

SZENTESI BALÁZS¹

MÁSSÁG, FELELŐSSÉGVÁLLALÁS ÉS TUDÁS. A SZUBKULTURÁLIS ÉS INTÉZMÉNYI ÉRTELMEZÉSEK ÖSSZEFONÓDÁSÁNAK HASZNA EGY ALTERNATÍV GIMNÁZIUM BELSŐ DISKURZUSÁBAN

DOI: 10.18030/socio.hu.2019.3.28

ABSZTRAKT

A tanulmány egy etnográfiai módszerekkel végzett kutatás eredményeire építve vizsgálja egy budapesti alternatív gimnázium (a „Diákház”) belső diskurzusát. A Diákházba járó, korábban iskolaelhagyó diákok többnyire elutasítók a felnőttekkel, tanárokkal, iskolákkal szemben. A diákházi tanárok részben a hagyományostól eltérő pedagógia eszközökkel, részben az iskolai diskurzus alakításával igyekeznek együttműködni ezekkel a diákokkal. Az írás bemutatja az iskolai diskurzus fő (szubkulturális és iskolai/intézményi) témáit, valamint azt, ahogyan a szubkulturális „mátság” megkonstruálásának és értelmezésének témái (*különbözőség, sokszínűség, deviancia, marginalitás, ellenállás*) összefonódnak az iskolai működés központi koncepcióival (*önállóság, felelősségvállalás, tudás*), így segítve a tanárok és diákok együttműködését. A két párhuzamos értelmezési keret közötti kapcsolat fenntartásával a diákházi tanárok a hazai oktatásban egyedi eszközt működtetnek a más iskolákból kimaradó, deviáns fiatalokkal való sikeres munkában, illetve a fiatalok iskolaelhagyásához vezető problémái kezelésében.

Kulcsszavak: mátság, deviancia, marginalitás, ellenállás, szubkultúra, iskola, alternatív oktatás

OTHERNESS, RESPONSIBILITY AND KNOWLEDGE.

THE BENEFITS OF THE INTERCONNECTION OF SUBCULTURAL AND INSTITUTIONAL INTERPRETATIONS IN THE INTERNAL DISCOURSE OF AN ALTERNATIVE GRAMMAR SCHOOL

ABSTRACT

The study, based on the results of an ethnographic research, examines the internal discourse of an alternative grammar school (the „Diákház”) in Budapest. The students of the Diákház are early school leavers who mostly feel some rejection towards adults, teachers and schools. The teachers of the Diákház are trying to work with these students partly with pedagogical methods different from traditional ones, partly with the shaping of the school discourse. This paper shows the main (subcultural and institutional) themes of the school discourse, and how the themes of the subcultural construction and interpretation of „otherness” (difference, diversity, deviance, marginality, resistance) intertwined with the central concepts of school operation (independence, responsibility, knowledge) help teachers and students to work together. By maintaining the link between the two parallel interpretive frameworks the teachers of the Diákház have developed a unique approach within Hungarian education for successfully working with deviant and dropout students and for dealing with the problems that lead them to drop out.

Keywords: otherness, deviance, marginality, resistance, subculture, school, alternative education

¹ BCE Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola, doktorjelölt

SZENTESI BALÁZS

MÁSSÁG, FELELŐSSÉGVÁLLALÁS ÉS TUDÁS

A szubkulturális és intézményi értelmezések összefonódásának haszna egy alternatív gimnázium belső diskurzusában

Írásom egy iskolaelhagyó diákokkal foglalkozó budapesti alternatív gimnáziumban, a „Diákházban”² több szakaszban végzett kutatás eredményeire épül. A kulturális megközelítést alkalmazó kutatás célja a hagyományos iskolai formalitásokat, pedagógiai és fegyelmező eszközöket szinte teljesen elhagyó, ugyanakkor jellegzetes szub/ellenkulturális elemeket magába építő diákházi működés leírása és vizsgálata volt, azon belül is az iskolai szintéren zajló kommunikációban létrejövő, és a diákok számára elérhetővé váló problémamegoldó tudás felfedése. A munka egyes eredményei olvashatók máshol megjelent tanulmányaimban (Szentesi 2013a, 2019). Jelen tanulmány célja bemutatni, hogy a „mátság” szubkulturális koncepcióihoz hasonló diákházi koncepciók (különbözőség, sokszínűség, deviancia, marginalitás, ellenállás) hogyan fonódnak össze az iskolai működés központi koncepcióival (önállóság, felelősségvállalás, tudás); valamint a két párhuzamosan fenntartott értelmezési keret közötti kapcsolat hogyan működik (a hazai oktatásban egyedi) eszközként a más iskolákból kimaradó, deviáns fiatalokkal való sikeres munkában, illetve a fiatalok iskolaelhagyásához vezető problémái kezelésében.

MÓDSZERTAN

A Diákházban 2004 és 2016 között, időben hosszán elnyúló terepmunkát végeztem etnográfiai módszerekkel, főleg *résztevő megfigyeléssel*.³ A kutatás két fő fázisa 2004. február elejétől július közepéig és 2011. október elejétől 2012. június végéig tartott. Ezekben az időszakokban heti 1–3 alkalommal jelentem meg az iskolában, az esetek nagy részében nyitástól zárásig (nagyjából 9:00 és 17:00 óra között), de a résztvevő megfigyelés olykor zárás után is folytatódott. Megfigyeléseket végeztem a tanórákon, szünetekben, tanári megbeszéléseken, a diákok bevonásával zajló iskolai fórumokon, rendezvényeken, alkalmi eseményeken, illetve tanítási időn kívüli aktivitásokban (pl. zenekari vagy táncpróbák, sörözések, házibulik, kirándulások). Részt vettem továbbá 9 előzetes felvételi beszélgetésen és 63 felvételi interjúban. A főbb fázisok közötti időszakban és a második fázis után a változások követése, a feldolgozás során felmerülő kérdések tisztázása, a terepjegyzetek hiányosságainak pótlása vagy újabb adatok gyűjtése érdekében tartottam a kapcsolatot kulcsadatközlőimmel, és évente néhány alkalommal látogatásokat tettem a Diákházban, illetve külső rendezvényeiken.

A résztvevő megfigyelés segítségével a diákházi diskurzus *sűrű leírását* (*thick description*), azaz „*a megformált viselkedések illékony példáival íródott*” (Geertz 2001b: 202) *kulturális szöveg* értelmezését igyekeztem

2 Az intézmény és az adatközlők nevét a szövegben megváltoztattam.

3 Ez egy sajátkultúra kutatás is volt egyben, amely egyrészt komplikálta a résztvevő megfigyelés során alkalmazandó élményközeli és élménytávolsági látásmód (Geertz 2001a) összeegyeztetését, másrészt a valamikori szubkulturális és diákházis múltamból adódó belső (*insider*) pozícióm (Bennett 2003) növelte a túlzott bevonódás veszélyét, ugyanakkor meg is könnyítette a bizalmi viszonyok kialakítását. Az erre vonatkozó módszertani tapasztalatok részletesen olvashatók tanulmányomban (Szentesi 2018).

létrehozni. Azt akartam feltárni, hogy a megfigyelt kommunikációs gyakorlatok alkalmazói hogyan jelenítik meg ön- és egyéb értelmezéseiket, hogyan vesznek részt a diskurzust meghatározó értelmezések feletti alkudozásokban, ezeket hogyan használják az egymáshoz való viszonyaik alakításában és bizonyos problémáik megoldásában. Ennek során a személyes interakciók tartalmi és metakommunikatív elemeire, a térkezelés, időgazdálkodás gyakorlataira és más kommunikatív viselkedésekre fókuszáltam.

A résztvevő megfigyelés tapasztalatainak pontosítására, megerősítésére vagy megkérdőjelezésére további eszközökkel is gyűjtöttem adatokat. 10 diákkal, 8 tanárral és egy segítő szakemberrel készítettem félig strukturált interjút (többek között az iskolai karrierjükről, a Diákházba kerülésük útjáról, a Diákházról alkotott képükről, szubkulturális vonzódásaikról). Készítettem továbbá fotókat, videó- és hangfelvételeket, és gyűjtöttem az adatközlők által a közösségekben vagy a közösség számára készített képi-, video-, illetve online anyagokat is.

A hosszan elnyúló terepmunka lehetőséget nyújtott az időben változó vagy maradandó jelenségek felismerésére is (amelyeket a Diákház bemutatásánál szemléltetek példákkal).

ELMÉLETI KERET

Munkám több diszciplináris és kutatási területet érint. Legszorosabban a *szubkultúra-kutatási hagyományhoz* kapcsolódik. A szubkultúra elméleti keretként először a *Chicagói Iskolában* jelenik meg, mint a csoportos problémamegoldás egy formája a tágabb társadalmi rendszer normáihoz illeszkedő célok, illetve problémamegoldási módok elérésétől elzárt vagy azokat elutasító emberek csoportja számára, akik az előbbtől eltérő közös normarendszer (szubkultúra) kialakításával hoznak létre megoldást (Cohen 1955). A szubkultúra-kutatás második nagy hullámát a *Birminghami Iskolához* (*Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS*) kötődő kutatások alkotják. Ezekben a specifikus helyek, kapcsolatok, társas események és (munkásosztályi) identitás köré szerveződő szubkultúrák az uralkodó kultúrának való ellenállás szimbolikus vagy „mágikus” (valós megoldást nem nyújtó) formáiként jelennek meg (Clarke et al. 1976), amelynek eszközei a középosztályi, fogyasztói kultúrából átemelt, saját jelentéssel felruházott öltözködési és zenei stíluselemek, saját nyelvezet és rítusok (Cohen 1980). A harmadik kutatási hullámba, illetve irányzathoz a CCCS osztályalapú szubkultúra-felfogásával és a kutatások „külső” nézőpontjával szemben megjelenő *poszt-szubkultúra kutatások* tartoznak. Ezek a (döntően résztvevő megfigyeléssel végzett) kutatások a szubkultúrák tagjainak belső átélését igyekeznek megragadni. Itt a szubkultúra központi eleme az eredetiség és státusz keresése. A szubkulturalisták a tudás, viselkedés és felhalmozott javak saját formáit magába foglaló – Bourdieu (1999) kulturális tőkéjéhez hasonló – *szubkulturális tőke* alapján létrehozzák a fősodor/szubkultúra, illetve kommerciális/alternatív dichotómiákat, és magukat autonóm, egyéni ízléssel rendelkező személyekként felértékelik az „átlagemberekkel” szemben (Thornton 1995). A szubkulturális stílus itt az egyéniség kifejezésének eszköze, önmagáért a megjelenésért fontos. A szubkulturalisták nem azonosulnak egyértelmű csoport-meghatározásokkal, inkább a felületes szubkulturális kötődések, a szubkultúrák közötti átjárások jellemzők (Muggleton 2002). A hazai szubkultúra-kutatások közül Rácz (1998) munkájára támaszkodom, aki az 1980-as évek magyarországi szubkulturái kapcsán az intézményi közegekből kikerülő/kivonuló fiatalok státusz- és szerepvesztését, illetve a szubkultúra szociális és védő funkcióit emeli ki.

