

Szentesi Balázs

A BELSŐ POZÍCIÓ HASZNA

A SAJÁT KÖZÖSSÉG KUTATÁSÁNAK TAPASZTALATAI

Absztrakt

Tanulmányom saját középiskolámban végzett kutatásom tapasztalataira épít. Szubkulturális élményeim és a vizsgált iskolai közösség erős szubkulturális vonásai miatt kutatói pozícióm nagymértékben hasonlított azoknak a poszt-szubkulturalista kutatóknak a pozíciójához, akik saját valamikori szubkulturális színtereiken/közösségeikben végeztek résztvevő megfigyelést. Ennek a belső (*insider*) kutatói pozíciónak a hasznosíthatósága, előnyei és hátrányai állnak az írás fókuszában. A terepmunka alatt átélt személyes élményeim, a közösségen belüli érzelmi viszonyaim, pozícióharcaim és konfliktusaim elemzésén keresztül igyekszem bemutatni, hogy a kutatott közösség 'ismerőssége' és a kutatói önreflexió hogyan vezetett a vizsgált jelenség jobb megértéséhez.

Abstract

My study is based on research conducted in my former high-school. Because of my earlier subcultural experiences and the strong subcultural features of the examined school community, my research position was very similar to those of post-subculturalist participant observers who studied their own former subcultural scenes/communities. The usefulness, advantages and disadvantages of this insider position are in the focus of this paper. Through the analysis of my personal experiences, my emotional relationships within the community, my struggles and conflicts during fieldwork, I try to demonstrate how the familiarity of the observed community together with the researcher's self-reflection led to a better understanding of the phenomenon being studied.

Alábbi tanulmány egy 2004 és 2016 között több fázisban, döntően résztvevő megfigyeléssel végzett kutatás tapasztalataira épül. A kutatást a Diákházban¹ végeztem, egy olyan alternatív középiskolában, amely korábbi iskoláikat elhagyó diákokkal

1 Az intézmény és az adatközlők nevét az írásban megváltoztattam.

foglalkozik, és amelynek magam is tanulója voltam az 1990-es évek elején. A diákok iskolai kimaradásának hátterében sokféle tényező áll. Vannak közöttük állami gondozott, elhanyagoló, bántalmazó és/vagy egyszülős családban felnövő, pszichés problémákkal, részképesség-zavarral, érzék- vagy mozgásszervi fogyatékkal élő diákok. Társadalmi, anyagi, kulturális vagy etnikai hátterük nagyon különböző, nagyobb részükre jellemző valamilyen szubkulturális kötődés, némelyiküknél drog- és alkoholfogyasztás, egyéb devianciák is megjelennek. A korábbi iskoláikban és másutt elszenvedett kudarcaik, rossz tapasztalataik hatására az intézményi struktúrát elutasító, a felnőttek világával szemben bizalmatlan, ellenálló fiatalokkal való munkához a Diákházban megszüntették a legtöbb hagyományos iskolai formalitást és fegyelmező eszközt (pl. bejárás kötelezettség, osztályok, feleltetés, intő), ill. lecserélték más, nem formális eszközökre (pl. szerződés-kötések, személyre szabott tanulási terv, mentorálás). Emellett az iskolai működésbe beépülnek bizonyos szubkulturális koncepciók és gyakorlatok,² amelyek elérhetővé tesznek az iskolai közösség tagjai számára bizonyos szubkulturális értelmezéseket, a szubkulturális szerveződések szociális funkcióival együtt,³ így segítve a diákokat önértékelésük, iskolai aktivitásuk erősödésében, és végső soron az érettségi letételében.

2 Haenfler (2014) a szubkultúrát olyan viszonylag *szervezetlen szociális hálózatként* definiálja, amelynek tagjai *közösen osztott identitással, megkülönböztető jelentésekkel* felruházott elképzelések, gyakorlatok és tárgyak alkalmazásával, valamint a konvencionális(nak tekintett) társadalommal szembeni *ellenállással* vagy ahhoz viszonyított *marginalitás* érzésével jellemezhető. A Diákházat nem tekintem szubkultúrának (a szervezetlenség kitétele ezt eleve kizárja), ugyanakkor a *közösen osztott identitás*, a *megkülönböztető jelentések* részben, az *ellenállás* és *marginalitás* pedig igen látványosan jelennek meg az iskolai kommunikációban, működésben.

3 Ilyenek a kirekesztettség-élmény csökkentése, önértékelés javítása, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttérudással rendelkező csoport alakítása, amelyek hozzájárulnak, hogy a szubkultúra tagjai számára az individualizáció és a 'valahova tartozás' egyszerre legyen átélhető (Rácz 1998).

Bár munkám pedagógiai szempontból értelmezhető megállapításokhoz is vezetett, az iskola elsősorban egy jól definiálható keretet biztosított számomra a kutatáshoz, amelyben a szubkulturális 'másságra' irányuló vagy azt felhasználó társadalmi jelentéskonstrukciós gyakorlatok intézményesített formáját és a 'másság' megkonstruálásában rejlő problémamegoldó potenciált vizsgáltam. Ebben a tekintetben kutatásom legszorosabban a (poszt) szubkultúra-kutatási hagyományhoz kapcsolódik, azon belül is (saját szubkulturalista és diákházias múltam miatt) leginkább a valamikori szubkulturalistákból lett kutatók munkáihoz. A kutatás egyes eredményei, amelyekre itt nincs módomban kitérni, másutt olvashatók (Szentesi 2013). Jelen írás a kutatás egy módszertani sajátosságára, a *kutató belső pozíciójára* fókuszál.

