válásának Parsons által leírt útja eltérést mutat az interjúalany esetében. A család, a tágabb rokonság és a másodlagos szocializációs közeg (iskola, kortárscsoporthoz) szerepe az ő esetében nem egyaránt meghatározó szerepű. A hagyományos, zárt romaközösségből jövő fiú számára a sikeres mobilitás ráadásul a személyiségfejlődés szempontjából fontos, de itt a társadalmi sikerességét hátráltató rokonság háttérbe szorításával lesz sikeres az interjúalany pályája. Másrészt az iskolai sikerek egyre inkább olyan életvilágba viszik az interjúalanyt, amelyben a kétkezi fizikai munkát végző szülők már egyáltalán nem tudnak tájékozódni. Nyilvánvalóan ezekkel a tényezőkkel függ össze az, hogy az iskolai értékvilágot megjelenítő tanárok megfellebbezhetetlen autoritásként jelennek meg az interjúalany számára. A társadalmi térben a tanárok által megfogalmazott értékek mentén tájékozódik, identitása pedig az ezen értékeket sikeresen kifejező, a többség elvárásait teljesítő személlyé lesz.

Az interjúalany életében az iskola olyan komfortos közeggé vált, hogy érettségi után felmerült benne a továbbtanulás gondolata. Arról, hogy mit szeretett volna tanulni, az érettségi után nem tesz említést, és arról sem, hogy lett-e volna egyáltalán bármiféle elképzelése is fiatal kamaszként, hogy mivé is szeretne válni. Ezt nem említi az élettörténetet elmondva és érdekes módon az egész narratívában nincs megfogalmazva, hogy ő maga egyszer is gondolt volna arra, hogy mit is akar az életben. Hiába szeretné folytatni tanulmányait és maradni az iskolapadban, további tanulását szülei már nem tudják vállalni, így el kell mennie dolgozni. Közben a család is bővült, vele együtt már négy gyermek van a családban, akiket szüleinek szintén el kellett tartania és taníttatnia kellett.

„...Tehát munkásemberek voltak. Ugye bár nem gátoltak a tanulásban, de amikor már az érettségi táján mondtam, hogy így tovább tanulnék azért ott elhangzott, hogy, hogy hát mennyit akarsz már tanulni. Tehát nem rosszindulatból. De szóval a lényeg az, hogy az érettségi után én dolgoztam a szakmában...”

Az érettségi után szülővárosában, a vendéglátóiparban helyezkedik el. A nagybetűs életben, ahol nehezen átláthatók a viszonyok, az interjúalany nehézkesen tájékozódik, de itt is megmutatkozik konformitása. Most is meg akar felelni az elvárásoknak, és engedelmeskedik főnöke biztatásának, hogy igyon egy kupicával. Kollégái is biztatják a szeszesital fogyasztásra, és hogy megfeleljen környezetének, követi a többségi magatartást, ami ez esetben az italozást jelenti. Persze a folyamatos éjszakázások és a szeszesital közelsége miatt maga a vendéglátó-ipari szakma is magában rejti ezeket a veszélyeket. Mindenesetre, ahogy az iskolai közegben, itt a munkahelyen is, behódolással válaszol a társas befolyásra és nem elutasítással. A narratívából egészen világos, hogy a szeszesital elfogadását konformitásból teszi, hisz az életút korábbi részében fel sem merül, hogy számára az alkohol bármikor is problémát okozott volna.

„...Hát előtte ott a vendéglátóiparba egy kicsit így az italozásba is beleestem. Hát eleinte még csak ilyen kezdő szinten, a főnök kínálgatott meg, meg, meg a kollégák. De így a hosszú évek során így már olyan szinten volt, hogy, hogy soha semmi nem sikerült ami, amit az ember így eltervezett. Tehát így a lépések meg voltak, mert mit tudom én azt mondtam, most elmegyek a Balatonra, dolgozok és akkor egy kis pénzt

keresek és akkor majd valamit abból majd megveszek. Tehát ezek a nem csak álmok maradtak, hanem így a meg is tettem a kellő lépéseket, csak mindig az utolsó pillanatba, mikor két hétig se volt semmilyen alkohol, így elmentünk a barátokkal bulizni és akkor oda lett az egész kereset. Tehát nagy haszna nem volt... ”

A sikeresen felfelé mobilizálódott roma fiú karrierje félre csúszik, alkoholista lesz. Nem találja a helyét a világban, sodródik, nincsenek világos céljai. Kikerült a hagyományos roma életvilágból, más lett, mint betanított vagy segédmunkás rokonai és bekerült egy másik, a többségi társadalom munkás életvilágába. Megpróbál megfelelni környezetének és ezzel elfogadtatni magát, de a behódolás most rossz útra vezet. A narratívából látható, hogy ráeszmél, hogy az italozás nem vezet sehova és megpróbál ellenállni, de sikertelenül. Egyedül nem tudja megoldani ezt a súlyos problémát. Maga a mobilitás önmagában is feszültségek forrása, ami megkönnyíti az italhoz vezető utat. A hagyományos roma életvilágban már nincs meg a helye, az új életvilág pedig még ismeretlen, átláthatatlan számára. Végül is ennek az alkoholista időszaknak egy kocsmai verekedés, egy „baleset” vet véget, amelynek során az interjúalany életveszélyesen megsérül, leszázalékolják, és élete újabb fordulatot vesz. Az életútban a baleset és a balesettel járó következmények a „sorseseemény”, olyan külső és belső történést jelent, „amely az önmagunkból való kilépés igényét támasztja velünk szembe” (Tengelyi 1998, pp.43). A narratívából világos, hogy ez egy traumatizált terület, az interjúalany többször nekifut, más-más oldalról közelíti meg ezt az időszakot, és az életút más részeihez viszonyítva hosszan beszél az „ilyen kis depressziós élmények”-ről.

„...Tehát én már akkor őő 34 éves voltam, amikor ide (város név) nyertem felvételt a (név) Főiskolára szociális munkás szakra, nappali tagozatra. Tehát nappali tagozatra jelentkeztem. Hmm, hát hogy mi volt az oka, ennek hogy én ide jelentkeztem? Hát nem találta az ember így nagyon a helyét. Mondom én a vendéglátóiparban dolgoztam. Nem igazán jött be teljesen ez nekem. Volt egy sérülésem is egyébként. Egy igen komoly. Onnantól kezdve már a vendéglátóiparba nem nagyon dolgozhattam, balesetveszélyes volt, meg hát voltak ilyen kis depressziós élmények is meg, meg. Hát előtte ott a vendéglátóiparba egy kicsit így az italozásba is beleestem...”

„... És aztán egyik napról a másikra abbahagytam az italozást is. Tehát őőő ez 9... 1995-ben... hagytam abba az italozást. 83-ban végeztem és akkor ez a, ez a úgy

mond ez 10, 11 évet dolgoztam ott a vendéglátóiparban és akkor szép lassan azért már így belecsömörlöttem az italozásba. És hát utána ezt abba is hagytam, mert mondom volt egy ilyen komoly balesetem és lehet, hogy ez is hozzá járult, hogy egy kicsit így észhez is tértem. Őőő meg hát őőő rögtön a volt baráti körrel szakítottam. Hát itt egy ilyen nagy űr maradt. Tehát hogy, hogy hazajöttem a kórházból, nem is bírtam volna dolgozni, meg, meg hirtelen ott volt a, otthon egyedül. Őő majd leszázalékoltak egyébként...”

A baleset és az azt követő depressziós időszak, s az abból való kilábalás és felállás önmagában bizonyítja, hogy az interjúalany harcos, küzdő típus, aki nem adja fel. Ebben minden bizonnyal szerepet játszik az is, hogy a munkaéthosz egyaránt megerősítést nyer a családi és az iskolai szocializációban. Ennek folyamatossága adja az interjúalany képességét a felfelé irányuló mobilitásra. Ez a mobilitási pálya megtörni látszott az interjúalany ifjúkori alkoholizmusával. Úgy is fogalmazhatnánk a parsonsi modell alapján, hogy az interjúalany kísérlete arra, hogy a család és iskola jelentette szocializációs mintát a kortárs csoporttal is kiegészítse, kudarcot vallott.

A korábbi identifikáció erejét mutatja, hogy ez mentén vonja le a tanulságot. Szakít volt baráti körével, ez lelkileg ugyan igen megviselte, de felnőtt fejjel visszaül az iskolapadba. Jelentkezik egy jó nevű főiskola szociális munkás szakára, nappali tagozatra, tehát visszamegy a tanterembe, amely identifikációja legfőbb közegét jelentette. Itt számára világos viszonyok vannak, és ahol ugyanazt kell tenni, mint általános iskolás illetve középiskolás korában, tehát engedelmességni és megtanulni mindent. Itt azonban mindezt azzal a biztos tudattal teheti, hogy itt már jó kezében lesz. Ezen időszak már a roma diákoknak a felsőoktatásban való részvételét támogató periódusa, sok ösztöndíjjal, megélhetési lehetőséggel. Ehhez persze akkor lehet hozzá jutni, ha megfelelő teljesítmény, tanulmányi eredmény is áll mögötte. Ez az interjúalany számára nem okozott problémát, hisz eddigi életpályája erre már sikeresen kondicionálta: nagyon szorgalmas, nagyon engedelmes diák volt mindig. A főiskolát kiváló eredménnyel végzi, rengeteg ösztöndíjat, támogatást kap. A roma fiatalokat támogató szervezetektől nemcsak anyagi, hanem szakmai és emberi támogatást is kap. Ösztöndíjjal kétszer is tanulhatott külföldön, világot járt és megismerkedhetett más kultúrákkal is.

Az élettörténet érdekes intragenerációs mobilitási pályát rajzol meg előttünk. Az alföldi város cigánytelepén felnőtt, negyvenes éveiben járó diplomás roma férfi a főiskola alatt megszerzett kulturális tőkéjét és kapcsolati tőkét nem konvertálja, nem épít vele karriert. A főiskola elvégzése után nem szociális munkásként helyezkedik el, hanem lovári nyelvet tanít. Tehát az interjúalany meg sem próbálja felhasználni az intézményesült kulturális tőkét, amit a főiskolai diplomával megszerzett, hanem az otthoni, a gyermekkorban inkorporált kulturális tőkét, a lovári nyelvet tanítja. A lovári nyelv tanításával visszatér a hagyományos életvilághoz, ahol egykor komfortosan érezte magát, ahol elfogadták olyannak amilyen. Hiába szerzett diplomát, az intézményesült kulturális tőke esetében nem konvertálódik gazdasági tőkévé, hanem a gyermekkorban belsővé tett kulturális tőke, a nyelvtudás konvertálódik gazdasági tőkévé. Ennek másik oka valószínűleg az interjúalany életútjában rejlik, amelynek során biztonságot, pozitív élményt, világos viszonyítási pontokat mindig a tanterem és a családi szocializációs közeg jelentette.

Az élettörténet felfejtése megvilágította társadalmi mobilitásának társadalmi összetevőit. Másfelől arra is rámutatott, hogy a parsonsi szocializációs modellől való eltérés szűkebb területre korlátozta a társadalmi érvényesülés lehetőségét. Nem véletlen tehát, hogy az interjúalany azt az életpályát választja, amely pozitív identifikáció lehetőségét nyújtotta a számára: a családi közeget és az iskolát. Így aztán nem tesz egyebet, mint átül az iskolapad másik oldalára, tanár lesz, és ezzel bent marad a biztonságot nyújtó tanteremben, ahol világosak a viszonyítási pontok. Másrészt pedig a lovári nyelv oktatásával erősen kapcsolódik gyerekkora számára biztonságot, áttekinthető társadalmi viszonyokat jelentő közegéhez. A visszatérés momentuma a hagyományos kultúrához a horizontális, területi mobilitásában is nyomon követhető, a főiskola befejezése után visszaköltözik a gyerekkora óta jól ismert alföldi városba, ahol roma élettársával házat vesz, családot alapít és megszületik kislánya. A hagyományos roma életvilág értékeit választja, amit kifejez öltözködésében is (fekete öltöny, fehér ing, kalap, aranygyűrűk, arany nyakláncok).

Ez a „hazatérés” azonban nem mentes a társadalmi feszültségektől. A narratívából világos, hogy az interjúalany sikeres felfelé irányuló mobilitása feszültséget okoz, főleg a szűk családi körben. Az interjúalanyt ez bántja, úgy érzi, hogy testvérei, főleg öccse, egy kicsit irigykednek, mert vitte valamire, sőt kivagyinak is tartják. Nostalgiaival tekint vissza a régi időkre, amikor még mindenki, az egész közösség hasonló módon, szegénységben élt és nem volt miért irigykedni egymásra. A

narratívában bekövetkező alábbi hirtelen váltás arra is rávilágít, hogy nagyon rosszul esik neki, és talán szégyelli is, hogy nem fogadták vissza.

„...Szóval így... kicsit így változtak a dolgok, változ... meg, meg egy kis befelé fordulás már, már a cigányok körében is megfigyelhető. Most nem azt mondom, hogy, hogy rosszindulatúak lennének, nem erről van szó. Csak, csak talán elkezd vagy elkezdett ez a... kis láthatatlan egyensúly felbomlani, ami még akkoriban ott a telepen volt, vagy még azután is. Hát ott mindenki dolgozott, mindenkinek majdnem ugyanannyi volt a fizetése is... Ott mindenki ilyen hasonló... őőő szinten élt, mindenki azon, körülbelül azonos helyzetben volt. Nagyon nem irigykedett senki egymásra vagy a másokra... Most onnantól kezdve, ha, ha egy ilyen azonos helyzetből indul valaki vagy azonos családból és ugyanígy az egyik viszi valamire, a másik nem, ott már rögtön beindul a mutogatás, hogy mit képzelsz magáról. Igen. Ez mondjuk ez nem egy cigány specifikum, ez máshol is így volt, vagy így van. De mondom maga a ház az egy helyiségből állt, nádfedelees volt, körülbelül hát hány négyzetméteres? 20nm lehetett, körülbelül, most sacra mondom...”

Ebben az életútban tetten érhetjük azt is, hogy a sikeresen mobilizálódott romák számára milyen feszültséget okozhat, hogy kikerülnek a hagyományos közösségből. Mások lesznek, mint rokonságuk, de sokuknak nem sikerül vagy nem is akarnak a többségi kultúrához tartózni. Elismerik annak érdemeit, de vissza akarnak térni az elhagyott közösséghez, ami már nem fogadja be őket. A narratíva arra is felhívja a figyelmet, hogy hiába az intézményesült kulturális tőke, ha ez nem párosul kellő motiváltsággal, egyéni kezdeményezőképeséssel, akkor a diplomás romából nem lesz automatikusan roma értelmiségi.

8.3. Szakítás a hagyományos roma női szereppel

Az interjúalany pest megyei kistelepülésen élő roma nő, aki fiatalon megözvegyülve, két gyermeket nevel. A narratívából egy intragenerációs mobilitási pálya tárul fel, az interjúalany felnőtt fejjel érettségizik le, majd ezután kezdi el a tanítóképző főiskolát.

Az interjúalany nagyszülei a módosabb romák közül való zenészek, illetve régiségekkel, magyar népviselettel kereskedtek. A sikeres családi tradíció azonban

megszakadt, szülei már nem voltak ilyen jómódúak, s rászorultak a nagyszülők támogatására. Édesapja magánkereskedőként dolgozott, ami nem járt mindig egyforma jövedelemmel, édesanyja szociális gondozóként tevékenykedett a faluban.

„... Hát a nagymamám, apu anyja, őőő nagyon jómódú nő volt, meg szépen éltek, nagyon. És hát ő nagyon sokat segített nekünk anyagilag. Rengeteget. Ruházkodástól, a lakás berendezéséig, mindent. Aztán amikor új házat építettünk, akkor az építkezésnél is rengeteget segített. Hát ugye ő ezekkel a népviseletekkel foglalkozik, a mai napig is. És akkor vásárokbba járt, meg mi is jártunk vásárolni, mert ugye ő megtanította anyut varrni.”

Az interjúalany falusi általános iskolában végezte tanulmányait, ahová nagyon szeretett járni. A falu végén, a cigánysoron laktak, szegregált lakóhelyen, de ő gyermekfejjel jól érezte ott magát, hisz megélhette, hogy egy kis közösség fontos tagja. A dolgozathoz készített narratív interjúkból világossá válik, hogy amennyiben a roma gyermekek egy jól működő, támogató, roma vagy vegyes közösség részeként élhetnek, akkor a lakóhelyi szegregáció nem feltétlenül okoz jelentős hátrányt. Kis közösségekben sokkal nagyobb a jelentősége az egymásra figyelésnek és a kölcsönös segítségnyújtásnak. Az interjúalany ezt így meséli el:

„És arra, a falu szélén, az hát az (folyó név) mentén van (falv név) mellett és egy ilyen nagyon szép rét választja el a falut. És ott teljesen a falu szélén, a rét szélén laktunk. És hát ezt lehet úgy nevezni ezt az utcát, hogy hát azt nem mondanám, hogy cigánysor, de több cigány élt ott. De hát ugyan úgy nemcsak cigányok és nagyon jóba voltunk a szomszédokkal, akik nem voltak cigányok. Engem főleg nagyon szerettek, mert beszédes voltam. Aztán hát ugye vallásosak vagyunk, jártunk templomba először a nagymamámmal, a dédimmel. Mert, hogy ott én voltam az elsőszámú kedvenc, oda-vissza, úgyhogy velejártunk templomba. Aztán neki érszűkület miatt levágták a lábát, aztán utána a szomszéd nénivel jártunk. Úgyhogy én nagyon szerettem az ilyen dolgokat. Öreg nénikhez hozzácsapódni és akkor pávakörbe jártunk, énekeltünk.”

Az interjúalanyra jellemző, hogy mindig befogadta a közösség, életében többször szorult külső segítségre és többször kellett települést váltania, de a beilleszkedés, saját maga elfogadtatása nem okozott számára problémát. A fenti

idézetből ez is felismerhető, hogy eleinte a nagymamájával, majd annak betegsége után egyedül, csatlakozva a helyi parasztasszonyokhoz eljár velük a templomba és a pávakörbe. Tehát kisgyermekkorától kezdve a többségi közösséghez való integráció mintáját sajátítja el. Ezt a nagymama kezdeményezi, aki meglepő módon maga is magyar népviselettel foglalkozik. Az interjúalany családi helyzete azonban egyre rosszabbra fordul, édesapja egyre kevesebbet dolgozik, alkoholistává válik, eladják az új házat, kisebbbe költöznek és a gyerekek eltartása, nevelése édesanyjára szakad. Édesapja rendszeresen bántalmazza édesanyját, állandóak a családi botrányok. A falusi életet nemcsak a fent említett kölcsönösség, hanem az állandó felügyelet, a másik ellenőrzése is jellemzi. Ez a bántalmazott gyermekek szempontjából egyrészt előnyös, hisz a szomszédok támaszt nyújtanak, másrészt viszont szégyenkezniük kell családjuk miatt, hisz megbélyegzettekké válhatnak. A zaklatott gyermekek, az otthoni megaláztatások, amelyek a gyermekeket se kerülték el, végül odavezetnek, hogy felbomlik a házasság és édesanyja hazaköltözik szüleihez. Az anya, a másik fontos női minta a nagymama mellett, aki ebben a kapcsolatban az áldozat szerepét játssza, meghatározó a leánygyermek nemi identitásának formálódásában. Ráadásul a családi problémák egy olyan életszakaszban erősödnek fel, amikor a kortárs csoport jelentősége is megnövekedik. A tinédzser években nagy a jelentősége a családi támasznak, a megértésnek, a támogatásnak. Ezeket nem kapja meg otthonról az interjúalany. A család számára többé nem adja meg a kellő biztonságot.

Ebben az egyébként is labilis életkorban, amikor a kortárscsoport jelentősége megnövekszik, a családi támasz jelentősége fokozottan nő, az édesanya elköltözik három gyermekével egy kisvárosba, ahol a korábbi lakhelyüktől eltérően jelentős roma közösség él. Az új helyen a gyermekek természetes módon integrálódnak a viszonylag nagyszámú kortárs roma közösséghez. Az interjúalany annak ellenére, hogy elköltöztek, a faluban fejezi be általános iskolai tanulmányait, majd felveszik egy nagyváros gimnáziumba, ahol kollégiumba kerül. A zaklatott családi élet ellenére, ahol nem sok hely jut a tanulás számára, az interjúalany képes olyan eredményekkel elvégezni az általános iskolát, hogy végül gimnáziumba kerülhetett. A családban ez nem példa nélküli, hisz bátyja is középfokú intézményben tanult.

Az 1994/95-es tanévben az interjúalany elkezd közép fokú tanulmányait, de még abban az évben ott is hagyja a gimnáziumot. Az imént említett tanévben a gimnáziumokból lemorzsolódó tanulók aránya az induló létszámhoz viszonyítva 9,3% (Liskó 2003, pp.5). Az interjúalany lemorzsolódását, a gimnáziumból való kimaradását

számos tényező befolyásolta. Ezen tényezők magyarázatához azoknak a kutatásoknak az eredményeit érdemes bevonni, amelyeket Liskó Ilona (2003) rögzített azt feltárandó kutatásában, hogy milyen társadalmi rétegek gyermekei maradnak ki elsősorban a középfokú oktatásból. A kutatási eredményekből természetesen csak azokat a tényezőket emelem ki, amelyeknek az interjúalany életét is befolyásolták. Liskó Ilona azt bizonyítja, hogy a kimaradó tanulók közel fele községekben él, tehát a falusi lakóhely növeli a kimaradás esélyét. Mivel a kimaradó tanulók az iskolától távol eső településen élnek, ezért a mindennapos utazás vagy a kollégiumi bentlakás közül kell választaniuk.

Az interjúalany esetében kizárólag a kollégiumi bentlakás volt megoldható. Ez azonban az interjúalany számára túl nagy megpróbáltatással járt, elszakadás a kortárs csoporttól és bezártság érzés jellemezte helyzetét. Liskó (2003) azt állítja, hogy a tanulók neme, családjának nagysága nem befolyásolja a középiskolából való kimaradást, ellenben az etnikuma igen. A cigány tanulók kimaradási valószínűsége majdnem háromszor akkora, mint a nem cigány tanulóké. Ezen felül Liskó kutatásai azt is igazolják, hogy a kimaradó tanulók közül lényegesen többen éltek felbomlott vagy csonka családban, s különösen gyakori, hogy az apák hiányoznak a családból (Liskó 2003, pp.10-11). Az interjúalany esetünkben is felbomlott családban él, ahol hiányzik az apa, de aki alkoholizmusa ellenére is a szigorú, a fegyelmet testesítette meg a családban.

„...Aztán 94-ben jöttünk ide lakni (...város) innen kezdtem el gimnáziumba járni (...város), amit pár hónap után otthagytam. Ahogy elkezdődött ez a kamasz lázadó korszak. Ugye anyu egyedül nevelt hármunkat, három műszakba dolgozott stb. Teljesen elkallódtunk. Egyedül a bátyám fejezte be az iskolát. Ugye otthagytam az iskolát, akkor már megvolt a nagy szerelmem...”

Második találkozásunkkor tovább árnyalja az interjúalany családja, illetve saját helyzetét, előtérbe állítva a gimnáziumból való kimaradáshoz vezető tényezőket.

„...Hát, hát így hozta az élet, hát elkallódtam, szüleim elváltak, anyu egyedül kevés volt. Mert apu az szigorú volt. Csak aztán... apu az elköltözött ő is az édesanyjához, sajnos alkoholista volt. Aztán ő nem, nem dolgozott, nem tartotta, nem tudta fenntartani magát, se a házat...”

Kétségtelen, hogy a család komoly életvezetési problémákkal küzd, amire nem találnak megoldást. Az idézetben feltűnik „a nagy szerelem” kifejezés, s a kamaszkori fellángolásból életre szóló kapcsolat lesz. Az interjúalany véletlen teherbemaradása családalapítással jár. A nagy szerelemből gyermek születik, s az interjúalanyból 16 évesen anya lesz. Liskó kutatása azt is igazolja, hogy viszonylag sokan (12%) az iskolából való kimaradás után egy évvel önálló családot alapítanak (Liskó 2003, pp.12-13). Az önálló családalapítás négyszer olyan gyakran fordult elő lányok, mint fiúk esetében és több mint kétszer olyan gyakran fordult elő cigány, mint nem cigány tanulók esetében. Liskó azt is kiemeli, hogy ezek a korai párkapcsolatok általában hasonló társadalmi helyzetű csoportok tagjai között kötődnek, ami a család gyarapodásával hozzájárul a szegénység átörökítéséhez. Az interjúalany is roma fiút választ párjául, tehát hozzá hasonló etnikumút, azonban nálánál módosabb fiút, akinek családja jelentős tekintéllyel rendelkezik a kisvárosban. Az interjúalany a házassági piacon sikeresen használja tökefajtaként vonzó külsejét, és felfelé mobilizálódik ennek segítségével. A házassággal egyszerre konvertálja gazdasági és társadalmi tőkévé vonzó külsejét. A fiatal család önálló lakást kap a fiú szüleinek családi házában, így a kisvárosba épp csak beköltöző fiatal lány jelentős társadalmi tőkéhez jut.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az interjúalany életében a Liskó kutatásában megnevezett majdnem minden olyan tényező halmozottan van jelen, amelyek ilyen esetekben Liskó szerint „szinte lehetlenné teszik a gyerekek sikeres középiskolai pályafutását” (Liskó 2003, pp.20). Az interjúalany kisvárosban él ahonnan nehézkes a közlekedés a gimnáziumba, ezért kollégiumi elhelyezéshez jut, ami elválasztja a számára fontos személyektől. Felbomlott családban él, amelyen belül gyakoriak a veszekedések, édesapja alkoholista, munkanélküli, édesanyja egyedül tartja el a három gyermeket, így rossz anyagi helyzetben van a család, nincs önálló lakhelyük, megtűrtként élnek a nagyszülőknél. Az interjúalany szülei alacsony iskolai végzettségűek, cigány etnikumúak, alacsony jövedelműek.

Több szerző említi, hogy a roma etnikumú gyermekek esetében gyakori a szerepkonfliktus, ami azt jelenti, hogy a gyermekeknek nincs serdülőkora, hanem egy elnyújtott gyermekkorból (11-12 év) rögtön egy kicsinyített felnőttkorba lépnek át, ahol felnőtt problémákkal küszködnek (Hegedűs 1996) pl. házastársválasztás, építkezés, családi és üzleti ügyek. Az interjúalany esetében a feszültségekkel terhelt, zaklatott családi élet, a család bizonytalan anyagi helyzete felgyorsítja a felnőtté érés

folyamatát. Az interjúalanyt a családi bizonytalanság, a váratlan, korai terhessége döntési helyzetbe sodorják, aminek eredményeképpen a tradíciót, a családi modell követését választja. A pár felvállalja a korán jövő gyermeket, hisz ekkor mindketten csupán 16 évesek és a fiú szüleinek családi házába költöznek, ahol külön lakást kapnak. A gyás lejárta után, nyolc általános iskolai végzettséggel dolgozni kezd az interjúalany, többnyire szakképesítést nem igénylő, alacsony presztízsű munkákat vállal.

„...Dolgoztam én vendéglátó iparban, gyárban, legtöbbet vendéglátó iparba, de még napszámba is volt, hogy elmentem, meggyet szedni, gesztenyét, málnát, szóval mindenféle dolgot kipróbáltam. Meg én is szociálisgondozóként is tevékenykedtem...”

Liskó Ilona kutatásai is azt igazolják, hogy a munkaerőpiacon az iskolákból kimaradók csak a legrosszabb fajta munkákra számíthatnak, amelyek szakképzettséget nem igényelnek, alacsony fizetéssel és presztízzsel és bizonytalan munkahelyi státusszal járnak együtt (Liskó 2003, pp.73).

Az interjúalany huszonegy évesen megszüli második gyermekét. Ezzel egy időben a lakóhelyén esti gimnázium indul, és az interjúalany elhatározza, hogy beiratkozik, és újból tanulni kezd. Persze még várnia kell egy évet gyermeke kicsi kora miatt, de megérett benne az elhatározás, hogy tanulni fog. Ez is bizonyítja, hogy az interjúalany a tanulást nem alacsony motiváltsága, hanem depresszált élethelyzete miatt hagyta abba. Mihelyt sikeresen mederbe terelte életét, azonnal elhatározta, hogy tanulni kezd és fiatal anyaként, két gyermekkel beiratkozik az esti gimnáziumba.

„...És akkor, talán akkor indult (város név) az az esti gimnázium, azt hiszem abban az évben és akkor én ezen kapva, megérdeklődtem, hogy s mint, de hát... Az volt a gond, hogy ugye fél öttől kilencig volt az oktatás, s egy héten háromszor és az nekem pont a fürdetés időszak, ugye idő, fürdetés etetés, úgy hogy akkor az így azt mondtam várok ezzel egy évet és a következő évben kezdtem el, ha jól emlékszem. Igen 2004-ben? 2004-ben, mert négy éves volt, és 8-ban érettségiztem. 2004-2008... Hmm... Hát ez nekem ez egy nagyon nagy ajándék volt az élettől ez az iskola, nagyon- nagyon, csak jót tudok elmondani róla. A tanárokról, a diákokról, mindenről...”