A szubkultúra-kutatás egyes irányzataiban felbukkanó (és némely esetben több megközelítésben is viszaköszönő) olyan koncepciók, mint pl. a szimbolikus deviancia (Cohen 1955, Anderson 2014), a védelmező provokáció (Cohen 1955), az ellenállást kifejező stílus (Cohen 1972, Hebdige 1979), az individualista, „elitista” elhatárolódás az átlagtól (Becker 1966, Thornton 1995) vagy a szubkulturalisták összejövetelét jellemző *communitas* élmény (Thornton 1995, Muggleton 2002) leírhatók a diákházi diskurzusban is.⁴ Ugyanakkor, amíg a szubkultúra kutatások (és az alább említendő pedagógiai kutatások is) a szubkulturális jelentés-konstrukciós gyakorlatokat rendszerint az intézményesített iskolai rendszerekkel *szembeállítva* ábrázolják, saját munkám a szubkulturális gyakorlatok és értelmezések *intézményesített keretek között, az intézményi céloknak megfelelően* fenntartott formáit mutatja be.

Kutatásom Mészáros (2014) 2006-ban végzett kutatása mellett az első hazai résztvevő megfigyeléssel végzett iskolakutatások közé tartozik. Az iskola mint terep elsősorban egy jól definiálható keretet biztosított számomra ehhez a munkához, amely (bár nem az iskola pedagógiájára irányult) pedagógiai szempontból értelmezhető megállapításokhoz is vezetett. Ebben a tekintetben kutatásom kapcsolható a többek között szociológusok, pszichológusok, kutató pedagógusok által is művelt *ethnography of education* vagy *educational ethnography* kutatási területhez – amelyet Mészáros (2017) *pedagógiai etnográfának* fordít. Azon belül is a szűkebb területet lefedő, zömében antropológusok által végzett *pedagógiai antropológia (anthropology of education)* kutatásokhoz.

Az Egyesült Államokból induló, Margaret Mead és George Spindler munkásságában gyökerező (ld. Mead 1928, Spindler 1955) pedagógiai etnográfia mára igen sokszínű, szerteágazó, a nyugati, illetve anglofón világ mellett kelet-európai, közel-keleti, dél-amerikai, afrikai és ázsiai kutatásokat is magába foglaló területté vált (Anderson-Lewitt 2012, Yon 2003), amelynek bemutatása ennek az írásnak nem lehet célja. Itt csupán a pedagógiai etnográfiai munkák néhány közös jellegzetességét említem meg. Ilyenek (mint saját kutatásomban is) a résztvevő megfigyelés és nyitott végű kérdéseket tartalmazó interjúk alkalmazása a jelenségek belső olvasatának megértéséhez, a kultúra koncepciójának használata, az iskola mint kutatási terep (annak ellenére, hogy a területen belül léteznek az oktatást/nevelést más környezetben is vizsgáló kutatások), és az, hogy ezeket a kutatásokat inkább „otthon” végezték, mint külföldön (Anderson-Lewitt 2012). Ezek a munkák gyakran foglalkoznak (különösen az USA-ban) az iskolai kultúra és az őslakosok, etnikai/nyelvi kisebbségek, bevándorlók kultúrája közötti eltérésekből adódó, illetve (különösen Nagy-Britanniában) a társadalmi osztálykülönbségekből és nemi szerepekből fakadó iskolai sikertelenség kérdéseivel (Delamont 2012, Anderson-Lewitt 2012). Hazai viszonylatban Erőss (2012) – aki egyébként másutt (Erőss 2008) az iskolai viszonyokat a többségi/kisebbségi dichotómiánál összetettebben értelmező, antropológiai megközelítést használó oktatáskutatások folytatását is sürgeti – a hasonló témájú, (főleg cigány) kisebbségek és bevándorlók iskolai helyzetét vizsgáló hazai munkákat (pl. Csongor 1991, Feischmidt–Nyíri 2006, Neumann–Zolnay 2008) is ide sorolja, és iskolán kívüli terepe ellenére utóbbiak közé tartozónak tartom saját korábbi kutatásom (Szentesi 2013b) is.

A közös vonások mellett a jelen írás alapját képező kutatás témájában el is tér az előzőktől. Bár a kulturális különbségek és az iskolai sikertelenség kapcsolata megjelenik benne (és ilyen tekintetben akár a hasonló

⁴ Ezeket a fogalmakat használatuk helyén fejtem ki.

tematikájú iskolai interkulturális kommunikáció kutatásokkal – pl. Philips (2005), Carbaugh (2005) – is kapcsolatba hozható volna), az ellenállás motívuma miatt inkább az iskolai kultúrával osztályi (pl. Willis 2000), még inkább a szubkulturális (pl. Mészáros 2014) alapon szembehelyezkedő fiatalokról szóló munkákhoz hasonlít. Viszont utóbbiaktól is különbözik abban, hogy itt a feszültség nem a vizsgált iskola és a tanulók kultúrája/kultúrái között jelentkezik, hanem a vizsgált iskola a tanulókkal együtt helyezkedik szembe más iskolákkal (vagy egy „többségi” kultúrával, amelyet szemükben ezek az iskolák képviselnek), valamint abban, hogy nem a tanulók vagy a pedagógia sikertelenségéről, hanem éppen fordítva, a sikertelenség leküzdéséről szól.

Ha viszont a pedagógiai etnográfia magyarországi megalapozásán igyekvő Mészáros (2017) leszűkítő megközelítésében nézzük, aki a kutatás céljaként, illetve természeteként a terepre, a pedagógiai környezetre való tudatos, fejlesztő szándékú visszahatást jelöli meg, munkám nem tekinthető pedagógiai etnográfának. Lehet kritikája az oktatási rendszernek vagy bármilyen pedagógiának (ez egyáltalán nem ellentétes saját szándékkal), de csak annyiban, amennyiben a Diákház maga az. Nem a pedagógiáról és nem pedagógiai céllal igyekeztem elmondani valamit, hanem a „másásra” irányuló vagy azt felhasználó társadalmi jelentés-konstrukciós gyakorlatokat és a „máság” megkonstruálásában rejlő problémamegoldó potenciált vizsgáltam, csak éppen egy pedagógiai példán tettem ezt. Geertz megjegyzését⁵ parafrázálva, nem a Diákházat kutattam, hanem a Diákházban kutattam.

Az alábbiakban ennek a munkának egy szeletét mutatom be. Azt, ahogyan a máságról szóló diskurzus témái és az iskolai/intézményi témák (pontosabban ezek közös meg- és újratárgyalása) egymással összekapcsolódva segítenek a diákok „máságának” (át)értelmezésében, és az iskolai aktivitás támogatásában.

A DIÁKHÁZ

A Diákház egy közel 30 éve működő alapítványi fenntartású, tandíjmentes alternatív gimnázium. A külföldi és hazai alternatív iskolák nevelésfilozófiájukban és módszertani elképzeléseikben igen eltérők egymástól, de léteznek közös vonásaik. Ezekből Brezsnýánszky (2004) leírása alapján kiemelek néhányat, amelyek a Diákházra is jellemzők. Az alternatív iskolák gyakran kritikusak az aktuális iskolapolitikai, iskolaelméleti rendszerrel, modellekkel szemben, törekednek meghaladásukra, illetve azok tagadásával (egyúttal más alternatív iskoláktól is különbözőként) határozzák meg magukat. Az iskolarendszer hiányaiból, problémáiból fakadó helyi szükségletek, kezdeményezések (pl. problémás fiatalok nevelése) hívják életre őket, nem állami fenntartásúak, törekednek a jogi és működési függetlenedésre. A diákok társadalmi összetétele (néhol a tudatos iskolai törekvések következtében) gyakran vegyes, létszámuk jóval alacsonyabb, mint az állami oktatási intézményekben. Az „iskolátlanítás” jegyében mellőzik az uralmi és bürokratikus eszközöket, illetve a fegyelmezés kényszerítő eszközeit, és partneri tanár-diák viszonyok fenntartására törekednek. A tananyag kiválasztását a diákok és a tanárok tapasztalatai egyaránt befolyásolják, illetve központi elem a tanulók önállósága, önszabályozása.

A Diákház egy ún. „második esély” iskola. Alapítói az 1980/90-es évek fordulóján egy művelődési ház munkatársaiként figyeltek fel a művelődési ház környékén és előterében iskolaidőben lézengő/gyülekező, egyes

⁵ „A kutatás helyszíne nem azonos a kutatás tárgyával. Az antropológusok nem falvakat (törzseket, városokat...) kutatnak; falvakban kutatnak” (Geertz 2001b:215).

ifjúsági/zenei szubkultúrákat is képviselő, környékbeli fiatalokra. A velük folytatott segítő munka tapasztalatai alapján úgy látták, hogy a különböző okokból iskolaelhagyó fiatalok nagyrészenek megvannak a képességei az érettségi megszerzéséhez, amelyben egy támogató környezet segíthetné őket. Ebből a meglátásból kiindulva, a saját maguk és a diákok igényeire építve hozták létre a Diákházat, amely azóta is (elsősorban középfokú) iskolából kimaradó fiatalokkal foglalkozik.⁶

A 2011–12-es tanévben 107 diák járt a Diákházba (2004-ben 74, de finanszírozási okokból évről évre növekedett a létszámuk, 2015–16-ban 130 fő körül mozgott). A diákság demográfiai adatait kérdőívvel próbáltam felvenni, – egy ottlétem idején megjelenő másik kutató próbálkozásához hasonlóan – sikertelenül.⁷ A kitöltött kérdőívek alacsony száma miatt az adatok értékelhetetlenek maradtak. Így a diákok életkorát, nemi, nemzetiségi arányát, lakhely szerinti megoszlását több év tapasztalatai és néhány év felvételi adatai alapján némi szórásal tudom megbecsülni. 2011–12-ben a diákok nagy többsége a 16–25 éves korosztályba tartozott, illetve volt pár fő (nagyjából 8%) 26–32 éves diák, átlagéletkoruk 20 év volt. A lányok és fiúk aránya 54/46% volt. Volt pár fő (3–4%) cigány és körülbelül ugyanennyi egyéb nemzeti/etnikai identitású (pl. török, perzsa, guineai) diák. A budapestiek aránya a diákság 2/3-át, 3/4-ét tette ki, a többiek többnyire a budapesti agglomerációban laktak, néhány fő pedig távolabbi városokban, falun, tanyán. (Ezek az arányok nagyságrendileg más évekre is érvényesek.) Évközben nem minden diák jelent meg az iskolában, én a 2011–12-es tanévben nagyjából 70%-ukkal találkozhattam, de rendszeresebben csak 30-50%-uk járt be. Utóbbi arány évenként igen változó, régebben nagyobb volt, de minden évben voltak diákok, akik ritkán vagy egyáltalán nem jelentek meg az iskolában. A diákok mind iskolaelhagyók voltak, egy részük több középfokú oktatási intézményt is megjárta.