A saját közösség résztvevő megfigyelése

A kutatás időben és jelentőségében kiemelkedő eszköze a *résztvevő megfigyelés* volt (amit kiegészítettem interjúk, fotók és hangfelvételek készítésével, az adatközlők készítette dokumentumok – pl. fotók, videofelvételek, írásos anyagok – vizsgálatával, tárgyi kultúra elemzésével, az adatközlők által létrehozott webes tartalmak vizsgálatával). A résztvevő megfigyelés fogalmát gyakran alkalmazzák kiterjesztett értelemben a terepmunka vagy terepkutatás szinonimájaként, beleértve minden megfigyelést (pl. a fentebb felsorolt és egyéb technikákat), amelyet az antropológusok vagy etnográfusok terepkutatás során végeznek. Szűkebb értelemben a résztvevő megfigyelés a társadalomtudományok kvalitatív kutatási módszereinek egyike: adatok gyűjtése természetes előfordulási körülményeik között, oly módon, hogy a kutató közvetlenül figyel meg a tanulmányozott csoport tagjainak általános és alkalmi tevékenységeit, ill. részt vesz azokban (DeWalt – DeWalt 2002).

Az először Malinowski (1922) által leírt módszer a kutató világtól távol eső, kis, elszigetelt társadalmak vagy közösségek holisztikus, ahistorikus, összehasonlító tanulmányozását tette lehetővé. Az antropológiában a résztvevő megfigyelés ideális alkalmazási területei sokáig az ilyen térbeli és kulturális értelemben távoli, a különbségek miatt a kutató kultúrájával könnyen összehasonlítható, kis méretűk miatt könnyebben átlátható társadalmi szerveződések voltak. Az ezredvég globális társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatai megváltoztatták ezt a 'laboratóriumi' szemléletet, amelyben zárt,

homogén világokként tekintettek a tanulmányozott csoportokra. (Vörös – Frida 2006; Feischmidt 2007) A résztvevő megfigyelést kezdték a saját társadalom kutatására, ill. a kutató saját szűkebb kulturális közössége/szintere kutatására is használni.⁴

A saját társadalom, ill. különböző városi közösségek kutatásában a Chicagói Iskola kutatói már alkalmazták résztvevő megfigyelést (pl. a hajléktalanok életét kutató Anderson (1923) vagy egy olasz negyed társas rendszerét kutató Whyte (1943), ill. a résztvevő megfigyelést idegen kultúrák tanulmányozására használó antropológusok között is megjelentek a saját kultúra kutatói – pl. a saját törzsében kutató Malinowski tanítvány Kenyatta (1938). A saját közösség kutatására különböző elnevezések születtek. Yang (1972) első kézből származó terepmunkának (*first-hand fieldwork*) nevezte, amikor saját szülőfalujában vizsgálta önmaga, és társas környezete életét. Riemer (1977) az 'ismerősség' lehetőségeit kiaknázó (*opportunistic*) kutatásnak nevezi, amikor a kutató a saját élettörténetéből, élettapasztalataiból, az ismerős helyzetekből származó 'kéznél lévő' tudás nyújtotta lehetőségeket használja a kutatás során. Hayano (1979) önetnográfának (*auto-ethnography*) hívja, mikor a kutató maga is tagja vagy részese a vizsgálat tárgyát képező közösségnek, ill. aktivitásnak. Brewer (2005) megfigyelő részvételnek (*observant participation*) nevezi a kutató már létező szerepének hasznosítását egy számára ismerős környezet kutatásában, és megkülönbözteti az ismeretlen környezetben végzett, új szerep felvételével járó résztvevő megfigyeléstől.

Bár a '70-es évekre általános (és sok vitára is alapot adó) nézőponttá vált, hogy (főleg az etnikai kisebbségek és nemi szerepek kutatásánál) a kutatás alanyival azonos csoportba tartozó belső (*insider*) kutatók sok szempontból előnyt élveznek a külső (*outsider*)

4 A gyarmati rendszer felbomlása után az új független államok hatóságai gyakran nem látták szívesen a nyugati antropológusokat, és a saját (általában nyugaton képzett) kutatóikat ösztönözték, hogy folytassanak hazai fejlesztés-célú kutatásokat. Emellett az európai és amerikai kutatók a nagyobb, költségesebb trópusi expedíciók helyett könnyebben juthattak forrásokhoz a kisebbségek, marginális társadalmi csoportok, bűnözés, stb. kisebb volumenű, alkalmazott, ill. a politikai döntéshozatal segítő kutatására. Továbbá a nyugati antropológia tanszékek egy része a képzésben egyre nagyobb számban tanuló diákok felkészítésére otthon vagy a szomszédos országokban szervezett kutatásokat. Így az antropológusok a saját 'házuk táján' is fontos kutatási témákra, kulturális különbségekre és egzotikumra letek (van Ginkel 1994; Vörös – Frida 2006).