A tanuláshoz való pozitív viszonyát erős motiváltsága is jelzi. Az általános iskolai évek nem voltak kudarcokkal teli, hanem pozitív élményeket jelentettek. A

gimnáziumból való lemorzsolódása pedig önmaga előtt is csalódás. Ebben minden bizonnyal szerepet játszhatott a családi minta. Az interjúalany jómódú családja integrált tagja volt a település közösségének, akinek vagyoni helyzete, presztízse egyfajta elvárást közvetítette a gyerekek felé is. Ennek a mintának az erejét nagyban megerősítette az iskolai sikeresség is, amely ezáltal egy irányba mutató értékmintákat mutatott. A családi értékminta univerzalizálódása volt a letéteményese annak, hogy a család presztízse megmaradhasson. Ez az apa lecsúszásával erősen megkérdőjeleződött, amit szinte azonnal magával is a középiskolai tanulmányok félbeszakítását. Az ezt követő gyerekvállalás után, majd a szintén magasabb státuszú romafiúval között házasság révén stabilizálódó élethelyzet újra lehetőséget kínált a korábbi értékmintához való visszatérésre. Ennek módja ekkor már csak az iskolai mobilitás választása lehetett, hiszen a család hagyományosan sikeres stratégiája már nem volt követhető. A családi értékminták iskolai univerzalizálódása azonban ismét mobilitási lehetőséget kínált.

Hiába mutat azonban egy irányba a Parsons által leírt szocializációs minta, a családi értékminta csak részben konvertálható sikeresen az iskolai mobilitás területére. A hagyományos közösség ugyanis fenntartással szemléli ezt a mobilitási stratégiát egy fiatal anya részéről. Tanulmányainak megszakítását, a korai anyaságot, és ezzel a hagyományos roma női modell választását feltétel nélkül elfogadja a helyi roma közösség, de azt, hogy „idős fejjel”, 25 évesen tanulni kezd, már nem. Ezt az interjúalany így meséli.

„...És megszólják a másikat még azért is, hogy tanul. Miért, te is miért nem akkor tanultál, amikor kellett volna. Öreg vagy, meg minden...”

Az interjúalany kilépett a tradicionális roma női szerepből és ez kezdetben a közösség rosszallását váltotta ki. A nehezteléssel, ha nehezen is, de végül sikerült megbirkóznia. A gyes alatt tanul, élete normális kerékvágásban halad, férje dolgozik, új terveik vannak, önálló házat akarnak vennie egy másik településen. S ekkor váratlan tragédia történik. Autóbalesetben meghalt férje és édesapja, kislánya pedig életveszélyes koponyasérülést szenved. Mindezek ellenére a gimnáziumot nem hagyja abba. Mintha a tanulás egyfajta terápiaként szolgálna, s a túlélést, a talpra állást segítené. Ezt így idézi fel:

„...Aztán 2006-ban, 2006 szeptemberében meghalt a férjem, illetve a gyerekek apja, meg édesapám. Autóbalesetben, akkor voltam harmadikos, pont úgy volt, hogy kezdődött volna ugye ötödikén a tanítás, szeptember 5-én és 3-án történt a baleset. Aztán egy hónapot akkor otthon voltam, de utána folytattam az iskolát és nagyon-nagyon sokat segített és tehát nem is tudtam volna az egészen túltenni magam, ha ez nincs. Nagyon, tényleg. Jól éreztem magam ott úgy a társaságban, meg a tanárok is, meg hát minden, szép emlék...”

A narratívában az interjúalany sokat beszél a tragédiáról és az utána következő nehéz évekről, a problémákról, amelyekkel meg kellett küzdenie, de ezt mindig érzelmileg visszafogottan, sohasem könnyezve teszi. Beszél a közvetlen családi és rokoni segítségről és természetesen a magányról, s az abban rejlő veszélyekről, amelyekkel szembe kellett néznie. Tehát ebben a mobilitási pályában, ebben a narratívában is felbukkan egy „sorseseemény” - egy esemény, egy esemény-együttes - mely után az élettörténet addigi súlypontjai átalakulnak, az identitás átalakul, és az interjúalany alapvetően másként tekint élettörténetének értelmére.

A tragédia hírével kapcsolatos alábbi idézet azt is szemléletesen mutatja be, hogy mennyire feldúlta a közösséget a baleset híre, és hogy a férfiak rögtön aktivizálódtak, és a tett színhelyére igyekeztek, míg a nők passzívan otthon maradtak.

„... és akkor két utcabeli ismerős szaladt és hát ők is gondolom sokkot kaptak a hírtől és ott ordítottak, hogy ez történt. És... jó nem így kellett volna közölniük, de hát ők is telefonon kapták a hírt, hogy mi van, mi történt... És akkor... azt se tudtam, hogy mit csinálók, ezt mind, mind végig nézte a hároméves gyerek ezt az őrjöngést, ami ott akkor volt... Mert hogy egy arra járó ismerős látta, hogy mi történt, aki felhívta a az itteni ismerőst, aki jött nekünk szólni. A rendőrök nem értesítettek. Nem tudom miért, féltek kijönni, mert hát ugye van egy olyan... ideológia rólunk, hogy cigányokról, hogy hát ugye agresszívak meg minden az emberek. Hát lehet, hogy ha akkor véletlenül odaérnek, korán mert egyből mindenki kocsiba ült és rohantak a helyszínre. Lehet, hogyha akkor még ott érik az embert, akkor bajt történt volna, hogy lehet, hogy ezzel... valahol jót tettek, hogy így először mindent eltüntettek, és mert tényleg csak a roncs volt ott, mire odaértek a férfiak...”

Az idézetből az is látszik, hogy még ebben a fájdalmas helyzetben is képes kritikusan viszonyulni saját etnikumához. A közösség tagjaként védelmet és támogatást kap a csoporttól, ugyanakkor képes arra, hogy elfogadja a többségi normát, és elítélje az önbíráskodást, amely akár meg is történhetett volna a felfokozott érzelmi hangulatban, ha előbb érkeznek a férfiak a tett színhelyére. Az interjúalany olyan személyiségjegyekkel rendelkezik, s ez a későbbiekben még inkább bizonyossá válik, aki a közösség tagjaként, nem megtagadva azt, képes hidat építeni a többségi társadalomhoz. Az ilyen fajta kettős lojalitás kiépítése nem ritka a roma nők esetében (Hegedűs 1996).

Az interjúalanynak szembe kell néznie a tényekkel, férje és édesapja elvesztésével nem áll meg a világ, egyedül kell gondoskodnia beteg kislányáról és óvodás kisfiáról. Pánikba esik, ezért azonnal munkát keres, hogy egyedül tartsa el két gyermekét. Takarítani kezd a helyi iskolában, amely az esti gimnáziumnak is helyet ad. Ugyanakkor tanulási tervei mellett is kitart, folytatja az esti gimnáziumot. Mindezek mellett meg kell próbálnia feldolgozni a haláleseteket. Az alábbi interjúrészlet jól szemlélteti, hogy mennyire fájó volt a tragédia, s ezért mennyire nehezen tudott vele megbirkózni. Egyszerűen képtelen volt megmondani kislányának, hogy meghalt az édesapja.

„... De de... lélegeztető gépen volt, borzasztó volt. Még egy érdekes volt, hogy én nyolc napig úgy jártam be hozzá, hogy odaértem a kórházhoz, átöltöztem, hogy ne feketébe legyek és úgy tettem, mintha nem történt volna semmi, nem tudtam elmondani, mi történt, kerestem a pszichológust, hogy segítsen. Hogy tudok ilyen összefogott lenni? Most van ideje a gyásznak... Anyósomat hívtam, hogy segítsen, a doktornő bejött este a kórházba és anyósommal rávezették, hogy mi történt. Még mindig azt hiszem, hogy köszönöm a Jó istennek hogy ennyi jót adott...”

A fenti idézetekből egyértelmű, hogy az interjúalany megpróbálja a legszörnyűbb helyzetben is meglátni a jót. A tragédiában a szerencsés pont, hogy kislánya jól átvészelte lelkileg és fizikailag is a balesetet és felépült belőle. Természetesen a roma közösség segíti, támogatja, de nem képesek olyan lelki támaszt nyújtani, amire szüksége volna ebben a helyzetben. A kemény munka, a tanulás, a magány és a gyerekek ellátása felőrlik és egy fél év elteltével végül úgy érzi, pszichiátriai kezelésre van szüksége.

„... meg hát persze hát teljesen lelkileg, fizikailag ki voltam borulva, és nemcsak a munka végett, hanem akkor már közeledett, hogy egy év és évforduló, akkor már egy éve voltam egyedül. Igazából körülbelül eltelt egy év amire... elkezdődött nálam a gyász. Hát azt, hogy édesapám meghalt azt több mint egy év után fogtam fel. Annyira nagy volt ez a fájdalom, amit a párom... elvesztése végett éreztem, hogy az mindent elhomályosított. Az az, az nem láttam. Semmi mást nem éreztem, csak azt az ürességet, nagy ürességet belül. Mással nem lehet, másképp nem tudom mondani... Csak így, hogy nagy, nagy ürességet éreztem... Jó. Most már elveszítettem a fonalat ((kis nevetés))...”

Az interjúalany az interjú folyamán mindig nagyon világosan fogalmaz, őszintén beszél, nem titkolózik, megpróbál minden tekintetben megfelelni az interjú helyzetnek. A fenti idézet mégis felfedi, hogy távolságtartóan viszonyul a fájdalomhoz és másokhoz. Az idézett narratíva végén úgy érzi, hogy talán túl érzelmes, túl nagy bepillantást engedett érzelmi életébe, ezért inkább elneveti magát, ezzel is hárítva, elfedve mások előtt sérülékenységét.

Úgy dönt, abbahagyja a munkát és a pár hónapig pszichiátriai kezelésre jár egy gondozóintézetbe. A kezelés átsegíti a gyászon, és tovább folytatja a tanulást. Sikeresen leérettségizik, és tanárai unszolására beadja felvételi kérelmét egy nappali tagozatos, tanítóképző főiskolára. Cigány nemzetiségű tanító szakra jelentkezik, de mivel ez nem indul, „sima” tanítónak tanul.

Az interjúalany kimondja, hogy felfelé irányuló mobilitási pályájával példát kíván mutatni a helyi roma közösség női tagjai számára, hogy ne elégedjenek meg a háztartás ellátásával és férjeik és gyermekeik kiszolgálásával, hanem többet akarjanak, merjenek.

„...Annyi hogy egy kicsit dőcögős, de azért megyek az utamon... De én nagyon remélem, hogy az én példámat követve, most más van egy. Van néhány cigánylány vagy asszony, aki jár a suliba. És... köztük az egyik unokabátyám felesége, aki egyébként nagyon okos, értelmes nő. Noha vannak köztük olyanok is, akik már, már lemorzsolódtak vagy le fognak, de nagyon-nagyon örülök neki, meg mindenbe segíték. Minden könyvet, minden jegyzetet odaadtam...”

Az interjúalany mobilitási pályája nemcsak sikerrel, hanem konfliktussal is jár. Nem érzi már komfortosan magát a helyi roma nők közösségében, úgy érzi, hogy idézem: „*kinőttem*”, tehát kinőtt a roma nők közül. Hiába kötődik hozzájuk érzelmileg, nem értik már őt, s így nincs miről beszélni. Az interjú egyik részlete jól bemutatja, hogy mennyire indulatba jön, ha a roma nők passzivitására gondol.

„... *És akkor azt mondtam, hogy most én nekem oda kéne mennem hozzájuk és megrázni őket, hogy ti tudjátok, hogy mi van a világban? Mert abból áll az életük, hogy lemennek a boltba mindennap és ez a csúcs élmény, hogy tudnak, mert hát ugye örömet okoz a vásárlás. És inkább mennek mindennap. Közbe ezekre a dolgokra így rájöttem, hogy vajon miért mennek ők minden nap vásárolni? Mert az örömet okoz, hogy vásárolnak. És nincs más, olyan az életükben semmi szórakozás. És akkor úgy hát úgy egy két, egy-két barátnőmnek úgy mondtam hát, mi **be vagyunk zárva**. Mi nem tudjuk, hogy mi történik a világban! Hogy, tizenévesen férjhez megyünk és akkor az a dolgunk, hogy na, akkor azon gondolkozzunk, hogy holnap mit főzzünk. Meg az a téma, azt tud... lehet megbeszélni velük, hogy na, te mit főztél, holnap mit főzöl, és ennyi...*”

Persze példájával nemcsak a nőknek, hanem a férfiaknak is üzen. Világossá teszi, hogy a roma nőknek másról is szólhat az életünk, mint a gyermeknevelésről és a háztartás ellátásáról és természetesen férjük kiszolgálásáról. Ebben az életútban is kirajzolódik a mobilitásból adódó feszültség, mely a hagyományos életmód és a mobilizálódott egyén között feszül. A narratíva e szakaszában persze azért is ennyire harcos az interjúalany állásfoglalása, mert már kikerült a helyi közösségből és nem is kíván oda visszatérni. Úgy érzi, a közösség visszahúzza, ezért gyermekeit is kiemeli a közösségből és máshol taníttatja.

A tanulásnak, az esti gimnáziumnak egyrésztől terápiás hatása volt az életére, segített feldolgozni gyászát, elfeledtetni magányát, az otthoni bajokat, másrésztől kapcsolatba került nem romákkal, a többségi kultúrával és annak normáival. Az esti gimnáziumban új barátokra tett szert, akik más nézőpontból mutatták be neki a világot. Az új perspektíva más megvilágításba helyezte eddigi életét és ez revelációszerűen hatott rá. A hagyományos életvilág új megvilágításba helyezéséhez családtagjainak példája is ösztönzést adott. Bátyja Franciaországba költözött, és ott alapított családot, édesanyja pedig Ausztriába ment dolgozni és ott talált magának új élettársat. Ezek a minták mind arra bátorították, hogy ő is merjen lépni, akár egyedül is.

„...Aztán... 2007, 08 szilveszterén elmentem a barátnőmmel Pestre szilveszterezni, akivel az iskolába egy osztályba jártunk, és akivel nem mertem a boltig kimenni a sötétbe. Vagy elmentünk hozzá és ittunk egy cappuccinot, nem messze lakott az iskolától, vagy itt a plébánia mellett, van egy ilyen vendéglő és akkor az egy kis olyan eldugott hely és nem jár oda senki és az iskolától csak végig megyünk a járdán és nem lát senki és oda beülünk egy cappucinora. És ez jól esett és aztán egyre bátrabb lettem. Addig-addig míg nem tényleg elmentem szilveszterezni, Pestre. És ott egy nagyon, nagyon jó helyre, egy ilyen elit helyre, ahol nagyon kellemes volt, szép élmény volt. És akkor azt mondtam, hogy **nekem most nyílt ki a szemem a világra! Hát ilyen van?! Én azt hittem, hogy egy videoklipbe csöppentem.** Na, mondom, ilyen van a világban?! Hát Úr Isten hova kerültem?! Hogy én erről nem tudtam eddig?!”

Az idézetben világossá válik, hogy az interjúalany félt, nem mert elmenni barátnőjével a boltba, nehogy valaki meglássa, hogy ő nemcsak az otthona és az iskola között közlekedik. Nyilvánvalóvá válik, hogy a helyi roma közösségnek egy erős ellenőrző funkciója volt az életére, amitől az interjúalany tartott. Nem akarta, hogy szájára vegye a közösség, ezért igyekezett betartani az íratlan szabályokat. Ez egy ideig sikerült is, betartotta a szabályokat, azonban meg nem értettsége, magányossága egyre erősödött a helyi roma közösségen belül. Ezért úgy érezte muszáj nyitni kifelé, és a nyitások pozitív élményekkel jártak. Érettségi után néhány nappal úgy döntött, hogy bevezeteti az internetet annak érdekében, hogy ne veszítse el nem roma barátnőjét és napi kapcsolatban maradhasson vele. Így este a gyerekek lefektetése után se lesz magányos, társaságban lehet. Következő párjára már az interneten keresztül talált. A kapcsolat komolyra fordult és az interjúalany kénytelen volt elmondani néhai férje szüleinek, akik megértőeknek mutatkoztak, s nem kívánták, hogy elköltözzön házukból. Azonban hiába voltak megértőek a szülők, a közösség elítélte túl korán kötött kapcsolata miatt.

„...Ott, abban az utcában, meg a ... azt is úgy is mondhatom, hogy a családom, szinte mindannyian rokonok vagyunk... hogy hát elítéltek engem ezért, hogy nekem lett barátom. Ugye másfél évig voltam egyedül és, hogy hát ugye még ott lakunk anyósoméknál, meg hogy ez nagyon korán volt. Tehát teljes mértékben ők ezt elítélték...”

„... és akkor, amikor már azt mondtam, hogy jó akkor most már elég a mocskolódásból, mert tényleg bántottak az emberek. Akkor mondtam a gyerekeknek, na, akkor megyünk...”

Olyan erősen elítéli a közösség - ahogy ő fogalmaz *„teljesen ránk szálltak”* - hogy úgy döntött, gyermekeivel együtt elköltözik egy másik településre, új párjához, aki még szüleivel együtt lakik. Párja szülei kedvesen fogadják, és vállalják, hogy vigyáznak gyermekeire, amíg ő tanul a főiskolán, ezzel is segítve az ő tanulását. Folytatja a tanítóképző főiskolát, közben édesanyja segítségével néhai párja városában vesz egy saját házat, amit rokoni összefogással folyamatosan felújítanak. Mire a házat felújítják, a közösség is elfogadja új kapcsolatát, tehát szabad az út, visszajöhet. Ekkora azonban rájön, hogy ő már nem akar visszatérni, hanem jelenlegi párja lakhelyén képzeletben folytatja életük folytatását. Úgy értékeli, hogy a helyi roma kortárs közösség negatívan befolyásolja lánya sorsának alakulását és inkább kiveszi lányát a helyi iskolából, és átíratja egy másik iskolába, mely új párja lakhelyén van, s ahol nem élnek romák.

Egy olyan mobilitási pályával találkozunk, melyben a helyi roma értelmiségi nő elhagyja a közösségét, mert elutasítja annak értékvilágát, amely képtelen elfogadni azt, ha valaki változtatni kíván életkörülményein. Szegál Borisz (1995) is azon a véleményen van, hogy az amerikai feketékhez hasonlóan az értelmiségi romák is elszakadnak majd a cigányságtól, és tőlük elszakadva folytatják pályafutásukat, még ha nem is tagadják le cigányságukat. Ebben a narratív interjúban egy ilyen életút látszik kirajzolódni. A parsonsi modell bevonásával úgy is fogalmazhatnánk, ha a családban megismert minták iskolai közvetítéssel univerzalizálódnak, ami megteremti a sikeres mobilitás alapjait. Az értékminták sikeres internalizálódása azonban idővel konfliktusba kerül a hagyományos közösség partikuláris mintájával. Az ebből következő szerepkonfliktus általában a hagyományos közösség választásával kerül nyugvópontra. Az interjúalany azonban olyan magas presztízsű romacsaládban szocializálódik, amely számára a többségi társadalom mintája kisebb távolságra van, így az elszakadás kevesebb konfliktussal jár. A rögzös, ismeretlen élethelyzeteket hozó mobilitási pálya választását az is erősíti, hogy a romaközösség női mintái egyre kevésbé összeboronálhatók az internalizált értékmintákkal.

A családi tragédia mindenképp „sorseselemény” az interjúalany életében. A tragédia (külső történet), és a tragédia sikeres átvészélése (belső történet) átalakítja identitását, többé nem más, hanem saját maga irányíthatja sorsát. A tragédia sikeres

átvészelésével önmaga számára is bebizonyította, hogy erős személyiség, képes talpon maradni, s a legnehezebb időszakban sem csuklik össze. Emellett felszabadult, férj nélkül maradt, s ezzel kiszabadult a hagyományos roma női szerepből. A roma életvilág elutasítását az is jelzi, hogy nem roma férfit választ, hanem a többségi társadalom férfi tagját, aki nem várja el tőle a hagyományos női szerepek alakítását, hanem támogatja továbbtanulását. Szakítása a roma közösséggel horizontális, területi mobilitásában is egyértelművé és véglegessé válik.

„...Úgyhogy kénytelen voltam így, így házat venni, meg hát itt maradni Maroson, mert hát ugye nem mertem elmenni a gyerekekkel egyedül, messzire. Aztán hát, ha akkor tudtam volna, hogy később erős leszek és összeszedem magam és nyugodtan elmehetek. Akkor jó lett volna, jobb lett volna máshol házat venni. Gyerekeknek is jobb lett volna. Ramóna, hát a Ramónát már nehéz lesz vagy már nem is lehet átnevelni. Ugye ez a társaság, ez a környezet, ez nem jó hatással van rá...”

A narratívából egy kemény, harcos roma nő mobilitási pályája tárul elénk, melyben az interjúalanynak nemcsak a szegénységből, deprimált helyzetéből kellett kiverednie magát, hanem meg kellett küzdeni a közösséggel, hogy elfogadtassa, hogy egy roma nőnek is lehet más vágya, mint a háztartás. A narratívából világos, hogy a közösség nem csupán a roma, férfi közösséget, hanem a roma nőket is jelentette, akiket az interjúalany bátorsága, nyitottsága és sikeres beépülése a nem roma környezetbe elbizonytalanított saját helyzetük megítélésében. A roma közösség, mely egyszerre nyújt védelmet, biztonságot a nehéz helyzetben, ugyanakkor visszahúzó erő is lehet, ha az egyén más, individualisztikus utat akar járni. E jelenség megerősíti a hálózateleméleti irodalomból ismert megközelítést, mely szerint a zárt hálók a mobilitást negatívan befolyásolják (Burt 2001).

Az interjúalany vonzó külsejével, barátságosságával, nyitottságával, őszinteségével ügyesen integrálódik bármely közösségbe, akár roma, akár magyar közösségbe. Kettős lojalitásával - melyet a szakirodalom is említ roma nők esetében - egyszerre őrzi roma identitását és épül be a nem roma környezetbe (Fiáth 2002, pp.28). Kapcsolatait ügyesen építve sikerült bizonyos társadalmi tőkét felhalmozni. Kapcsolathálóját olyan okosan építi, hogy előbb-utóbb azok közvetlen haszonnal kecsegtetnek. Ezt a tőkekonverziót habitusa teszi lehetővé. Egy olyan habitus támogatja, mely gyermekkorában lett sajátja, s nem tudatos szocializáció eredménye. Ez a habitus

segít kiépíteni kapcsolathálóját, melyet társadalmi és gazdasági tőkévé konvertál. A megszerzett gazdasági tőkéjét tudja majd utóbb kulturális tőkévé konvertálni, hisz minimális gazdasági tőke szükséges, hogy kulturális tőkét halmozhasson fel. A narratívából világos, hogy jól érzi magát az interjúalany tanulás közben, még akkor is, ha ez sokszor küzdelmes. Nagy energiákat mozgósít annak érdekében, hogy a kulturális tőke felhalmozásához szükséges, gazdasági kényszertől mentes időt megteremtse magának, hisz két kisgyermeket nevel. Reméljük, hogy az interjúalanyunk egy-két éven belül sikerül tárgyasult formában, intézményesült kulturális tőkét teremtenie felhalmozott inkorporált kulturális tőkéjéből.

8.4. *Harcok a túlélésért*

Az interjúalany szociológus hallgató, roma férfi, aki felnőtt fejjel kezd tanulni. Nagyon mélyről, nagyon hátrányos helyzetből indul, ezért különösen érdekes, hogy melyek azok a tőkefajták és szocializációs minták, amelyek lehetővé tették felfelé irányuló mobilitásának sikerességét. A dél-dunántúli régióban születik egy kis faluban, és pár hónaposan már állami gondozásba, csecsemőotthonba kerül. Innen egy dél-dunántúli városba helyezik ki nevelőszülőkhöz, ahol nagyon korán megéli a teljes kiszolgáltatottságot, és találkozik a felnőtt világ brutalitásával. Ez az egy év, amit itt tölt, olyan mély és kitörölhetetlen nyomokat hagy benne, amelyek egész életén át kísérik. A gyermekként ért megaláztatásokat, felnőttként sem sikerül az interjúalanyunk feldolgozni. Az alábbi idézetek egyébként nem is az első, hanem a második találkozás alkalmával készített interjú részletei. Ekkor már megteremtődött egy olyan bizalmi helyzet az interjúkészítő és az interjúalany között, amely lehetőséget adott arra, hogy ezeket az emlékeket legalább megpróbálja felidézni. Az interjúalany elmondja, hogy a kor szokásának megfelelően, korán szobatisztaságra próbálták nevelni, sikertelenül, s ebből állandó konfliktusok származtak.

“...Hát... talán annyit elég, mondom, tehát így utólag, ahogy azt tudom, tehát hogy igaziból nem volt több, mint egy év amit ők neveltek és...és mondom tehát igaziból tehát nagyon jó emlékeim nincsenek... Tehát őőő... abszolút nem voltam szobatiszta és ez így eléggé, eléggé problémás dolog volt tehát ez miatt voltak ilyen, ilyen emlékeim, hogy ilyen vizes korsókat kellett este innom, addig amíg nem hányok... ((zavart

nevetés))... meg ilyenek... tehát, hogy már, hogy víz, hogy ne akarjak este már inni ((nevetés))... utána meg, meg egyéb dolgok tehát, hogy ilyen...(hosszú hallgatás)... nem is nagyon, tehát úgy emlékszem... Nem is nagyon... nem tudom... szóval ez nekem furcsa, hogy így, így elég, elég sok dologra emlékszem...”

Az idézetből világosan látszik, hogy ebben a családban az interjúalanyt komoly lelki és fizikai atrocitások érték, mert még 35 év távlatából se képes világosan szavakba önteni és elmondani, hogy mi is történt vele. Az emlékek még mindig túl fájóak és felkavaróak. A narratívában nagyon feltűnőek a hosszú hallgatások, az elhallgatások, a narratíva szabdaltsága, illetve a zavart nevetés. Az idézetből látszik, hogy az interjúalany előtt felidéződnek a régi történetek, azonban ezek a képek vagy képsorok, olyan megrázóak, fájóak, ön maga előtt is szégyenletesek, hogy még mindig nem képes megosztani mással az emlékeit. A felidézett emlékek között a szobatisztaság körüli bonyodalmak se közvetlenül elevenednek meg, hanem áttételesen, azzal, hogy elmeséli, hogy lefekvés előtt sok vizet itattak vele, azért hogy a nevelőszülőknek ne kelljen éjszaka felkelni hozzá. Az már kimaradt a felidézet történetéből, hogy így garantált volt az ágyba vizezés, ami valószínűleg komoly retorziókkal járt a gyermek számára.

Az állami gondozott kisfiúval nagyon brutálisan bánhatott a nevelőapja, mert még mindig, felnőttként is halkan ejti ki a nevét, szinte tapintható a félelem, amit pusztán a nevelőapa emlékének a felidézése is felkelt. Egyértelmű, hogy a történeteket az interjúalanyuk még nem volt módja szakember segítségével feldolgozni. Ezért ebben az esetben maga az interjúkészítés is egy terápiás helyzet volt, a dolgozathoz készített összes interjú közül a legnagyobb tapintatot igénylő interjú.

“...tehát igazából úgy gondolom, hogy ott... (hosszú hallgatás) ott a... az a nevelőfater (nagyon halkan) az volt olyan... olyan (nagyon halkan)... aki meghatározta, hogy milyen volt (továbbra is nagyon halkan). És akkor... (hosszú hallgatás) khh... egy év, egy év, egy év múlva onnan elkerültem... és.... (hosszú hallgatás).”

A családtól végül is a kihelyezett ifjúságvédelmi szakember vette el az interjúalanyt, tehát a felügyelet is észlelte a gyermekkel szembeni nem megfelelő, brutális bánásmódot. Az elkerülés okai azonban homályban maradnak. Az interjúalany egyik alkalommal se mondja el, hogy pontosan mi is történt vele ebben a családban, de később, az életútját tovább mesélve, magyarázatként, *rejtett magyarázatként* elmond

egy rövid történetet. Ebben a szövegrészletben azt meséli el, hogy az állami gondozott gyermekeket milyen atrocitások, megaláztatások érik a nevelőszülőknél és, hogy egymás közt ezt hogyan beszélték meg az intézetben, miket meséltek társai családjaikról. Tehát *rejtett magyarázat*ként más szájába adja a vele történeteket.

“...És azért, hogy mondjam szóval nem azt mondom, hogy törvényszerű volt, hogy bárkivel beszélgettünk. És te akkor nálad mi volt? Vagy nem tudom, tehát azért, azért néha szóba jött. És nem ((nevet)) tehát ilyen sikerélmény, sikertörténeteket nem nagyon hallottam.... Tehát ott tehát (hosszú hallgatás)...a szexuális zaklatás az, az simán... általában a lányoknál simán, simán képbe jött. Azért mondom, hogy nem is tudom, tehát hogy igaziból...(nagyon hosszú hallgatás). Mondjuk ez egy érdekes dolog, tehát mert lehet, hogy családon belül is ez olyan dolog, ami nem szokott kiderülni... Eleve meg szóval, az, az, az, na általában inkább az, az, hogy nem szokott kiderülni. Pláne hogyha még valaki állami gondozott és megfenyegetik őt, akkor vissza lesz adva. Nem kéne, nem kéne erről beszélni! Ez utólag még jobban...(érthetetlen)”

A narratívából látható, hogy az interjúalany nem képes kimondani, hogy ő is szexuális zaklatás áldozatává vált gyermekkorában, mégis ezzel a rejtett magyarázattal, amit ő kezdeményezett, s ő kanyarodott vissza ehhez a kényes ponthoz, mert úgy érezte, meg kell felelnie az interjú helyzet követelte őszinteségnek, sejteti ezt a helyzetet. Mindenesetre egyértelműen megerősíti azt a tényt, hogy nevelőszüleinél komoly fizikai brutalitás érte, amit a mai napig nem képes feldolgozni.