Az egyes diákok iskolai kimaradásának hátterében igen különböző tényezők állhatnak, de mindegyiküknél megjelenik a serdülőkori krízis tünetei és kockázati tényezői (ld. Holmes–Rahe 1967, Gyenge 2014) közül egy vagy több. Pl. szociális gátlás, marginalizálódás, szerepléstől, iskolai megnyilvánulásoktól való félelem, önértékelési problémák, ritkábban alkohol- és drogfogyasztás, önsértő magatartás, öngyilkossági kísérletek, illetve szülők válása, betegségek, halálozások a családban, bántalmazó vagy elhanyagoló szülők, állami gondozás, és találkozni az identitás- vagy teljesítménykrízis⁸ jeleivel is. Amíg előbbiek tekintetében a diákság nagy diverzitást

6 Az iskolából kimaradók magas száma az oktatási rendszer tartósan megoldatlan problémái közé tartozik. A KSH adatai szerint a korai iskolaelhagyók száma a 18-24 évesek között több, mint másfél évtizede kis szórással 11,9% körül mozog (Tanulás eredményessége 2019), illetve az Oktatási Hivatal legfrissebb adatai alapján az utóbbi két évben a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók országos aránya gimnáziumokban 2,32%, de szakgimnáziumokban már 11,29%, szakközépiskolákban pedig 18,23% volt (Kimutatások 2019).

7 A diákokra jellemző autoritáskrízisnek és ellenállásnak (ld. később) tudom be, hogy nem nagyon lehetett rávenni őket kérdőívek kitöltésére, és a diákok önállóságára építő pedagógiai koncepciónak (ld. később), hogy a tanárok sem forszírozták ezt náluk. Az eset fontos tapasztalattal szolgált arról, hogy a közösségben ellenállásba ütközik a „strigulázós” megközelítés, és a Diákházban (sok más iskolával szemben) a diákokat nem lehet/akarják összeterelni a cél érdekében.

8 Az *identitáskrízis* a társadalmi, szociális, illetve nemi identitás kialakításának nehézségéhez kötődik, amely gyakran a vágyott és valóságos szerep, pozíció közötti elviselhetetlen ellentmondásra vezethető vissza. A *teljesítménykrízis* a teljesítmény kritikus mértékű zuhanása, amely mögött a (tanulási) motivációt csökkentő társas környezeti körülmények állnak (pl. szülőkkel való szembeszegülés, kortárs csoporthoz való konformitás felértékelődése). (Hajduska 2015)

mutat, addig a legtöbbjükre jellemzők az autoritáskrizis⁹ megnyilvánulásai (pl. felnőttéssel azonosított értékek megkérdőjelezése, provokatív megnyilvánulások, szembehelyezkedés a tekintélyszemélyekkel, a felnőttekkel, iskolával, tanárokkal szembeni gyanakvás, ellenállás).

A Diákházba elsősorban azokat a jelentkezőket veszik fel, akiknek a sikeres iskolai teljesítéshez olyan segítségnyújtásra, türelemre lenne szükségük, amelyet más iskolában (a tanárok szerint) nem kaphatnának meg. A diákok alkotta csoport szociokulturálisan igen sokszínű képet mutat, illetve jellemző egyes periférikus társadalmi kategóriák, devianciák és a depriváció jelenléte. Alacsony és magas iskolai végzettségű, illetve jómódú és szegény szülők gyermekei, itthoni és határon túli magyarok, bevándorlók és bevándorlók Magyarországon született gyermekei, különböző ifjúsági szubkultúrák tagjai (pl. punk, rapper, hippy, gót, skinhead), LMBTQ személyek, fogyatékkal (pl. mozgás-, hallássérülés, beszédhiba, asperger-szindróma) vagy részképesség zavarral (diszlexia, diszkalkulia, figyelemhiányos zavar) élők egyaránt találhatók közöttük.

A diákházat irányító munkaközösség, a „stáb” (9 fő és egy adminisztrátor) tagjait azok a tanárok adják, akik napi szinten sok időt töltenek a diákokkal és mentori feladatokat is ellátnak. Közülük többen a diákházi munkájukat megelőzően vagy azzal párhuzamosan hagyományosabb iskolában is tanítottak, illetve páran alternatív iskolákból érkeztek. A diákok egy részéhez hasonlóan többségüknek van valamilyen fiatalabb- vagy jelenkori szubkulturális kötődése (pl. hazai underground). Ugyancsak a diákokhoz hasonlóan a hagyományosabb iskolákról általában negatív képük van. Az erről szóló történeteikben a hierarchikus viszonyok merevsége, a munkatársak és diákok távolságtartó viselkedése jelenik meg, illetve a hagyományos rendszerbe való beilleszkedés képtelensége vagy elutasítása. Többen a közép- vagy felsőfokú tanulmányaik során szerzett negatív élményeiket is olyan tényezőkként említik, amelyek az alternatív iskolai karrier felé irányították őket.

Az intézményi formalitásokat elutasító, a tanárokkal/felnőttekkel szemben gyanakvó, társadalmi státuszukat, ideológiai elkötelezettségüket, (szub)kulturális és egyéb önértelmezéseiket tekintve sokszor nagyon különböző diákokkal végzett munkához a diákházi tanárok sajátos pedagógiai rendszert alakítottak ki. megszüntették a legtöbb hagyományos iskolai formalitást, szabályt, fegyelmező és pedagógiai eszközt (pl. magázódás, bejárás kötelezettség, napi számonkérés, intő, korcsoport szerinti osztályok), amelyek helyett alternatív formális és nem formális fegyelmező technikákkal (pl. szerződés-kötés, figyelem megvonása/megadása, egyezkedések), személyre szabott bánásmóddal és tanulási tervvel, a diákok mentori támogatásával és az iskolai döntéshozatalba való (bizonyos szintű) bevonásával dolgoznak.¹⁰

Kutatásom egyik alapkoncepciója, hogy a diákházi diskurzust alapvetően két különböző értelmezési keret és a hozzájuk tartozó kommunikációs viselkedések, illetve ezek funkciói határozzák meg, amelyeket összefogla-

9 Az *autoritáskrizis* a társadalmi normák megkérdőjelezésének kiélezett formája. A társadalmi normákat képviselő autoritásszimbólumokkal (pl. felnőttek hatalma, tanári tekintély, iskolai rend és elvárások) és személyekkel (pl. szülők, pedagógusok, rendőrök) szembeni lázadásban jelenik meg. Szimbolikus eszközei lehetnek a provokatív, figyelemfelhívó magatartás (pl. feltűnő viselet, testékszerek, tetoválások, meghökkenítő viselkedés, trágár beszéd), veszélykeresés vagy a (szülői elvárások és a társadalmi betagozódás szimbólumának tekintett) teljesítmény elutasítása. (Hajduska 2015)

10 Az iskola pedagógia programja a rogersi pedagógia alapelveire épít, amelynek hangsúlyos elemei többek között a személyre szabottság, a tanulás kényszerítése helyet a diák saját érdeklődésének és felelősségének hangsúlyozása a tanulási folyamatban, a funkcionális tudásra való törekvés, a személyes, nem szerepszerű kapcsolat a diákokkal, a diákok feltétel nélküli elfogadása, megbecsülése a viselkedésüktől és teljesítményüktől függetlenül, vagy a személyes megnyilvánulásaik iránti őszinte érdeklődés (Rogers 2000).

lóan működésmódoknak hívok. Az egyik az *intézményi működésmód*,¹¹ amelybe a fent említett és más formális és nem formális, de nevelési/oktatási céllal strukturált eszközöket, gyakorlatokat (pl. vizsgák és a vizsgákon alkalmazott olyan hagyományos fegyelmező eszközök, mint ülésrend, időkeretek betartatása, kommunikáció szigorú kontrollja) és szabályokat (pl. alkohol- és drogfogyasztás, illetve -terjesztés tilalma, fegyver vagy annak látszó tárgy behozatalának tilalma, évi legalább három vizsga letételének kötelezettsége), valamint a hozzájuk kapcsolódó (pl. tanulásra, önállóságra, felelősségvállalásra kapacitáló) kommunikációt sorolom.

A diákházi tanárok az iskolai működés egyes elemeit a diákok problémáihoz és igényeihez igazodva, illetve a sikeres teljesítés elősegítésére rendszeresen (akár évről évre) átalakítják. Pl. a terepmunka első fázisának idején fél évekre osztották az évet, a második fázis idején harmadévekre, azóta pedig negyedévekre osztják, így most már negyedévente tartanak vizsgaidőszakokat is. Időnként elhagynak bizonyos elemeket (pl. az érettségi vizsga sikeréhez érdemben nem hozzájáruló próbaérettségi vizsgákat), másokat pedig bevezetnek (pl. a tanulók éves teljesítményét újabban a teljes stáb az adott diákkal közösen végzi). Ezt a módszertani rugalmasságot a tanárok a Diákház egyik legfontosabb jellemzőjének tartják.