kutatókkal szemben (Zinn 1979), a saját kutatásomhoz közel álló területen, a zene- és stílusorientált ifjúsági kulturális csoportok kutatásában, csak a '80-as évek poszt-szubkultúra kutatási hulláma⁵ óta sokasodtak meg a valamikori vagy aktív szubkulturalisták által, résztvevő megfigyeléssel végzett kutatások. Lásd a táncklubok és *rave* partik világát kutató Thornton (1995), Malbon (1999), Anderson (2009) vagy Moore (2003), a punk rock színtéren kutató Muggleton (2002), a *goth* közösséget kutató Hodgkinson (2002), a hedonizmust elutasító *straight edge* szubkultúrát kutató Haenfler (2004), és a sor folytatható további punk (Schilt 2004), heavy metal (Weinstein 2000), *bhanghra* (Huq 2006) és egyéb színtereken résztvevő kutatókkal).

Bennett (2003) az ifjúsági kultúrák jelenkori kutatására nagyon jellemzőnek tartja a kutató és a

5 A szubkultúra elméleti keretként először a *Chicagói Iskolában* jelenik meg, mint a csoportos problémamegoldás olyan példája, amelyben a tágabb társadalmi rendszer normáihoz illeszkedő problémamegoldást megvalósítani nem tudó/akáró emberek csoportja az előbbtől eltérő közös normarendszer (szubkultúra) kialakításával hoz létre megoldást (Cohen 1955).

A szubkultúrakutatás második nagy hullámát azok a *Birminghami Iskolához* (*Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS*) kötődő kutatások alkotják, amelyek a specifikus helyek, kapcsolatok, társas események és (munkásosztályi) identitás köré szerveződő szubkultúrákat az uralkodó kultúrának való ellenállás szimbolikus formáinak tekintik (Clarke et al. 1976). Az ellenállás 'mágikus' (valós megoldást nem nyújtó) eszközei a középosztályi, fogyasztói kultúrából átemelt és saját jelentéssel felruházott öltözködési és zenei elemek, nyelvezet, rítusok (Cohen 1980).

A '80-as években az osztályhelyzet, az identitás és a szubkultúra közötti szoros kapcsolat CCCS-ben alkalmazott koncepciójával, ill. a kutatások többségét jellemző 'külső' nézőponttal szemben jelennek meg a szubkultúrák tagjainak belső átélését megragadni igyekvő *poszt-szubkultúra kutatások*. Ebben a megközelítésben az eredetiség és státusz keresésének keretét adó szubkultúrák tagjai a tudás, viselkedés és felhalmozott javak szubkulturálisan felismert formáit magába foglaló – a kulturális tőkéhez (Bourdieu 1999) hasonló – *szubkulturális tőke* alapján létrehozzák a fősdor/szubkultúra, ill. kommerciális/alternatív dichotómiákat, és felértékelik magukat, mint az 'átlagemberekkel' szemben autonóm, egyéni ízléssel rendelkező személyeket (Thornton 1995). A szubkulturális stílus az egyéniség kifejeződése, önmagáért, a megjelenésért fontos. A szubkulturalisták nem azonosulnak egyértelmű csoportmeghatározásokkal, inkább a felületes szubkulturális kötődések, a szubkultúrák közötti átjárások jellemzők (Muggleton 2002).

kutatók közötti közösség élményét. Az etnográfiai kutatást ezen a területen a közös zenei érdeklődésre épülő szabadidős tevékenységekkel és stílusválasztásokkal jellemezhető kutatók és adatközölők közös produktumának tekinti. Saját munkámat ezek közé a kutatások közé sorolom. Tinédzser koromtól kezdve (részben már a Diákházba kerülésem előtt, részben diákházasként, majd utána is) résztvevője voltam különböző (főleg alternatív és etno) szubkulturális színtereknek, ill. a szubkulturális öltözködési és zenei stílusok (pl. uderground, punk, kevésbé populáris rap és elektronikus zenék) széles skálájával ismerkedtem meg, és követtem alakulásukat. A Diákház tanulójaként részese lehettem az iskolában akkor (és ma is) jellemző intenzív szubkulturális jelenlétnek, így a kutatás során nem csak a diákok (többségének) szubkulturalista élménye volt ismerős számomra, hanem az iskola működése is, a maga sajátos szubkulturális vonásaival.

Előnyök, hátrányok és önreflexió

A belső kutató munkájára vonatkozó megfontolások és elvárások, ill. a vele járó előnyök és hátrányok több szempontból azonosak a külső pozícióból érkező résztvevő megfigyelőével, bizonyos tekintetben azonban különböznek is vagy épp szembeállíthatók egymással. A belső pozíció gyakran emlegetett előnyei közé tartozik, hogy megkönnyíti a belépést a terepre, mivel a megfigyelő már eleve illeszkedik a környezetbe, ahol a kutatás mellett egyéb céljai és motivációi mentén is legitim módon jelenhet meg (Riemer 1977; Anderson 2006). Megkönnyíti továbbá a terepen a bizalmi viszonyok kialakítását, a pontosabb interpretáció kialakítását, a téves információk kiszűrését (Riemer 1977; Hodgkinson 2005). A belső pozícióból végzett kutatás olyan betekintést enged a résztvevők (beleértve a kutatót) érzelmi élményeibe és személyes látásmódjába, amit semmilyen más módszertan nem tesz lehetővé (Tetnowski – Damico 2014). Ugyanakkor nagyobb is a lehetőség a kutató oly mértékű érzelmi bevonódására, amely már torzíthatja az interpretációt, emellett (ahogyan az általában más résztvevő megfigyeléssel végzett kutatásokra is érvényes) jelentős időbeli, anyagi és erőráfordítást igényel a kutatótól, ill. megjelennek az adatok telítettségének, a szelektív érzékelésnek, a mintavétel vagy a tárgyhoz nem tartozó változók kontrollálásának nehézségei (Riemer 1977).