A brutális nevelőszülőktől az interjúalany egy kis dél-dunántúli városba kerül, ahol öt évet tölt el új nevelőszüleinél, egy idős házaspárnál. Ezeket az éveket az *“igazi gyermekkor”* éveinek tekinti, ahol kiegyensúlyozott, normális élettel találkozott. Szép tiszta ruhákba öltöztették, kipihten járt óvodába. Végre egy kiegyensúlyozott, normális gyermek életét élhette. Kisebb sérelmek, bántalmazások itt is érték, de ezek nem a felnőtt világtól, a nevelőszülőktől, hanem a kortárs csoporttól, illetve a nevelőszülők lányától érkeztek. Ebben a családban megtapasztalja, hogyan működik egy normális család, ahol elfogadják és szeretik. A családban nincs kiszolgáltatott helyzetben, sőt a nevelőszülők képességükhöz mérten – hisz már 70 évesek - megpróbálják megvédeni a külvilág támadásaitól. Az idős házaspár annyira megkedveli, hogy örökbe szeretnék fogadni, de lányuk ezt ellenzi. Életének ez az öt-hat éve meghatározó későbbi sorsa alakulására. Ezek az évek a nyugalom és a feltöltődés évei,

ahol beforrhatnak a korábbi sebek és olyan érzelmi muníciót kap, amely átsegíti a későbbi nehézségeken, a további megpróbáltatásokon, amelyekkel még szembe kell néznie. Ezt így fogalmazza meg:

“...Hát a... az... ugye az öt év, az, az öt év, amit ott töltöttem (...város), az mondhatom gyerekkor, szerintem bátran mondhatom azt, hogy gyerekkorom volt, és amit ott kaptam, szerintem az, az a rendszeresség és az a nyugalom.... ööö... nem szóval, a mai napig, szóval, ha így átgondolom. Vagy próbálok visszagondolni, az a sok minden, amin így átmentem, hogy lehetett ezt így épp ésszel kibírni? Szerintem az, az öt év. Annak köszönhettem... Ez ilyen alapot adott ami. Tehát hogy így nem zizzentem be. Tehát, hogy nem lettem ámokfutó vagy valami ilyesmi...”

Az interjúalany élete újabb fordulatot vesz. Megbetegszik nevelőapja, majd hamar meghal és mivel nem fogadták örökbe, újabb nevelőszülőkhöz kerül, egy másik dél-dunántúli nagyvárosba, ahol folytatódnak a megpróbáltatások. Elveszik szép ruháit, nem fürdetik rendesen, elhanyagolják. Tehát csalódottság, újabb megaláztatások jutnak osztályrészül. Azonban ez a csalódottság még fájóbb, hisz olyan családot kellett otthagynia, amit szívesen fogadott volna el családnak, és egy olyan helyre került, ahol megint bántalmazták. Végül itt csak egy évet töltött, s innen intézetbe kerül, ahol még több megpróbáltatás éri. A múlt rendszerből jól ismert struktúra az intézet: egy régi kastély épület, ahol rengeteg állami gondozott gyereket zsúfolnak össze, kevés, főleg képzetlen felügyelő tanárral. Ezek az évek se könnyűek, sőt az eddigieknél is nehezebbek, ahogy az interjúalany fogalmaz; itt bekerül a teljes örületbe.

“...Ilyen elég áldatlan állapotok uralkodtak és én nagyon, nagyon, nagyon, nagyon undorodtam az egész helyzettől. Nagyon rossz volt... Hát életem egyik legrosszabb négy éve volt...”

Az intézetben már senkire se számíthat, nem védi meg senki, tehát meg kell tanulni megvédeni magát. Ami azt jelenti, hogy alkalmazkodni kell a farkastörvényekhez. Az intézetben 10-14 éves korú gyerek van, s ő csak 10 éves volt, így a többséghez képest kicsi és emiatt a legkiszolgáltatottabbak közé tartozik.

*“...Ahhoz képest, hogy egy... mondhatjuk azt, hogy egy rendezett körülményekből kerül ki az ember egy bolondok, tehát egy **őrület**, amibe belecsöppentem ((nevet)). Hát, tényleg amikor még a saját ennivalódat se eheted meg anélkül, hogy ne próbálnák meg elvenni vagy akármi más. Vagy, vagy akármi, tehát fizikailag=se= vagy=biztonságban (nagyon gyorsan)...”*

Az intézetben az első két év nagyon nehéz, később, ahogy nő és egyre több lesz a testi ereje, megtanulja megvédeni magát. Ez azzal a következménnyel jár, hogy az utolsó évekre teljesen elvadul, annyira agresszív lesz, hogy még a többiek is jobbnak látják elkerülni őt.

“..Azért mondom, hogy hiába egy burok, mert mondhatjuk azt, hogy egy burok, de, de egy nagyon, nagyon rossz élmény volt...(hosszú hallgatás) és még azon túl, amikor már az ember úgy volt vele, már...., hogy mondjam, szóval...(hosszú hallgatás) mondhatjuk azt, hogy nyugalma volt. Nyugalma abban az értelemben, hogy nem zaklatták, nem bántották, mit tudom én, szóval nem próbálták megalázni...(hosszú hallgatás) akkor is az emberben volt egy hiányérzet. Nem?...”

A nevelőintézeti évek erőt próbáló, nehéz időszakot jelentenek az interjúalany életében, főleg azért, mert van viszonyítási alapja, hisz életében legalább egyszer viszonylag hosszú időn keresztül voltak jobb napjai. Attól az öt-hat nyugodt évtől eltekintve az interjúalany egész gyermekora állandó fenyegetettségben, kiszolgáltatottságban telik. Mikor nevelőszülőknél volt, akkor a felnőtt világtól kapta meg a leckét, most a nevelőintézetben a kortárs csoporttól. Fizikumával áll összefüggésben az, hogy mégse omlott össze, és nem egy szerencsétlen, összetört, megalázott felnőttel találkoztam, hanem egy sikeres emberrel. Az interjúalany láthatóan most is hatalmas fizikai erővel rendelkezik, ami elősegítette azt, hogy a nevelőintézetben ne az övé legyen az áldozat szerep. Az erős fizikumon túl abban is szerencséje volt, hogy egy olyan nevelőtánárhoz került, akinek tanári végzettsége volt, aki odafigyelt rá, és akit az interjúalany is elfogadott. A másik kapaszkodási pont a már említett idős nevelőszülőknél töltött gyermekévek alkották, ami példát állított számára, hogy milyen is a kiegyensúlyozott, normális családi élet, amelyet egyszer talán ő is élhet majd.

“Tehát hogy ez azért ez, ez, pláne hogyha, mit tudom én, relatíve volt valami viszonyítási pontom és akkor előtte már azért valahol laktam, hazajöttem, vagy valami. És... jó hát... sokszor így gondolok, tehát abból is lehet erőt meríteni, jó hát akkor valami olyasmit szeretnék én is létrehozni, egy otthont vagy valami, mert, már amennyire ezt át tudja gondolni felsőévesen egy gyerek...”

Nevelőtanára, felmérve az interjúalany fizikumában rejlő lehetőségeket, azt javasolta, hogy menjen bányásznak, hisz azzal sokat kereshet és 10 év alatt lakása is lehet. Az interjúalany így vājártanulónak áll be Komlón. Így fiatalon, 15 éves korától kezdve megtapasztalja a kemény fizikai munkát, és megismeri a munkáséletet. A kollégiumban, ahol él, mongol diákok is laknak, akik vājártanulóként érkeztek Magyarországra. Ezekkel a diákokkal folyamatos harcban állnak a magyar vājártanulók. A mongol diákokkal folyamatos harc, állandó készenléti helyzetet és fenyegetettséget alakít ki az interjúalanyban, és ez végül konfliktusba sodorja egyik nevelőtanárával: verekedésbe kerül vele és ezért büntetésképpen áthelyezik Oroszlányba, szintén vājártanulónak. Itt azonnal figyelmeztetik, hogy már a legkisebb vétség esetén is kiteszik az intézményből. Ez meg is történt, és így az interjúalany nem fejezhette be vājárként a szakmunkásképzőt.

Egy dél-dunántúli nagyvárosban kezd dolgozni, képzettséget nem igénylő nehéz fizikai munkákat vállal, szénbányában, uránbányában dolgozik, majd csirkéket takarít, stb. Egykori állami gondozott fiatalként, családi segítség nélkül, egyedül kell megállnia helyét a világban. Albérletben lakik, és annak árát természetesen egyedül kell előteremtenie. Ennek a helyzetnek egy váratlan betegség vet véget, gerincsérve lesz. Tehát huszonévesen élete fordulóponthoz érkezik, az orvosok nem javasolják, hogy nehéz fizikai munkát végezzen, azonban nyolc általánossal csak erre volt lehetősége. Kzilátástalan, bizonytalan helyzetbe kerül, de nem adja fel, megoldja ezt a helyzetet is.

Az interjúalany életében „sorseseemény” történt, a betegség, a gerincsérv egy olyan külső esemény, ami arra készítette, hogy átértékelje addigi életét (belső történet), és új megvilágításba helyezze jövőjét. Tanulni kezd, boltvezetői, eladói képesítést szerez, és egy éjjel-nappali üzletben kezd dolgozni, ahol természetesen továbbra is kell fizikai munkát végezni, de legalább nem bányában dolgozik. Elhatározza, hogy leérettségizik és beiratkozik egy esti tagozatos gimnáziumba, ehhez keres munkát és végül talál a város ipari parkjában, mint operátor. Élete kezd perspektívát kapni, mederbe terelődni. Jól fizető állása van és mellette tanul. Végül leérettségizik, és két

évet dolgozik a városban. Már akkor is felmerül benne, hogy tovább kellene tanulni, de végül nem szánja rá magát erre a lépésre. Ezt az első találkozáskor így meséli el:

“...És akkor ott végeztem a középiskolai tanulmányaimat, aaa munka mellett... És, és miután azzal végeztem akkor még sokáig... hát sokáig az relatív, tehát mondhatjuk, azt hogy talán két év. Hát két év. Mondhatjuk, hogy sok idő. Tehát, de már akkor is ugye már közel jártam a... harminc... harminchoz, nem tudom talán már el is múltam. Már elmúltam harminc... Aaaa. Még mindig nem adtam be sehova a jelentkezésemet. De igazából így mindig szerettem volna krrr. tanulni. De, de nem. Az egyik oka az volt az miatt, ami miatt féltem is, hogy most így nem tudok dolgozni, nem lesz valami munkám, nem tudok albérletet fizetni, vagy mit tudom én, akkor miből fogok élni persze utána hallottam, hogy létezik diákhitel. Mondom ez tök jó, akkor éhen dögleni talán nem fogok. Meg mondom egy-két ilyen segély vagy valami még mellé... És akkor... akkor még mindig halasztgattam, hogy még gyűjtök, meg legyen még tartalék, meg minden. És szerintem ez nyugdíjas koromig ez így lett volna, hogy ha nem találkozok (név)...”

Tehát az interjúalany hiába érettségizik le, hiába tud bizonyos állami támogatásokról, ami a felsőoktatásban tanuló diákok megélhetését segítik, ez még kevés volt ahhoz, hogy rászánja magát a továbbtanulásra. Ehhez még több tényező is szükségeltetik. Az egyik ilyen tényező, a roma diákok továbbtanulását támogató szakemberrel folytatott beszélgetés, aki, ahogy ő fogalmaz *“tudatosított”*.

*“...Na és akkor ő volt az aki, aki, aki **tudatosított**. Hát végül is... mondhatjuk azt, hogy így komolyabban beszélgetett velem. És mondta, hogy hát nem igazán jó, nem vezet sehova ez a... talán, meg majd, meg mit tudom én, hogy hazudik az ember. És így adtam be. Nem rögtön, azonnal...”*

A *“tudatosítás”* ellenére sem jelentkezik felsőfokú intézménybe, még mindig nem volt elég kényszerítő erő az interjúalany életében, hogy rászánja magát a továbbtanulásra. Végül azonban ez is bekövetkezik. Megismerkedik későbbi párjával, aki szintén roma származású, s aki a zeneművészetire készül. Tehát egy olyan emberrel került érzelmi kapcsolatba, akinek ambíciói vannak. Ez a párkapcsolat nagyon sokat lendített azon, hogy rászánja magát a továbbtanulásra. Mindezek mellett ez a

párkapcsolat rengeteg konfliktust is eredményezett párja családjával. Ez végül oda vezet, hogy rendőri biztosítás mellett kellett elhagyniuk a várost, ahol éltek, tehát a fiatalok megszöktek a családtól, és átköltöztek az ország másik végébe.

Életének ezt az epizódját az interjúalany szándékosan homályban tartotta, sőt az interjú végén elmondta, hogy párjára való tekintettel nem beszélt erről. Az interjúalany az életút elmesélésekor egyedül erről a párkapcsolatról tett említést, ami életének meghatározó és hosszú távú kapcsolata. Érdekes azonban, hogy abban a néhány mondatban, amiben a kapcsolatról beszélt, abban nem az érzelmi szálakat emelte ki, hanem az ő támogató, segítő szerepét. Vagyis olyan személlyel került érzelmi kapcsolatba, aki hozzá hasonlóan, elhagyatott, támasz, család nélkül él a nagyvilágban. Persze párja helyzete egész más, hisz ő tudatosan, saját döntéséből szakított családjával.

Az interjúalany megszöktette választottját, ami a roma tradícióban nem szokatlan esemény. Átköltöztek egy másik nagyvárosba, ahol kénytelen volt megint nehéz fizikai munkát vállalni, bútorcsomagoló lett. Most azonban kénytelen bármilyen munkát elvállalni, amivel pénzt kereshet, hisz neki kellett gondoskodnia párjáról is, akit végül is kiragadott egy megszokott, anyagilag biztonságos közegből. Maguk mögött hagyva a megszokott várost, a jól fizető állást, új városba költöztek, ahol nem ismertek senkit, nem voltak barátaik, kapcsolataik. Ebben a bizonytalan helyzetben, az interjúalanynak be kellett bizonyítania, hogy nemcsak magáról, de párjáról is képes gondoskodni. Életében először felelősséggel tartozott valakiért és mindketten csak egymásra számíhattak. Az új városban kilenc hónapot töltöttek, majd felköltöztek a fővárosba, ahol több a munkalehetőség, és egy időre kölcsönkaptak egy jó albérletet.

Ebben a bizonytalan helyzetben az interjúalany megint megkereste azt a szakembert, akivel már egyszer meg tudta beszélni problémáit, s arra kérte, hogy segítsen nekik munkát találni. A beszélgetés azonban másképp alakult és a szakember arra biztatta, hogy tanuljon tovább. A szakembernek sikerült rávenni mindkettőjüket, hogy beadják jelentkezésüket egy felsőfokú oktatási intézménybe. Úgy döntöttek, hogy mindketten egy jó nevű egyetem szociológia szakára, nappali tagozatra jelentkeznek, ahová végül mindkettőjüket föl is vették. Az interjúalany felnőtt fejjel, sokat megélve, harminc évesen került megint diák státuszba. Mivel nagy volt a különbség a csoporttársak és közte, mind kort, mind életutat tekintve, így nagy volt az esély arra is, hogy elszigetelődjön. A párjával való közös tanulás egyrészt megkönnyítette a tanulás sikerességét, másrészt pedig növelte az esélyt az elszigetelődésre, hisz azzal, hogy ketten voltak, már csoportot alkottak. Az interjúalany életében igen nagy volt az ugrás

az egyetemi közeg és korábbi élete közt, ami az önbizalom hiányos gyermekkor miatt újabb szorongásokat keltett benne. Mindezek felfokozták a *mi* és *ők* közti feszültséget és növelték az ellenségesként észlelt külvilággal szembeni indulatot. Ezekről a nehézségekről a következőképpen számolt be.

“...De, de, de szóval így eleinte nagyon rossz volt. Tehát eleinte mondom, mikor ugye szóval nekünk is voltak kétségeink, hogy így szóval, hogy mondjam... Jó azért, azt tudni, hogy szülői háttér nélkül, az egy dolog. De, de, hogy mondjam, szóval egy bizonyos önbizalom azért kellene, tehát kell... lenne, hogy legyen. De hogyha az emberrel egész életében elhitetik, hogy ő neki, tehát... akkor egy idő után, szerintem ő is elhiszi, hogy nemcsak hogy a felsőoktatásban nincs helye, hanem még igazából már sehol sem még Magyarországon se. Tehát sehol... És ezt annyira a gyerekkorban, pedagógusok el tudják bujztatni az emberben. Tisztelet a kivételnek. És szóval idejöttünk egy csomó, mit tudom én... hogy mondják a saját kis nyomorunkkal, kis...(érthetetlen) nem tudtuk, hogy, hogy lesz, mint lesz...”

A narratívából az is világos, hogy az interjúalanyt gyermekkori pedagógusai részéről diszkrimináció érte romasága vagy hátrányos helyzete vagy mindkettő miatt. A narratíva mindenképpen elgondolkodtató a magyar közoktatás akkori állapotáról, hogy milyen pedagógusokkal találkozhatott az állami gondozott interjúalany, aki hamarosan egyetemi diplomát szerez, s aki korábban még a szakmunkás bizonyítványt se kaphatta meg, mert eltanácsolták. Felmerül a kérdés, hogy milyen pedagógusok voltak azok, akik gyermekkorában a legalacsonyabb presztízssű szakma megszerzésére, bányásznak javasolták, holott ma kiváló eredménnyel vizsgázik az egyetemi rendszerben. Az interjúalany esetében nyilvánvaló „Pygmalion-effektussal” (Erős –Kende 2008, pp.66) találkozunk, mikor a negatív diszkrimináció hatására a gyermek elveszti önbizalmát és kudarcot vall az iskolában. Ráadásul az interjúalany a felső tagozatot nevelő intézetben végezte, ahol a követelményszint biztosan alatta marad az átlagos általános iskolai követelményeknek. A negatív diszkrimináció és a rossz pszichés állapot, viselkedés zavart, agresszivitást váltott ki a gyermekben, és ez iskolai lemaradást, továbbtanulástól való elfordulást idézett elő.

Az ellenségesként észlelt külvilággal kapcsolatos indulatok, melyek egész gyermekkorát végigkísérték, az egyetemi évek alatt sem csökkentek, sőt tovább növekedtek. Az egyetemi élet csalódást okozott, mivel még ebben a közegben is volt

része diszkriminációban. Hiába a támogató csoport és évfolyamtársak, így is párjával többször meg kellett tapasztalnia a kirekesztettség élményét, mely közül az egyik majdnem fizikai konfliktust is eredményezett. Az interjúalanyt roma származása miatt, ami esetében feltűnően sötét bőrszínnel jár együtt, több rasszista szándékú inzultus is érte, melyek következtében egyre inkább fokozódik benne a *mi* és *ők* közti feszültség. Másfelől nem kizárt azonban az sem, hogy az az elutasítás, amelyet az interjúalany rasszista szándékúnak vél, valójában az intézményi habitus és hallgatói habitus közötti távolság leképződése, amelyet minden elsőgenerációs megél a felsőoktatásban. Az intézményi és a hallgató habitus különbségéről Pusztai Gabriella (2011) hazai kutatásai számolnak be. Az interjúalanyban azonban egyre nő az elfojtott indulat és felvetődik benne az ország elhagyásának a gondolata.

Összetett kérdés, hogy egy hányatott sorsú, halmozottan hátrányos helyzetű állami gondozott, roma vándorlóból, akit még a szakmunkásképzőből is kirúgtak verekedés miatt, hogyan lesz egy jó nevű egyetem szociológus hallgatója. Életútja szerencsés alakulását elősegítette, hogy a gyermekkorában őt ért brutalitás ellenére sem esett szét a személyisége, képes volt ember maradni, nem vált belőle, ahogy ő fogalmaz, „*ámokfutó*”. Vagyis szükségeltetik egy viszonylag egészséges pszichés állapot, amely lehetővé teszi, hogy a fiatal személy társadalmilag elfogadott mintát tudjon követni. Az interjúalany életét tekintve ez már önmagában is jelentős teljesítmény. Ebben segítségére volt, hogy hosszú időt (5-6 év) töltött nyugodt, védett környezetben nevelőszülőknél, a nevelőintézetben pedig szerencsés módon korrekt nevelőtanárhoz került, s ami talán az egyik legfontosabb tény: erős fizikuma megvédte az áldozat szerepétől. Persze a belső lelki tartalékokról sem szabad elfeledkezni, amelyek alkalmassá tették a küzdelemre, a harcra.

Az interjúalany élettörténete halmozottan hátrányos helyzete miatt eltér egy átlagos roma gyermek életútjától, ezért is vettem be a dolgozatba az ő narratíváját. Ő nem tapasztalhatta meg a roma családokra oly jellemző nevelési klímát, amelyre az jellemző, hogy megpróbálják azonnal kielégíteni a szülők a gyermek igényeit, tehát esetében korán kialakulhatott a késleltetés és az önkontroll képessége (Hegedűs 1993). A családi szocializáció, a modell követés szintén nem valósult meg esetében, hisz különböző nevelőszülőknél élte élete első tíz évét. Az intézet egy olyan szocializációs közeget jelentett, amelyben az iskolai szocializációra jellemző szabályrendszer a meghatározó. Ez elsősorban szigorú napirendet jelentett, s ez eltért a roma családok időkezelésétől, amely az egyéni igényekhez igazodik (Hegedűs 1993).

Másodsorban az intézeti nevelésére jellemző a szigorú szabálykövetés, tehát itt a nevelés, a fegyelmezés a büntetésre és jutalmazásra épül, hasonlóan az iskolához. Ez sem jellemző a roma családok életére, ahol a gyerekek nagyobb szabadságot kapnak, és a nevelés a modellkövetésre épül. Tehát egy olyan roma mobilitási életutat látunk, amelyet nem jellemez a szubkultúra sajátossága. A szubkultúrára jellemző családi szocializáció kimaradása és a rideg, intézeti szocializáció megkönnyítik a kemény fizikai munkával járó bányász lét elfogadását. Az interjúalany bányásként, rendszeres nehéz fizikai munkát végezve, megtanulta eltérni a munkával járó monotonitást, sőt az ezzel járó fájdalmat is. A rendszerváltás előtt a bányászok jóval magasabb fizetést kaptak munkájukért, mint az átlagos fizikai dolgozók. Tehát a kormányzat a társadalmi igazságosság nevében honorálta a bányászok erőfeszítéseit.

Az interjúalany felfelé irányuló mobilitását azonban mégis a kényszer szülte, egészségi állapotának megroppanása. Egy „sorsesemény” kényszerítette tanulásra, először az érettségi letételére és szakiskola elvégzésére majd az egyetemi tanulásra. Ebben segítségére volt az, hogy az állami politika támogatta a felnőttképzést és az érettségi esti tagozaton való megszerzését. Emellett fontos tény a felsőoktatás nyitottsága, a fejkvótás finanszírozási rendszer, amely érdekelté teszi az egyetemeket abban, hogy minél több fiatal vegyenek fel az intézménybe. A civil szféra által kiépített alapítványi ösztöndíj rendszer kiemelten támogatta a roma fiatalok felsőoktatását. Végül, de nem utolsó sorban az is fontos tény, hogy a civil szervezetek jóvoltából segítői hálózatok épültek ki, amely az élettörténetet tanúsága szerint is nagyban hozzájárultak az interjúalany sikeres mobilitásához. Életének meghatározó mozzanata volt az is, hogy olyan felkészült, roma fiatalokat segítő emberrel találkozott, aki nemcsak megtalálta vele a hangot, hanem perspektívát is kínált számára, sőt ösztönözte és segítette annak megvalósításában. Mindezek mellett az is meghatározó körülmény, hogy az interjúalany egy ambiciózus roma lánnyal került érzelmi kapcsolatba, aki értelmiségi roma családból származik, és aki számára be kellett bizonyítania, hogy méltó párja lesz. Az interjúalany sikerének másik titka, hogy párjával közösen, összefogva, együttes erővel, egymást támogatva végzik az egyetemet.

Mindezek a tényezők azonban nem lettek volna elégségesek a sikeres mobilitáshoz, ha a gyerekkori szocializációs minták erős kétpólusossága során nem kínálkozott volna az univerzális értékminták elsajátításának a lehetősége, és ez nem jelentett volna olyan vonzerőt, amellyel az eléje tornyosuló akadályokat le tudta küzdeni. A kétpólusosság alatt két olyan eltérő értékmintát értek, amely két alapvetően

különböző szocializációs utat és lényegileg eltérő társadalmi sikerességet hozhat magával. A gyerekkor elsődleges élménye a nyers (feltehetően szexuális) erőszak is, a kényszerítés, a megalázás, amely érthető módon éles ellenérzést váltott ki az interjúalanyban. Ez a természetes reakció azonban egyéb értékminták híján általában idővel a kínzóval való ambivalens azonosulást hozza magával, és az áldozatból nagyon gyakran a későbbiek során áldozatot csinál. Ez azonban feltehetően azért nem következett be, mert a következő nevelőcsaládban ezzel éppen ellentétes értékmintát közvetítettek az interjúalany számára. Ez az értékminta nem csupán az interjúalany elfogadásával és azonosulásával találkozott, hanem olyan univerzális értékmintát jelenített meg, amely a későbbi társadalmi sikeresség alapját adta.

Az intézeti korszak azonban ezt követően újra a nyers erőszak érvényesülést hozta magával. A nevelőcsaládnál internalizált univerzális értékminták alapján ez egyfelől az interjúalany elutasítását eredményezte. Másfelől azonban olyan készségeket hívott életre benne, amelyeket a születés utáni időszakban megismert, és amelyeket kényszerűen most ő is előhívhatott a túlélése érdekében: a nyers erőszak alkalmazását a kiszolgáltatottak közti versengésben. Ennek időszakos sikere azonban már magában rejtje a konfliktusokat is, amely a szakmunkásképzőből való elbocsátásban kulminálódik. Ez az értékminta azonban – más alternatívák híján – még egy darabig sikerrel kecsegtet. Sikerének feltétele azonban a fizikai tőke megléte. Ennek elvesztése, ill. ennek meggyengülése azonban nem teszi továbbvihetővé ezt az életstratégiát. Ezen a ponton (a betegség, a gerincsérv idején) lesz újra szerepe a Parsons által leírt univerzális értékmintáknak, s annak a nevelőszülői közeg értékének, amely a méltányosság, a másik megbecsülése, és a hétköznapi teljesítmény talaján állt.

Nem véletlen azonban, hogy ezek a minták mindig csak egy-egy, az interjúalany számára elfogadott személyhez kapcsolódnak. Az interjúalany parsonsi modell alapján leírt szocializációs mintájának sajátos jellege ugyanis az, hogy az egyén a társadalom többségi értékeinek elsajátítása során nem – mint a klasszikus esetben – egyre inkább kiterjedő szocializációs közegben találkozik, hanem az univerzális értékek csak az élettörténet jelentős személyeihez, és nem a megélt, megtapasztalt társadalom egészéhez kapcsolódnak. A G. H. Mead-i értelemben vett „jelentős másikkal” szerepe tehát nem csupán az élettörténet elején, hanem az élettörténet egészében olyan kikerülhetetlen viszonyítási pontként jelennek meg, amelyre az egész identitás felfűzhető. Ennek a sajátos szocializációs közegnek aztán másfelől az lesz a következménye, hogy a mindenkor többségi társadalommal szemben meglehetősen nagyfokú bizonytalanság

alakul ki, mivel a többi társadalmi interakciókban éppen nem az univerzális értékek képviselőjével találkozunk. A nevelőszülők, a szakember és a későbbi élettársa jelenítik meg azokat az értékmintákat, amelyből építkezve a sikeres mobilitás felépíthető.

A narratívából egy intragenerációs mobilitási pálya bontakozik ki, melyben az interjúalany olyan személy, aki a bourdieu-i tőke fogalmak közül egyet sem mondhatott a magáénak, mielőtt tanulásra, az inkorporált kulturális tőke felhalmozására szánta volna rá magát. Állami gondozottként nem rendelkezett sem gazdasági tőkével, sem jelentős kulturális tőkével, sem társadalmi tőkével. Gyermekkorában egyedül csak arra van némi esélye, hogy minimális inkorporált kulturális tőkét szerezzen, amit egy intézeti iskola biztosíthat számára, azonban a negatív diszkrimináció következtében kialakuló „Pygmalion-effektus” miatt még erre sem került sor. A harcra, a küzdésre, a mindenáron való túlélésre berendezkedett habitusa egy „sorsesemény”, egy betegség kapcsán lép működésbe és arra készíti, hogy küzdjön a túléléseért. Szerencsére egyes akkori társadalmi körülmények kedvezőek az interjúalany szempontjából, és így a támogatásoknak, állami ösztönzőknek köszönhetően esély kínálkozott arra, hogy felnőtt fejjel (30-as éveiben) inkorporált kulturális tőkéhez jusson, amit később gazdasági tőkévé konvertálhatott. Az érettségi megszerzésével sikerült megkapaszkodnia a munkaerőpiacon, élete nyugvópontra került. Hogy továbbra is mobil maradt, az annak köszönhető, hogy a házassági piacon olyan párra talált, aki előtt bizonyítania kellett: párja ugyanis értelmiségi roma családban nőtt fel, és hatalmas volt a köztük lévő társadalmi távolság. Ez rákényszerítette a további felfelé irányuló mobilitásra.