A másik működésmódot *szubkulturális működésmódnak* nevezem, ahova egyes szubkulturális közösségekben szokásos vagy azokhoz nagyon hasonló gyakorlatok és jelenségek tartoznak. Ide sorolom a Diákházra nagyon jellemző közvetlen viszonyokban (pl. tanárok és diákok tegeződése, közös beszélgetések, étkezés, munka, zenélés és játék a tanáriban, az iskolai terek szabad használata) megnyilvánuló *communitas*¹² élményét, és bizonyos szubkulturális koncepciók gyakori alkalmazását. Haenfler (2013) a módszertani részben említett szubkulturakutatási irányzatok egyes koncepcióit is magába olvasztó definíciójában a szubkulturát olyan viszonylag *szervezetlen szociális hálózatként* írja le, amely tagjainak *közösen osztott identitásával, megkülönböztető jelentésekkel* felruházott elképzelések, gyakorlatok és tárgyak alkalmazásával, valamint a konvencionális(nak

11 Az intézményi működésmódról beszélve felmerülhet a *szervezeti* (McDonough 1997) vagy *intézményi habitus* (Reay 1998) fogalma. A Bourdieu (2003) habitus fogalmára épített koncepcióval egy (a tanárok által képviselt) kulturális csoportnak vagy társadalmi osztálynak az egyén (a diákok) viselkedésére gyakorolt hatását írják le, ahogyan az egy közvetítő intézményen (az iskolán) keresztül megvalósul. Bár nem egyértelmű a koncepció illeszkedése az eredeti bourdieui gondolathoz, illetve olykor alig több, mint a *megfogalmazatlan elvárások* szinonimája (Atkinson 2011), sokan használják iskolai kultúrák kutatásánál, gyakran az intézményi és az egyéni vagy családi habitus közötti különbségek/hasonlóságok és a tanulói sikeresség kapcsolatának vizsgálata. Utóbbi téma felvetése, illetve a fogalom beemelése az elemzésbe a Diákház esetében is bizonyosan érdekes kérdésekre/eredményekre vezetne. Azonban az osztályalapú megközelítés a diákházi és a hagyományos iskolai habitus, illetve a közöttük lévő különbségek és hasonlóságok leírásával és azonosításával a diskurzusban, valamint a szociokulturálisan igen sokszínű diákság egyéni/családi habitusainak azonosításával, leírásával és az iskolai habitussal való összevetésével túlságosan komplikálta volna a munkát. Továbbá az elemzés koncepciójához illeszkedve egy ifjúsági-szubkulturális vagy ellenkulturális habitus meghatározása is szükségessé vált volna. Ez a szubkulturális tőke (Thornton 1995) fogalmához kapcsolódva talán lehetséges lenne, de – figyelembe véve, az egy-egy szubkulturális művészeti mezőn belül megjelenő (a szó eredeti bourdieui értelmében véve) különböző habitusú, illetve különböző társadalmi háttérű egyéneket/csoportokat (O'Connor 2004) – egy nagyobb lélegzetű munkát eredményezne, amely szétfeszítené jelen írás kereteit. Ehelyett a *működésmód* fogalmával összefoglalóan utalok a résztvevők (habitusuktól nyilván nem független) kommunikációs gyakorlataira, a gyakorlatok funkcióira és értelmezési keretére, amely a munka során lehetővé tette, hogy az eltérő keretekhez kapcsolható gyakorlatokat, funkciókat és értelmezéseket különválasszam, és a kutatás középpontjába állított kérdéssel, a közös értelmezések során létrejövő tudás problémamegoldó potenciáljával kapcsolatba hozzam.

12 A hierarchikus rendszerbe rendeződő, strukturált társadalmi lét ellentéte, az egyének közötti egyenrangúság, a strukturálatlan vagy kezdetlegesen strukturált és viszonylag differenciálatlan közösség, együttesség élménye. Ott jelenhet meg, ahonnan a struktúra visszavonul, pl. a struktúra határain (a marginalitásban) és a struktúra „alatt” (az alsóbbrendűségben). Az átmeneti rítusok liminális fázisának jellemzője (Turner 2002), de leírják szubkulturális élményként is (pl. Gelder 2005).

tekintett) társadalommal szembeni *ellenállással* vagy ahhoz viszonyított *marginalitás* érzésével jellemezhető.¹³ A diákházi közösség (a szervezetlenség kitétele miatt) nem tekinthető szubkultúrának, ugyanakkor a definíció más elemeinek többé-kevésbé megfeleltethető. A tagok *közösen osztott identitása* és a *megkülönböztető jelentések* valamelyest tetten érhetők az iskolai diskurzusban (pl. önmaguk éles megkülönböztetése a „normális” iskolák tagjaitól és az „átlagemberektől”, szabadidő eltöltésének közös, nem normatív jelentésekkel is bíró módjai, szubkulturális stíluselemek megjelenése a diákok és kis részben a tanárok öltözködési gyakorlatában és zenei vonzódásaiban). Az *ellenállás* (a „konformista” világgal, hivatalnokokkal és iskolákkal való szembefordulás) és *marginalitás* (pl. deviancia és „másként gondolkodás”) megjelenítése pedig nagyon jellemző és kifejezetten látványos elemei az iskolai diskurzusnak.

Az iskolai működésmóddal szemben a szubkulturális működésmód elemei kevésbé mutatnak változást az időben, legfeljebb a diákok szubkulturális koncepciókat megjelenítő stílusa változik valamelyest a kor divatjának megfelelően. Ugyanakkor megfigyelhető a működésmódok közötti ingadozás, amelyben a formális szabályozás időnkénti hangsúlyosabbá válását a szubkulturális működésmódhoz sorolt jelenségek intenzívebb megjelenése követi, és fordítva. A kétféle működésmódra többször fogok utalni az alábbiakban is, de mivel egymással összekapcsolódva, egymást megtámogatva fejtik ki hatásukat, szétválasztásuk csupán az elemzést szolgálja.

MÁSSÁGDISKURZUS

A diákházi kommunikáció jellemezhető bizonyos témákkal és értelmezésekkel, amelyeket az emel ki az iskolai kommunikáció egyéb, napi szinten megjelenő témái közül, hogy rendszerszerűen, a diákok közötti, a tanárok közötti és a tanár-diák kommunikációban egyaránt, visszatérő módon jelennek meg. Többféle helyzetben (pl. tanórán, szünetekben, tanári megbeszéléseken, évvárón) és időnként a legkülönfélébb tárgykörök (pl. bibliaelemzés, iskolai érvényesülés, szexuális orientáció vagy akár egy bevásárlólista egyeztetése) kapcsán zajló kommunikációban is megfigyelhetők. A diákházások nem egyszerűen megtárgyalják ezeket a témákat és értelmezéseket, hanem a Diákházban normatív elvárássá is válik az értelmezések és rajtuk keresztül bizonyos értékek prezentálása, ami a diákházások közösségen belüli státuszának alakulásában is viszonyítási pontként működik.

Ilyenek a *különbözőség és sokszínűség*, a *deviancia*, a *marginalitás* és az *ellenállás* témái, amelyeket összefoglalóan *másság-diskurzusnak* hívok, mert az ide tartozó megnyilvánulások és értelmezések végső soron mind a diákházások és a Diákház másságáról, illetve a másságnak mint jelenségnek a társadalmi helyéről szólnak. Ezek a témák egységes gondolatrendszert alkotnak, amely központi helyet foglal el a Diákházban.

Különbözőség és sokszínűség

Az egyének közötti különbségek kérdése már az iskola pedagógiai koncepciójában is központi helyet foglal el (pl. személyre szabott tanmenet és értékelés), de az iskolai kommunikációban is megjelennek a diákok

¹³ Ez a definíció a szubkultúra fogalmát nem részkultúra értelemben használja. Haenfler (2013) kizárja a szubkultúra koncepciójából az olyan csoportokat, közösségeket, amelyek bár megkülönböztethető szokásokkal, viselettel, érdeklődéssel vagy értékrenddel jellemezhetők, de önértelmezésüknek, önreprezentációjuknak nem része az ellenállás és/vagy marginalitás (pl. horgolókör, élsportolók, egyetemisták).

vagy tanárok *egyediségét*, másoktól való *különbözőségét*, vagy éppen a különbözőséghez mint jelenséghez való viszonyát megjelenítő megnyilvánulások, önreprezentációk. Az egymástól való különbözőség, az egyediség a Diákházban pozitív jelenséggént tűnik föl. A különbözőség explicit felmutatása, hangsúlyozása – többek között az öltözet, külső szubkulturális elemein, extremitásán (pl. rasztás, punk és egyéb módon elkészített/festett hajak, tetoválások, piercingek) keresztül –, illetve *tiszteletben tartása* fontos eleme az iskolai életnek, amely a diákok utcai csevegéseiben, a tanórai munkában, illetve egyéb helyzetekben és formákban is megjelenik. Például, a Diákház tagjai közötti különbségeket figyelmen kívül hagyó, bármilyen tekintetben általánosító megközelítéseket rendszerint elutasítják. Az iskola igazgatója egyik beszélgetésünk alkalmával határozottan visszautasította a diákházi értékrendre vonatkozó kérdésemet, mondván, a Diákházban nincs olyan értékrend, amelyet mindenkinek magáévá kellene tennie. Hosszasan magyarázta, hogy minden tanár és minden diák másképpen látja a világot, amit a legmesszebbmenőkig igyekeznek tiszteletben tartani. A stáb döntései sem egyik vagy másik tanár értékrendjéhez, hanem mindig az éppen aktuális problémához igazodnak. A diákok nagyon különböző problémái sem kezelhetők egységesen, és a megoldások is praktikusán mindig más-más tanárok hozzájárulásával jönnek létre, így a megszülető döntések sem tükröznek semmilyen egységes norma- vagy szabályrendszerre.

Ambivalens módon az igazgató fejtegetésében éppen az a másághoz, sokszínűséghez való pozitív viszony tükröződik, amely a diákgenerációk és tanárok cserélődésétől független elemként jelenik meg a diákházi diskurzusban – vagyis egyfajta (mondhatni állandósult) diákházi értékrendre enged következtetni. Jelentőségét az is mutatja, hogy a legtöbb esetben nem kerülhető meg, ha szeretnénk becsatlakozni a diákházi kommunikációba. Ottlétem első időszakában az olyan kérdéseimre, amelyekben általánosító módon utaltam a Diákház tagjaira, soha nem kaptam általánosító választ. Például:

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

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

Ilyenkor – azon túl, hogy a válaszadók jelezték az általánosítás elfogadhatatlanságát – gyakran a társalgás is megrekedt. Ez a jelenség eleinte egy leküzdhetetlen kommunikációs akadálynak tűnt számomra, mindaddig, amíg meg nem tanultam, hogyan utaljak a diákházak különbözőségére (a fenti esetben pl. a „*melyik diák, hogyan szerepelt...*” forma lett volna megfelelő), illetve hogyan tükrözsem pozitív értéként a különbözőséget megnyilvánulásaimban (pl. a diákok külsejére tett elismerő megjegyzésekkel: „*a rasztádat te csináltad?*”).

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

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

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

Máté megállapításában megjelenik az az alapvető diákházi tapasztalat, amely szerint mind mások vagyunk (a „normális” emberektől és egymástól is különbözők), ez viszont mindnyájunkra jellemző.

Deviancia

A különbözőség figyelembevételének, illetve tiszteletben tartásának ideájához szorosan kapcsolódik a *deviancia* fogalmának diákházi használata. A deviancia az iskolai kommunikációban két, egymással alkalmanként összemósódó, máskor egymástól elkülönülő értelmezésben jelenik meg: a klasszikus szociológiai nézőpontnak megfelelő *normától való eltérés* értelmében, és egy pozitívan értelmezett *egyediség, különlegesség* értelmében. A kétféle értelmezés lefedhető a *valódi* és *szimbolikus deviancia*¹⁴ fogalmakkal.