A belső kutatás a kutató önmagára irányuló meta-elemzése is. Maga is része a vizsgált közösségnek,

aktivitásnak, vagyis a saját aktivitását, látásmódját (is) vizsgálja (Tetnowski – Damico 2014), így elvárható tőle, hogy a terepre gyakorolt hatásával (és akár esendőségével) együtt önmagát is megjelenítse az etnográfiai szövegben (Anderson 2006), ne pedig a hagyományos etnográfiát kritikusi (ld. Clifford – Marcus 1986) szerint jellemző rejtett, mindentudónak tűnő pozícióból hozza létre interpretációit. De a résztvevő megfigyelő (legyen belső vagy külső) és a terep meghatározottságai egyébként is kölcsönösen hatással vannak egymásra, a látottak értelmezésére, ill. arra, hogy mit lát meg a kutató, akinek reflexíven kell viszonyulnia ehhez a jelenséghez: tudatosítania kell magában, milyen hatással van a terepre és a terep milyen hatással van órá (Feischmidt 2007). Reflexivitás tárgyát képezheti a kutató bevonódásának mértéke (amelynek tudatos szabályozása a résztvevő megfigyelés sarkalatos kérdése), a kutató terepen betöltött pozíciója, státusza, kapcsolatai, személyes viszonyai, ezek alakítása, de a magától értetődőnek tekintett tudások, prekoncepciók megkérdőjelezése és a résztvevőkre, a terepen látottakra vagy a kutatót témára vonatkozó elfogultsága, álláspontja is. Továbbá Blackman (2007) (kifejezetten az ifjúsági csoportok kutatása kapcsán) a kutatói reflexivitás tárgykörébe sorolja a kutató és a kutatók között kialakuló érzelmi viszonyokat és következményeket (pl. romantikus vonzódások, ellenérzések, düh, fizikai agresszió, stb.), ill. az alkohol és drogfogyasztással összefüggő eseteket. Az ezekre vonatkozó empirikus adatokat „rejtett etnográfának” nevezi, mert gyakran megjelennek a terepmunkások történeteiben és anekdotáiban, viszont a publikált anyagokból rendszerint kimaradnak. Részben, mert irrelevánsnak tartják őket, részben, mert attól félnek, hogy megkérdőjelezhetik a kutató hitelességét, a kutató és az általa előadott narratíva ’tisztaságát’. Ugyanakkor, még ha fel is vetnek etikai kérdéseket (vagy éppen ezért), reflektálni kell rájuk, mert hatással vannak a kutatásra és az adatok értelmezésére.

Megjelenés a terepen

A kutatás főbb fázisai a 2004-ben végzett féléves és 2011–12-ben végzett közel egyéves résztvevő megfigyelés voltak (amelyek között és után tartottam a kapcsolatot az adatközlőimmal és időnként visszatértem a terepre a változások követése, a felmerülő újabb kérdések tisztázása, az adatok egyeztetése, ill. újabb adatok gyűjtése érdekében). A terepre való belépésem mindkét szakaszban hasonlóan zaj-

lott: először a tanároknak kellett bemutatkoznom, és elmondanom, hogy mi a céloim (amit az első alkalommal a *Diákház bemutatásaként*, második alkalommal az *iskolai segítő kommunikáció kutatásaként* fogalmaztam meg), ill. hogyan képzelem el ezt a kutatást (amire a válasz mindkét alkalommal a résztvevő megfigyelés rövid felvázolása volt). Miután a tanárok engedélyezték, hogy az iskolában kutatást végezzek, a diákok hozzájárulását is kérnem kellett. (A kutatás két szakasza között a tanárok és a személyzet részben, a diákság majdnem teljesen lecserélődött, így legtöbbször számára ismeretlen voltam). A diákok az iskola közös fórumaként működő „*diákstábon*”, néhány tájékozódó kérdés után igent mondtak a kutatásra, így elvileg tudniuk kellett, hogy kutatóként vagyok jelen (akik hiányoztak a diákgyűlésről, vagy ott voltak, de nem figyeltek vagy elfelejtették, később egyáltalán nem, vagy csak késve tudták meg, ill. csodálkoztak rá újra).