A továbbra is kedvező állami támogatások lehetővé tették számára újabb inkorporált kulturális tőke felhalmozását, ami hamarosan intézményesült kulturális tőkeformát, egyetemi diplomát eredményez majd. Ennek megszerzésével esélye nyílik arra, hogy diplomáját későbbiekben gazdasági tőkévé konvertálja. Következésképp az intézményesült kulturális tőke konvertálásával esélye nyílik arra, hogy a születési helyzeténél sokkal jobb pozícióba kerüljön a gazdasági mezőben. Mindezek mellett a kulturális tőke felhalmozása közben, az egyetemi évek alatt elvben arra is esélye nyílhatna, hogy kapcsolati hálóját kiterjessze, és így növelje társadalmi tőkéjét. Az interjúalany azonban az egyetemi évek alatt nem integrálódik az egyetemi közeghez. A beilleszkedésben több tényező is megakadályozza: egyrészt a negatív diszkrimináció, a nyílt rasszizmus, amellyel az egyetemi campusban találkozott, másrészt a frusztráltsága, a külvilággal szembeni ellenséges viszonya, amelynek kialakulása szintén a gyermekkorában őt ért negatív diszkriminációkra vezethető vissza, és

harmadrészt családja, párkapcsolata is korlátozza a kapcsolatépítésben. Ezért kapcsolati hálójának kiterjesztése elmaradt a többségi társadalomban és inkább csoporton belül, a roma kisebbségen belül építi azt.

8.5. Egy roma karrier a politikai kommunikációban

A narratívából egy olyan északi régióból származó magyar roma férfi mesebeli történetét ismerhetjük meg, aki sikeresen integrálódott a többségi társadalomhoz, befutott, és egzisztenciát teremtett magának. Mobilitását erősen befolyásolta felnőttkori szocializációja és felhalmozott társadalmi tőkéje. Az interjúalany olyan magas kormányzati pozíciót töltött be, amelynek megszerzését saját maga is élete mesebeli fordulatának tart. Élettörténetét a magyar népmesék szegény gyermekének meséjével írta le.

„...Gondolj bele az a... az a az a izé a messziről jött szegény gyerek meséje, amikor feljön valaki a téglagyári munkás, cigány család gyereke Pestre....és egyszer csak a (vezető politikus neve) az Audijában találja magát és mennek ketten valahova. Tehát ez a magyar népmesék, a legkisebb gyermek elment és megcsinálta a szerencsáját, ha belegondolok. Szóval, de tényleg milyen óriási a távolság? Óriási. És, és igen ezt föl kell dolgozni... (hosszú hallgatás)”

Az interjúalany szülei az északi régió falvaiban, szegénységben nőttek fel. Édesanyja az általános iskola öt osztályát végzete el. Szülei legidősebb leánygyermeküket kivették az iskolából, hogy a háztartásban és a többi testvér ellátásában otthon segítsen, tehát édesanyja a hagyományos roma életvilágban nevelkedett. Az édesanya takarítónőként dolgozott, illetve dolgozik a mai napig is.

Az interjúalany édesapja az általános iskola nyolcadik osztályának elvégzése után az északi régió egyik városának jó nevű gimnáziumában kezdte meg tanulmányait, itt azonban csak két osztályt végzett el. A család szegénysége és a családi támogatása hiánya miatt abbahagyta az iskolát és apja nyomdokait követve téglagyári munkásként helyezkedett el. Az interjúalany életútjában ez egy lényeges tény, mert az édesapa nagyon fontosnak tartotta fia tanulását, s ebben mindenkor a legmesszebbmenőkig támogatta és hajlandó volt ezért bármekkora anyagi áldozatot is hozni. A családnak a

többségi társadalomhoz való integrációját megkönnyítette a nagyvárosi közeg. A szocialista rendszer nagy lakásépítési beruházásai, a lakótelepek létrejötte lehetővé tette, hogy a család összkomfortos lakáshoz jusson egy nagy lakótelepen. Persze a lakáshoz jutáshoz meg kellett szerezni a megfelelő anyagiakat, amit az apa kemény fizikai munkával elő is teremtett. Természetesen a jövedelem megszerzése, ami önmagában is szorgalmat, önfegyelmet, takarékossgot sejtet, kevés lett volna. A lakáshoz jutáshoz szükséges volt az apa tájékozottsága és jó érdekérvényesítő képessége is.

Az önálló lakás lehetővé tette, hogy a háromgyerekes család leváljon a hagyományos életmódot folytató nagycsaládról, és önálló életet éljen. Ez könnyebbé tette a család és a gyermekek integrációját is, hisz a hagyományos cigány életvilágból kiszakadva egy munkásosztálybeli közeghez integrálódtak. A szocializmus 80-as évekbeli lakótelepei, olvasztótengelyként működtek, hisz viszonylag kis térben a társadalom legkülönbözőbb osztályai éltek együtt. Ez lehetővé tette, hogy az ott élő emberek megismerjék egymást, belelássanak az övékétől eltérő életvilágokba. Az önálló, összkomfortos lakás megszerzése, s ennek következtében a roma életvilágból való kiszakadás már önmagában is felfelé irányuló mobilitást jelentett, hisz megpróbáltak integrálódni a többségi életvilághoz. Az interjúalany felidéz egy történetet, ami jól bemutatja, hogy a család számára mennyire szokatlan volt az új társadalmi közeg.

„S mikor én megszülettem akkor megkapták khh... a (városrész neve) az egyik első lakást. Képzeld el, hogy annyira idegen volt ez nekik, hogy hetekig hideg vízben fürödtek, mert nem tudták, hogy hol kell a meleg vizet megengedni. Csak úgy a szomszéd az beszél (érthetetlen) elkezd a szomszéd nálatok sincs meleg víz, nálunk van. És akkor megmutatta, hogy hol kell megnyitni a meleg vizet. Tehát hogy nehézség. (nehezen érthető) S aha!! Fürdőszoba van? Az annyira... annyira nagy dolog volt, hogy az egész család, nemcsak a nagyszüleim, hanem a nagyszüleim testvérei is a szüleimhez jártak fürödni. Tehát az ilyen... mindenki odajárt fürödni....”

Az interjúalany családját munkásosztálybeliként definiálja, nem téve különbséget munkásosztálybeli és roma munkásosztálybeli között. Azonban amíg a meleg víz használata egy átlagos munkásosztálybelinek nem okozott problémát, addig a roma munkásosztálybelinek igen, hisz hatalmas lakhatásbeli különbségek voltak ekkor a romák többsége és a nem romák között. A narratívában felfedezhető egy alanyváltás, az

elbeszélésből úgy tűnik, mintha a szomszéd nem tudta volna, hogy hol kell a meleg vizet megnyitni és nem az interjúalany édesapja. Ez azt jelzi, hogy a meleg víz használatának nem ismerete szégyenérzéssel párosul az interjúalanyban. Mintha meg is bánta volna, hogy belekezdett ebbe a történetbe, ezért a narratíva érthetlenné válik. A meleg víz körüli bonyodalom zavart okoz az interjúalany önmegjelenítésében. Hisz világossá vált, hogy a meleg víz használat egy átlagos munkás számára ismert dolog volt, s családja így mégsem egy átlagos munkáscsalád képében tűnik fel. Ezt a feszültséget oldandó az interjúalany ezután a családnak a nagycsaládon belüli kiemelt helyzetét ismerteti, és ebből az interjúrészletből világossá válik, hogy családja fontos pozíciót töltött be a nagycsaládon belül.

Az interjúalany három évig járt óvodába, majd a lakótelep egyik általános iskolájában kezdte meg tanulmányait. Tehát a szülők elfogadták a többségi normát, eltávolodva a hagyományos életvilágtól és óvodába járaták gyermeküket. Az interjúalany az általános iskola d-osztályában találta magát, ahová a szegényebb roma származásúak, illetve a munkásosztálybeli gyerekek kerültek. Nehezen tanult meg írni-olvasni, finommotoros készségei lassabban alakultak ki, lemaradt a többiektől. Kisiskolásként nehezebben szokta meg az iskolai munkát és fegyelmet, amelyet a narratívában így idéz fel:

„És emlékszem, amikor anyukám egyszer eljött egy nyílt napra, soha nem jött el, de egyszer eljött, és akkor a hátam mögött ült és már rég megcsináltam a feladatot és játszottam és akkor hátulról a fejemre ütött, hogy te ne játsszál, hanem csináld a feladatot, miközben én már rég megcsináltam azt a feladatot...”

Ez a gyermekkori élmény fájdalmas lehetett az interjúalanynak, osztály előtti megszégyenüléssel járhatott, hisz az édesanya nem jött el ezután az iskolai nyílt napokra, amelyeket valószínűleg minden évben megtartottak. Az élettörténet elmesélése alatt az édesanya kétszer idéződik meg, ezek az élmények szégyenérzéssel társulnak. Az iskolai élmények elmesélése kapcsán világossá vált, hogy az interjúalany nem kapott sem édesanyjától, sem tanítóitól kellő pozitív visszajelzést, dicséretet, amire pedig nagyon vágyhatott. Teljesítményét nem értékelték kellően, nem kapott elég dicséretet és ez frusztrálta. Ez a belső feszültség, frusztráció magatartási problémákban jelent meg. Ezt a következőképpen fogalmazza meg:

„...Ez konkrétan mit jelent, ez azt jelenti, hogy...hogy.. hogy hát mi baromi frusztráltak voltunk végig, mert pontosan tudtuk, hogy mi bármit csinálunk, soha nem leszünk olyan jók, mint az a- sok, viszonylag mostoha körülmények között voltunk kezelve, de szerintem alapvetően jó tanulóink voltak mi is. Szóval... mi is... Hmm... és ami, ami, amiért fontos ez, az, az hogy... harmadik, negyedik osztályos lehettem... az osztályból viszonylag gyorsan megtanultam mindent. Nem voltam jó gyerek, mert ő, mert ő, mert ő, mert órák órákon sokkal hamarabb megcsináltam mindig, mindent, mint mások és akkor unatkoztam.”

Az elemzés szempontjából nagyon árulkodó, hogy az egész osztály nevében beszél az ő saját iskolai élményéről. Azt meséli, hogy az egész osztály frusztrált volt, versenyzett az a-sokkal, akik a kiváltságos gyerekek, a „lakkcipősök” voltak, de ők hiába tanultak jól, nem részesültek kellő elismerésben. Ebben a *rejtett magyarázatban*²⁸ tulajdonképpen nem az osztályról, hanem magáról beszél. A narratívából az is világos, hogy ő az osztályon belül se volt kellőképpen értékelve, hiába csinálta meg előbb a feladatokat. Tanárai nem figyeltek fel kvalitásaira, unatkozott és ez okozta magatartásbeli problémáit. Tehát az interjúalany számára csalódás volt az általános iskola, mert nem dicsérték, nem értékelték őt eléggé.

Ha a tanulásban nem is, de a közösségi életben sikerült meghatározó szerepet kivívnia magának: az osztály egyik őrsvezetője lett. Az elbeszélésben előkerül egy bukott fiúval, T.-vel való barátsága. A narratívában ez a barátság fontos mozzanat, s erre részletesen kitérek, mert segít rávilágítani az interjúalany habitusára. A barátság révén fontos előnyhöz jutott, ami elindítja mobilitási pályáját. T. szülei segítségével bekerült a város elit műszaki szakközépiskolájába, ami döntő mozzanat volt élete további alakulásában. T. az általános iskolában, az interjúalany által nagyon vágyott és irigyelt, a-osztályból bukott le és került a d-osztályba. A narratívából kiderül, hogy szellemi társról nem beszélhetünk, hisz ő maga nevezi barátját „*enyhén szellemi fogyatékosnak*”, akinek kisegítő iskolában lett volna a helye. T. nem rendelkezett kiemelkedő fizikai erővel sem, hisz interjúalanyunknak kellett őt többször megvédenie. T. mégis fontos személy, hisz az egész általános iskolai években csak erről az egy barátságról számol be, sőt az egész narratívában is csak ezt az egy barátságot említi.

²⁸ „Rejtett magyarázat: az általánosító tartalmú szöveget történetbe, leírásba rejtik, vagy más szájába adják” (Kovács - Vajda 2002).

Összességében ez a barátság jól rávilágít az interjúalany habitusának egyik mozzanatára, tehát hogy T. csupán azt a szerepet tölti be a narratívában, hogy az interjúalany legalább egy barátot fel tudjon mutatni az élettörténetben. A gyermekkori barát felmutatásával meg akar felelni az őt körülvevő középosztálybeli, értelmiségi miliőnek, ahol mindenkinek van legalább egy gyermekkori jó barátja. Az interjúalany a következőképpen vezeti be T.-t az elbeszélésbe.

„És ő... őőő harmadik negyedikes lehettem mikor egy fiú, (T. nevű) nevezetű fiú bekerült az osztályba. S (T.)... ő az a-osztályba járt, szülei vezető értelmiségiek voltak. És a fiú szerintem, ő enyhén szellemi fogyatékos volt, tehát alapvetően egy kisegítő iskolába lett volna a helye, egyszerűen mondva, ma már speciális iskolának hívják ezeket. De akkoriba kisegítő iskolának hívták. Mivel a szülei nagyon jó érdekvédelemesítők voltak ezért elérték, azt hogy a gyerek ne kisegítő iskolába kerüljön, hanem bekerüljön hozzánk a d-osztályba.”

Az elbeszélésben feltűnő, hogy mennyire érzélem nélkül, távolról, szociológiai fogalmakkal átítatottan írja le ezt a „barátságot”, s a barát említése után rögtön bekerülnek a narratívába T. szülei. T. családja jó módú, s „jó érdekvédelemesítők voltak”. Tehát a T. által megjelenített életvilág vonzó volt az interjúalany számára. Olyan életvilág, amilyenre ő is vágyott. Ugyanakkor ezt a barátságot a kényszer is szülte, nem a kölcsönös megértés, egymásra találás. Az elbeszélésből világossá válik, hogy interjúalany nem találta helyét az otthoni lakótelepi gyerekek között. A közvetlen lakóhelyén élő lakótelepi gyerekek között sok volt a roma, és közéjük nehezen tudott beilleszkedni, nem rendelkezett kellő fizikai erővel, hogy kivívja magának a vezetői szerepet vagy a csoport egyik fontos, meghatározó tagjává váljon. A narratívából világos, hogy az interjúalanynak fontos volt a vezetői pozíció vagy legalább egy domináns szerep megszerzése. Erről így számol be:

„Ezzel szemben én mondjuk a saját, tehát a saját lakótelepen lévő em, gyerekekkel ugyan úgy játszottam. Őő... sok roma gyerek is volt ott. De ők még csak olyan, olyan, olyan szoros kapcsolat sem alakult ki, mint mondjuk a T.-vel. Tehát, hogy voltam, ugye ott már nem voltam főnök, tehát az már biztos nem tetszett nekem. Ott már harcolni kellett, én meg nem akartam harcolni. Őő... de el voltam közöttük, ugyan úgy

játszottam, nem tudom...(hosszú hallgatás) Azért játszottak velem, mert nekem volt bőr labdám... nekik meg nem volt."

Az rövid elbeszélés végén van egy árulkodó mondat, hogy azért barátkozott vele a többi roma gyermek, mert neki volt valamije, ami a többinek nem volt. A narratíva rámutat, hogy gyermekkorában sérelmek érték, frusztrálódott a roma kortárs csoportban. A roma kortárscsoporttól való eltávolodás, később pedig a közösségtől való elszakadás, végig jelen van a narratívában, több interjúrészlet is alátámasztja ezt az állítást. Nem sikerült beilleszkednie a roma kortárscsoportba, ezért választotta a nem roma közösséget. A következő interjúrészletből az is kiderül, hogy a vezéri szerep el nem érésének egyik oka, hogy nem rendelkezett kellő fizikai erővel.

„Ami, ami szigorúan volt nálunk véve az az, hogy soha nem engedjük magunkat. Tehát hogy ha engedtem magam, hogy megverjenek. Azt hiszem, édesapám attól retteget, utólag visszagondolva, hogy mivel lányok között nevelkedek föl olyan, olyan nyámnyila leszek, akit mindig meg lehet, bántani lehet. És olyan anyámasszony katonája leszek. Ettől rettegett. De miközben nálunk nem volt olyan komoly érték a fizikai erő. De ezt nem szerette volna, hogy én legyek mindig a csoport kovásza. Ezt valószínűleg nem szerette volna. És hogy ha enged engedtem magam bántani, vagy megverték akkor azért haragudott.... Az azt nem azt nem, azt nem lehetett. Nekem meg kellett tanulnom megvédeni magam. Ez volt az alap."

A család elvárta, hogy fiúk erős legyen, megvédje magát, ne lehessen elagyabugyálni, ne legyen egy nyámnyila alak, tehát egy hagyományos férfi szerepet vártak el tőle. Az édesapa érzékelte, hogy fiúk nem tudja magát kellőképpen megvédeni, „*anyámasszony katonája*”, s emiatt neheztelt fiára. Ez a fiúkkal szembeni szerepelvárás nemcsak a roma családokra jellemző, hanem a munkásosztálybeli családokra is. Egy értelmiségi családnál a fiúszeressel kapcsolatosan mások az elvárások, ott a szellemi kvalitásokra és nem a fizikaikra helyezik a hangsúlyt.

A fentiekén túl kívülállását az az életrajzi tény is meghatározta, hogy a család gyakran változtatta lakhelyét. A család egyre rosszabb, egyre szegregáltabb lakhelyre kényszerült menni, ahol egyre inkább a roma kortárs csoport volt a meghatározó. A lakhelyek váltakozása megakadályozta az interjúalanyt abban, hogy szorosabb köteléket

alakítson ki a lakhelyén élő roma kortárs csoporttal, így a T.-vel való barátságát fűzte szorosabbra.

„Tudtam, hogy ki kicsoda, tudták rólam hogy én ki vagyok. Már voltak erősebb fiú is, azért akiktől tartottam... De nem meg nem volt nem volt szorosabb kapcsolata mert, hogy ők nekik valahogy ők ugye ők a lakótelep, ahol mi laktunk mi akkoriban az távol volt az én iskolámtól. Tehát én nem a abba az iskolába jártam, ahová nekem a lakhelyem szerint kellett volna. Az távolabb volt. Akik meg a lakótelepen laktak ők ugyanabba az iskolába jártak, tehát ők egész nap együtt voltak. Én ebbe a csapatba soha nem tudtam belekerülni, mert én nem egy iskolába jártam velük. Khh tehát hogy ők osztálytársak voltak. Ezért én mindig egy picit ilyen ki voltam közösítve, ilyen kívül álló voltam. Őő picit.”

Ehhez a momentumhoz az interjúban, többször visszatér, ami azt jelzi, hogy ez egy traumatizált terület, az interjú alatt fejti fel, hogy miért is nem sikerült integrálódnia a kortárs roma közösséghez. A sikertelen integráció felerősítette nyitottságát a többségi társadalom felé, és ez mobilitásának egyik fontos tényezője lett.

„Ez ez azt hiszem fontos, mert. Ez most jutott eszembe, ez fontos mert, mert akikkel meg egy iskolába jártam ők meg egy egy helyen laktak többnyire. Tehát nekik meg volt a baráti körük otthon iskola után is. Őő de nekem nem volt meg sem ott sem itt. Ez fontos volt akkor. Mindig kívülálló voltam... (hosszú hallgatás)”

A jómódú, de rossz szellemi képességű, középosztálybeli fiúval, T.-vel való barátságát tulajdonképpen a kényszer szülte. Magányosak voltak, egyikőjük se volt napközis, így a délutánokat valakivel együtt kellett tölteni. Így az iskolában és az iskolán kívül is támaszt jelentettek egymásnak. Mindkettőjük számára nyereséggel járt a kapcsolat, T. a bukott fiú támaszra talált az új osztályban, valaki megvédte, barátja lett, sőt őrsvezető helyettes is lett. Az interjúalanynak pedig lett egy „barátja”, aki elfogadta, követte, elismerte dominancia igényét. Ő maga is érdekbarátságként tartja számon ezt a gyermekkori barátságot, amiben jelen volt a számítás. Ez fontos tény, hogy az interjúalany gyermekkorában soha nem volt egy érdek nélküli spontán, a személyiséget kiteljesítő, felszabadító baráti kapcsolata, hisz ez kihatással lehetett felnőttkori érzelmi kapcsolataira is.

„De nem, nem tehát nem volt ez a azt hiszem ez sokkal inkább ilyen, ilyen érdekbártság volt. De nem, de nem de (érthetetlen) nem te pontosan tudtuk, hogy mire számíthatunk a másiktól. Nem volt ez a barik vagyunk és vérszerződést kötünk. Nekem soha, soha nem volt ilyen. Nekem soha nem voltak ilyen barátaim. De nem volt ez, mint gyerekkorban szokott lenni. Nem volt ilyen.”

Az interjúban két általa fontosnak tartott gyermekkori emléket idéz fel. Az egyik a következő:

*„Ami az egész életem, ami egy nagyon fontos gyermekkori élményem, egyébként az a... 90-es évek eleje lehetett 80-as évek vége és akkor kezdték Magyarországra behozni a nyugat nyugati autót. Apukámmal mentünk az 1200-as Ladával (nevet) és egy ilyen Opel Kadet, ami így utólag visszagondolva szakadt (indulatosan) **régi szar autó**, de Kadet volt, de akkoriban ez hóóó leelőzött minket. És hát mondtam nekem egy ilyen autó az csodálatos lenne!! (suttogva) És én azt gondoltam, vagy azt hitették el velem, hogyha tanulsz, akkor lehet neked ilyen.”*

A kocsí, mint a sikeresség, az anyagi javakkal való ellátottság státusszimbóluma elevenedik meg az idézetben. Tehát a pénz, a siker egy vágyott dolog volt az interjúalany számára, ami akkor abban az életrajzi helyzetben nem volt adott számára, ezért is jön indulatba, amikor az Opel Kadetre gondol - „*régi szar autó*” – hisz akkor másnak már volt ilyen kocsija, de nekik nem. A narratíva másik tanulsága, hogy édesapja szóban azt a többségi normát közvetítette számára, hogy a tanulással pénzt lehet keresni és ebből a pénzből vehet magának olyan dolgokat, amire igazán vágyik. Tehát az apa motiválta fiát és azt közvetítette, hogy megéri tanulni. Megint csak édesapjához kapcsolja másik fontos gyermekkori történetét, amely arról szól, hogy kisgyermekként közösen dolgoztak együtt.

„Mindig az édesapámmal voltam. Egyik legelső élményem ilyen 4-5 éves lehettem és épp bontottuk az egyik házunkat és, és én ülök a ülök... a ülök a törmeléken és tisztítom a játékalapáccsokkal a téglát és édesapám ott dolgozik. Mindig vele voltam. Ilyen volt (nagyon halkan) Egy nagyon szoros kapcsolatunk volt, hát van.”

Míg az édesapához kapcsolódó élmények pozitívak a narratívában, az édesanyához kapcsolódó élmények nem, ezek szégyenérzéssel társulnak. Az édesapa munkás életvitele segítette fia integrálódását a többségi társadalomhoz. Az édesapa sokszor felbukkan az élettörténetben, fontos férfiminta az interjúalany számára. Olyan személy, aki küzdött és dolgozott családjáért, ezenkívül sokat olvasott, és arra biztatta fiát, hogy tanuljon, minél többet tudjon meg a világról. Az apa meghatározó személy az interjúalany mobilitásában, mégse lehet figyelmen kívül hagyni, hogy ha felidéződik a narratívában, akkor minden esetben kapcsolódik hozzá pénz, üzlet tehát az anyagiak. A narratíva nem idéz fel közös kirándulásokat, beszélgetéseket, érzelmeket benne, hanem pénzzel, munkával, üzlettel kapcsolatos meghatározó élmények szerepelnek.

„Nekem ez nagyon, nagyon fontos. Vagy, vagy mikor azt multkor azt említettem, hogy volt olyan hogy kipakoltunk együtt. Tüzepeen dolgozott, ilyen üveggyapotot és akkor, amit azért kapott pénzt azt megfizettük. Pedig én pici gyerek voltam, nem voltam csak kamasz se.”

Az apa fiát felnőttként kezelte, megmutatta és tanította neki a munkát. A munkát, amit ha jól végzünk jutalmat, pénzt kapunk érte. Tehát az apa nevelési módszere a roma életvilágra jellemző modellkövetésre épített (Fiáth 2002, pp.27). Az apa felnőttként kezelte fiát és korán bevonta a munkába, ami a roma kultúrában szintén teljesen rendjén való. Ezt azonban tagadja az interjúalany, míg első mondatában elismeri, hogy őt is korán bevonták a fontos ügyekbe, a következőben ezt tagadja, aztán megint visszatér arra, hogy őt milyen korán felnőttként kezelték a családban. A narratívában többször feltűnik, ez az ambivalencia, mely jelenlegi értelmiségi léte és cigány kultúrája között feszül. Ez arra utal, hogy még mindig nem tudta teljesen feldolgozni a mobilitásából adódó feszültségeket. Roma értelmiségiként, a középosztálybeli miliőhöz akar tartozni, és ehhez igazolást keres múltjából, még akkor is, ha ez nem lehetséges, s ellentmondásba keveredik önmagával.

„Vagy egy másik példát mondok. Krrr viszonylag korán elkezd elkezdtek felnőttként kezelni. De szok, van egy olyan, vannak olyan mítoszok, hogy a romáknál a fiú gyereket viszonylag korán elkezdik felnőttként kezelni. Szerintem ez hülyeség. Őőő szerintem nem igaz, őőő de de nagyon nagyon, nagyon korán már ugye rész részt, beleszólhattam pl. az üzleti ügyekben. Édesapám egy időben szeretet volna nyitni khhh

egy halas boltot, és az önkormányzattal, önkormányzattól szeretett volna egy helyiséget bérelni, és az önkormányzat adott neki egy szerződéstervezetet. És tizenhárom éves voltam, és a szerződéstervezetet azt elolvastam és én figyeltem föl, hogy itt van egy nagyon komoly buktató, ami miatt nem szabad ezt kibérelni. Tehát hogy ilyen, tehát hogy én részese voltam ezeknek.”

A rendszerváltás környékén, mikor a feketepiac virágzott, a család is a könnyebb meggazdagodás reményében kezdett seftelni, árut csempészni. Ezt több-kevesebb sikerrel csinálták a család férfi tagjai, nagypapa, apa és fia (interjúalany). A sikeres meggazdagodáshoz azonban hiányzott a kellő tudás és rafinéria, és a vállalkozást nagy anyagi veszteségekkel abba kellett hagyni, a határon lefűlelték őket. Ez is egyik oka lehetett annak, hogy a család az általános iskolai évek alatt egyre rosszabb lakhatási körülmények közé került, s mielőtt végleg elhagyták volna a vidéki várost egy elgettósodott lakótömbben éltek. A meggazdagodáshoz vezető illegális csatornák elzáródtak és a család visszatért a legális kereseti módhoz, a fizikai munkához.

A szakközépiskolai évek az interjúalany életében jelentős változást hoztak, és nagyban segítették integrálódását a többségi normához. T. szülei segítségével bekerült a város nagyhírű műszaki szakközépiskolájába vagy, ahogy ő fogalmaz, mindkettőjüket „benyomták” ide. Emiatt általános iskolai osztályfőnöke neheztelt is rá, és figyelmeztette, hogy ez nem fog menni, nem tudja elvégezni ezt az iskolát. Általános iskolai eredményei nem tették volna lehetővé, hogy ebbe a műszaki szakközépiskolába kerüljön, de T. „barátsága” pozitív hozadékkal járt, és jelentős fordulatot hozott életében. Szülei érdekérvényesítő képessége kevés lett volna ahhoz, hogy egy ilyen jó hírű iskolába kerüljön. T. már az első félévben otthagyta az iskolát. A szakközépiskolába már nem munkásosztálybeli osztálytársai voltak, hanem középosztálybeliek. Az első két évben sokat kellett tanulni, illetve rajzolni, ami az interjúalanynak különösen nagy nehézséget okozott. Mindenesetre a bizonyítási vágy, a dac, az integrálódási vágy elég erős volt benne ahhoz, hogy sikerrel vegye a tanulással járó akadályokat, és végül a közösség is elfogadta. Persze nem szabad elfeledni, hogy a család is támogatta, motiválta tanulását. A nem roma közösséghez húzó integrálódás iránti vágyát pedig továbbra is erősítette, hogy az otthoni környezetében élő roma kortárs csoport nem fogadta be.