Az előbbi értelemben gyakrabban használják a tanárok, amikor a diákokat vagy a diákok életútját a deviáns jelzővel illetik, például a diákok rászorultságáról vagy az személyre szabott bánásmód szükségességéről beszélve. Ilyenkor szóba kerülhet a deviáns életút (pl. iskolaelhagyás), deviáns életvitel (alkohol- vagy droghasználat, korai szexuális élet, törvénysértő magatartás, iskolai balhék és hasonló), illetve az ezek hátterében álló családi, szociális jellemzők (pl. bántalmazó vagy elhanyagoló szülők, nevelőintézet, anyagi kiszolgáltatottság). A deviáns címkét a diákok is szívesen veszik magukra, mint a „normális” emberek vagy társadalom visszaigazolását arra nézvést, hogy ők nem csak különböznek tőlük, de abba a társadalomba való beilleszthetőségük is kérdéses. Sokan a deviáns jelzőt már kifejezetten pozitív értelemben, büszkén vállalják, mintegy a normának való *tudatos ellenszegülésként* értelmezve, ahhoz hasonlóan, ahogyan Williams (2014) a szubkulturalistákat jellemezi, akik csak akkor alkalmazzák magukra a deviáns jelzőt, amikor kitüntetésként használják.

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

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

Amíg Gyuri csupán a szokványostól való eltérés (különbözőség) tényére helyezte a hangsúlyt, addig egy másik diák a diákházások „átlagemberekhez” képesti másságát egyfajta tapasztalásból fakadó bölcsességgel, az egzisztenciális kihívásokkal való korai szembenézés következtében kialakuló érettebb gondolkodással is összekapcsolta:

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

¹⁴ Az *anyagi okokra visszavezethető* deviáns viselkedés és a *szimbolikus deviancia* közötti különbségtétel már Cohennél (1955) megjelenik. Utóbbi a középosztályi érvényesülési lehetőségektől elzárt (bűnözői szubkultúrákhoz csatlakozó) munkásosztályi fiataloknak a konform megoldásokkal és társadalommal való szembenállását fejezi ki. Ez a szembenállás magyarázza az anyagi szempontból értelmetlennek tűnő lopásokat, vandalizmust, a bandatagok ellenséges megnyilvánulásait a bandán kívüliek, „jó gyerekek” és felnőttek irányába, a tanárok és iskolai szabályok semmibe vételét. Anderson (2014) a *szimbolikus deviancia* fogalmát kiterjeszti azokra, akik önmagában (a fehér, középosztályi, heteroszexuális, férfi standardtól való) bármilyen különbözőségük, másságuk miatt deviáns vagy kívülálló státuszba kerülnek (pl. feketék, homoszexuálisok), amire válaszul az ellenállást és a „mátság” ünneplését választják, pozitív identitásalemet kreálva belőle. A szimbolikus devianciát megkülönbözteti a deviáns cselekvésekkel (pl. drogkereskedelem) is társuló *valódi devianciától*.

Marginalitás

A diákházi kommunikációban a deviancia velejárójaként megjelenik a *marginalitás*, az előbbihez hasonlóan negatív és pozitív konnotációval. A marginalitás negatív, amennyiben többségi kirekesztő reakció következményeként jelenik meg – ide tartoznak pl. a korábbi iskoláikban elmagányosodó vagy bántalmazott diákok tapasztalatai, a roma diákok által a kortárs csoportban vagy a munkaerőpiacon tapasztalt rasszizmus, de a diákok beszámolóí szerint bizonyos kortárs színtereken csupán diákházias voltuk említése is kiválthat ilyen reakciókat. Pozitív értelemben a marginalitás egyfajta önként vállalt eltávolodás a konvencionálistól, akár elitistának is mondható felülemelkedés¹⁵ a társadalom kispolgári, „konformista” tagjainak kicsinyességén, szűklátókörűségén – erről tanúskodnak pl. a diákok és tanárok beszámolóí, történetei a túlságosan formalizált iskolák vagy hivatalok alkalmazottainak szűklátókörűségéről, az „*átlagemberek*” ostoba szabálykövetéséről vagy éppen értelmetlen pénzhajhászásáról, kicsinyes nyereszkesedéséről.

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

A tanárok beszámolóiban a marginalitás sokkal inkább az iskolához kötődik, mint saját személyükhöz. Kijelentéseikben a Diákház nem csak a „hagyományos” iskolák körén esik kívülre, de az „alternatív” iskolák között is perifériára kerül (István [tanár] utóbbiakat¹⁶ is „*rendes iskoláknak*” vagy „*nem igazi*” alternatív iskoláknak hívja), önmagukat pedig hozzájuk képest is nagyon másnak, egyedinek tartják. Marginalitásukat részben sajátos pedagógiai modelljükkel indokolják, részben azzal, hogy a kényszerítő anyagi körülmények ellenére sem hajlandók fizetössé tenni az iskolát. Tudatosan igyekeznek ugyanis ellensúlyozni a jelentkezők szociális háttérének az iskolába kerülés esélyeire gyakorolt hatását. Ez láthatólag pozitívan hat egy szociokulturálisan sokszínű diákság kialakulása irányába, amire a tanárok kifejezetten büszkék. A szűkös anyagi lehetőségek viszont perifériás helyzetbe kényszerítik a Diákházat más iskolákhoz képest (pl. önérvényesítés terén).

Ellenállás

Az ellenállás központi szerepet tölt be az iskolai diskurzusban, mivel három fontos élményt fog össze. Egyrészt megjelenhet benne a diákok autoritás konfliktusa, másrészt a kulturális fősodornak való szubkulturális ellenállás, harmadrészt a tanárok, illetve a Diákház mint alternatív iskola szembenállása a hagyományos oktatási rendszerrel (és részben az alternatív intézményekkel). A diákok és tanárok ellenállást tükröző megnyilvánulásai így egymást megerősítve válnak az iskolai kommunikáció részévé.

15 Szubkulturális párhuzamokhoz ld. pl. Becker (1966) tanulmányát a magukat a „menőség”, „hitelesség”, öltözködési- és beszédstílus mentén a társadalom átlagos, ignoráns, ellenséges „kocka” tagjaival szembeállító jazz-zeneszerek szubkulturájáról, vagy Thornton (1995) ravereit, akik autonóm, egyéni ízléssel rendelkező személyekként látják és értékelik fel magukat, szemben a mindenkori divattrendeknek behódoló, egyéniség nélküli emberek homogén tömegével (pontosabban az erről alkotott saját koncepcióikkal), illetve Muggleton (2002) egyéniségüket stílusválasztásaikon keresztül kifejező poszt-szubkulturalistáit.

16 Pontosabban egy alternatív iskolák számára rendezett találkozóon megjelenő többi iskolát.

Az ellenállás megjelenik a közelebből nem meghatározott és nem differenciált társadalmi fősodor jelenléteivel való általános érzelmi és ideológiai szembehelyezkedésben (pl. az „*átlagembereket*”, vagy az erősen formalizált intézmények tagjait negatívan feltüntető történetekben), és időnként ténylegesen is konfliktusba kerülnek olyan személyekkel, akik számukra a konformista fősodort jelképezik. Ilyen eset volt, amikor az iskola előtti utcaszakaszt elfoglaló diákok szóváltásba keveredtek néhány járókelővel, és egy idősebb úr (miután a diákok az iskola szabadabb légkörében megszokott stílusban kommunikáltak vele) feljelentéssel fenyegette meg az iskolát. A diákok egy részére jellemző ez a fajta tiszteletlenség, amellyel a „felnőtt világ” normáit, elvárásait (pontosabban az olyan dolgokat, amelyeket ekként azonosítanak) elutasítják, de legalábbis megkérdőjelezik, és amelynek korábbi iskoláikban kialakult konfliktusai egy része is betudható.

Vagy ilyen eset volt, amikor a tanárok visszautasították egy oktatásügyi alkalmazott „*strigulázós*” megközelítésmódját, aki a diákokat különböző kategóriákba (pl. speciális nevelési igényű vagy etnikai kisebbséghez tartozó diákok) kívánta volna soroltatni velük. Ebből órákig tartó vita lett, amelyben arra bíztatták az illetőt, hogy ha érdekli a diákok helyzete, egyenként beszéljen velük, hiszen mindnyájuk esete egyedi (végül oda is ment két diákhoz, akiket cigánynak nézett).

Egy másik alkalommal mentorképzésben résztvevő tanárok egy csoportja érkezett az iskolába szakmai tapasztalatgyűjtésre, és Thival [tanár], valamint néhány volt és jelenlegi diákkal leültek hosszan beszélgetni. Miután szembesültek a diákházi működés szokatlanságával, hagyományos iskolai szempontok és gyakorlatok megtartásáról érdeklődtek, amire a diákházask (főleg Thia) a hagyományostól eltérő gyakorlatok kihangsúlyozásával reagáltak, és láthatóan próbára tették a vendégek toleranciáját. Pl. a beszélgetés során az egyik vendég arról érdeklődött, hogy az iskolában hogyan tartják a nemzeti ünnepeket, illetve a karácsonyt, erre válaszul a diákok az ünnephez való személyes viszonyokról beszéltek, és arról, hogy a tanórákon beszélgetnek ezekről, de nem értették, miért kellene ezt formalizálni, a karácsony kapcsán pedig az alternatív diákházi ünnepekről beszéltek, amivel sikerült a vendégeket megbotránkoztatni.

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

Lali [diák]: „*Nincs fehéring, kokárda, fekete nadrág.*”

Vendég: „*És van karácsony vagy ilyesmi?*”

Lali [diák]: „*A Diákházban van egy saját ünnep. Úgy hívják, hogy Albert-nap.*”¹⁷

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

Anni [diák]: (nevet).

Thia [tanár]: „*Karácsony előtt van.*”

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

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

Vendég: (elképedve felkiált) „*Szaturnáliának!? Váó!*” (Nyugalmat erőltet magára.) „*Értem, rendben. Te-*

17 Év vége felé tartott karneváliszerű ünnep (a nevét megváltoztattam). Tréfás vetélkedők, zenés, táncos, dramatikus fellépések tartoznak a programjai közé, amelyekben a középkori karneválok szimbolikájának megfeleltethető férfi-nő, okos-but, idős-fiatal, érett-éretlen szerepcserék (Schindler 2000, Burke 1991) jelennek meg. Az ünnep a karneválokhoz hasonlóan egyfajta státusz-megfordító rítusként (Turner 2002) is funkcionál, ahol a diákházi hierarchikus rend megfordítva, főleg a tanárok alacsony és kevésbé a diákok magas státuszú szerepeiben jelenik meg. Részletes bemutatására a tanulmány keretei nem adnak lehetőséget.

hát azért valami van, ami közös lehet, hogyha akarnak.”

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

Thia [tanár] egy másik, a vallási-erkölcsi nevelést firtató kérdésre az előtérben lógó *Mahákála*¹⁸ maszkra hivatkozott (amelyet István [tanár] hozott magával egy tibeti útjáról), hogy akinek kedve van, bármikor folytathat hozzá. A vendégek végül felháborodva távoztak. Utólag Thia nekem egyértelművé tette, hogy tudatosan bosszantotta őket, mert „jó kérdéseket tettek fel, csak a stílus volt rossz. Számon kérőn kérdezgettek, hogy az iskola teljesít-e bizonyos dolgokat (...) [és ahol kiderült, hogy nem, ott] látszott, hogy a többi nem is érdekli, hogy miért van ez.”