A legelső napon, közvetlenül a diákstáb után odajött hozzám az egyik diák, akit mindenki csak Gazembernek szólított (polgári nevét sosem tudtam meg) és nekem szegezte a kérdést, hogy pingpongozom-e. Bevallottam, hogy nem szoktam, mire (anélkül, hogy bármit mondtam volna az résztvevő megfigyelés természetéről) megjegyezte, hogy akkor ne számítsak arra, hogy itt könnyen be fogok illeszkedni, és otthagytam. Mivel a tanárok engedélyével léphettem csak be a terepre, szükségszerűen a ’tanárok embere’ pozícióból indultam, ami hozzájárult, hogy kezdetben a diákok egy részével nem tudtam közvetlen viszonyt kialakítani (volt, akivel később sem). Azonban Gazember intelmét megfogadva és a pingpong tudásom korlátozottsága miatti szégyenérzetemet leküzdve beszálltam az órák közti szünetekben és tanítási idő után játszott meccsekbe, amelyek az egyik tanteremben felállított pingpongasztalon zajlottak. Ez tényleg jó kiindulópontnak bizonyult a diákok más aktivitásaihoz való csatlakozásra, ill. alkalmas fórumnak arra, hogy idővel meginvitáljanak különböző tevékenységeikben (pl. iskola utáni borozások, házibulik, kirándulások) való részvételre.

A diákházi tevékenységekbe való bevonódásom folyamata sok tekintetben az új diákok beszokásához hasonlóan zajlott, ami szintén segített a kezdeti távolságtartás ledolgozásában. Fő terepe a tanári volt, ahol a diákokkal együtt részt vettem a tanárok ülőhelyeinek örömteli elfoglalásában, a beszélgetésekben, tréfálkozásokban, közös étkezésekben és egyéb tevékenységekben (pl. gitározás, mosogató, ünnepi előkészületek, társasjátékok). Ezeket a

fesztelen hangulatú közösségi tevékenységeket, és a tényt, hogy a más iskolákban megközelíthetetlen tanári helyiségben zajlanak, a diákokkal együtt magam is élveztem. Kati (a Diákházat régről ismerő ifjúsági pszichológus) elmondása szerint a tanári, azon belül is a kávé- és teafőző használata, valamint a használat utáni befizetések elmaradása körüli örökös huzavonának a tanárok és a diákok között mindig is az iskolai szocializáció terepének számítottak. Magam az első szakaszban nem foglalkoztam a jelenséggel, de a második szakaszban úgy igyekeztem tudatosan bekerülni ebbe a 'játzmába', hogy nem fizettem az elfogyasztott teák után. Erre sokáig semmilyen visszajelzést nem kaptam, mintha láthatatlan volnék, vagy senkit nem érdekelt, hogy mit csinálok, amit utólag a közösségbeli pozícióm kialakulatlanságának tudok be. Az iskolai 'mindenes' Judit néni több mint egy hónap után, a becsületkasszát nem gyarapító diákok aktuális dorgálása közben szólt rám, hogy „*azért te is tartozol*”, amire egy diák felkapta a fejét, és csodálkozva kérdezte meg, hogy diák vagyok-e vagy tanár. Vagyis Judit néni és a diákok ugyanúgy próbálták a viselkedésem dekódolni és beilleszteni az iskolai viszonyokba, ahogyan a többi diákházásét, csak éppen nem volt könnyű dolguk (amiben az sem segített nekik, hogy amíg sokan titkolni igyekeztek, ha nem fizettek, én ezt a legnyilvánvalóbb módon tettem). Másrészt a diák meglepődése a számonkérésen rámutatott a tanárok és diákok státusza és (nem formális) jogosultságai közötti különbségre. Judit néni később sem hallottam soha úgy rászólni egy tanárra, mint egy diákra, ami a legtöbb iskolában magától értetődő volna, de a *communitas*⁶ megjelenítése miatt a Diákházban nem az.⁷ Harmadrészt arra is, hogy az én pozícióm is kezd kialakulni, és valahol a kettő között helyezkedik el, a diákokénál magasabb, de a tanárokénál alacsonyabb státuszban.

6 Az egyének közötti egyenrangúság, a strukturálatlan vagy kezdetlegesen strukturált és viszonylag differenciálatlan közösség, együtteség élménye, amely a hierarchikus rendszerbe rendeződő, strukturált társadalmi lét ellentéte. Megjelenik az átmeneti rítusok liminális fázisban (Turner 2002) és pl. szubkulturális élményként is (Gelder 2005).

7 A tanárok és diákok közötti státuszkülönbséget elrejtik a hagyományos iskolai keretek között szokatlannak számító közvetlen viszonyok, amelyek pl. tegeződésben, közösségi térhasználatban nyilvánulnak meg.

Státuszok és konfliktusok

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

A terepen betöltött pozícióm némileg különbözött a kutatás két szakaszában. Az első szakaszban, annak ellenére, hogy egy alkalommal még órát is tartottam egy hiányzó tanár helyett, inkább a diákokéhoz állt közelebb. Ehhez valószínűleg hozzájárult, hogy 29 éves voltam (Gazember pl. 28 volt) de az egyöntetű visszajelzések alapján még annyinak sem néztem ki. A második szakaszban (36 évesen) a pozícióm inkább a tanárokéhoz állt közelebb, ami abból is kiderült, hogy meghívtak saját iskolán kívüli összejöveteleikre (pl. ünnepi koccintás, „*záróstáb*”), amire az első szakaszban nem volt példa. Ez azzal is járt, hogy az eltérő szakaszokban a diákházi jelenségek más-más értelmezésébe vonódtam be. Az első időszakban inkább a diákok szempontjai szerint láttam a Diákházat a szabadság vagy a korlátozás forrásának,⁸ a tanárokat 'jó' vagy 'rossz fejnek', megnyilvánulásaitak segítőkéssznek, szigorúnak, korrektnek vagy önkényesnek, a második időszakban inkább a tanárok szempontjai szerint láttam a Diákházat egy olyan segítő intézménynek, ahol a diákok többé vagy kevésbé alkalmas, érett vagy éretlen, esetleg követelőző alanyai a segítő tevékenységnek.