Az iskolában énekkar alakult és ő is csatlakozott ehhez. Szép sikereket értek el az énekkarral és az interjúalany egyre inkább kedvet érzett egy zenei karrier kipróbálásához. Az énekkar vezetője támogatta művészi ambícióit és beajánlotta egy helyi gimnázium színjátszó körébe, ahová heti rendszerességgel eljárt. Itt szép fokozatosan megismerte a középosztálybeli fiatalok „önmegvalósító miliójának”²⁹ szubkultúráját. A művészi ambíciók, a színjátszó köri részvétel, tovább növelték integrálódását a többségi kultúrához és egyben növelték mobilitási esélyét is, hisz ebben a környezetben közelről megtapasztalhatta és elsajátíthatta középosztálybeli kortársainak normáit és tét nélkül ki is próbálhatta azokat. Az önkifejezés elsajátítása, a nyilvánosság előtti szereplés, mind olyan tényezők, amik tovább növelték az interjúalany magabiztosságát és ezzel mobilitási esélyét is.

Tehát az interjúalany szép fokozatos integrálódott a többségi kultúrához, s ezzel egy időben az inkorporált kulturális tőke felhalmozásának is tanúi lehetünk. A művészi karrier annyira csábítóvá vált számára, hogy elhanyagolta szakközépiskolai kötelezettségeit, és rossz érdemjegyekkel érettségizett le. A színjátszó körben végzett tevékenység és az iskola elhanyagolása egybeesett azzal az időszakkal, amikor szülei felköltöztek a fővárosba, ő pedig egyedül maradt nagyszüleivel szülővárosában. Közel két évig élt együtt nagyszüleivel. A szülői felügyelet nélküli időszak lehetőséget nyitott számára egy igazi kamaszkori lázadásra, ami önmegvalósítási törekvésekkel párosult. Érettségi után a család elvárására elkezdte a technikumot, de félévkor három tárgyból bukott, ezért abba akarta hagyni. Végül édesapja nyomására úgy döntött, hogy a fővárosban folytatja tovább tanulmányait. Édesapja beíratta egy hasonló típusú műszaki szakközépiskolába és végül ott szerezte meg a technikumi papírt.

A technikum befejezésével egy időben, az interjúalany egy neves énektanárhoz járt éneket tanulni. Egri tanárnője beajánlotta a korszak egyik legelismertebb énektanárnőjéhez tanulni. Zenei ambíciói azonban kudarcra végződtek. Magabiztossága megtört a magánórák hatására, s egy egyszerű nátha következtében hónapokra elment a hangja. Pszichoszomatikus tüneteket produkált, majd belátta, hogy fel kell hagynia énekesi ambícióival. A művészi ambícióinak kudarcát nem sikerült feldolgoznia. Gyorsan indulatba jön ma is, ha olyan emberekkel találkozik, akik művészetek révén próbálnak önmegvalósításra törekedni. A házasságán belüli

²⁹ Lásd Gerhard Schulze tipológiáját Éber Márk munkájában (2007).

konfliktusok egyik okaként is azt nevezi meg, hogy felesége baráti köre ilyen típusú emberekből tevődött össze.

„És... például voltak olyan barátai, akik nem tudom én film filmeket rendezünk (gúnyosan) és szóval az ingyenélő senkiháziak és az ilyeneket én értelmiségi vagyok (gúnyosan), mindig beszívunk (gúnyosan) és aztán filmet rendezünk (gúnyosan), mert apu adott rá pénzt, kisfilmeket és és és én ezt soha (kifújja a levegőt), én ezeket az embereket így én nem én semmire nem tartom, ha valamit az, az csak a teljesítmény. Bármilyen teljesítmény azt, én azt, én azt én, tisztelem, bármilyen a teljesítmény, azt én tisztelem. Ezeknek soha nem volt.”

Számára a teljesítmény és a művészi önmegvalósítás nem jár együtt. Mintha ez két összeegyeztethetetlen dolog lenne az életben. „Ingyenélő senkiháziaknak” nevezi felesége barátait, indulatosan beszél róluk, érződik a frusztráció, az irigység, amit ezek az emberek kiváltanak belőle. Mintha még mindig nem tudta volna feldolgozni művészi ambícióinak megghiúsulását. A narratívából világos, hogy szerint a művészi önmegvalósítás csak a módos középosztálybeli gyerekek számára járható út. Pedig ő is megpróbálkozott vele, csak nem sikerült. A sikertelenségből fakad az indulat, amely felesége barátaira vetül.

Énekesi sikertelensége ellenére is a bizonyítási vágy óriási benne. Mindenáron meg akarta mutatni, hogy a vidéki roma fiú képes akár a fővárosban is karriert építeni. Roma fiatalok számára hirdetett felvételi előkészítőre kezdett járni. Megtanult mindent a felvételi előkészítőn és felvették egy jó nevű egyetem szociálpolitika szakára. Ez hatalmas ugrás volt az életében, megerősítették önbizalmát és a család által közvetített normát, hogy kemény munkával eredményt lehet elérni. Természetesen a családot is büszkeséggel töltötte el fiúk teljesítménye, s mellé álltak, hogy anyagilag is maximálisan segítsék mobilitását, boldogulását.

Az egyetem persze nemcsak sikert, hanem újabb munkát, kihívásokat is jelentett. Egyedüli romaként az évfolyamon állandó integrálódási nyomásnak volt kitéve. Meg kellett felelnie a többségi normáknak, melyeket igyekezett elsajátítani és belsővé is tenni. Nagy volt a távolság az egyetemi közeg és korábbi élete közt, és ezt a távolságot meg kellett ugrani. Erről így számol be:

„Érdekes volt, ugyanis az ember, bekerült, egy ilyen tök más világba az egyetemen, mint amit eddig ismert, legalább olyan, mint amikor az ember külföldre kerül. És nem ismeri a nyelvet, és, és legalább annyi különféle hatás.”

Egyedüli roma hallgatóként az évfolyamban feltűnést keltett, s különleges helyzetbe került, s egyben meg is tapasztalta a pozitív diszkrimináció előnyeit. Simulékony habitusából adódóan sikeresen elsajátította a középosztálybeli normákat, s igyekezett, hogy ezeket belsővé is tegye. Mindez bizalmat ébresztett tanáraiban, akik pártfogásukba vették.

„Ha én vissza, én viszonylag jól el voltam kényeztetve az egyetemen. Tanáraink szerettek, tehetségesnek tartottak... lehetőségekhez juttattak kutatásokban. Ez valószínűleg, részben, részben pozitív diszkrimináció is volt, lehetséges, de remélem azért a tehetségemnek is szólt.”

A narratívából egyértelmű, hogy tisztában volt a pozitív diszkriminációval, melyet tanáraitól kapott, de reméli, hogy ettől eltekintve tehetségesnek is tartották. Az egyetemi évek alatt tovább nőtt a felfelé irányuló mobilitásának esélye. Egyik tanára, társadalmi tőkét kihasználva beajánlotta az interjúalanyt gyakornoknak egy politikus sajtóirodájába. Ez is bizonyítja, hogy az interjúalany habitusa képes volt bizalmat ébreszteni másokban, s ez jutalommal járt, előnyöket juttatott számára. A magasabb pozíciójú emberekkel való barátkozás, nem először hasznosnak bizonyult és álláshoz jutott. Az interjúalany simulékony habitusának köszönhetően képes volt társadalmi tőkét felhalmozni, ami előbb-utóbb közvetlen haszonnal kecsegtetett, és gazdasági tőkévé konvertálódott.

Gyakornok lett egy politikus sajtóirodájában, ahol egy magasan kvalifikált értelmiségi közeg nyílt meg előtte. A munkahelyen uralkodó liberális értékek nagy hatással voltak rá. Ebben a légkörben az interjúalanynak a társas befolyásra való válasza az aronsoni modellnek megfelelően az azonosulás lesz (Aronson 1994). Következésképp olyan szeretne lenni, mint az őt befolyásoló személy, tehát hinni kezd annak értékeiben, osztja annak véleményét. Nem azért viselkedik így, mert az számára valamiféle belső szükséglet, hanem mert ily módon „pozitív öndefiníciós viszonyba kerülhet azzal a személlyel vagy azokkal a személyekkel, akikkel azonosulni kíván” (Aronson 1994, pp.68). Tehát azonosuláskor az egyén átveszi a valamilyen módon

vonzónak vagy érdekesnek talált személy vagy csoport értékeit vagy attitűdjét, nem jutalom vagy büntetés miatti kényszerből, ahogyan ezt a behódoló személyek teszik, hanem csupán azért, mert arra vágyik, hogy olyan lehessen, mint a másik.

Az interjúalany azonosult a munkahelyen uralkodó liberális értékekkel. Ezek erős értékekké léptek elő életében, ami köré újból felépítette, jelenét és múltját, tehát újra identifikálódott. Az első interjú alkalmával az interjúalany rendkívül fontosnak tartotta annak közlését, hogy ő mennyire elkötelezett híve a liberális értékeknek. Ahhoz, hogy ezt bizonyítsa még múltját is átírta és családját így jellemzi:

„A szüleim rendkívül liberálisan neveltek fel, valószínűleg nem tudatosan, tehát olyan liberális olyan, olyan, olyan liberalizmussal neveltek, ahogy a budapesti... értelmiségiek nevelik a gyerekeiket. Nem verjük meg a gyereket, nem ütjük meg a gyereket, hagyjuk, hogy azt csinálja, amit akar... (hosszú szünet)”

Az életútból világos, hogy ez nem fedti a valóságot, hisz édesanyja az osztályban nyilvánosan megütötte, édesapja pedig nem nézte jó szemmel, hogy színjászó körbe járt és azt sem hagyta, hogy abbahagyja a technikumot, hanem muszáj volt bizonyítványt szereznie, ami egy liberális szemléletű családban nem történhetett volna meg. Tehát sem édesanyja, sem édesapja nevelési elvei nem nevezhetők liberálisnak, mégis az interjúalany számára belső szükséglet, hogy szüleit így definiálja. Úgy érzi, ő csak akkor lehet igazi liberális szellemiségű, ha ezen értékek szerint nevelték. Tehát itt az azonosulás során megjelenik a normaszzerű viselkedés belső jutalma, a csoporthoz való igazodás élménye. Íme egy másik példa arra, hogy családját mennyire szeretné a liberális értékek szerint definiálni, de ez nem sikerül, és végül ellentmondásba keveredik.

„Az én családom, azért alapvetően, nagy nagyon liberális. Ez akkoriban volt bennük némi nacionalizmus, tehát hogy szerették volna, ha cigány lányt veszek el... ma már szerencsére nincs ilyen legalábbis a szüleim részéről biztos nincs. Mostani barátnőm se cigány...”

A narratíva fontos momentuma az identitásprobléma. Az interjúalany úgy érzi, hogy jelentős kulturális és társadalmi tőkét felhalmozva integrálódott az értelmiséghez, azonosult elveivel, elfogadta azokat, ezért romaságával összefüggő megkülönböztetése

létjogosultságát veszítette. Az idézetben tetten érhető, hogy mennyire indulatos lesz, micsoda erővel utasítja el, hogy őt romaként definiálják, s mennyire megalázónak találja a „*helyes kis roma gyerek*” szerepét, aki azért kerül pozícióba, mert roma. A következő idézet, melyet az interjúalany hangosan, érzelmileg nagy átéléssel fogalmazott meg, nagyon fontos identitását érintő állításokat tartalmaz.

*„Azt vonzod-e magadhoz, hogy téged a (gúnyosan) **szegény cigány gyerek megsimogatunk a ketrecbe**, vagy azt hogy te a te a az izé akarsz lenni a a a én a tudatos ember az a a öntudatos ember, aki egyébként tudatosan megcsinálja magát. Tehát én nagyon tudatosan csináltam meg magam, tehát én a a a tipikus self-made-man vagyok. Tehát én én mindig **pontosan tudtam**, hogy mit miért csinálok magammal. Az előfordult, hogy azt nem tudtam, hogy az miért lesz jó valamire, de **tudtam, hogy jó**. De én pontosan tudtam. Azt például nem tudtam, hogy amikor bekerültem a (politikus neve) és én azt nem tudtam, hogy, hogy, hogy abból majd miért lesz nekem jó, hogy szakmai előrelépés vagy hogy hogyan lesz nekem abból mondjuk egzisztenciám, azt én nem tudtam. Óóóó csak azt tudtam, hogy jó úton vagyok...”*

Az interjúalany azt is állítja magáról, hogy ő self-made man, tudatosan építette fel magát, s erre büszke. Ebben a büszkeségben benne van a másság érzése, ami megkülönbözteti a többi értelmiségi romától. Tehát, hogy ő más, mint a többi roma értelmiségi, akik hagyják magukat beszorítani a ketrecbe. A narratíva fontos momentuma az, hogy az interjúalany megkülönböztesse önmagát a csoporttól és megfogalmazza különállását. Tehát a gyermekkori különállás, a roma kortárs csoporton kívüliség tovább folytatódik a felnőttkori narratívában és meghatározó része lesz identitásának. A szülők liberális nevelésének előtérbe állítása is egy olyan eszköz, amely egyrészt erősíti a liberális értelmiségi közeghez tartozását, másrészt hangsúlyossá teszi az ő roma értelmiségiekhez képest megmutatkozó különállását. A roma kortárs csoporttól való gyermekkori és a roma értelmiségtől való felnőttkori különállás meghatározó jelentőségű az interjúalany identifikációjában. Különállását teljesen egyértelműen megfogalmazza és nyíltan felvállalja az interjúalany, amikor egy történetet mesél el arról, hogy milyen érzéseket váltott ki belőle, mikor egyetemistaként megpróbált roma értelmiségi körökhöz csatlakozni.

„És az ember próbál ilyen fogódzkodókat keresni, a világában, az életében, ahol mondjuk, hasonszőrűekkel találkozhat, mit ő. Tehát értelmiségi romákkal. És akik hátha ugyanazt élik meg, mint én... és próbáltam kapcsolatot teremteni, akkor még nem voltam (roma szervezet neve)-os, akkor még szerintem nem is volt (roma szervezet neve). S akkor találkoztam ilyen emberekkel, főként, keddenként volt roma táncház, az (utca név) stb. És ültünk egy asztalnál, négyen-öten-hatan... és elkezdtek gádzsózni, el kezdték szidni a nem cigányokat. Az tudod mi az, hogy gádzsó? A romáknál a gádzsó az nem cigány, mint nem tudom a zsidóknál a gój. A gádzsó az a nem cigány, az ez a lényeg, általában pejoratív értelemben használják... És e kezdték szidni a nem cigányokat, s gádzsózni, ó a gádzsók így, a gádzsók úgy, a gádzsók amúgy. Fiúk vagy lányok?(kérdő) Vegyesen. És ültem és... és ez nekem nagyon nem tetszett. És az történt, van egy világ, amibe bekerül az ember, ahol borzasztóan idegennek érzi magát, de már eljött onnan, ahol volt, s úgy akarja, azt az illúziót akarja kelteni önmagában és a környezetében, hogy ő úgy tartozik ide, vissza, hogy szidja a másikat, elmondja azt, utálja azt, ahol nem tud önmaga lenni, s ezt gyűlöltem. Én a nacionalizmusnak minden formáját gyűlölöm a mai napig... a mai nap is, és akkor is. Utáltam, hogy ha embereket, cigányságuk vagy nem cigányságuk miatt büntetnek. És utáltam, hogy ezek, hogy ezek az emberek így gádzsóznak és elment ilyen nacionalizmusba az egész, hogy gádzsók így és gádzsók úgy és fűjj, és nem szeretjük. **Bezzeg mi romák!!** És nekünk ilyen és elkezdtek ilyen mindenféle genetikai őselemekről beszélni, hogy milyen jók vagyunk, és ez ugyanolyan **faszság, mint a Csurka mond** meg a a izé, legalább a, hogy hívják azt a szerb politikust, a nácit, nem tudom ki. Tehát hogy őőő... ez hülyeség! És én éppen ezért én soha nem jártam, innentől kezdve soha nem jártam roma... úgy nevezett roma értelmiségi körökbe, mert mindenkivel összeveszttem... Ő tehát nem jártam, mert, azt azt gondol, ők attól lesznek cigányabbak, hogy ha szidják a gádzsókat. Tehát, hogy ők elszakadtak valahonnan és ők meg akartak maradni romának, ami helyes, de nem attól maradunk meg romának, hogy szidjuk a gádzsókat.”

Tehát az interjúalany tudatosan szakított a roma értelmiségi csoporttal. Felfelé irányuló mobilitási törekvéseit szolgáló lehetőségeket, erőforrásokat nem e csoporton belül vélte megtalálni. Elköteleződött a liberális értékek mellett és a liberális értelmiségi csoporttagság normáival azonosult. A liberális értelmiséget azonosítja a zsidósággal, és hogy elköteleződését kifejezze, gyakran használ az elbeszélésben zsidó párhuzamokat, mint például itt is.

„...Most gondoljunk és be vannak szorulva. Gondoljunk bele, hogy ha nem tudom én a két világháború között a zsidó bankárok csak a zsidóknak hiteleztek volna. Nem. Nem szabad beszűkülni...”

Roma csoporton kívüliségét érzelmi, házassági kapcsolataival is jelezte, tehát soha nem választott roma lányt. A roma értelmiséggel kapcsolatosan sokszor indulatosan nyilatkozik, ezzel is jelezve, hogy nem akar ehhez a csoporthoz tartozni. Számon kéri rajtuk, hogy nem akarnak megméretődni a külvilágban, inkább a könnyebb utat választják és beülnek valahova romaügyi referensnek.

„...És nem mennek el és akkor a környezetvédelmi mérnök az elmegy romaügyi referensnek a, a politológus elmegy romaügyi referensnek. És ez van, ha jogász valaki, vagy ha mindenki csak roma területre megy el. És ez a nagy baj, hogy miért ne lehetne nekünk orvos, aki mellesleg roma? Miért ne lehetne környezetvédelmi mérnök, aki mellesleg roma, de bármilyen szakot elvégez valaki, az mind roma és elmegy egy szakterületre romaügyi valaminek. Ha jogász, akkor csak jogvédő lehet! Hát miért ne lehetne nekünk egy remek polgári peres jogásznak? Nem? Uhm. Értem – kérdező. Mindenki, mert ez a s tudja, azért mert ez a könnyebbik út...”

Saját magát a roma értelmiséggel szemben definiálja, olyan embernek tartja magát, aki meg meri méretetni magát a világban, mer más útra térni, képes a nehezebb utat választani. Az ő különlegessége ebből ered, illetve abból, hogy mivel ő nem érdekelt az etno-businessben, ezért nem kényszerült abba a helyzetbe, hogy *„misztifikálja a saját cigányságát”*.

*„...A roma nem tudom, környezetvédelmi mérnök abból él, hogy nem tudom tők mindegy, hogy környezetvédelmi mérnök vagy bármi. És ő abban a pillanatban abban érdekelt, hogy ő misztifikálja a saját cigányságát. Tehát az az ő terméke, piacképessége hogy, hogy ő hogy ő attól jobb szociális munkás a nem roma szociális munkásnál, hogy ő roma és ő jobban ismeri ezt a roma **népléleket** (gúnyosan) meg a roma nem tudom mit társadalmi szegénységet, meg izé mert, hogy ő azt átérzi. És ez hülyeség... Hiszen, hiszen nem az számít, hogy ő roma, hanem hogy ki milyen szakember...”*

Az interjúalany sokszor indulatosan ostromozza a roma értelmiséget, amely azzal, hogy romaügyi referensként foglal el köztisztviselői hivatalokat, megalkuszik és hagyja, hogy: „Az állam elbábozza, hogy ő foglalkozik a roma integrációval.” Mintha azonban az interjúalany elfelejtené, hogy ő sem az utcáról került be élete első munkahelyére, ahol karrierje elkezdődött felfelé ívelni, hanem ő is „roma” egyetemistaként került abba a pozícióba.

Élete első munkahelye a híres politikus sajtóirodája, igazi iskola volt számára, ahol tanították, felkészítették a kihívásokra, türelmesen és jóindulattal kezelték.

„... A (politikus neve) mondjuk türelmes volt velem. Nyilván eleinte nagyon sok szakmai hibát követtem el. Mondjuk a főnökeim, nemcsak a (politikus neve), hanem a közvetlen főnökeim ők türelmesek voltak... Ilyen szempontból azt hiszem nekem szerencsém volt...”

Mikor ott kellett hagynia a politikus sajtóirodáját, mert őt új kormányzati pozícióba helyezték át, nagyon rosszul érezte magát, nagyon megviselte ez a változás. A narratívából világos, hogy a munkahely számára egy „iskola” volt, ahol a kisiskolás gyermek szocializálódik, megismeri a társadalmi normákat és elfogadja vagy elutasítja azokat. Az interjúalany esetében a munkahely vagy iskola a korábban leírt azonosulást váltotta ki.

*„...Nekem a nagy változás az volt, hogy eljöttem a (politikus neve)-től. Az egy nekem egy nagyon, nagyon nagy trauma volt. Tudtam, hogy el kell jönnöm... de az olyan, amikor az ovidból jössz el vagy az iskolából jössz el és akkor azt érezed, hogy másnap már nem mész be iskolába. **Nekem az a volt az iskola!** És ez nekem ez egy nagyon éles váltás volt onnan eljönni, egy új munkahelyre, ahol megismertem az én jelenleg páromat is, aki egyébként ugyanúgy állást váltott, tehát hogy ilyen, ilyen nagy változások voltak az életemben és ezzel együtt... indult el a mi válásunk is...”*

Az elbeszélésből világos, hogy ez a munkahelyi váltás, vagy, ahogy ő nevezi „trauma”, magánéleti váltással is párosult. Valami befejeződött és elkezdődött, élete új szakaszba került. Magas kormányzati beosztást kapott, mégis büntetésként élte azt meg, hisz el kellett hagynia azt a csoportot, amely oly közel állt hozzá, mellyel oly szívesen azonosult. Ezt a döntést ráadásul nem ő hozta, hanem a csoport. Az idő múlásával egyre

magasabb állami funkciókba került. Majd néhány év elteltével úgy döntött, hogy otthagyja a politikát, állást váltott és egy jó nevű kommunikációs iroda vezetőbeosztottja lett.

Egy nagyon egyenletes és folyamatos felfelé irányuló intergenerációs mobilitási pálya bontakozik ki előttünk. Ez a pálya tele van tudatossággal, nem az érzelmek dominálják, hanem a mobilitási vágy. A nem roma közösséghez való integrálódási vágy már az interjúalany gyermekkorában is megfigyelhető. Ez arra vezethető vissza, hogy a kortárs roma közösség nem fogadta be, illetve, hogy az interjúalany érzékelte, hogy mobilitása csak a nem roma közösség által elfogadott csatornákon keresztül lehetséges. A többségi társadalom által elfogadott mobilitási csatornák vezethetnek csak gazdagsághoz és hatalomhoz. Ezt saját bőrén is megtapasztalta, hisz a család illegális csempésztevékenysége, mely a meggazdagodásra irányult, megbukott. Emellett az interjúalany gyenge fizikai adottságai sem tették lehetővé azt, hogy a roma kortárs csoporton belül domináns pozíciót vívjon ki magának, és ez is a nem roma közösség felé terelte.

A parsonsi szocializációs modellt segítségül hívva érdemes az interjúalany pályáját az univerzális értékek internalizálódása szempontjából is szemügyre venni. Annál inkább is, mivel itt egy, a korábbi mobilitási stratégiáktól eltérő sikerességgel találkozhatunk. A gyerekkori szocializáció indulása azonban teljesen tipikusnak tekinthető: az interjúalany az észak-magyarországi romaközösségben szegénységbe, deprimált helyzetbe születik bele. A személyiségfejlődés orális szakaszában az anya közvetíti a szerepkészletek alapjait. A tanulatlan, szegénységben felnőtt anya – az interjú tanúsága szerint és a társadalmi hierarchiában elfoglalt pozíciónak megfelelően – nagyon kevésbé differenciált szerepkészletet képes csak közvetíteni. Ez az interjúalanyt önmagában az alacsony státuszú társadalmi helyzet fenntartására, és nem mobilitásra szocializálná.

A szegénységkultúra tipikus mintázatát az apa atipikus alakja töri meg. Félbeszakadt, de kortársaihoz képest mégis jelentős iskolai mobilitása és kiterjedt érdekérvényesítő-képessége a személyiségfejlődés társadalmi aspektusának megjelenésekor, az analízis szakaszban válik jelentőssé. Itt tudja közvetíteni azokat az értékeket, amelyek az interjúalany későbbi társadalmi sikerességének az alapját jelentik. Az ő modellje teszi világossá, hogy a mobilitás csatornáit az iskolai sikerességen és mindenekelőtt a roma közösségen túlmutató kapcsolati hálón alapszik. Ez az értékrend

aztán egyértelműen explicitté tett cselekvésstratégiává válik az interjúalany számára. Ez motiválja a roma közösségen kívüli kapcsolatkeresésre, és ez eredményezi azt az átlagon felüli erőfeszítést is, amivel az orális szakaszban interiorizált szegényes szerepkészletet differenciálttá tudja tenni. A felfelé irányuló mobilitás alapját jelentő értékmintázatnak ez az elsődleges forrása.

Az interjú különlegessége, hogy a genitális szakaszban sajátos módon megtapasztalt ambivalenciák is a felfelé irányuló mobilitást segítik. Az ebben az időszakban a kortárscsoporthoz kerül előtérbe, és rajta keresztül a kathexisnek immár az egész társadalomra kellene kiterjednie. Az ezt közvetítendő roma közösségnek azonban csak a perifériáján helyezkedik el interjúalanyunk, így aztán a közösséggel való azonosulás kevésbé következik be, miként az ott elsajátítható értékminták is csak kis hatással vannak a személyiségére. Ez a sajátosság eredményezi azt, hogy sokkal könnyebben el tud szakadni a romaközösség partikuláris értékeitől, és ez eredményezi azt, hogy sikeresen tud integrálódni a többségi társadalom univerzális értékeihez. Ez az identitásváltás azonban magától értetődően nem zökkenőmentes. A származási csoport tudatos elhagyásából, a többségi társadalomhoz való gyors, de csak félig-meddig belsővé tett azonosulásból az következik, hogy a genitális szakasz kathexise nem válik teljessé. Az össztársadalommal való azonosulás kollektív jegye helyett az interjúalanyra az lesz jellemző, hogy identitása elsősorban az egyéni érdekérvényesítést helyezi előtérbe, míg származási csoportjához ambivalenssé válik a viszonya.

Mindenesetre a roma kortárscsoporthoz való elszigetelődés felerősítette a többséghez való tartozás vágyát és a többségi norma elsajátítására való hajlandóságot. Az interjúalany életében a többségi társadalomhoz való integráció egyenletes és folyamatos. Felfelé irányuló mobilitási pályájának fontos állomásai egyben jelzik mobilitási csatornáit is: az iskolát, a munkahelyet és a szakmai szervezetet. Ez a folyamatos sikeres mobilitás azért is fontos, mert lehetővé tette, hogy nem hirtelen, hanem fokról-fokra sajátítsa el a középosztály értékeit, normáit és rendszerét. Sikereségének egyik kulcsa épp ez a fokozatosság, hogy apránként azonosult a középosztálybeli értékekkel, ami nélkül nem lehetett volna lehetséges ez a karrierív. Azonosult a középosztálybeli liberális értékekkel és ez normászerű viselkedésében is megjelent. Habitusa, beállítódása, egy viszonylag hosszú kondicionálás eredményeként az egyetemmel évek alatt kialakult.

Habitusa segítségével sikerült társadalmi tőkét felhalmozni és ezt gazdasági tőkévé konvertálnia. Képes volt tehát bejutni olyan értelmiségi munkahelyre, ami csak

kapcsolatokon keresztül volt lehetséges, s ami egy szűk társadalmi rétegnek volt akkor is nyitott. A többségi társadalomhoz való sikeres integrálódását az is jelzi, hogy ezt a munkahelyi pozíciót sikerült megőriznie, sőt képes volt fokozatosan feljebb lépni a munkahelyi ranglétrán. Mindez azért is sikerülhetett neki viszonylag gyorsan, mert a roma értelmiség kialakulása kezdetén volt ekkor, így az első generációk jobb pozícióba kerülhettek, az utánuk következőkhöz képest. Az interjúalany tanulva a középosztálybeli értelmiségtől, kapcsolati hálójának kiterjesztésére mindig odafigyelt, s így társadalmi tőkéjét folyamatosan és sikeresen növelte, amit majdan gazdasági tőkévé konvertált. Inkorporált kulturális tőkét viszonylag keveset tudott felhalmozni, mert energiáit a társadalmi tőke felhalmozása kötötte le. Az intézményesült kulturális tőke, a szociálpolitikusi diploma megszerzése, később további lehetőségeket biztosított számára, hogy egyre jelentősebb gazdasági tőkét halmozzon fel.

8.6. A hegedűtől a talárig

Az interjúalany azon kivételes helyzetű romák közé tartozik, akinek családja jelentős gazdasági tőkével rendelkezett, és aki otthon, a családi közegben jelentős inkorporált kulturális tőkét halmozott fel.