Ezek az esetek a szubkulturális ellenállásra jellemzőként leírt *védelmes provokáció*¹⁹ funkcióját is ellátják, amennyiben segítenek fenntartani a másság iránt toleráns diákházásokkal (és magával a mássággal) ellenséges vagy elutasító külvilágról alkotott képzeteket. De, ha csak a diákokra gondolunk, a szabályokat, normákat képviselő személyekkel való konfliktusokat a serdülőkori autoritáskonfliktus egyik formájaként is leírja Hajduska (2015). Az diákházi diskurzus egyrészt megerősíti a diákokat a „felnőtt világ” képével való szembenállásban, másrészt ez a diskurzus – oktatási intézményről lévén szó – olyan intézményesített keretek között zajlik, amelyek éppen a „felnőtt világ” bizonyos normáinak megtartására biztatják őket.

ISKOLAI KONCEPCIÓK

A másságdiskurzust alkotó értelmezések mellett az iskolai kommunikáció fontos elemei az *önállóság, felelősségvállalás* és *tudás* témái. Utóbbiak a szubkulturális és az iskolai/intézményi értelmezési keretbe egyaránt beilleszthetők, ami rávilágít a kétféle diskurzus összefonódásának szerepére abban, hogy az intézményi (vagy felnőtt) világhoz tartozó értelmezések a diákok szemében elfogadhatóvá váljanak.

Önállóság, felelősségvállalás

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

Ez nem azt jelenti, hogy a tanárok a felkészülés során teljesen magukra hagynák a diákokat, csupán kiemeli a diákok saját döntéseinek, vállalásainak jelentőségét a folyamatban. Mint már említettem, a tanárok mentori támogatást nyújtanak és igyekeznek személyre szabott körülményeket teremteni a diákok számára a felkészüléshez. Formális (pl. szerződéskötés) és nem formális (pl. beszélgetés) eszközökkel igyekeznek bevon-

18 A buddhizmusban *Mahákála* (= „nagy fekete”) *dharmapála*, a *Dharmát* (törvény) védelmes istenségek egyike. Az ellenségek és negativitások (saját rossz szokások, külső ártó hatások) legyőzéséhez hívják. Fekete színe a mindent (minden szint) magába olvasztó végső valóságot jelképezi (Gáti 2012).

19 Cohen (1955) *védelmes provokáció*nak tekinti, amikor a szubkulturalisták a csoporton kívüliekből kiprovokált haragra, ellenséges érzületekre hivatkozva mentik fel magukat a feléjük érvényes morális kötelezettségeik alól. A fogalmat Redltől (1948) kölcsönzi, aki a csoportterápiában kezelt fiatalok egyik ellenállási technikájaként írja le. Eszerint a deviáns fiatalok, ha a csoportvezetővel túl jó kapcsolatuk kezdene kialakulni, a legkülönfélébb módokon igyekeznek kiváltani belőle olyan reakciót, amit korábban egy gyűlölt személytől kaptak (pl. düh, fegyelmzés), mert ha ez sikerül, akkor mondhatják, hogy „minden felnőtt egyforma”, és erre hivatkozva állhatnak ellen a csoportvezető elvárásainak.

ni a diákokat az iskolai munkába, de végső soron a saját belátásukra bízzák, hogy milyen ütemben készülnek föl a vizsgáikra, ehhez mennyit járnak be az órákra, pontosan vagy késve érkeznek-e, órán milyen mértékben vesznek részt a munkában, otthon mennyit tanulnak és hasonlók. Ahogyan Renáta [tanár] egyszer egy bizonytalankodó diáknak meg is fogalmazta: „*a te döntésed, hogy bejársz-e felkészítő órára vagy sem.*” Az ilyen jellegű döntések meghozatala és a döntési szabadsággal járó felelősség visszatérő témája a diskurzusnak.

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

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

Rita [tanár]: „Mi az, kés?”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ezt a fajta önérvényesítő magatartást a tanárok nagyon pártolják, sőt, arra biztatják a diákokat, hogy ha kell, az iskolával szemben is képviseljék igényeiket, érdekeiket. Ha a tanárokkal van problémájuk, hozzák fel és beszéljék meg velük, ha kell, vigyék diákstáb²⁰ elé a számukra fontos ügyeket. Az erre vonatkozó utalások, a diákházi önérvényesítés formális lehetőségeinek felemlítésével együtt, szintén gyakori elemei a mindennapi társalgásnak.

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

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

Máté [diák]: „Á, nem.”

Tomí [tanár]: „Vagy csinálj petíciót.”

Máté [diák]: „De az mire lenne jó?”

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

Az önállóság és a felelősségvállalás mint a felnőtt viselkedéssel kapcsolatba hozható elvárások azt a strukturális társadalmi helyet vagy pozíciót képviselik, amelyre az iskola felkészít. Ezért, amennyire a mászágdiskurzus megnyilvánulásai egyértelműen beilleszthetők a szubkulturális működésnédbá, annyira egyértelműnek tűnhet az önállóságról és felelősségvállalásról szóló megnyilvánulások helye az iskolai/intézményi működésnédban. Itt azonban az utóbbiak a szabályok, a külső kontroll alól való felszabadulás biztosítékai is egyben. A diák nem valamilyen külső elvárásnak megfelelően teljesít (vagy az elleni lázadásból nem teljesít) bizonyos dolgokat, hanem önálló döntéseket hoz a részvételéről, és a következményekért is önmagának felel.

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

Tudás

A diákházi diskurzus egyik fontos témája a *tudás, képzettség, okosság* viszonya a státuszhoz. A tudást a

²⁰ A diákok havonta összehívott érdekképviseleti és érdekvényesítő fóruma.

kiüresedő formális hierarchiával szembeállítva jelenítik meg, mint olyat, ami – az utóbbival ellentétben – igazán számít a Diákházban és az életben. Ez a téma jellemzően nagyon didaktikus formában is megjelenik a bizonyítványok átadásakor, a tanárok vizsgák után adott értékeléseiben, tanórai visszajelzéseikben vagy a tananyagba illesztve.

(Magyaróra. A Bibliáról tanulnak.)

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

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

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

(Nevetnek.)

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

(...)

Peti [diák]: „Ha a diák jobban tudja, akkor az önzőség a tanár részéről, hogy csak ő akarja tudni.”

Anna [tanár]: „Ez egy hasonlat azért, hogy értsétek: a tudás hatalom, és kedvetek legyen tanulni.”

Érdekes módon, ugyanezen az órán később le is játszódtott a hasonlatban körülírt eset. Amikor Anna [tanár] a témánál maradva megjegyezte, hogy „*innentől fáj a szülés*”, Kornél [diák] kijavította, hogy már eleve fájdalommal kellett járjon, mivel „*[Isten] azt mondja, hogy megnövelem szülése fájdalmát*”. Anna egy darabig vitatta Kornél állítását, majd megnézte a vonatkozó ószövegségi helyet²¹ és igazat adott neki: „*tök jó, hogy erre felhívtad a figyelmemet*.” Ezzel egyúttal prezentálta is, hogy a Diákházban a tényleges tudás elismerése fontosabb a tanári tekintély megőrzésénél, és a diáknak érdemes vitába szállnia a tanárral, ha másként gondol bizonyos dolgokat.

Emellett a tudással járó magasabb státusz témája, kevésbé direkt módon is megjelenik a tanárok és diákok vitáiban, provokatív tanórai megnyilvánulásaiban (pl. egy náluk alig valamivel idősebb gyakorlótanár felkészültségét megkérdőjelező diákok esetében) és tréfáiban.

(Stábülés megkezdése előtt Thia [tanár] becsukná a tanári ajtaját és kifelé tessékeli Anettet [diák].)

Anett [diák]: „Miért nem maradhatok?”

Thia [tanár]: „Csak a diplomások jöhetnek be.”

(Nevetnek.)

A vicc hátterét egy iskolai kirándulás adja, ahol a tanárokat a diákokkal közös szálláson helyezték el. A tanárok (nem szándékoltan) olyan szobát kaptak, amelyhez a diákokénál jobb minőségű fürdőszoba tartozott. Amikor a diákok bosszankodtak emiatt, Thia [tanár] azt válaszolta, hogy „*csak a diplomásoknak jár ilyen*”. Azóta használják ezt a fordulatot olyan esetekben, amikor nincs külön magyarázat rá (vagy nem akarják indokolni),

²¹ 1 Móz. 3:16. „Az asszonynak ezt mondta: Igen megnövelem terhességed fájdalmát, fájdalommal szüled gyermeked (...)”

hogy miért jár valakinek több vagy jobb bármiből, mint valaki másnak. Ebben a fordulatban egyszerre jelenik meg a tanulás/tudás haszna, és a formális hierarchia, illetve a jogosultságok hozzá kapcsolódó rendszerének értelmetlensége, amennyiben bármilyen különbségtételre indokul használható, további magyarázat nélkül.

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

A tudás, okosság mindezek mellett az iskolai szintéren a státusz meghatározásának egyik alapvető viszonyítási pontjaként működik. A tanárok tudatosan, de többé-kevésbé a diákok is számon tartják, hogy ki, mennyire „okos”. Egyes diákoknál látványos, ahogyan a diákházi közösségbe való beilleszkedésük során megjelennek az önreprezentációikban az okossághoz való viszonyukat tükröző elemek. (Pl. Máté új diákként állandóan az izmai és ökle mutogatásával, verekedésre való felhívásokkal provokálta diáktársait. A tanév végére ezeket lecserélte verbális ugratásokra, provokációkra, amit a tanárok úgy értékelték, hogy „a jó irányba halad”, mivel a pozícióharcok során végre az eszét használja). A diákházi közösségbe való beilleszkedésem során egy-egy tanár felhívására nekem is be „kellett” mutatnom ismereteimet egyes tudásterületeken (pl. nyelvtan, társadalomismeret, etnográfia). Ezeket a tanórákon vagy beszélgetések során zajló „vizsgáztatásokat” mindenki érdeklődve figyelte, és miután a válaszaim nyomán elhelyezhetővé váltam valamilyen kategóriában, a diákházások ilyen irányú érdeklődése alábbhagyott.

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

Az önállóság, felelősségvállalás és a tudás témái mintegy átjárást biztosítanak a szubkulturális és intézményi működésmód között. Ez az átjárás lehetővé teszi, hogy a diákok anélkül emelhessék be az intézményi működésmódra jellemző témákat a számukra jelentőséggel bíró témák/értékek közé, hogy le kellene mondaniuk a szubkulturális működésmód nyújtotta szabadság, ellenállás, egyediség vagy a *communitas* egyenrangúságának élményéről, és ezek megélésén keresztül önmaguk felértékeléséről.