A pozícióm bizonytalanságának másik forrása az volt, hogy egyszerre voltam diákházás és kutató, ill. sohasem lehetett tudni, hogy éppen melyik. A tanárok és diákok olykor óvatosan érdeklődtek, hogy azt is leírom-e, ami aktuálisan történik, vagy olykor megrettentek, amikor tudatosították, hogy igen (pl. Marci [diák], amikor azt hitte, hogy az

8 A diákok szorongásainak csökkentésére, ill. tanulási motivációjuk fokozására kialakított mindennapi működés formalizálatlanságát évente néhány alkalommal felváltják a hagyományos formalításokat előtérbe állító vizsgaidőszakok, amelyek korlátozásait néhányan nehezen viselik.

órai aktivitásáról készülő jegyzeteim visszahatnak majd az iskolai értékelésére). Máskor (mintegy kifejezetten a kutatónak prezentálva) kapacitáltak, hogy nézzek meg, írjak le bizonyos dolgokat (pl. a tanárok örömmel hívtak be óráikra, vizsgákra), ill. hogy *mit* nézzek meg, *mit* írjak le (pl. Máté [diák] a második szakasz első napjaiban félrehívott, és lediktálta, amit 'tudni kell' a többi diákról).

A diákházasságom és kutatóságom összeegyeztetése olykor a Diákházban szokásos egyezkedések és alkudozások⁹ tárgyát képezte, pl. amikor beültem egy szóbeli vizsgára:

Sz.B.: „*Hova ülhetek?*”

Anna [tanár]: „*Bárhova. Te már ide tartozol.*”
(Leülök közvetlenül Anna asztala mellé.)

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

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

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

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

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

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

Emellett a tanárok időnként valamilyen ügyük előmozdítását remélték tőlem, mint diákházastól, aki a közösség tagjaként biztosan hozzájárul a pedagógiai munka javítására tett erőfeszítéseikhez. Istvánt [tanár] pl. egy olyan mérőeszköz kidolgozása érdekelt volna, amivel előre meg lehet mondani, hogy melyik diák lesz sikeres a Diákházban. Annát [tanár] a felvételiző diákokról készített jegyzeteim érdekelték volna, mert remélte, hogy segítenek neki a jelentkezőkről véleményt alkotni. Anna végül (talán, mert vele sokat beszélgettem a kutatásomról) könnyen belátta, hogy nem lehet érdekem teljesíteni a kérését, mert arra vagyok kíváncsi, hogy ők a saját információik alapján hogyan hoznak döntéseket a jelentkezők felvételéről vagy elutasításáról, nem pedig arra, hogy hogyan döntenének az én jegyzeteim és meglátásaim ismeretében. A terep-

jegyzeteim megmutatását máskor is visszautasítottam, de egyszer kivételt tettem a visszautasítás miatt kialakult konfliktus kezelése érdekében.

Attila [tanár] abban bízva, hogy ez javíthatja az egyik nehezen kezelhető diákkal való kapcsolatot, Gyula [diák] jelenlétében kérte, hogy mutassam meg az óráján készített jegyzeteim. A jegyzet megítélésem szerint semmi olyat nem tartalmazott, amit ne lehetett volna megmutatni Attilának, Gyula jelenléte miatt azonban nem mondhattam igent, mert a diákok bizalmának elnyerése szempontjából nem lett volna szerencsés, ha az terjed el rólam, hogy a tanárok kérésére megmutogatom a jegyzeteimet. Azonban Attila (az egyik legmagasabb státuszú tanár) nyílt visszautasítása (az arcán tükröződő megütközésből, a beálló csendből és Gyula menekülésszerű távozásából ítélve) hiba volt. Ezt próbáltam ellensúlyozni a nevek átírására vonatkozó kötelezettségem emlegetésével, majd egy átírt neveket tartalmazó verzió (aminek Attila saját órájának esetében semmi értelme nem volt) utólagos átadásával, de már nem mutatott akkora érdeklődést, és a feszültség is megmaradt, majd egy másik ügy kapcsán jött elő újra. Pár nap múlva Attila a tanáriban éppen Gerinek [diák] adott tanácsokat, aki egy 3D-s számítógépes logikai játék mesterséges intelligenciájának megírásán dolgozott. Erről asszociálva megemlítettem egy akkori tudományos hírt, amely szembeállítja a 'gémerek' (számítógépjátékosok) intuíciónak hasznát a DNS-molekulák térbeli modellezésében a szuperszámítógépek nyújtotta számítási kapacitással. Attila hosszas magyarázatba kezdett a cikk állításainak tarthatatlanságáról, amit én kioktatásnak élttem meg, és először vitába szálltam vele, majd ráébredtem, hogy éppen a múltkori szembehelezkedés ismétlődik meg közöttünk, és nekem ugyanolyan nehezemre esik elfogadni a vitában a legyőzöttséggel járó alacsonyabb státuszt, mint Attilának a visszautasítást. Beláttam, hogy nem szolgálna a kutatás érdekeit a szembehelezkedés fenntartása, így annak ellenére, hogy nem értettem egyet vele, elfogadtam Attila érvelését, amivel érzésem szerint sikerült is feloldani a feszültséget.