Az interjúalany családja a romák kiválasztott kasztjához, a zenész cigányokhoz tartozik. A fővárosban nőtt fel, kivételes társadalmi és anyagi helyzetben. Szülei, nagyszülei számára a zene mindig biztos megélhetést jelentett, így magától értetődő volt, hogy a következő generáció is folytatja a családi tradíciót, azonban a társadalmi környezet változása a rendszerváltást követően letérítette őt erről az útról. Az interjúalany négy éves korától komolyan foglalkozott a zenével, kezdetben a család férfi tagjai tanították, majd hivatásos zenetanárok. Nagyon korán, gyermekként megtapasztalta, milyen fontos a fegyelem, a pontosság, a koncentrálás, mindaz, ami a zenetanuláshoz nélkülözhetetlen, s ezek a gyermekkorban elsajátított készségek a későbbiekben, más szakmák esetében is segítettek.

„...Szerintem nagymértékben hatással volt rám az, hogy elkezdtem már négy, négy és fél évesen hegedülni. És az adott nekem valami komolyságot, felelősségtudatot, precizitást. Amit aztán szerintem tudtam kamatoztatni a a tanulásban is. Azt az összeszedettséget, amit meg kellett tanulnom már kicsinek a hegedülésnél...”

Természetesen egy kisgyereket nehéz rávenni, hogy akkor is foglalkozzon a zenével, amikor nincs kedve ehhez. Az interjúalany is megtapasztalta, hogy a korai sikereknek ára van. Második találkozásunk alkalmával elmeséli, hogy vele se bántak „kesztyűs kézzel” és a zenetanulás testi fenyítéssel is együtt járt, de ezt a múltból visszatekintve elfogadja, bár megvallja, hogy nagybátyja e téren néha túlzásokba esett.

„... hát azért volt, voltak kemény, kemény dolgok is. Hmm... én most már nem úgy fogom fel ezt, szerintem akkor se úgy fogtam fel, hogy, hogy testi fenyítés vagy mit tudom én, de tudom azt, hogy khrrr... én is tanítottam kicsiket és azért nem lehet mindig úgy mond mindig kesztyűs kézzel bánni a a gyerekekkel. Tehát a jó értelemben vett szigor azért az kell. Csak én ismerem annyira a családomat, meg a bátyámat, hogy ez egy kicsit átcsapott másba is (nevet) tehát mit tudom én megfordította a vonót és rácsapott a kezemre, hogy ha direkt csináltam, egy órán keresztül olyat, amit amúgy tudnék csinálni, csak én direkt ellenkeztem vele. Úgyhogy krr... ezek megmaradtak bennem ezek a mit tudom én 4-5 éves koromban nyaranként a 40 fokos melegben a gyakorlások. Ezek megmaradtak...”

A befektetett energiának, a sok gyakorlásnak meglett a gyümölcse, hiszen több hazai és nemzetközi versenyen is sikeresen szerepelt. Zenei általános iskolába járt, de nemcsak a zenében, hanem egyéb tanulmányai terén is kiváló eredményeket ért el iskolai, majd kerületi matematikaverseny nyertese volt. A kimagasló iskolai eredmények ellenére a család kizárólag a zenére összpontosított, és a kisfiú életében ezt tartotta a legfontosabbnak.

„...Arra meg abszolút nem számítottak, hogy én ilyen tanuló leszek, ami nekem így utólag nagyon rosszul is esett. Mert most már hogyha a családban van ilyen jobb tanuló, nem kitűnő, hanem ilyen négyes akkor azt már nagyon megdicsérik. Anyuék meg akkor se figyeltek fel erre, mikor minden évben kihívtak az egész iskola elé. Plakettet kaptam, hogy a legjobb tanuló az iskolának. Akkor még az iskolán belül is matekversenyt, kerületi versenyt, irodalomversenyt nyertem. Fel sem figyeltek rá, azt mondták inkább foglalkozz a hegedűvel...”

A fenti idézetből egyértelműen kirajzolódik, hogy a családi tervekben csak a zene állt, el se tudták képzelni, hogy fiúk ne a családi tradíciót folytassa. A zenével járó állandó gyakorlás miatt a gyermeknek nem volt gyermekkor, kisiskolás korától kezdve szinte felnőtt életet élt. Minden perce be volt osztva, hol ilyen, hol olyan próbákra járt, így korán nagyfokú önállóságot, fegyelmezettséget kellett elsajátítania.

„...Tehát én hat-hét éves koromtól kezdve én nem csak hegedülni jártam én jártam szolfézásra, zongoraórára, zenekari próbára, kamara kvartettre. Tehát én elmentem reggel nyolckor és este nyolc-kilenckor értem haza...”

Emellett állandóan idősebbek társaságában volt, így nem a kortárs csoport, hanem a felnőttvilág értékei váltak számára elsődlegessé. A roma kultúrában a gyermek felnőttként való kezelése, főleg ha sikerei, eredményei összemérhetők a felnőtt világ teljesítményével, nem példa nélküli és ez természetesen büszkeséggel töltötte el a gyermeket. Mindezek megerősítették abban, hogy a szülői mintát, elsősorban a család férfitagjainak modelljét kövesse, ami nem feltétlenül jelentette az édesapát, ez lehetett a család egy másik férfi tagja, az interjúalany esetében a nagybácsi, a „bátyus” kapott kiemelt helyet. Az interjúalany mindkét találkozáskor korát meghazudtoló kiegyensúlyozottságot, határozottságot és érettséget mutatott.

„... mindig felnőttként kezeltek és én mindig a felnőttek között voltam. Aztán amikor bekerültem a zeneiskolába, voltam hat-hét éves, akkor egyből betettek egy olyan zenekarba, ahol tizenöt tizennyolc évesek voltak ... Mindig a nagyobbak közt voltam, tehát két három generáció különbség volt közöttem és a a környezetem között. És elég, elég hamar érettebb lettem, koravénnek is mondtak. És mindig az idősebbek között éreztem magam jól. És ezért akik közel álltak hozzám az mindig idősebb személyek volt...”

Az általános iskola befejezése után minden zenei siker ellenére, az interjúalany hegedűtanárnője azt javasolta, hogy ne zenei középiskolába folytassa tanulmányait, hanem menjen egy erős gimnáziumba, lehetőleg olyanba, amely a személyiségét is fejleszti. Így került egy budapesti gimnázium drámatagozatára, ahol végre kortárscsoportjával együtt tölthetett el négy évet. Az, hogy a hegedűtanárnő tanácsára rábólintott a család, valószínűleg összefüggött azzal, hogy a zenészek egzisztenciája

ebben az időszakban megroppant, s ők se látták már olyan fényesnek a cigányzenészek jövőjét, mint korábban.

A drámatagozatos gimnázium választása előre sejteti a váltást, a családi tradíció feladását, a zenei karrier végét. Zenei tanulmányát azonban továbbfolytatta magán úton. A gimnáziumi négy év lehetővé tette a család fokozatos felkészítését a változásra. Természetesen mindkét terület, a színpad és a zene is kínál párhuzamokat, hasonló érzéseket, a rivaldafényt, a szereplést, a tapsot és az ezzel járó sikert, tehát az átmenet fokozatos. A gimnázium szintén teret engedett az interjúalany exhibicionista vágyainak, amelyek hegedű nélkül is lehetővé tették azt, hogy megmutatkozhasson mások előtt.

„... ugye egyértelműen exhibicionista embereket kerestek. Kicsit extrovertált is voltam. És ott megtaláltam a helyem, ill. a személyiségemnek is jót tett, az hogy ott eltöltöttem négy évet...”

Az interjúalany életében a gimnázium kiválasztása fontos momentum volt, hisz ezzel a zenei karrier háttérbe került, de a színpad megmaradt. A döntésben az interjúalany elbeszélése szerint a család nem szólt bele, kizárólag a hegedűtanárnő javaslata játszott meghatározó szerepet. Az interjúalany életében jelentős személy volt a hegedűtanárnő, aki szakmailag felkészült művésztanár volt. Édesapjával ellentétben, aki állandóan járta a világot, a hegedűtanárnő mindig ott volt mellette, napi kapcsolatban volt vele, mindent elmondhatott neki, és az interjúalany folyamatosan beleszólást engedett neki élete fontos döntéseibe. Az interjúalany következő meghatározó döntése az volt, hogy az érettségi után nem zeneművészeti főiskolán folytatta tanulmányait, hanem értelmiségi roma pályát választott. Ebben is jelentős szerepet játszott a hegedűtanárnő, amit így mesél el:

„...Aztán érettségi után úgy döntöttünk a hegedűtanárnőmmel. Legalábbis... a hegedűtanárnőm mondta nekem azt, hogy... hát hegedűsök, ill. jó roma hegedűsök, klasszikusokból, én klasszikus zenét tanultam, nagyon sok van. Lehetőség szinte alig... és viszont értelmiségi romából nincs olyan sok. És azt mondta, hogy a hegedűt bármikor megtalálhatom még, a későbbiekben. Hát próbálkozzak meg valamivel...”

A zenetanárnő fokozatosan lebeszélte az interjúalanyt a hegedülésről és arra biztatta, hogy inkább váljon értelmiségi romává, ami számára a jelenlegi gazdasági környezetben talán több lehetőséget kínál. Az életútból világossá válik, hogy a család nemigen befolyásolta az interjúalany életét meghatározó döntéseket, ugyanakkor jóváhagyta azokat. Természetesen a család előtt is világossá vált, hogy a zenei karrier már nem kecsegtet akkora jövedelemmel és sikerrel, mint a rendszerváltás előtti években. Ez a szűk családban is éreztette hatását, az interjúalany édesapja a család elszegényedése miatt lelkileg megroppant, s adósságokat halmozott fel.

A család megbízott érett fiúiban, és azt gondolták, hogy ő jól átlátja ezeket a kérdéseket. Persze a narratívából világos, hogy az interjúalanynak szüksége volt segítségre, s szerencsére sikerült hegedűtanárnője személyében olyan emberre találni, aki segített neki a döntések meghozatalában. Az interjúalany nem sokat habozott, megfogadta a hegedűtanárnő javaslatát és úgy döntött, hogy egy gazdasági főiskola pénzügyi és számviteli szakára jelentkezik, amit sikeresen elvégzett, de még tanulmányai befejezés előtt átjelentkezett jogász hallgatónak egy jó nevű egyetemre, ahol az interjú készítésekor még két éve volt hátra. Az interjúalany karrierjének gyors váltásaihoz nélkülözhetetlen a megfelelő mennyiségű inkorporált kulturális tőke, melyet az interjúalany gyermekkorában a családban halmozott fel. Sikerességének alapja a kiegyensúlyozott, biztonságos, támogató családi közeg, mely a család gazdasági erejének megroppanása után is ott van biztos háttérként.

A narratívában egy intergenerációs mobilitási pálya rajzolódik ki, amelyen nem a belülről jövő vágyaitól vezérelve indul el az interjúalany, hanem a gazdasági mező jellemzői készítették erre. Hisz az interjúalany szívesen folytatta volna a családi hagyományt és vált volna roma zenésszé, s ennek érdekében rengeteg energiát meg is mozgatott. A rendszerváltást követő gazdasági mező azonban már nem biztosította azt a jó létet a zenész cigányok számára, amit gyermekkorában megszokott, és amit elérendő célként maga elé tűzött. Nyilvánvaló, hogy pályaválasztáskor – miként ezt többször is hangsúlyosan említette az interjúk során – számára az elsődleges cél annak az életszínvonalnak az elérése volt, amit szülei és nagyszülei értek.

„...Tehát az előző átkos, átkos rendszer az a zenészeknek meg a színészeknek az nem azt mondom, hogy a Kánaán, de hasonló volt, mint a Kánaán. Mert attól függetlenül, hogy ugye magának az államszervezetnek az, az volt az elképzelése és a

lényege, hogy mindent az élet minden területét befolyásolja, és kontrol alatt tartsa, de mégis kaptak egy olyan szabadságot, ami nagyon keveseknek, a politikusokon kívül, az hogy például külföldre nem két évben egyszer vagy egy évben egyszer mehettek, hanem például apuék egy évben itthon voltak két hónapot. És bejárták az egész... minden országban voltak, ami létezik a földön...”

„...Mert... vannak unokatestvéreim, akik közül, közöttük és köztem nincs olyan sok korkülönbség egy pár év öt-hat év. Tehát még mondhatjuk, hogy frissen diplomáztak, hegedűművészek, és hmm... egyszerűen nem tudnak megélni belőle. Úgyhogy most már látom, hogy jól döntöttem, abból a szempontból, hogy... arra törekszem, hogy azt az életszínvonalat próbáljam utolérni, amit annak idején a a nyolcvanas életben a szüleim képviseltek, meg a nagyszüleim...”

„... Úgyhogy, a családomnak betett ez a rendszerváltás, meg annak az életszínvonalnak amit elértek, mert azóta folyamatosan csúsznak le, s ez abban látszik, hogy próbálják kifelé tartani, de minden zenész, próbálja kifelé tartani azt, azt a nívót, amit elért annak idején, hát, de hát a nívó mögött most már halmozódnak a hitelek a lakás lakáson, s csak így tudják tartani... Csak... Úgy, hogy hálaistennek, most már ezt kell mondanom, nem ezt a szakmát választottam, ezt a hivatást. Mert most már ez tényleg hivatástudat kell, hogy valaki fiatalon esetleg ebből, erre, erre alapítson és erre, erre akarjon családot alapítani. Mert lehetetlen...”

A narratívából világos, hogy az interjúalany számára családjának elszegényedése, életszínvonalának hirtelen zuhanása traumatizált terület. A család és a nagycsalád elszegényedése sokszor előkerül a narratívában. Az interjúalany legfontosabb életcélja, hogy ezt az elveszett „Kánaánt” „újból” megteremtse, vagy legalább egy kicsit visszahozzon belőle. Következésképp minél több gazdasági tőkét akar felhalmozni. Ennek elérése érdekében hatalmas belső energiákat volt képes megmozgatni, képes volt mindent újrakezdeni, s valami egészen másba belefogni. A gyermekkorában felhalmozott inkorporált kulturális tőke segítségével megvalósuló váltás színteréül a mobilitási csatornát képező iskola szolgált.

A gyermekkori hegedűtanulás nemcsak az inkorporált kulturális tőke felhalmozását jelentette, hanem a gyakorlás, a szorgalom, a pontosság, a figyelem és a fegyelem személyisége szilárd részévé, habitusává vált. E habitus segítette elő a

szakmaváltást, s ennek révén az intergenerációs mobilitást. Tehát az interjúalany már megtapasztalta, hogy a tanulás, az inkorporált tőke felhalmozása megéri a fáradságot, és hogy „a kemény munka meghozza gyümölcsét”. A jobb pozícióba kerüléshez az iskolát használta fel, ezt a társadalmilag elfogadott mobilitási csatornát. A szülők által már elért társadalmi pozíció megtartásához elsősorban saját erejét és energiáját használta fel, és fel se merült, hogy ehhez a hegedűtanárnőtől származó tanácsokat leszámítva bármilyen más külső segítséget vegyen igénybe. Mindkét találkozáskor feltűnt, hogy az interjúalany igen erős önbizalommal és önmagába vetett hittel rendelkezik, ami kevés embernek adatik meg húszas évei derekán.

Az életutat a parsonsi szocializációs modell mentén szemlélve a koragyerekkori társadalmi hatások szerepét emelhetjük ki. A sikeres mobilitási pályákat bemutató élettörténetek közül itt fordul elő egyedül, hogy a család körében képviselt értékminták egyértelműen olyan készségeket internalizálnak, amelyek megteremtik a sikeres mobilitás alapjait. Sőt az életút korai szakaszában érvényesített szigorú teljesítményelvvel olyan erővel képviseli a tágabb családi közeg, hogy az messze túl is teljesíti a társadalmilag elvárt mértéket. A hangszeres zenetanulás közegében olyan univerzális értékekre tesz szert az interjúalany, amely képes megalapozni azt a munkaétoszt, amely a sikeresség kikerülhetetlen alapja lesz. A szigorú gyakorlások során elsajátított fegyelem, koncentráció, a vágyak kiélésének késleltetése, tehát mindaz, amit Max Weber evilági aszkézisnek nevez (Weber 1992), azonban nem lett volna elegendő ahhoz, hogy a megváltozott társadalmi környezetben is sikeres legyen.

A készség, hogy az itt internalizált értékeket – akár a szülők generációjával is szemben – képes legyen új helyzetben adaptálni, már más tényezőkkel hozható összefüggésbe. A neveltetésnek része volt a magasan kvalifikált zenetanárokkal való intenzív kapcsolat is. Rajtuk keresztül olyan középosztályi attitűdöket ismerhetett meg az interjúalany gyermekkorától, amely kiszakította a zárt roma közösség egy dimenziójú mobilitási csatornájából. Ugyanebbe az irányba mutat a kortárs csoporttal való találkozás és a másik fontos másodlagos szocializációs közeg, az iskola is. A hangszeres zenetanulás során belsővé tett értékminta ereje ugyanis megmutatkozott az interjúalany kiváló iskolai teljesítményen is. Ez nem csupán kiemelte a roma zenészek életvilágából, hanem azoknak az univerzális értékeknek az internalizálását tették lehetővé, amelyek egy töretlen felfelé irányuló mobilitást eredményeztek. Ezt erősítette meg a gimnáziumi osztálytársakkal való napi érintkezés, amely kortárs csoport-hatásként képes volt teljessé tenni a társadalom értékeinek elsajátítását. Nagyon fontos, hogy az

interjúalany esetében a szülői értékminta, az iskola és az itteni kortárs csoport egyaránt az értékek univerzalizálódását és a sokrétű szerepkészletek univerzalizálódását segíti. Ezek a tényezők „strukturáló struktúraként” habitualizálják a társadalmi sikerességet.

Ezzel összefüggésben simulékony habitusának köszönhetően ügyesen és tudatosan építette kapcsolati hálóját, melyből társadalmi tőkét generált. Ezt a társadalmi tőkét azonban nem váltotta közvetlenül gazdasági tőkévé, ahogy más interjúalanyaim tették. Ő nem állt oly mértékű gazdasági kényszer alatt, hogy erre szüksége lett volna, hanem jó társadalmi kapcsolatait arra használta, hogy minél több inkorporált kulturális tőkét halmozzon fel. A narratívából világosan kiderült, hogy barátnőit tudatosan, általában nálánál magasabb rétegekből választotta - vagy olyanokat választott, akiktől tanulhatott, elleshetett valamit. Ezt így fogalmazza meg:

„...És lehet, hogy azért is volt olyan sok kapcsolatom, mert én szívtam magamba mindig az információkat, különböző, tényleg különböző társadalmi rétegekből. Szívtam magamba az információkat, meg tanultam, meg ellestem...”

„...Az is érdekes, hogy soha nem volt roma barátnőm, a mostani barátnőm előtt. Az orosz nagykövetségnek a lánya volt, az egyik barátnőm. Általában ilyen... őő magasabb rétegekből voltak a barátnőim...”

Mint a fentiekből is kitűnik, az interjúalany felfelé irányuló mobilitási vágya párkapcsolati választásai terén is kifejeződik, ugyanakkor kapcsolatait nem váltotta apró pénzre. Párkapcsolati választásaiban egyébként nemcsak felfelé irányuló mobilitási vágya fejeződik ki, hanem az eltérő kulturális minták iránti nyitottsága, érdeklődése is. Ugyanakkor a választásokban egyfajta macsó értékrend is kifejeződik, amire nagyon büszke, és amiről viszonylag hosszan beszél a narratívában.

„... talán azért se tanultam olyan sokat, mert mindig a nőkkel foglalkoztam, meg a hegedűvel... (nevetés)... de tényleg...”

Bourdieu-i fogalmakkal élve azt mondhatjuk, hogy az interjúalany gyermekkorában olyan inkorporált kulturális tőkére tett szert, illetve a tőke felhalmozása során olyan habitus alakult ki benne, amelyeket utóbb sikeresen tudott alkalmazni a számára előnytelenül megváltozott társadalmi és gazdasági mezőben. A

rendszerátváltás után megváltozott gazdasági mező arra kényszerítette az interjúalanyt, hogy szakmát váltson és elinduljon az értelmiségi romává válás útján. Inkorporált kulturális tőkéjét intézményesült kulturális tőkévé kívánta átváltani a jogász diploma megszerzésével, ami minden bizonnyal lehetőséget biztosít majd neki arra, hogy szert tegyen olyan mennyiségű gazdasági tőkére, amely megfelel szülei és nagyszülei által korábban elért életszínvonalnak.

Természetesen az intézményesült kulturális tőke megszerzéséhez az interjúalanynak szüksége volt egy bizonyos minimális mennyiségű gazdasági tőke befektetésére, ám a befektetett tőkét utóbb újból gazdasági tőkévé konvertálhatja. Az intézményesült kulturális tőke megszerzéséhez szükséges minimális gazdasági tőkével rendelkezett az interjúalany családja, azonban ez sok sikeres roma értelmiségi számára nem adott. Minthogy a cigányok között eleve elit pozíciójúnak mondható család sarjaként vált értelmiségivé interjúalanyom, sokkal könnyebben tudta elfogadtatni magát a többségi társadalommal és könnyebben is integrálódhatott, mint akik rosszabb helyzetű családokból emelkedtek értelmiségi pozícióba. Származásából következően az ő mobilitása nem járt együtt olyan erős belső feszültségekkel, mint amilyeneket a kutatásban szereplő többi roma esetében érzékelhettünk. Hisz ő kisgyermekkorától a többségi normák között élt, egy olyan „önmegvalósító”, művészi miliőben nőtt fel, melyet a magyar társadalom elfogadott, és amelyet a hatalom bizonyos kedvezményekben is részesített.

9. FEJEZET

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A dolgozat összegzése hasonló egy kirakós játékhoz, amelynek egy eleme nem adja ki az egészet, így több elemből építkezik. Az interdiszciplinaritás nemcsak a kutatást, hanem az elemzés egészét is áthatja, azaz kommunikációtudomány, a szociológia, az antropológia és a szociálpszichológia diszciplínának segítségével a dolgozat igyekszik egy árnyalt, ugyanakkor új belátásokat nyújtó értelmezéseket adni. Az elemzések rávilágítanak, hogy az iskoláztatáshoz és a mobilitáshoz fűződő viszonyt többféle hatások együttesen befolyásolják. Meglátásom szerint kvalitatív módszerekkel lehet mindezeket hatékonyan tanulmányozni. A kvalitatív módszerek alkalmazása lehetővé teszi, hogy közel kerüljünk az érintettek látásmódjához, megismerjük, megértsük és elemezzük, miként élnek meg a cigánygyerekek a közoktatásban való részvételt.

A dolgozat kvalitatív kutatása a roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai mobilitásának esélyeit taglalta. A vizsgálódások során bemutattuk az eltérő társadalmi pozícióból eredő egyenlőtlenségeket, amelyek önmagában meghatározzák – bourdieui fogalommal élve – az egyén mezőn belüli helyzetét. A Borsodban és Baranyában kutatott magyarországi cigány közösségeket marginalizálódott helyzetükkel, (a társadalmi sikeresség feltételének számító) tőkékkel való ellátottság hiányával lehet röviden jellemezni. A gazdasági, kulturális és társadalmi tőke alacsony szintje eredményezi a társadalmi csoport marginalizálódását, és az ebből következő dezintegrációs tendenciák felerősödését.

A terepkutatás során szerzett tapasztalataink megerősítették azt, hogy a különböző tőkék hiánya szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában. A kvalitatív eljárások azonban ezentúl további összefüggések láttatására is lehetőséget kínáltak. A parsonsi funkcionista iskola társadalom-leírására, az antropológiai, szociológiai és kommunikációtudományi irodalomra hagyatkozva értelmeztük a terepen szerzett tapasztalatainkat. Ezen keresztül nem csupán az eltérő társadalmi pozícióból adódó egyenlőtlenségekre mutattunk rá, hanem a dezintegrálódás, vagy másképp a sikertelen mobilitás okait is vizsgáltuk.

Társadalmi dezintegráció Parsons szerint a csoporttudatok integrációja és az egyének morális kötődésének összefüggésében jelenik meg. Kirekesztődés akkor

következik be, ha a modernitás univerzalizációs tendenciájával szemben az univerzális értékek elsajátítása nem történik meg az egyén vagy a közösség szintjén. Ilyen esetekben beszélhetünk dezintegrációs folyamatról, amely elkerülhetetlenül az egyén vagy a csoport kirekesztődéséhez vezet a közös társadalmi értékekből és az egységes világból. Parsons szerint a társadalmi kirekesztődés az univerzális értékek elsajátításának problémájában csúcsosodik ki. Vagyis ha a társadalom többsége által követendőnek tekintett értékek eltérnek az egyén, csoport, szubkultúra által követendő értékektől.

Partikuláris és univerzális értékek kapcsolata és különbsége alapvetően rajzolja ki a társadalmi integráció és ebből adódóan a társadalmi sikeresség lehetőségeit. A társadalmi integráció jellemzően az univerzális értékek interiorizálásán keresztül következik be, és ez teremti meg annak az esélyét, hogy egyéni, vagy csoportos társadalmi sikerességről beszélhessünk. Az integráció és sikeresség kapcsolata másfelől ennek ellentettét, a dezintegrációt és a sikertelenség viszonyrendszerét is leírja. Ahol az univerzális értékek nem válnak belsővé, ott az integrálódás esélyes is alacsony, ami egyúttal magában hordozza a társadalmi sikertelenség nagyobb valószínűségét. Ezt a megállapítást azonban nem csak a parsonsi társadalomelméleti keret mentén fogalmazhatjuk meg. Wessely Anna, a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetésének elkötelezettje, kultúrszociológus a következőképpen fogalmaz: „Végérvényes leszakadás és elszigetelődés fenyegeti mindazokat, akik kimaradnak a kulturális szocializáció folyamatából, akik nem tudnak, vagy nem akarnak engedelmeskedni a kompetens állampolgári és sikeres magánemberi létezéshez nélkülözhetetlen művelődés parancsának.” (Wessely 1998, pp. 12)

A két megyében folytatott vizsgálatok a parsonsi és antropológiai elemzések mentén a társadalmilag preferált értékekhez fűződő viszonyt is kutatta. Az elemzések arra mutattak rá, hogy a globalizálódó tendenciák ellenére a térség roma közösségeiben több vonatkozásban továbbél a hagyományos premodern közösséget idéző értékvilág. A weberi értelemben vett tradicionalizmus megmutatkozott az univerzális értékekhez fűződő ambivalens viszonyban. Ennek része volt a másodlagos szocializáció kitüntetett ágenséhez, az iskolához fűződő kapcsolat is. A terepen megfigyelt roma közösségek értékrendjében az iskola által preferált habitusok (és az ez mögött megfogalmazott értékminták) csak nehézségek, vagy komoly akadályoztatásokon keresztül interiorizálódtak. Ennek oka részben a romaközösség partikuláris és az iskolai szocializációban megjelenített univerzális értékek közötti gyakori diszkrepancia volt.

Részben azonban azzal a már megélt kirekesztődéssel kapcsolatos tapasztalatokból származó válaszreakció volt, ami egyfajta ellenállás kultúráját alakított ki mindazzal szemben, amit a többségi társadalom képvisel (Ogbu 1987).

A kutatásunk arra is rámutatott, hogy a romaközösségben tapasztalt tradicionalizmus olyan értékeket közvetített, amely a közösségi normák fenntartásában feltétlenül sikeres volt. Ez erős csoporttudatot épített ki és a csoporttagok közösséggel való identifikálódását eredményezte. A terepen megfigyeltek szerint ez más társadalmi csoportoknál erőteljesebb csoportkohéziót alakított ki. Ennyiben a közösség értékek sikeressé tették az egyén csoporton belüli integrációját. A tereptapasztalataink azonban másfelől azt is megmutatták, hogy ez a csoportkohézió és identifikáció nehezen találta meg a kapcsolódásokat a többségi társadalomban preferált univerzális értékekkel. Ebben szerepet játszott az, hogy az elsődleges szocializációban közvetített értékminták nagyon határozottan kötődtek a roma közösség partikuláris csoportjához. Ez a kötődés neheztette a más értékmintákat előnyben részesítő univerzális értékminták adaptálását. Ez minden bizonnyal azzal is összefüggésbe hozható, hogy a másodlagos szocializáció legfőbb ágensét jelentő iskola értékmintái jellemzően csak az iskoláskorban jelennek meg a roma közösség tagjai számára, mivel az óvodai jelenlét jellemzően csak a nagycsoportra korlátozódik, és itt sem teljes körűen.

Az értékminták terepen tapasztalt diszkrepanciái pedig sok vonatkozásban kijelölik a roma fiatalok iskolai sikerességének és az ebből következő társadalmi integráció lehetőségeit. A partikuláris és univerzális értékminták konfliktusa a kisiskolás korban is megjelent már, és nagyon gyakran korai frusztrációt, az iskolában közvetített értékekhez való felszínes kapcsolódást hozott magával. A Borsod és Baranya megyében készített interjúk arról tanúskodnak, hogy ez a korai beilleszkedési nehézség sokszor nehezen kezelhető konfliktussá válik az egyén és az iskola között. Ebben szerepet játszik az is, hogy a szülők olyan generációinak kellene ezen az integrálódási nehézségen átsegíteni a roma fiatalokat, akiket zömében szintén az iskolával kapcsolatos frusztrációt interiorizáltak.³⁰ Ez pedig könnyen ahhoz járult hozzá, hogy az iskolában megjelenített univerzális értékminták kevésbé épülnek be a személyiség

³⁰ A sikeres roma életutakban láttuk, hogy ahol ennek az ellenkezője jellemezte a fiatal családi környezetét, ott az iskolához fűződő viszony is jóval pozitívabb volt. Adódott ez az elsődleges szocializációban közvetített értékminták hasonlóságából és az iskolai konfliktus sikeresebb családi kezeléséből is.

struktúrájába. Mindennek pedig gyakori következménye az, hogy az egyén, vagy csoportja olyan cselekvésstratégiákat részesített előnybe, amely a sikeres integráció és mobilitás ellen hatott.