A SZUBKULTURÁLIS ÉS INTÉZMÉNYI MŰKÖDÉS ÖSSZEFONÓDÁSA

A diákházi másságdiskurzusban a különbözőség, marginalitás és ellenállás szubkulturális koncepcióihoz (Haenfler 2013) nagyon hasonló értelmezésekkel lehet találkozni. Jelen elemzés számára annak megértése fontos, hogy mi lehet az ilyen értelmezések és a hozzájuk kapcsolódó értékítéletek „haszna” a diákházások

számára, hogy milyen problémák megoldására alkalmas a másságdiskurzust is magába foglaló szubkulturális működés fenntartása iskolai keretek között.

Értelmezésemben a diákházi szubkulturális működésmód egyfajta szolgáltatás, amely a szubkulturális csoport által nyújtott szociális előnyökhöz hasonlókat tesz elérhetővé az iskola tagjai számára. Rácz (1998) a rendszerváltás előtti időszak hazai szubkulturái kapcsán írja le a szubkultúrába vezető út jellemző motívumait. Ilyenek az intézményi közegből kikerülő fiataloknál az intézményi szerep- státus- és identitásrendszer érvénytelenné, elérhetetlenné válásával járó *szociális vákuum* érzése, a *fojtogató kontroll* intézményes rendszerekben megjelenő érzése, az iskolai értékekkel, normákkal vagy a kortárs csoportokkal konfliktusba kerülő, kudarcot valló fiatalok *kirekesztettsége*, vagy a nagyobb szocializációs zavarokat el nem szenvedő fiatalok *önkéntes kivonulása*. A szubkultúra közös háttértudást, saját világ-meghatározást kialakító csoportként szocializáló szerepet tölt be az intézményekből kirekesztődő, szociális úrben magukra maradó fiatalok számára. Biztonságot nyújt a társadalom leértékelésével szemben, ugyanakkor alkalmas a domináns kultúrával való szembenállás kifejezésére. A szubkulturális identitáshoz a *mátság*, a *különbözés* kialakításán keresztül vezet az út. Ennek eszköze az individualizáció, a *különbözés*, mátság megjelenítésére és az önkifejezésre alkalmas stílus. A stílus egyúttal a csoporthoz tartozás megjelenítésének is eszköze, így egyszerre képviseli a *deviációt*, és a (konvencionálistól lényegesen elütő csoporthoz való) *konformitást*.²²

A diákházi diskurzusban egyrészt a mássággal kapcsolatos elképzelések általános magyarázóelvként működnek a diákok korábbi iskolai kudarcaira nézvést. Amikor a kudarcok okaként részben az „*átlagosként*” jellemzett társadalmi rendszereket (így az iskolarendszert), azok alacsony toleranciaképességét nevezik meg, azzal annak ellenére, hogy a diákok iskolai kimaradásának hátterében álló tényezők sokfélék, mégis a közösség egyfajta élményét nyújtják a diákok számára. Másrészt, amikor a diskurzusban minden egyes egyén *különbözőségét*, és az egyének bármilyen szempontok szerinti homogenizálására irányuló törekvések (pl. társadalmi „*fősodor*” normái, formális elvárások) lehetetlenségét és értelmetlenségét emelik ki, akkor a „*mátságot*” megfosztják a hagyományos iskolai színtereken érvényes értelmezéseitől, és lehetővé teszik új értelmezések hozzákapcsolását. Az egyéni eltérések, az egyediség és az individuumokból összeálló csoport sokszínűsége pozitív értéként jelennek meg, szembeállítva a társadalmi többség, illetve a hagyományos iskolák konformitásával. A (lényegében a mátság szinonimájaként használt) *deviancia*, a *kívülállás* a strukturális rendszeren, a rendszerrel való szembehelyezkedés, a *stigmatizált állapotba való önkéntes belépés* vagy erre való törekvés pozitív értelmezést nyernek. Az ezeket a témákat az (ön)értelmezéseikben és (ön)reprezentációikban megjelenítő diákok számára a diskurzusban való részvétel lehetőséget nyújt önmaguk felértékelésére, a másságra alapozott csoporthoz tartozás átélésére. A másságdiskurzusban való részvétel a *kirekesztettség-élmény csökkentésével*, az *önértékelés javításával*, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttértudással rendelkező csoport alakításával a szubkultúra Rácz (1998) által leírt szociális funkcióit látja el.

Az iskolai szubkulturális (de legalábbis hasonló) gyakorlatokban való részvételnek jelentős szerepe van a diákok iskolai munkájának támogatásában. A sokszínűséget, mátságot üdvözlő/elfogadó megnyilvánulások

²² Ez a szubkulturális működésnek egy összevont, általánosító jellemzése, és a benne foglaltak nem egyformán érvényesek a Rácz (1998) által leírt csöves, punk, skinhead és underground szubkultúrákra. Ebben a formában leginkább az utóbbira jellemző, amelynek egyébként több diákházi tanár is tagja volt.

azt üzenik a diákok számára, hogy ők is elfogadhatók, és az iskola problémáikkal, hibáikkal, sérüléseikkel, megrekedt fejlődési folyamataikkal együtt is bizalmat szavaz nekik. Ahogy Betti [diák] mondta, „*mind különcök vagyunk, de itt elfogadnak minket. Nem haragszanak, ha problémánk van, nem büntetnek meg érte*”. A „konform” társadalommal, a traumatizáló hatású formális intézményi rendszerrel való szembefordulás közös élményként jelenik meg a diákházak számára, és felszabadulást hoz a normatív társadalmi nyomás alól. Ettől a felszabadulástól a tanárok többek között azt is remélik, hogy a diákok, képesek lesznek erejüket a formalitásoknak való megfelelés helyett a tanulásra koncentrálni, illetve mint az önállóság és felelősségvállalás ideáját felmutató megnyilvánulásokból kiderül, ezt el is várják tőlük.

A szubkulturális működés fenntartása hozzájárul a diákokkal való együttműködéshez és az iskola elvégzéséhez szükséges értékrendi elemek elfogadtatásához is. Egyrészt, a formális keretek visszaszorítása azzal is jár, hogy az iskolai viselkedés és működés szabályai, az iskolai normák és a státuszok rendszere az iskolai nyilvánosság informális gyakorlataiban jelennek meg, nem pedig explicit kinyilatkoztatások által (mint pl. házirend, vagy osztályelsők kihirdetése a falújságon). Ezek az informális megnyilatkozások mutatják fel az okosságot, tudást, mint az iskolai státuszrendszer alapját, ugyanakkor az informális viszonyok el is rejtik a létező iskolai hierarchiát, és segítik az együttműködést az utóbbival szemben gyanakvó diákokkal. Másrészt, a szubkulturális és intézményi működésmódhoz tartozó témák párhuzamos megjelenése a diskurzusban lehetővé teszi, hogy a hozzájuk tartozó értelmezések és értékítéletek összekapcsolódjanak. A máságdiskurzus témáira vonatkozó pozitív értékítélet az iskola elvégzéséhez szükséges *tudás, önállóság és felelősségvállalás* témáihoz tartozó egyes értelmezésekre is „átragad”, ami megkönnyíti a diákok azonosulását az utóbbiakkal is.

Továbbá azzal, hogy az eredetiség, hitelesség, önazonosság alapjaként értelmezett *különbözőség, máság* megjelenítésének (pl. stílusbeli) elemei az iskola elvégzéséhez is szükséges további elemekkel gazdagodnak (tudás, felelősségvállalás), az iskola a diákokat a formális normákat nem sértő (így voltaképpen ártalmatlan), tisztán szimbolikus, „okosabb” deviáns megnyilvánulásokkal való azonosulás felé tereli, a veszélyesebb, „valódi” devianciák helyett.

A kétféle működésmód összekapcsolódásának szimbolikus jelképe lehetne az az angolórai feladatlap, amit (a viseltes ruhában járó, mindig piszkos kezű, órákon folyton rajzoló, de nagyon okos hozzászólásokat tevő) Tamás [diák] teljesen beborított graffiti tervekkel, viszont a válaszára kijelölt helyeket gondosan szabadon hagyta, így felruházva a papírlapot szubkulturális jelentéssel az iskolai funkciói megtartása mellett.

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányomban egy budapesti alternatív gimnázium (a „Diákház”) belső diskurzusába nyújtottam betekintést. Ez az iskola egy iskolaelhagyó fiatalokkal foglalkozó, a hagyományos iskolaitól nagyon eltérő pedagógiával, módszertannal működő oktatási intézmény, amelyet tanárai az alternatív iskolák között is perifériára sorolnak. Ez a marginális pozíció és a hagyományos iskolai koncepciókkal szembeni ellenállás alapvetően meghatározzák a diákházi működést, és az iskolai diskurzusban is központi témaként jelennek meg.

Két működésmódot körvonalaztam, amelybe a diskurzusban megjelenített tartalmak nagy része beilleszthető. Az egyik a máságdiskurzust (a marginalitás és ellenállás mellett a különbözőség és sokszínűség, illet-

ve deviancia témáihoz tartozó értelmezéseket), a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatokat és bizonyos szubkulturális koncepciókat (pl. *communitas*) magába foglaló *szubkulturális működésmód*, a másik az önállóság, felelősségvállalás és tudás témáit, illetve az intézményi működés (többnyire nem formális, ritkábban formális) gyakorlatait magába foglaló *intézményi működésmód*.

A sajátos diákházi diskurzusban ezek a működésmódok, illetve a hozzájuk sorolható témák és értelmezések egyszerre jelennek meg jól elkülöníthető módon, és egymással összefonódva, egymást megerősítve. Egyrészt a szubkulturális működésmód egyfajta szolgáltatásként működik, amely a szubkultúra szociális funkcióit kínálja a benne résztvevőknek. A másságdiskurzusban a különbözőség, deviancia, marginalitás értéké válnak, a más iskolákban kudarcokhoz, konfliktusokhoz vezető jellemzők, állapotok, élethelyzetek a Diákházban a diákok pozitív önképének alapját adják, miközben a szubkulturális működés a más iskolákkal és a „konform” társadalmi normákkal szembeni állásfoglalás kifejezésének is teret ad mind a diákok, mind a tanárok számára. Másrészt az intézményi működésmód az intézményi keretek biztosításával lehetővé teszi a szubkulturális működés fenn tartását. A két működésmód, illetve értelmezési keret összefonódásával, és az olyan „konform” értelmezések, mint az önállóság, felelősségvállalás szükségessége a saját célok elérésében, vagy a tanulás, tudás haszna, a szubkulturális értelmezési keretbe szöve, a társadalmi kötöttségek és szűklátókörűség ellenpontjaiként, az ellenállás formáiként válnak elfogadhatóvá a diákok számára. Ambivalens módon, így válik a Diákházban az iskolai rendszerrel való szembefordulás az iskolai teljesítés segítőjévé.