Utólagos értelmezésem szerint ez az eset (tudatos törekvéseimtől függetlenül) beillett a hierarchikus rendet megkérdőjelező szokásos diákházi gyakorla-

9 Formális fegyelmző eszközök híján a tanárok és diákok sokszor alkudoznak és alkalmi megegyezésekre jutnak egy-egy szabály alkalmazásáról (pl. tanóra végének időpontja).

tok¹⁰ közé, ugyanis a diák/gémer kreativitását állítottam szembe a tanár/tudós munkájával, éppen akkor, amikor az utóbbi (Attila) adott tanácsokat az előbbinek (Geri). Attilát tehát nem csak egy kettőnk között zajló pozícióharcba hívtam be, hanem a tanári tekintélyét is megkérdőjeleztem a diákok előtt. A tanáriban nem ritkák sem a világ nehezen megválaszolható kérdéseiről folytatott viták, sem a hasonló provokatív megnyilvánulások a diákok részéről (amelyeket a tanárok általában könnyen kezelnek), de az én félig külsős (védett) helyzetemből egy ilyen aktusnak talán a szokásosnál erősebb lehetett a felforgató ereje. Ugyanakkor a vitába való belépéssel eleve egy mindennapi diák-tanár interakció alacsonyabb státuszú pozíciójába léptem be, amelyet aztán a vitától való visszalépéssel (Attila és a tanári tudás magasabb státuszának elismerésével) el is fogadtam.

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

Anna [tanár] a világ népeinek az ősszel és halállal kapcsolatos szokásairól érdeklődött, amiről nincsenek közvetlenül mozgósítható ismereteim.

Renáta [tanár] az órája végén (amibe állandó kérdezgetéssel vont be, mert én biztosan tudom a választ) a nemzetiség fogalmának definiálására kért meg, ami számomra – figyelembe véve a társadalmi valóság konstruáltságának koncepcióját¹¹ – hirtelen nem is volt annyira egyszerű feladat.

10 A Diákházban megengedett, sőt, bátorított a tanárok magasabb státuszának megkérdőjelezése. A megkérdőjelezési aktusok beemelik az iskolai diskurzusba a *communitas* élménye mögött rejlő, de létező hierarchia kérdését, és esély teremtenek arra, hogy a diákok eljuthassanak a státuszok rendszerében való létezés egyfajta megértéséhez, ill. belső elfogadásához (szemben egy pusztán formális igazodással).

11 Kutatóként részben interpretív megközelítést használtam, amelyben a kultúra nem objektivizált jelenségeként, hanem társadalmi konstrukciós folyamatként jelenik meg: „szimbólumokban megtestesülő történetileg közvetített mintáit jelöli” (Geertz 2001:74). Ebbe a megközelítésbe illeszkedik az identitás kommunikációs elmélete, amely szerint a (nemi, szociális, etnikai, stb.) identitás(oka)t a kommunikációban résztvevők közösen hozzák létre, kérdőjelezik vagy erősítik meg. Az identitás a kulturális kommunikáció megnyilvánulása, maga is kommunikáció (Jung – Hecht 2004; Collier 2015).

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

Ezek a helyzetek mind kezelhetők voltak némi humorral, de komolyabb konfliktusba is keveredtem.

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

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

beilleszteni a saját világuk viszonyai közé, amelyekre így már én is hatással voltam.

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

Belső pozíció

Hodkinson (2005) szerint – aki Bennet (2003) együtt kifejezetten a volt szubkulturalisták által, saját korábbi szubkulturális színtereiken végzett kutatásokra használja a fogalmat – a belső pozícióból induló kutatók fő előnye a külső pozícióból indulókkal szemben az, hogy már a kezdetektől nagyobb esélyük van a bizalmi viszonyok kialakítására. Megkönnyíti a nyílt kommunikációt és a nyugodt légkör kialakítását, így növeli a fel-tárulkozási hajlandóságot, ha a kutatót a csoport tagjának és nem valami 'ijesztő akadémikusnak' tekintik. Ez nem jelenti azt, hogy a külső pozícióból induló résztvevő megfigyelő ne alakíthatna ki jelentős bizalmi pozíciót a terepen (ld. pl. Whyte 1943), de gyakran nehezebb, hosszabb ideig tartó munkával kell elérnie azt. Az ifjúsági kultúrák esetében tovább nehezíti a beépülést, hogy némelyik csoport tagjai kifejezetten gyanakvók a csoporton kívüliekkel, ill. elutasítók a pusztán formailag hasonló 'pozőrökkel' szemben (Thornton 1995; Hodkinson 2002; Muggleton 2002).