Parsons szerint minden társadalom rendelkezik közös szimbólumrendszerrel, amelyet nemcsak a nyelv jelenít meg, hanem a szimbolikus cselekvések is. Ez a szimbólumrendszer a szocializáció során belsővé válik. Parsons szocializációs modellje azt mutatja meg, hogy az egyén társadalmi integrációjának egyik aspektusa akkor jön létre, amikor az egyén személyiségfejlődés szakaszaival együtt járó morális kötődések kialakulnak és belsővé válnak. Ezek a morális értékek a közös kultúra fontos részei és a társas interakciók rendszerének stabilizációs alapjai is egyben (Parsons 1965, pp.22). A parsonsi alapvetésből következik, hogy ennek interiorizálása akkor sikeres, ha ezeket a közös szimbólumokat kifejező cselekvésekkel az egyén, vagy csoport a napi érintkezésben gyakran találkozik. Másrészt ennek belsővé tétele akkor sikeres, ha ez illeszkedik az elsődleges szocializációban elsajátított közös szimbólumok rendjéhez.

A terepkutatáson szerzett tapasztalataink ennek az illeszkedésnek a nehézségeiről tudósítottak. A többségi társadalom és a romaközösség által kölcsönösen kialakított társadalmi válaszfalak felszínessé és nehézkessé tették ezeknek a közös szimbólumoknak a roma közösségben való megjelenését. A két csoport kölcsönösen emelt válaszfalai társadalomtörténetileg kondicionáltak. A terepkutatás két megyéjében megfigyelt roma közösségek tradicionalizmusa nehezzé teszi az ettől lényegileg különböző értékminták elsajátítását. Ez pedig alapvetően hat vissza a roma közösségnek a többséghez fűződő viszonyára, és ez is eredményezi azon megkülönböztetési struktúrák határozott érvényesítését, amely elzárkózást, válaszfalak kialakítását, és a belső csoportkohézió felerősítését eredményezi. Ezt a jelenséget a hálózatkutatás a zárt kapcsolathálókból eredő információs redundancia hatásaként ismeri, és hangsúlyozza, hogy a zárt hálók a mobilitást negatívan befolyásolhatják (Burt 2001).

A partikuláris értékrendje mentén szerveződő roma közösség sokszor kevésbé sikeres kapcsolódásai az univerzális értékeket megjelenítő többségi társadalomhoz más vonatkozásokban is nem kívánt hatásokkal jár. Az integrációs nehézségeket tapasztaló többségi társadalom nagyon gyakran vonja le azt a rövidre zárt és tendenciózus következtetést, hogy a roma közösség nem alkalmas az integrációra. Ez olyan válaszfalakat alakít ki, amely tovább nehezíti a roma közösség lehetőségét, hogy az univerzális értékek elsajátításán keresztül sikeresen integrálódjon a társadalomba. Ez

pedig óhatatlanul visszahat az interiorizációs folyamatra, és ez pedig meghatározza, aláássa a társadalmi integráció sikerességét is.

John Ogbu (1987) arra is ráirányítja a figyelmet, az etnikai közösség és a többségi társadalom közötti különbség nem csupán a partikuláris és univerzális értékmintákban keresendő. A fenti, társadalmi válaszfalakat tárgyaló gondolatmenettel összefüggésben azt mutatja be, hogy ez etnikai csoport és a többségi társadalom közötti bizalmatlanság, illetve az etnikai csoportot ért, diszkriminációval kapcsolatos kollektív tapasztalat alapvetően befolyásolja a közösség integrációs lehetőségeit. Az etnikai közösség a megkülönböztetésre adott válaszreakciója pedig tovább csökkenti az integráció lehetőségét. Annál inkább is, mivel a többségi társadalom elutasításának következtében gyakran nem akarnak alkalmazkodni például az iskolában közvetített értékekhez, hanem a többségi társadalommal szembeni ellenállásként szembefordulnak azokkal.

A parsonsi elemzési kerettel egybevágóan más kulturális antropológusok ez irányú leírásai is. Formoso a cigány és a nem cigány életmód között olyan ellentmondást érzékel, amit feloldhatatlannak tart és tovább mélyíti a cigányok és a nem cigányok közötti távolságot. Ennek okát a kutató az eltérő szocializációban látja, amely szocializáció tökéletesen megfelel a cigány életmódnak és gazdasági tevékenységnek, de nem felel meg a kapitalista termelés logikájának. Az alapjaiban eltérő szocializációs elvek, ami a cigány és a nem cigány társadalom között megfigyelhető, összefügg a cigány gyermekek nagyszázalékának iskolai sikertelenségével (Formoso 2000). Terepkutatásaink annyiban finomítják Formoso megfigyeléseit, amennyiben a szocializációs minták éles szembenállása helyett a zárt közösségek folyamatos oldódását, az egyes életvilágoknak a korábbinál gyakoribb érintkezését tapasztaltuk. Mindez pedig, különösen Baranyában, olyan szocializációs minták interiorizálását erősítette meg, amely a romák sikeresebb társadalmi integrálódását is magával hozta. Másfelől a dezintegrációnak a tereptapasztalatokon túl az interjúkban is manifesztálódó megfigyelése egy pillanatnyi állapotot rögzít. Parsons nagy összefoglaló munkáiban (Parsons 1966, 1968) is annak a reményének adott hangot, hogy a modernitás olyan univerzalizációs folyamatként értelmezhető, amely a társadalom különböző etnikai, vagy strukturális csoportjainak egységesülését eredményezi az értékvonatkozások területén. Vagyis az értékek univerzalizálódása a modernitás központi mozzanata, amely a mostani világtársadalom – McLuhan-i globális falu – keretei között még fokozottabban megfigyelhető. Ez a pillanatnyi többségi sikertelenség tehát másfelől egy

integrálódási folyamatot is mutat, amennyiben a romaközösség premodern tradicionalizmusa feloldóban van.

A parsonsi elemzés mentén azonban további sajátosságokra kell rámutatni az integrálódás folyamatában. A parsonsi társadalomelmélet nem csupán a partikuláris és univerzális értékek különbségére irányítja a figyelmet, hanem a társadalmi csoporttudatok fontosságára is. Az egyén a társadalmi világgal és annak normáival jellemző módon csoporttagsága mentén találkozik. A szocializációs mintát (a G. H. Mead-i értelemben vett „általános másikat”) a szülők világán túl a szűkebb környezet (a „mikrotársadalom”) jeleníti meg. Az egyén társadalom iránti elköteleződését a csoport közvetíti. Társadalmi integrációja pedig akkor lesz sikeres, ha a szocializációs mintát megjelenítő csoporttagság képes a társadalom univerzális értékeit közvetíteni; és értelemszerűen akkor lesz az integráció sikertelen, ha a csoport ez helyett csak a kisközösség partikuláris értékeinek továbbadására képes. E

A romák sikeres társadalmi integrációjának feltétele, hogy – miként erre a terepkutatásunk is rámutatott – a gyakran etnikai alapon szerveződő csoporttagság mellett egyre több heterofil kapcsolat jellemezze a romák társadalmi érintkezéseit. Ez szükséges ahhoz, hogy a társadalomtörténetileg kondicionált etnikai csoporttagság partikuláris értékei mellett lehetőségük legyen az univerzális értékminták elsajátítására. Ez a heterofil kapcsolatrendszer másfelől képes lehet az etnikai közösség és a többségi társadalom kölcsönösen kialakított válaszfalainak lassú erodálására is. Ez a folyamat előnye ráadásul az, hogy nem feltétlenül kérdőjelezi meg az etnikai közösség csoporttudatát (és ennyiben nem veszélyezteti annak identitását), hanem olyan újabb csoporttudatokra kínál lehetőséget, amelyek az elsődleges csoporton kívül is sikeressé tehetik a romák társadalmi érintkezéseit. Mindez pedig a társadalmi integráció nagyobb esélyét hozhatja.

A Parsons munkái (Parsons 1965) mentén építkező elemzésünkben az eddigieken túl a modernitás kettős természetére érdemes felhívni a figyelmet, azaz az értékek folyamatos univerzalizálódására és a szerepkészletek egyre nagyobb differenciálódása. Ebben az összefüggésben a parsonsi társadalomelmélet arra mutat rá, hogy az egyénnek nemcsak a szerepek számának növekedésével, de a szerepkészlet összetettebbé válásával is meg kell küzdenie. A modernitás funkcionálisan tagolódó alrendszerei ugyanis a társadalmi cselekvések egyre bonyolultabb hálózatát alakítják ki. Az ebben a komplex viszonyrendszerben való társadalmi sikeresség feltétele az, hogy az egyén szerepkészlete képes legyen a megnövekedett társadalmi igényre reagálni. A társadalmi

sikeresség ilyen módon a szerepkészletek differenciálódásán is alapul. Ennek elsajátítása pedig olyan csoporttagságokat feltételez, ahol a modernitás megkívánta bonyolult szerepkészlet belsővé tételére lehetőség nyílik.

Terepkutatásunk két megyére kiterjedő vizsgálata azt ábrázolta, hogy a romák társadalmi integrálódása ott küzdött nagyobb nehézségekkel, ahol az egyének csoporttudata alapvetően a partikuláris értékei mentén szerveződő etnikai közösséghez kapcsolódott. A különösen BAZ megyében megfigyelt jelenség olyan csoporttudatot alakított ki, amely a többségitől több tekintetben is eltérő normákat közvetített az etnikai közösség tagjai számára, s ez kevés kapcsolódási lehetőséget kínált a többségi társadalom értékvilágához. Mindez pedig a társadalmi hálózatok rendszerének fontosságára hívja fel a figyelmet. Az egyén kapcsolathálózatokba beágyazva él, így a család, rokonság, szomszédság, baráti kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét és magatartást. Következésképp tudáshoz fűződő viszonyát, iskolai teljesítményét, s akár társadalmi mobilitását is. A kisebbségi közösséghez való erős kötődés a parsonsi társadalomelmélet intencióinak megfelelően és a mai hálózatkutatások alapján is hátrányos az iskolai pályafutásra nézve (Lin 2001).

A dolgozat kommunikációtudományi megfontolásai arra irányítják egyúttal a figyelmet, hogy a szerepkészlet jellege nem csupán az univerzális és partikuláris értékmintákhoz fűződő viszonnal magyarázható, hanem a közösség jellemző kommunikációs médiumával is. Mint rámutattunk, a két megyében végzett terepkutatás során több vonatkozásban tradicionalizmussal jellemezhető roma közösségeket találtunk. Ezek a társadalmi csoportok uralkodó kommunikációs médiuma a szóbeliség volt. Ez eredményezte azt, hogy ezeknek a roma közösségeknek a nyelvi kommunikációja jellemzően a jelenhez kötődik. A nyelvi közlések pedig nem új információs tartalmakat közvetítenek, hanem az interakciók az átláthatóságra, egyszerűségekre törekednek.

A szóbeliség kommunikációs médiuma magyarázza azt is, hogy a társas érintkezésben nincsenek, vagy csak kevésbé vannak jelen olyan absztrakt fogalmak, amelyek a konkrét kommunikációs szituációtól független helyzetekre utalhatnának. Az interakciós helyzettől függő, nem elvont gondolkodás ezért kevésbé képes absztrahálni és erősen a személyesen átélt viszonyok által meghatározott. A terepen megfigyelt roma közösségek fenti jellemzői következnek a szóbeliség dominánsan használt kommunikációs médiumából. Ennek a kommunikációs technikának és a mögötte meghúzódó világlátásnak azonban komoly nehézségekkel kell szembenéznie, amikor a

többségi társadalomban, és különösképpen az iskolában megkövetelt más kommunikációs médiummal találkozók.

A terepkutatás eredményei és a dolgozat elemzései arra hívták fel a figyelmet, hogy a roma tanulók gyakori iskolai sikertelensége összefüggésbe hozható az írásbeliség és szóbeliség más csoportokéhoz képest eltérő súlyú használatával is. Azokban a tradicionalizmushoz erősebben kötődő roma közösségekben, ahol szinte kizárólag a szóbeliség kommunikációs médiuma strukturálja a társas érintkezést, ott nehezebben és sikertelenebbül reagálnak az írásbeliség jelentette kihívásra. Ennek legfőbb oka, hogy a szóbeliség hétköznapi gyakorlata nem tudja kondicionálni a roma fiatalokat az írásbeliség más típusú szemléletére. Az írás ugyanis olyan komplexitás-növekedést eredményez a kommunikáció folyamatában, amely azoknak az absztraktabb jeleknek a használatát, az értelmi dimenziók erőteljesebb differenciálódását és a másodlagos megfigyelés azon nagyobb szerepét hozza magával, amit a szóbeliség közösségeiben csak nagy nehézségek árán lehet elsajátítani. Ez pedig alapvetően befolyásolja a tökehiányos közösség számára leginkább mobilitási csatornát jelentő iskolai sikeresség esélyeit.

A terepkutatás eredményei megvilágítják, hogy a zárt roma közösségek társadalmi struktúrája olyan nyelvi viselkedéshez vezet, amely viselkedés reprodukálja az eredeti társadalmi struktúrát. Tehát létezik egy körforgás a nyelvi rendszerek és a társadalmi rendszerek között, amelynek jellemzőit a szociolingvisztika már korábban leírta. Az interjúrészesek e zárt közösségekben felnőtt fiatalok nyelvi tudáskészletének hiányosságát is megvilágítják. Az interjúalanyok a Bernstein (1971, 2003) által leírt korlátozott kóddal beszélnek. A tanítás közegének kidolgozott kódját csak keveseknek sikerült elsajátítaniuk. Ők azok, akik magasabb aspirációs szinttel rendelkeznek, és viselkedésük jobban igazodik a társadalom univerzalisztikus értékeihez. Az interjúrészesek arra is felhívják a figyelmet, az iskolarendszer önmagában, kiemelt tanári támogatás nélkül, nem képes feltölteni azt a szakadékot, amely a hátrányos társadalmi rétegű családok és a többségi társadalom tagjai között megfigyelhető.

A zárt csoporttudat, a szóbeliség uralta társadalmi kommunikáció és a szerepkészletek alacsony komplexitása tehát a másodlagos szocializáció legfőbb ágenséhez, az iskolához fűződő viszonyban is megmutatkozik, miközben az iskola szerepe szocializációs szempontból is egyre fontosabbá vált, ahogy az egyre differenciáltabb társadalomban a betöltendő szerepek száma folyamatosan növekedett. A szerepkészletek elsajátításának egyre nagyobb társadalmi nyomása miatt a formális

oktatás szerepe egyre fontosabbá vált. Vagyis az iskola egyre inkább strukturálja a társadalmat és a mobilitás szempontjából megkerülhetetlen csatornává vált.

Az etnikai közösség kevésbé komplex szerepkészlete és a szóbeliséggel jellemezhető kommunikációs médiuma azonban nehezebben tudott az iskola jelentette kihívással megküzdeni. Az ott elvárt, és részben ott kialakított bonyolultabb szerepkészletek és az írásbeliségen alapuló gondolkodás-struktúrák sokszor nem találtak meg a kapcsolatot az etnikai közösségből jövő tanulók otthonról hozott szerepkészlet-struktúrájával és szóbeliségen alapuló gondolkodás-szerkezetével. Az integráció lehetőségét csökkentette az is, hogy a roma közösség alacsony számú heterofil kötésekkel rendelkezett. Ez egyrészt mutatta a roma közösség csoporttudatának zártságát, másrészt ez is eredményezte a többségi társadalom erőteljesen érezhető elutasítását az etnikai közösségből jövő személyekkel szemben. Mindezekkel összefüggésben kevés esély nyílt a roma közösség tagjai számára a modernitás differenciált szerepkészletének belsővé tételére, és az ezzel összefüggő sikeres társadalmi integrációra.

Ha a komplex szerepkészlet és a heterofil kötések hiányoznak, akkor – miként ezt mindkét megyében folytatott tereptapasztalatunk is megerősítették – nem az univerzális értékmintákhoz való alkalmazkodásnak és az integrációnak a lehetőségei alakulnak ki, hanem éppen ellenkezőleg, a dezintegráció és a többségi értékminták elutasítás jöhet létre. Miként erre az antropológiai irodalom is utal (Ogbu 1987), ez teremti meg annak az ellenállás kultúrájának az alapját, ahol az etnikai közösség tagjai a domináns csoporttal szemben határozzák meg magukat. Ekkor nem csupán erőteljesebben igyekeznek fenntartani saját kulturális és nyelvi normáikat, hanem bizalmatlanokká válnak a többségi társadalommal és annak értékeivel szemben is. Mindez pedig a mobilitás legfőbb lehetőségét nyújtó iskolában mutatott alacsony teljesítményhez és dezintegrációhoz vezet.

Mindezek azonban nem csak a fenti társadalmi jelenségekkel függnek össze. A kérdéskör hazai szociológiai irodalma arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyakran sikertelen integráció a hazai általános iskolák között egyre erőteljesebben érvényesülő iskolák közötti szelekcióval is összefügg. Miként ezt mindkét megyében folytatott terepkutatásunkban is ábrázoltuk, ennek az a következménye, hogy a roma tanulók egy jelentős hányada az iskolák meghatározott körében koncentrálódik. (Havas-Liskó 2005). A szelektív iskolarendszer olyan strukturális jellemző, amely nem teremti meg a szegény és a roma diákok számára az érvényes tudás megszerzésének lehetőségét, így

akadályozza a továbbtanulásukat és későbbi munkaerőpiaci esélyüket (Kertesi 2005).

Mindezekon a tényezőkön túl terepkutatásunk másfelől azt a folyamatot is láttatta, amikor a roma közösség integrálódása jóval sikeresebb volt. A Baranya megyei tereptapasztalatok azt mutatják, hogy az itteni roma közösség jóval sikeresebben volt képes a tradicionális viselkedési mintákat mutató csoporttagságból kilépni. A gazdasági kihívásokra reagálva olyan túlélési stratégiákat interiorizáltak, amelyek az elsődleges csoport partikuláris értékeit többnyire sikeresen egészítették ki, vagy váltották fel a többségi társadalom univerzális értékeivel. Ez nem csupán gazdasági tevékenységüket tette sikeresebbé, hanem olyan csoportsajátos értékeket interiorizált, amely a társadalmi integrációjuknak is alapjául szolgált.

A kimozdulás a tradicionális roma közösségből másfelől megsokszorozta a romák heterofil kötéseinek számát is. Ez volt a feltétele a többségi társadalomban meghonosodott gazdasági eljárások elsajátításának és azok sikeres alkalmazásának, illetve ez adta az alapot a további integrálódási folyamatoknak. A Baranyában gyakrabban tapasztalt heterofiliával hozható összefüggésbe, hogy a tradicionális közösségben csak nehezen elsajátítható komplex szerepkészletet az újabb, exogám szociális érintkezések által egyre inkább képes volt a roma közösség interiorizálni. A szerepkészlet komplexebbé válása másfelől megmutatkozott az iskolai sikerességben is. A több heterofil kötéssel és ezáltal erőteljesebben belsővé tett univerzális értékmintákkal rendelkező roma tanulók jobb eredményeket mutattak az iskolában is. Mindezek a tényezők pedig jobb lehetőségeket kínáltak a társadalmi integrációra.

A társadalmi változások tehát egyaránt magában rejtik az integráció és dezintegráció lehetőségét. A sok tényezős változással ezért olyan tendenciákat is felerősíthet (pl. a partikuláris értékek dominanciája, a szerepkészletek alacsony komplexitása), amely dezintegrációt és végletes leszakadást hoz magával. Másrészt azt a folyamatot is életre hívja, ahol a társadalmilag kondicionált értékkülönbségek és az ebből is adódó dezintegrálódás a társadalmi világok nagyobb átjárhatóságával csökken. Meglátásom szerint ezzel is összefüggésbe hozhatók azok a sikeres roma mobilitási pályák, amelyek részletes elemzése képezte munkánk utolsó nagyobb egységét.

A sikerességét a narratív interjúk technika bevonásával egyéni életutakon vizsgáltuk. A kutatásban szereplő hat életútból, hat felfelé irányuló mobilitási pálya rajzolódott ki, melyek közül három intragenerációs, három pedig intergenerációs mobilitási pálya. A kutatásban részt vettek nyíltan vállalják romaságukat.

Kiválasztásukkor arra törekedtünk, hogy életkorba, nembe, régiójellegbe, életvilágba és társadalmi miliő tekintetében eltérőek legyenek az interjúalanyok.

Az interjúalanyok mobilitási csatornái között a házasság vagy párkapcsolat is szerepel, de a leggyakoribb az iskola, mely Sorokin szerint a leglényegesebb mobilitási tényező (Sorokin 1998). A roma interjúalanyok számára az iskola, mint mobilitási csatorna különösen meghatározó, hisz a családok zömének alig van gazdasági vagy kapcsolati tőkéje. Ezért a roma fiatalok számára különösen fontos az iskolával való frusztrációmentes találkozás, a sikeres iskolai karrier. A narratívákból kiderül, hogy többségüket nem érte negatív megkülönböztetés az iskolában, sőt a pedagógusok támogatták őket, segítették felzárkóztatásukat, és egyengették további iskolai pályafutásukat. A hat narratívából csak egyben lelhető fel negatív diszkrimináció és az azt követő „Pygmalion effektus”. Az interjúalannal szemben megnyilvánult negatív előítélet következtében ez a fiatalember elvesztette önbizalmát, azonban ez nem a normál általános iskolai rendszerhez köthető, hanem az állami gondozottak számára kialakított nevelőintézethez. Az interjúalanyok többségét nem érte olyan jelentős negatív diszkrimináció, sem az általános, sem a középiskolában, mely tovább nem tanulási spirált indított volna be. Az viszont előfordult, hogy a hagyományos pedagógiai módszereket alkalmazó pedagógusok nem tudták kellő módon motiválni az interjúalanyokat.

Mindhárom intragenerációs mobilitás narratívájában felbukkant a „sorsesemény” (Tengelyi 1998), melynek hatására az interjúalanyok addigi életüket múltjukat, jelenüket, jövőjüket átértékelték. Ez a külső és belső történés (betegség, baleset, halál) olyan kényszerítő erővel hatott az interjúalanyok életére, hogy továbblépésre, addigi életmódjuk feladására, s új élet stratégiák kialakítására kényszerítette őket. Mindhárman a tanulást, a kulturális tőke felhalmozását választották. Nem is nagyon választhattak mást, hisz sem ők, sem családjuk nem rendelkezett kellő gazdasági vagy társadalmi tőkével ahhoz, hogy életüket kimotozódíthassák, más mederbe terelhessék. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy a roma fiatalok számára az iskola, mint mobilitási csatorna, alapvető fontosságú társadalmi integrációjuk és boldogulásuk szempontjából. Ahhoz, hogy ez potenciális válaszként egyáltalán felmerülhessen, olyan tágabb gazdasági és társadalmi körülmények szükségesek, amelyek ezt lehetővé teszik. Tehát a motiváltság mellett olyan jogszabályi keretek is szükségesek, amelyek lehetőséget teremtenek a roma fiatalok számára tanulmányaik folytatására vagy az újrakezdésre. Ezek a rendszerváltást követően megszülettek, de emellett alapvető

fontosságúak azok az a civil kezdeményezések, amelyek hatására kiépültek a roma fiatalokat támogató rendszerek – ösztöndíjak, egyetemi előkészítők, alapítványi középiskolák, kollégiumok, továbbképzések stb. Ezeket a civil kezdeményezéseket követték az állami támogatások rendszerének kiépülése is. A roma fiatalok továbbtanulási arányára az is kedvezően hatott, hogy a többségi társadalom gyermeklétszáma 1989-től csökkent, és a közoktatás normatív finanszírozás érdekeltette a középiskolai tanárokat, hogy minél több tanulót vegyenek fel és tartsanak meg, emellett a felsőoktatás expanziója is ezt a folyamatot erősítette tovább.

A sikeres roma narratívákból kirajzolódik egy olyan rugalmas, alkalmazkodó, simulékony habitus, mely képes a többségi norma, kultúra átvételére. Terepkutatásunkkal egybevágón itt is azt tapasztaltuk, hogy a mobilitás sikerességének feltétele az volt, hogy az univerzális értékmintákat a fiatalok el tudják sajátítani. A sikeresség hátterében általában az állt, hogy az elsődleges családi szocializáció és a másodlagos iskolai szocializáció ezek a roma fiatalok esetében illeszkedett egymáshoz. Ez hozta létre azt az együttműködő habitust, ami képes volt bizalmat ébreszteni környezetében és lehetőséget teremtett társadalmi tőke felhalmozására. Majd ez utóbb minimális gazdasági tőkévé konvertálódva módot adhat arra, hogy az interjúalany inkorporált kulturális tőkét halmozzon fel. Az inkorporált kulturális tőke intézményesült formája, a kulturális kompetencia bizonyítékeként szolgáló végbizonyítvány végül gazdasági tőkévé konvertálódhat. Mindez pedig lehetőséget ad a sikeresen mobilizálódott roma értelmiségnek, hogy a gazdasági mezőben jobb pozícióba kerüljön.

A kutatásban csak egyetlen női roma mobilitási pálya szerepelt, ami nem ad lehetőséget az összehasonlításra. Ugyanakkor ez a női narratíva felhívja a figyelmet azon roma nőknél gyakran érzékelhető habitusra, mely kettős lojalitással jellemezhető, lévén, hogy az illető – egyszerre őrzi roma identitását és épül be sikeresen, közvetítőként a tágabb társadalmi környezetbe (Fiáth 2002, pp.28). Ez a habitus segít kitörni a hagyományos roma életvilágból, és egyben elősegíti a felfelé irányuló mobilitás megvalósítását. Úgy is fogalmazhatnák, hogy az elsajátított komplex szerepkészlet ebben az esetben képes volt a közösség partikuláris értékei mellett a többségi társadalom univerzális értékeit is belsővé tenni. Másrészt pedig sikeressége okán az interiorizált értékvilágot is részint közvetíteni tudta a romaközösség többi tagja számára.

A női roma mobilitási modell többszörösen példaértékű: egyrészt a közösség előtt, annak férfi és női tagjai előtt, másrészt a szűk család gyermekei előtt. Hisz a

gyermek mobilítását az anya iskolai végzettsége jelentősen befolyásolja (Parsons 1965). A női narratívából világosan kirajzolódik a szándék, hogy követendő példát, modellt mutasson fel az interjúalany. A narratíva azonban egy másik, fontos momentumra is felhívja a figyelmet, nevezetesen a közösség és a mobilizálódni szándékozó egyén konfliktusára, melyben a mobilizálódó roma nő számára a közösség elhagyása jelenik meg perspektívaként. Vagyis a közvetítés – éppúgy, mint a közösség társadalmi integrációja – konfliktusokkal terhelt. Ebben egyaránt közrejátszik az eltérő értékmintázat, a különböző szerepkészletek és a többségi társadalom történetileg kondicionált elzárkózása, előítélete a romaközösség tagjaival szemben.

Az interjúalanyok közül ketten is állami gondozottként nőttek fel, hogy aztán utóbb sikeres romákká váljanak. A narratívák rávilágítanak arra, hogy ők küzdenek a legtöbb lelki problémákkal, belső feszültséggel és ebből eredő betegségekkel. A roma értelmiségiek közül ők a legkiszolgáltatottabbak, és ők igényelnék a legtöbb anyagi és lelki támaszt. Ők küzdöttek fel magukat a legmélyebbről, és ezért nekik kellene a legtöbb támogatást kapniuk. A kiszolgáltatott gyermekkoruk következtében megélt sérelmek hatalmas indulatokat korbácsolnak bennük, s ez felnőttkorukban tovább fokozódik, ha a külvilágtól integrációs sikerük ellenére továbbra is ellenséges jelzéseket kapnak. Mindkettőjükben megfogalmazódott az ország elhagyásának a gondolata, de csak egyikőjük foglalkozik ezzel komolyan.

Ez a két életút több, a további kutatásokban tárgyalandó kérdésre is rávilágít. Egyrészt hangsúlyosan megerősíti, hogy az elsődleges szocializáció sikere nagyban múlik azon, hogy a szerepminták és az értékek átadása csak akkor lehet sikeres, ha ez egy lefogadó, „érzelem teljes” közegben történik. Az állami gondozottak nehezebb útja és az ez során szerzett lelki sérüléseik alapvetően az elsődleges szocializáció rideg, formalizált közegével magyarázhatók. Ez nem csupán az állami intézmények szükséges reformjára mutat rá, hanem arra is, hogy az itt formálisan megjelenített univerzális értékminták nem elégségesek a sikeres társadalmi integrációhoz és a felfelé irányuló mobilitáshoz. A kutatásunkban elemzett, sikeres roma fiatalok kitöréséhez mindig elengedhetetlen volt annak az érzelmi azonosulásnak a megléte, amelyet (fájdalmas módon) hiányolniuk kellett az állami intézményekben. Az esettanulmányok alapján (és a további vizsgálatok témájaként) mindezek alapján megfogalmazható a kérdés, hogy a partikuláris értékmintával és érzelem teli szocializációs közeggel jellemző romaközösségek, vagy az inkább univerzális értékmintával és rideg szocializációs

közeggel leírható állami intézmények integrálják-e sikeresebben (vagy kevésbé sikertelenül) ezt a dezintegrációs nehézségekkel küzdő társadalmi csoportot.