A Diákház tehát nem csak az iskolai lemorzsolódás jelentős problémájának, de a diákok iskolai rendszerrel, tanárokkal, tanulással szembeni ellenállásának a kezelésében is alkalmazható hátránykompenzációs eszközt hozott létre. Olyan eszközt, amely a hazai oktatási rendszerben a '90-es éveket megelőzően nem létezett, és ebben a formában másutt ma sem létezik. A Diákház mellett persze működnek Magyarországon más, a hagyományos iskolai kereteket lebontó alternatív iskolák is, némelyikük hasonló rendszerben és módszertannal. A diákházi pedagógia különlegessége véleményem szerint²³ nem ebben áll, hanem abban, hogy sikeresen épít magába mások által megvalósíthatatlannak gondolt elemeket is (pl. bejárési kötelezettség megszüntetése), valamint fenntart egy olyan közös értelmezési (kulturális) gyakorlatot, amelyben a tanárok értelmezései mellett és azokhoz illeszkedve a diákok iskolai kudarcai, saját(os) problémái, devianciái, szubkulturális (és egyéb) értelmezései is az iskolai diskurzus érvényes (az iskolai munkához is hozzájáruló) részeiként jelenhetnek meg.

A diákházi működés sikere csak részben a progresszív pedagógia gyakorlatokon (pl. személyre szabottság, formális eszközök visszaszorítása, mentorálás) múlik. Ugyanilyen (ha nem nagyobb) hangsúly van az iskolai diskurzuson és az itt bemutatott témákon, amelyeket hagyományosan egymással szemben megkonstruált értelmezési keretekhez szoktak sorolni. A szubkulturális és intézményi/iskolai koncepciók, értelmezési keretek gyakran egymással szembenálló konstruktumokként jelennek meg a szubkultúra-, illetve pedagógiai etnográfiai kutatásokban. Ezeknek a szembenállóként megkonstruált értelmezési kereteknek, működésmódoknak a párhuzamos, egymást kiegészítő fenntartását mutattam be, amellyel a Diákház képes mindkét működésmód előnyeit a maga és az iskolaelhagyó diákok hasznára fordítani.

²³ Pontosabb megállapításokhoz a hasonló problémákkal érkező diákokkal foglalkozó alternatív iskolákban, hasonló módszertannal és kulturális koncepcióval végzett összehasonlító kutatások lennének szükségesek. Ez föl is rajzolja a munka folytatásának egyik lehetséges irányát.

HIVATKOZÁSOK

- Anderson, T. L. (2014) Connections. Marginality, identity and music scenes. In uő (szerk.) *Understanding deviance. Connecting classical and contemporary perspectives*. London: Routledge. 507–516. <https://doi.org/10.4324/9781315879635>
- Anderson-Levitt, K. M. (2012) Anthropologies and ethnographies of education worldwide. In uő (szerk.) *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books. 1–28.
- Atkinson, W. (2011) From sociological fictions to social fictions. Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 331–347. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.559337>
- Becker, H. S. (1966) *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Bennett, A. (2003) The use of 'insider' knowledge in ethnographic research on contemporary youth music scenes. In Bennett, A. – Cieslik, M. – Miles, S. (szerk.) *Researching youth*. New York: Palgrave MacMillan. 186–199. https://doi.org/10.1057/9780230522466_12
- Bourdieu, P. (1999) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum, 156–177.
- Bourdieu, P. (2003) Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Meleg Cs. (szerk.) *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus. 23–40.
- Breznyánszky L. (szerk.) (2004) *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debrecen: Kossuth Egyetemi.
- Burke, P. (1991) *A népi kultúra a kora újkori Európában*. Budapest: Századvég – Hajnal István Kör.
- Carbaugh, D. (2005) *Cultures in conversation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, J. – Hall, S. – Jefferson, T. – Roberts, B. (1976) Subcultures, cultures and class. A theoretical overview. In Hall, S. – Jefferson, T. (szerk.) *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson. 9–74. <https://doi.org/10.4324/9780203224946>
- Cohen, A. K. (1955) *Delinquent boys. The culture of the gang*. New York: Free Press.
- Cohen, P. (1980) Subcultural conflict and working-class community. In Hall, S. – Hobson, D. – Lowe, A. – Willis, P. (szerk.) *Culture, media, language. Working papers in cultural studies 1972–79*. London: Routledge. 66–75.
- Cohen, S. (1972) *Folk devils and moral panics. The creation of mods and rockers*. London: Routledge.
- Csongor A. (1991) *Szegregáció az általános iskolában. Cigány osztályok Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Delamont, S. (2012) The parochial paradox. Anthropology of education in the anglophone world. In Anderson-Levitt, K. M. (szerk.) *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books. 49–69.
- Erőss G. (2008) A habitus színe és visszája. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In Berényi E. – Berkovits B. – Erőss G. (szerk.) *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat. 218–276.
- Erőss G. (2012) Central Europe (Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia). In Anderson-Levitt, K. M. (szerk.) *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books. 167–191.
- Feischmidt M. – Nyíri P. (szerk.) (2006) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Gáti B. (2012) *A buddhizmus lélektana, spiritualitása és irányzatai*. Budapest: Kossuth.
- Geertz, C. (2001a) „A bennszülöttek szemszögéből”. Az antropológiai megértés természetéről. In uő. *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Budapest: Osiris. 227–245.
- Geertz, C. (2001b) Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In uő. *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Budapest: Osiris. 194–226.
- Gelder, K. (2005) The field of subcultural studies. In uő (szerk.) *The subcultures reader*. 2. kiadás. London: Routledge. 1–15.
- Gyenge E. (2014) Krízisek gyermek- és serdülőkorban. In Vörös V. – Osváth P. – Árkovits A. – Csürke J. (szerk.) *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve*. 2. kiadás. Budapest: Oriold. 171–185.
- Haenfler, R. (2004) Rethinking subcultural resistance. Core values of the straight edge movement. *Journal of contemporary ethnography*, 4, 406–436. <https://doi.org/10.1177/0891241603259809>
- Haenfler, R. (2013) Subcultures. The basics. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315888514>
- Hajduska M. (2015) *Krizislélektan*. 3. bővített kiadás. Budapest: ELTE Eötvös.

- Hebdige, D. (1979) *Subculture. The meaning of style*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203139943>
- Holmes, T. H. – Rahe, R. H. (1967) The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 2, 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Kimutatók (2019) Kimutatók a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatásához kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer adattartalma alapján. Oktatási Hivatal, A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer 1.1. Elérhető: <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegoszasban> [Letöltve: 2019-05-23].
- McDonough, P. M. (1997) *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Mead, M. (1928) *Coming of age in Samoa. A psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: W. Morrow & Co.
- Mészáros Gy. (2014) *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Iskolakultúra.
- Mészáros Gy. (2017): *Pedagógiai etnográfia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Muggleton, D. (2002) *Inside subculture. The postmodern meaning of style*. Oxford: Berg. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474214988>
- Neumann E. – Zolnay J. (2008) *Esélyegyenlőség, szegregáció és oktatáspolitikai stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson*. Budapest: EÖKIK.
- O'Connor, A. (2004) The Sociology of Youth Subcultures. *Peace Review, különkiadás: Subcultures and Political Resistance*, 4, 409–414. <https://doi.org/10.1080/1040265042000318626>
- Philips, S. U. (2005) A comparison of Indian and Anglo communicative behavior in classroom interaction. In Kiesling, S. F. – Paulston, C. B. (szerk.) *Intercultural discourse and communication. The essential readings*. Malden: Blackwell Publishing. 291–303. <https://doi.org/10.1002/9780470758434.ch19>
- Rácz J. (1998) A '80-as évek ifjúsági szubkultúrái Magyarországon. In uő (szerk.) *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Scientia Humana. 51–69.
- Reay, D. (1998) 'Always knowing' and 'never being sure'. Familial and institutional habitus and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 4, 519–529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Redl, F. (1948) Resistance in therapy groups. *Human Relations*, 3, 307–313. <https://doi.org/10.1177/001872674800100302>
- Rogers, Carl R. (2000) *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest: Edge.
- Schindler, N. (2000) Karnevál, egyház és fordított világ. A 16. századi nevetéskultúra funkciójáról. In Sebők M. (szerk.) *Történeti antropológia. Módszertani írások és esettanulmányok*. Budapest: Replika Kör. 183–216.
- Spindler, G. D. (szerk.) (1955) *Education and Anthropology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Szentesi B. (2013a) A (szub)kulturális kategorizáció mint pedagógiai eszköz. Egy alternatív középiskola belső diskurzusai kulturális és kommunikációs megközelítésben. In Szász A. – Kirzsa F. (szerk.) *Kultúrakutatás és narratíva. Tanulmánykötet A. Gergely András tiszteletére 60. születésnapja alkalmából*. Budapest: MAKAT – L'Harmattan. 296–310.
- Szentesi B. (2013b) Konfliktusok és alkuk. Cigány gyerekek és magyar nevelők interkulturális diskurzusa egy oktatóprogram foglalkozásain. In Szuhay Péter (szerk.) *Távolodó világaink. A cigány-magyar együttélés változatai*. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság. 31–246.
- Szentesi B. (2018) A belső pozíció haszna. A saját közösség kutatásának tapasztalatai. *Kultúra és közösség*, 4, 89–101.
- Szentesi B. (2019) Mászág és alkudozás. Az érvénytelenség problémájának megoldása egy alternatív gimnáziumban. *Jel-Kép*, 1, 1–15. <https://www.doi.org/10.20520/JEL-KEP.2019.1.1>
- Tanulás eredményessége (2019) A tanulás egyéni, társadalmi eredménye, eredményessége (2003–2018). Központi Statisztikai Hivatal, *A társadalmi haladás mutatószámrendszere*. Elérhető: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html [Letöltve: 2019-05-23].
- Thornton, S. (1995) *Club cultures. Music, media and subcultural capital*. Cambridge: Polity.
- Turner, V. (2002) *A rituális folyamat. Struktúra és antistruktúra. A Rochesteri Egyetemen (Rochester, New York) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások*. Budapest: Osiris.
- Williams, J. P. (2014) Subcultures and deviance. In Dwelling, M. – Kotarba, J. A. – Pino, N. W. (szerk.) *The death and resurrection of deviance. Current ideas and research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 108–123. <https://doi.org/10.1057/9781137303806>
- Willis, P. (2000) *A skacok. Iskolai ellenkultúra és munkáskultúra*. Budapest: Új Mandátum – Max Weber Alapítvány.
- Yon, D. A. (2003) Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 1, 411–429. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093449>