Mindenesetre a hat életúttörténetben csak kettőben jelenik meg az ép, egészséges család képe, ahol a szülők nem küzdenek életvezetési problémákkal, szenvedélybetegségekkel. A hat interjúalany közül csak egy nőtt fel viszonylag jó anyagi körülmények között és sajátította el középosztálybeli mintákat. A másik interjúalany a középiskolai évek, de leginkább az egyetemi évek alatt találkozott a középosztály életvilágával és sajátította el annak normarendszerét. Mindketten sikeresen tájékozódnak, igazodnak el a nem roma közösség értelmiségi miliójében. Sikeres mobilitásukhoz nélkülözhetetlen volt a családi támogatás, ami nem feltétlen jelent anyagi támogatást, hanem inkább lelki támogatást, motivációt, ösztönzést. Mindketten városi közegben nőttek fel, egyikük a fővárosban, a másik egy vidéki nagyvárosban, szüleik pedig rendszeresen dolgoztak.

Mindezek mellett meglátásom szerint mindkettőjük sikeres integrálódásában jelentős szerepet játszott az is, hogy életútjuk során megpróbálkoztak az önmegvalósítással, közeli kapcsolatba kerültek a művészetekkel. A narratívájuk szerint mindketten előadóművészettel foglalkoztak, de véleményem szerint bármilyen művészeti tevékenység, amely közelebb viszi a fiatalt az önmegvalósításhoz, identitásának feltárásához, képességeinek megismeréséhez, segíti az univerzális értékmintákhoz való integrálódást. A művészet, az önkifejezés olyan többlet élményekhez jutatja a hátrányos helyzetű romákat, melyek magabiztossá teszi őket, segítenek abban, hogy pozitív önképet alakítsanak ki és ezen túlmenően tájékozódási pontokat szolgáltatnak az ismeretlen nagyvilág felfedezéséhez.

A szegregált helyen és deprimált családi környezetben felnőtt interjúalanyok narratívái arról is beszámolnak, hogy micsoda konfliktusokkal kell megküzdenie a sikeres egyénnek a közösségen belül. A sikeresen mobilizálódott, kis roma közösségben felnőtt és szocializálódott roma értelmiségiek, még ha akarnának is, akkor sem tudnának visszatérni a közösséghez, mert „*kinőttek*” abból, kilógnak a sorból. Vagyis az univerzális értékminták és komplexebb szerepkészlet gyakran nem talál kapcsolódást a partikuláris értékmintával és differenciálatlan szerepkészlettel rendelkező hagyományos közösségben. Mindezek belső konfliktusokat okoznak számukra, már nem tartoznak a hagyományos, roma közösséghez, amely érzelmi szempontból még mindig fontos számukra, de még nem integrálódtak teljesen a nem roma világhoz. Egy sajátos határmezsgyén állnak, két világ közt, s ez sokszor elbizonytalanítja őket, és adott

esetben vissza is fordíthatja a sikeresnek ígérkező társadalmi integrációt. Ez az élethelyzet azonban nem feltétlen párosul a roma származás megtagadásával, hanem közvetítő szerep kialakításával is járhat. Ez esetben egy strukturális űrt töltenek be a sikeresen mobilizálódott személyek, s ez a többségi társadalom egyénközpontú networkjeit köti össze a roma közösségek networkjeivel.

A roma mobilitási utak egyfajta jelzést adnak a társadalom nyitottságát illetően, bár a nyitottság mértékéről nem adnak teljes körű információt. Ugyanakkor a feldolgozott életutak példaértékűek lehetnek a roma közösség számára, megmutatván, hogy inkorporált kulturális tőke felhalmozásával, majd azt intézményesítve jobb pozícióba lehet kerülni a gazdasági mezőben.

Zárásképpen röviden összefoglalom, miképp lehetne a dolgozat eredményeit az oktatásban hasznosítani. Fontosnak tartom, hogy a pedagógusképzésbe bekerüljenek azok a kutatási eredmények, amelyek a roma népesség gazdasági, kulturális, társadalmi helyzetét írják le, és rávilágítanak azokra a sajátos szocio-kulturális tényezőkre, amelyek befolyásolják a tanulók sikertelen iskolai teljesítményét. A disszertáció belátásai arra is ráirányíthatják a figyelmet, hogy a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége nagyban múlik az iskolarendszer által kínált lehetőségeken. Úgy látom, hogy a hátrányok csökkentése akkor lehet sikeres, ha a pedagógusképzésben olyan pedagógiai módszereket támogatnának a korábbiaknál nagyobb mértékben, amelyek jobban számot vetnek a szóbeliség kultúrájából adódó hátrányokkal. Ezzel összefüggésben nagyobb figyelmet kellene fordítani azokra a módszerekre, amelyek segítik az iskolában használatos kidolgozott kód elsajátítást a leszakadt, vagy hátrányos helyzetű csoportok tagjai számára, s egyúttal ösztönzést adnak a tanulóknak, hogy sikerebben sajátítsák el az absztrakt gondolkodás jegyeit.

Mindehhez ösztönözni és támogatni kellene a pedagógusokat, hogy nagyobb mértékben szentelhessenek figyelmet a hátrányos helyzetű gyermekekre és családjukra. Ehhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusok intenzívebb kapcsolatot építhessenek ki a családokkal, s több időt fordíthassanak a családokkal folytatott kommunikációra. A családlátogatás rendszerének ismét erőteljesebb jelenléte nagyban segítheti a pedagógusok ez irányú törekvéseit. Másfelől a családokat érdekelté kellene tenni a gyermekek eredményes iskolai teljesítményében. Hogy ez valóban megvalósulhasson, ehhez a helyi roma önkormányzatokkal kialakított folyamatos egyeztetés és együttműködés is szükséges. A gyermekek délutáni iskolai jelenléte jó lehetőséget kínál arra, hogy az iskolák – kellő mértékű központi támogatást feltételezve – ezt az

időszakot intenzívebben felhasználhassák a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésre és felzárkóztatásra, illetve ekkor lehetne leghatékonyabban bevonni a roma fiatalokat a rendszeres sportolási tevékenységekbe. Az iskoláknak ez mellett erőteljesebb együttműködést alakíthatnának ki a tanodákkal, amelyek a felzárkóztatások mellett programjaikkal a roma gyermekek heterofil kapcsolatainak kiépülését segítik (táborozások, önismereti képzések), illetve a hozott kulturális hátrányok felszámolásában segítenek (kulturális programok). Nyilvánvaló, hogy ezek az elvek megvalósulása csak a mostaninál jóval nagyobb források biztosításával és az érintett pedagógusok bevonásával kidolgozott hosszabb távú oktatási programmal lehetséges.

10. FEJEZET

FOTÓK



1. Fotó: Sajókaza, „Cs”-házak a romungro telep mellett



2. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)



3. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep, közös WC (romungro telep)



4. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)



5. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)



6. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)



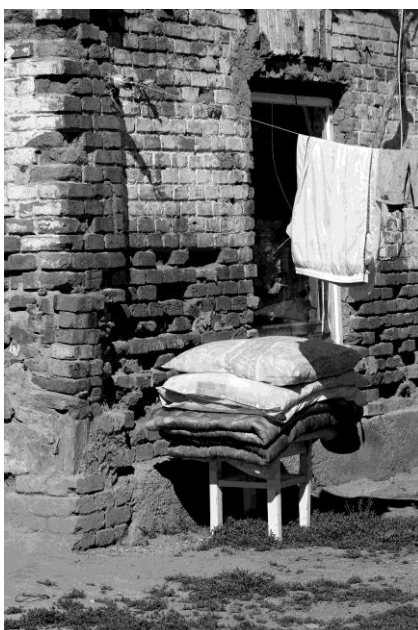
7. Fotó: Sajókaza, Sólyom telep (romungro telep)



8. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)



9. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)



10. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)



11. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)



12. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)



13. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep, Kémény (oláh cigány telep)



14. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep, Kártyázás (oláh cigány telep)



15. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep, Játék a kútnál (oláh cigány telep)



16. Fotó: Sajókaza, Petőfi telep (oláh cigány telep)



17. Fotó: Sajókaza, Dr. Ámbédvár iskola



18. Fotó: Ózd



19. Fotó: Ózd



20. Fotó: Ózd, Hétes



21. Fotó: Ózd



22. Fotó: Ózd, Kovács-Hagyó Gyula út



23. Fotó: Borsodi kis iskolások



24. Fotó: Borsodi kis iskolások



25. Fotó: Borsodi kis iskolások, tornaóra



26. Fotó: Borsodi óvodások



27. Fotó: Szent és Profán, Sajókaza

11.FEJEZET

HIVATKOZÁSOK JEGYZÉKE

11.1. Hivatkozott irodalmak

Abbott, Andrew [1997]: Of Time and Space: The Contemporary Relevance of the Chicago School. *Social Forces*, Vol.75, No.4. pp.1149-1182

Alcalde, José Eugenio Abajo [2008]: Cigány gyerekek az iskolába, Nyitott Műhely, Budapest

Angelusz Róbert – Tardos Róbert [1991a]: Hálózatok, stílusok, struktúrák. MKI, Budapest

Angelusz Róbert – Tardos Róbert [1991b]: A „gyenge” kötések ereje és gyengesége. in: Utasi Ágnes (szerk.): *Társas kapcsolatok*, MTA PTI, Budapest, pp. 40-58.

Aronson, Eliot [1994]: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Assmann, J. [1999]: A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrákban. Atlantisz, Budapest

Babbie, Earl [1995]: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest

Babusik Ferenc: [2003]: Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. Delphoi Consulting, Budapest

Babusik Ferenc: [2007]: Magyarországi cigányság –strukturális csapda és kirekesztés. *Esély*, 18. évf. 1. sz. pp.3-23.

Beck U. [1997]: Túl renden és osztályon? in: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.418-468.

Berger, Peter, L. – Luckmann, Thomas [1998]: A valóság társadalmi felépítése. József Attila Műhely Kiadó, Budapest

B. Erdős M.- Brettner Zs. - Miháldinecz Cs. - Kelemen G. [2006]:”Az eltűnt idő nyomában”-a drogfüggőség és a felépülés időperspektívái. *Addiktológia*, 4, pp. 302

Bernstein, B. [1971]: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11. sz. pp.35-57.

Bernstein, B. [2003]: Class, Cods and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London and New York: Routledge.

Bindorffer Györgyi [2007]: Elbeszélt történelem. körkérdés, *Replika*, 18. évf. 58. sz. pp.33-34.

Blaskó Zsuzsanna [1998]: Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle*, 8. évf. 3 sz. pp.55-82.

Blaskó Zsuzsanna [1999]: Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. pp.99-106

Blaskó Zsuzsanna [2002]: Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 2. sz. pp.3-27.

Bodor Péter [1997]: A lélek, mint diskurzus. *Replika*, 8. évf. 25. sz. pp.135-140.

Bognár Bulcsu [2015]: A kommunikációs médiumok és a társadalom differenciálódása. *Szociológiai Szemle* 25. évf. 1. sz. pp. 39-65

Boreczky Ágnes [2009] (szerk.): Cigányokról – másképpen, Gondolat Kiadó, Budapest

Bourdieu, Pierre [1978]: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest

Bourdieu, Pierre [1978a]: Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest, pp.71-128.

Bourdieu, Pierre [1978b]: Rekonverziós stratégiák. In: Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődés*. Gondolat Kiadó, Budapest, pp.350-378.

Bourdieu, Pierre [1997]: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.156-177.

Bögre Zsuzsanna [2007]: „Zeőke nem adja fel!...”in: Varga Szabolcs – Vértesi Lázár (szerk.): *Az 1945 utáni magyar katolikus egyháztörténet új megközelítései*. Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola Pécsi Egyháztörténeti Intézete, Pécs, pp.149-176.

Bögre Zsuzsa [2003]: Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle* 1. sz. pp.155-168.

Bukodi Erzsébet [2000]: Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsanna – Spéder Zsolt (ed.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. ARTT - Századvég, Budapest, pp.13-27.

Burt, Ronald S. [2001]: Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. in: N. Lin – K. Cook - R. S. Burt (eds.): *Social Capital: Theory and Research*. Sociology and Economics: Controversy and Integration series. New York: Aldine de Gruyter, pp.31-56.

Carbonaro, Wiliam J. [1998]: A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71. pp.295-313.

Coleman, James S. [1988]: Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. S95-S120.
doi=10.1.1.208.1462&rep=rep1&type=pdf

Certeau, Michel de [1988]: The Practice of Everyday Life. Translated by Steven Rendhall. University of California Press, Berkely-Los Angeles-London

Csongor Anna – Szuhay Péter [1992]: Cigány kultúra, cigánykutatások. *BUKSZ*, 4. évf. 2. sz. pp.235-245.

Diósi Ágnes [2002]: Szemtől szemben a magyarországi cigánysággal. Pont Kiadó, Budapest

Dupcsik Csaba [2009]: A magyarországi cigányság története: történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008. Osiris Kiadó, Budapest

Durst Judit [2002]: ”Innen az ember jobb, hogyha meg is szabadul”: Megélhetési stratégiák egy kis falusi cigány közösségben. *Esély*, 4. sz. pp.99-121.

Durst Judit [2006]: Kirekesztettség és gyermekvállalás. Doktori értekezés, Kézirat

Durkheim, Émile [2003]: A vallási élet elemi formái. L'Harmattan Kiadó, Budapest

Erős F.- Ehmann B. [1996]: Az identitásfejlődés tükröződése az önéletrajzi elbeszélésben. in: Erős F.(szerk.): *Azonosság és különbözőség, Tanulmányok az identitásról és az előítéletről*. Scientica Humana, Budapest, pp. 96-114.

Erőss Gábor - Kende Anna [2008]: Túl a szegregáción. L'Harmattan Kiadó, Budapest

Éber Márk Áron [2007]: Élménytársadalom. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest

Feischmidt Margit [2008]: A boldogulok identitásküzdelmei. *Beszélő* 13. évf. 11-12. sz. pp. 96-114.

Feischmidt Margit [2010], (szerk.): *Etnicitás*, Gondolat-MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella [2004]: A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82.évf. pp. 567-582.

Fiáth Titanilla [2002]: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. in: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest

Fleck Gábor – Virág Tünde [1998]: Hagyomány vagy alkalmazkodás, Gilvánfa kívül – belül. *Szociológiai Szemle* 8. évf. 1. sz. pp.67-90.

Formoso, Bernard [2000]: Cigányok és letelepültek in: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában I. Nyugat-Európa*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.29-181.

Forray R. Katalin [1998]: Cigánykutatás és nevelésszociológia, *Iskolakultúra*, 8. évf. 8. sz. pp.3-13.

Forray R. Katalin [2000]: Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 8. évf. 2. sz. pp.223-234.

Forray R. Katalin [2009]: Hátrányos helyzet - cigányság az iskolában. *Educatio*, 17. évf. 4. sz. pp.436-446.

Forray R. Katalin, Hegedűs T. András [1998]: Cigány gyermekek szocializációja: Család és iskola. Aula Kiadó, Budapest

Forray R. Katalin - Hegedűs T. András [1988]: Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. *Pedagógiai Szemle*, 2. pp.124-137.

Frida Balázs – Ungár Nóra [2004]: A terep ma már nem az a fantasztikus vidék. Interjú Judith Okely brit szociálantropológussal. *Anthropolis* 1:1 pp. 110-119.

Gergen, K. J.– Gergen, M. M. [2001]: A narratívumok és az én viszonyrendszere. in: László J. - Thomka B. (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest, pp. 77-121.

Giddens, Anthony [2004]: Jegyzetek a jövő antropológiájához, az antropológia jövőjéhez. *Anthropolis* 1:1 pp. 38-44.

Goody, J. [2000]: *The Domestication of Savage Mind*. Cambridge University Press, Cambridge

Goody, J. – Watt, I. [1968]: *The Consequences of Literacy*. In: Goody (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 27-84.

Granovetter, Mark [1991]: A gyenge kötések ereje. A hálózat elmélet felülvizsgálata. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmak rejtett hálózata*. MKI, Budapest, pp.371-400.

Gunn, Simon [2001]: The spatial turn: changing histories of space and place in: Gunn, Simon – Morris, Robert, J. (eds.): *Identities in Space. Contested Terrains in the Western City since 1850*. Ashgate, Aldershot, pp.1-14.

Gyáni Gábor [2007]: Elbeszélt történelem. körkérdés, *Replika*, 18. évf. 58. sz. pp.38-39.

Hablicsek László [2007]: A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések. *Kisebbségkutatás*, 16. évf. 4. szám, pp.729-766.

Havas Gábor [1999]: Cigányok a szociológiai kutatások tükrében. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest, pp.21-45.

Havas Gábor [1999]: A kistelepülések és a romák. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest, pp.163-204.

Havelock, E. A. [1963]: Preface to Plato. Belknap Press of Havard University Press, Cambridge

Hegedűs T. András [1996]: Kisebbségi nő család és társadalom között. Az iskola szerepe a cigány társadalmi csoportokban. *Educatio*, 5. évf. 3. sz. pp.441-453.

Hegedűs T. András [1993]: Motiválhatók-e a cigány gyerekek? Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat. *Educatio*, 2. évf. 2. sz. pp. 211-220.

Hoffer, Thomas – Greeley, Andrew M. – Coleman, James S. [1985]: Achievement Growth in Public and Catholic Schools. *Sociology of Education*, 58. 4:74-97.

Hoppál Mihály [2008]: Jegyzetek a terepmunkáról: módszer és technika. In: Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Havas Gábor – Kemény István [1995]: A magyarországi romákról, *Szociológiai Szemle*. 5. évf. 3. sz. pp.3-20.

Havas Gábor – Liskó Ilona [2005]: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor [1994]: Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó, 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest

Havas Gábor - Kemény István –Kertesi Gábor [1998]: A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*. 27. évf. 2. sz. pp.31-33.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona [2002]: Cigány gyerekek az általános iskolában. Ú.M.K, Budapest

Kapitány Balázs- Spéder Zsolt [2004]: Szegénység és depriváció: társadalomszerkezeti összefüggések nyomában. KSH NKI, Budapest

Kemény István – Havas Gábor [1996]: „Cigánynak lenni”. in: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás, Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport*, TÁRKI, Századvég, Budapest, pp. 352-380.

Kemény István - Janky Béla - Lengyel Gabriella [2004]: *A magyarországi cigányság 1971- 2003*. Gondolat – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Kertesi Gábor [1998]: Az empirikus cigánykutatások lehetőségeiről. *Replika*, 29. pp.201-222.

Kertesi Gábor [1996]: Két cigányvizsgálat. Kritikai elemzés. *Szociológiai Szemle*, 103.évf.1. sz. pp.75-112.

Kertesi Gábor [2005]: A társadalom premén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó, Budapest

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor [2005]: Általános iskolai szegregáció, *Közgazdasági Szemle*, LII. évf., pp.317-355.

Kézdi Gábor [1999]: A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest, pp.217-228.

Kovács Éva [2007]: Elbeszélt történelem. körkérdés, *Replika*, 18. évf. 58. sz. pp.41-42.

Kovács Éva [2006]: Mari és az ő „cigánysága” – avagy a narratíva helye és ereje az etnicitás kutatásban. *Tabula*. 9. 1. sz. pp.41-52.

Kovács Éva – Vajda Júlia [2002]: Mutatkozások, Zsidó Identitástörténetek. Múlt és Jövő, Budapest

Kovács Éva – Vajda Júlia [1994]: Leigazoltam a zsidókhoz. *Thalassa* 1-2. pp.228-246.

Kovai Cecília [2011]: A „cigány osztály” és az egyenlőség uralma. *Beszélő*, 16. évf. 7-8.sz. pp.26-36.

KSH [2014]: *2011. évi népszámlálási adatok. Nemzetiségi adatok*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest (letöltés dátuma: 2015.10.5.)
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf

Ladányi János– Szelényi Iván [1997]: Ki a cigány? *Kritika*. 35. évf. 12. sz. pp. 3-6.

Ladányi János – Szelényi Iván [1998a]: Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*. 27. évf. 3. sz. pp. 33-35.

Ladányi János– Szelényi Iván [1998b]: Még egyszer az etnikai besorolás objektivitásáról *Replika*, 9. évf. 30. sz. pp.179-181

Ladányi János [2005]: Szociális és etnikai konfliktusok. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Ladányi János – Szelényi Iván [2004]: A kirekesztettség változó formái. Napvilág, Budapest

László János [2005]: A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

László János [2007]: Elbeszélte történelem. körkérdés, *Replika*, 18. évf. 58. sz. pp.49-50.

László János [2001]: Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. in: László János – Thomka Béla (szerk.): *Narratívák 5, Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest, pp. 7-15.

Liskó Ilona [2003]: *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, Budapest

Lin, Nan [1997]: Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás – a státuselérés strukturális elmélete. in: Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 383-416.

Lin, Nan [2001]: *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press

Lord, A. B. [1995]: *The Singer Resumes The Tale*. Ithaca: Cornell University Press

Lugosi András [2010]: „Sztalin főhercege” FONS XVII. évfolyam, 4. szám, pp.527-576.

Majtényi Balázs – Majtényi György [2012]: *Cigánykérdés Magyarországon 1945-2010*. Libri, Budapest

Malinowski, B. [1923]: *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. In: Ogden, C.K. – Richards, I.A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. Routledge, London, pp.146-152.

Mason, Jennifer [2005]: *A kvalitatív kutatás*. József Eötvös Műhely Kiadó, Budapest

Mead, George Herbert [1973]: *A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból*. Gondolat, Budapest

Neményi Mária - Szalai Júlia [2005] (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége: A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Niedermüller Péter [2004]: „Ten Years After” – avagy mi történt a kultúrakutatás dilemmáival? *Anthropolis* 1:1 pp. 8-19.

Ogbu, John U. [1987]: *Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation*. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 18. No. 4. pp. 312-334, doi: 10.1525/aeq.1987.18.4.04x0022v

Ong, Walter J. [2010]: Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása. AKTI-Gondolat, Budapest

Pálmainé Orsós Anna – Varga Aranka [2001]: A beás nyelv állapota, *Iskolakultúra*, 11. évf. 12. sz. pp.58-84.

Papp Z. Attila [2011]: A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. in: Bárdi Nándor, Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció*. Argumentum Budapest, pp. 227-264.

Papp Z. Attila [2012]: Romák és magyar cigányok a Kárpát medencében: Demográfiai áttekintés. *Pro-minoritate*, Ősz, pp.53-79.

Park, R. E.- Burgess, E. W.–McKenzie, R.D. (eds.) [1925]: *The City*. University of Chicago Press, Chicago

Parry, M. [1987]: *The Making of Homeric Verse*. The Collected Papers of Milman Parry. (Adam Parry ed.), Oxford University Press, Oxford

Parsons, Talcott [1965]: *Social Structure and Personality*, The Free Press, Collier-MacMillan Ltd., London

Parsons, Talcott [1965]: *The system of modern societies*. Englewood Cliff/ N.J., Prentice Hall

Piasere, Leonardo [2000]: Leonardo Piasere válogatott tanulmányai. in: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.343-458.

Piasere, Leonardo [2002]: *Mare Roma – Az emberek osztályozása és a társadalmi szerkezet*. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 2. Olaszország*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.213-382.

Pólya Tibor [2007]: *Identitás az elbeszélésben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Prónai Csaba [1999]: A franciaországi kulturális antropológiai cigánykutatások története. ELTE Szociológiai Intézet, Doktori értekezés

Prónai Csaba [2008]: Kulturális antropológia és cigánykutatás. *Kultúra és Közösség*. 12. évf. 2. sz. pp.43-49.

Pusztai Gabriella [2004]: Kapcsolat a jövővel. *Valóság*. 5. sz. pp.69-84

Pusztai Gabriella [2009]: A társadalmi tőke és az iskola. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Pusztai Gabriella [2011]: A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Pusztai Gabriella – Verdes Emese [2002]: A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle* 1. sz. pp. 89-105.

Róbert Péter [1999]: Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben (Az iskolázottsági esélyek változásai az 1980-as évek végéig). in: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs, pp.41-64.

Románo Rác Sándor [2008]: Cigány sor. Osiris Kiadó, Budapest

Románo Rác Sándor [2007]: Rejtett örökségünk. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Milyen a gyerekcigány? Gyermekkor kutatás és pedagógiai etnográfia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, pp.9-65.

Rosenthal, Gabriele [1995]: *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M.: Campus.

Seidman, Irving [2002]: Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Schütze, Fritz [1976]: Zur Hervorlockung and Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung – Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung*. München: Fink, pp.159-260.

Solt Ottília [1998]: Interjúzni muszáj. in: Solt Ottília: *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I., Beszélő*, Budapest, pp. 29-48.

Somlai Péter [1997]: Szocializáció: a kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina Kiadó Vállalat, Budapest

Sorokin, Pitrim A. [1998]: A vertikális mobilitás csatornái. In: Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések: Válogatott tanulmányok*, Új Mandátum Könykiadó, Budapest, pp.12-25.

Sutherland, Anne [1986]: Gypsies. The Hidden Americans. Waveland, Illinois

Stanton-Salazar, Ricardo D. – Dornbusch, Sanford M. [1995]: Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68. 2 pp.116-135.

Stewart, Michael [1997]: The time of the Gypsies. Boulder, Colorado, Westview Press.

Stewart, Michael [1994]: Daltestvérek. Az oláh cigány cigány identitás és a közösség továbbélése a szocialista Magyarországon. T-Twins - MTA Szociológiai Intézet - Max Weber Alapítvány, Budapest

Szegál Borisz [1995]: A cigány gyerekek oktatásának fejlesztése a nemzetközi összehasonlítás tükrében. *Iskolakultúra*, 5. évf. 24. sz. pp.85-88.

Székelyi Mária - Örkény Antal - Csepeli György - Barna Ildikó [2005]: *A siker fénytörései*. Sík Kiadó, Budapest

Szuhay Péter [1995]: Cigány kultúra. A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. *BUKSZ*, 7. évf. 3. szám, pp.329-341.

Szuhay Péter [1997]: Akiket cigányoknak neveznek – akik magukat romának muzsikusnak vagy beásnak mondják. *Magyar Tudomány*, 104. évf. 6. sz. pp.656-674.

Szuhay Péter [1999]: A magyarországi cigányok kultúrája. Etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Panoráma, Budapest

Torgyik Judit [2012]: A romák oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban. *Iskolakultúra*, 32. évf. 3. sz. pp.74-84.

Tóth Kinga Dóra [2008]: Sikeres cigányok identitása Angliában és Magyarországon. L'Harmattan Kiadó, Budapest

Tengelyi László [1998]: Élettörténet és sorseseemény. Atlantisz, Budapest

Vajda Júlia [2007]: Elbeszélte történelem. körkérdés, *Replika*, 18. évf. 58. sz. pp.53-54.

Virág Tünde [2009]: "A kirekesztettség térbeli koncentrációja, a gettótól". *Historia*, 31. évf. 7. sz. pp.13-14.

Virág Tünde [2010]: Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén. Akadémiai Kiadó, Budapest

Weber, Max [1987]: Gazdaság és Társadalom 1. Kögazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Weber, Max [1992]: Gazdaság és Társadalom 2/1. Kögazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Wessely Anna [1998]: A kultúra szociológiai tanulmányozása in: Wessely Anna (szerk): *A kultúra szociológiája*, Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, pp.7-28.

Williams, Patrick [2000]: Patrick Williams válogatott tanulmányai in: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 181 – 319.

Zatta, Jane Dick [2006]: Szóbeli kultúra, írásbeli kultúra. in: Prónai Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*. Nyitott Könyv Műhely, Budapest, pp.347-357.

11.2. A témában született saját publikációk jegyzéke

Magyar nyelvű publikációk:

Elekes Györgyi [2011]: Roma integráció és iskolai mobilitás. *Educatio*, XX.évf. 2. sz. pp.253-257.

http://epa.oszk.hu/01500/01551/00056/pdf/educatio_EPA01551_2011-02-Kutkozben1.pdf

Elekes Györgyi [2011]: A mikrotársadalmi kapcsolatrendszer hatása a cigányság iskolai mobilitására. *Társadalomkutatás*, 29. köt. 3. szám. pp.387-398.

<http://www.akademiai.com/content/4710162440212143/>

Angol nyelvű publikációk:

Elekes, Györgyi [2013]: The Impacts of Microsocial Relationships on School Mobility in the Roma Population. *Review of Sociology*, No.4. pp. 34-52.

http://www.szociologia.hu/20124_szam/

Elekes, Györgyi [2013]: The teacher's role in Roma children's school mobility. In: Karlovitz, Tibor (ed.): *Questions and Perspectives in Education*. International Research Institute, Komarno, pp.154-165.