Az én esetemben a tény, hogy régi diákházás vagyok, egyértelműen biztosította számomra ezt a belső pozíciót, a vele járó biztonsággal együtt, hogy a diákházások (legalábbis legtöbbjük és az esetek többségében) megbíznak bennem. A felém mutatott bizalmat részben a 'deviánsok' és 'átlagemberek' Diákházban gyakran megjelenített

szembeállításának¹² tudom be, amelynek értelmében én (volt) diákházasként a hozzájuk hasonló 'rászorulók', ill. 'egyénségek' közé kell tartozzak. Alkalmadtán igyekeztem is hangsúlyozni, hogy egy vagyok közülük, és megfelelni ezeknek a kategorizációknak.

Éva [diák]: „*Té mikor jártál?*”

Sz.B.: „*Még a 2000-es évek elején.*”¹³

(...)

Éva [diák]: „*Té is anyagoztál?*”

Gyula [diák]: „*Á, ő nem olyan.*”

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

Sz.B.: „*Én a másik típusú diákházás voltam, a magába fordult, depressziós, lelkibeteg fajta.*”

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

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

Hodkinson (2005) szerint azonban a korábbról hozott kulturális tudás, és a belső státusszal járó jelentős kezdeti társas közelség nem biztosítanak a kutató számára kiemelt hozzáférést a kutatott csoport belső látásmódjához, a tagok által osztott értelmezésekhez. Ellenben emellett érvel, hogy szubkulturális (és egyéb) közösségek esetében az adatközlők által prezentált értelmezések sokfélék, és olykor alkalmoszerűek, így nem is létezhet a csoportnak olyan egységes látásmódja, valamilyen monolitikus belső 'igazság', amellyel a belső pozícióban lévő kutató értelmezései jobban egybeesnének, mint egy

12 A diákházi diskurzusban jelentős szerepet töltenek be az egyéniséget, különbözőséget vagy akár a devianciát a szubkulturális koncepciókhoz hasonló módon értékékként megjelenítő és a kommerciális társadalmi fősodor koncepciójával szembeállító értelmezések (ld. Rácz 1998; Thornton 1995; Haenfler 2014).

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

külső kutatóé.¹⁴ Ehelyett a kutatás megállapításainak érvényessége a kutató és az adatközlők interpretációinak együtteségére, ill. a kutatásban érintett személyek visszaigazolásaira alapozható.

Ugyanakkor a belső pozíció előnye, hogy amíg a külső kutatókat könnyen vezethetik téves megállapításokra egyes adatközlők túlzó, megtévesztő, spekulatív vagy hamis beszámolóival maguk vagy mások élményeiről, addig a szubkulturális múlttal rendelkező kutatót saját korábbi tapasztalatai segíthetik a hallottak őszinteségének, motivációinak, alkalmazhatóságának és jelentőségének megítélésében (Hodkinson 2005). Az én esetemben pl. a 'mátság', 'deviancia' diákházi kifejezésének normatív jellegére vonatkozó korábbi tapasztalataim hozzájárultak ahhoz, hogy meglássam a túlzást vagy felvágást Zolika [diák] vagy Máté [diák] drogokkal és alvilággal való kapcsolataira vonatkozó történeteiben.

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

Máté eleinte óvatos volt velem, próbálta kipróbálni ki/mi vagyok, és egyúttal próbált megnyerni magának bizalmas négy szemközti beszélgetésekkel, amelyekben beszámolt a saját (szerintem kitalált) drogdíler múltjáról, és (szintén kérdéses) hip-hop zenei próbálkozásairól. Önreprezentációjában a hip-hop szubkulturalistákkal azonosított veszélyes, macsó gengszter¹⁵ képét jelenítette meg, amihez

14 Hayano (1979) is rámutat, hogy a kulturális 'valóságok' és az események interpretációi egyazon csoport tagjai között is gyakran nagyon sokfélék, változékonyak vagy ellentmondásosak.

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

hozzátartozott az állandóan hordott, agresszív külsőt kölcsönző fejkendője, és a férfierő rendszeres prezentálása. Szinte megállás nélkül 'kakaskodott' fiú diáktársaival, fizikai agresszióval fenyegette őket (megfeszített izmait és ökleit mutogatta, lökdösődött), állandóan (soha meg nem valósuló) verekedésre hívta, ill. tréfákba foglalva vagy nyíltan homoszexualitással vádolta őket, továbbá régebben 'megtörtént' verekedéseiről számolt be. Egy idő után engem is provokálni kezdett, én sem kerülhettem el a kihívásokat és a homoszexualitás vádját, amiket rendszerint humorral igyekeztem kezelni.

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

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

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

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

(...)

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

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

Máté [diák]: „Na, tetszik?”

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

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

(Nevetünk.)

Bár a leírásból nem tűnik ki, valójában nagyon kényelmetlenül éreztem magam az ilyen helyzetekben, amelyek rajtam és az érintett diákokon kívül a tanárokat is zavarták, de más szempontból. Őket az aggasztotta, hogy „jó lehetne a srác [a tanulásban], de ez a macsóság megakadályozza ebben. Órákon csendes, max. azzal van elfoglalva, hogy XY-t meg tudná ölni”. Aztán Máté viselkedése nagyjából a tanév utolsó harmadára megváltozott. Viseletéből elhagyta a fejkendőt, és a keménykedéssel, lökdösődéssel, verekedésekre való kihívásokkal is felhagyott. Ugyanakkor továbbra is agresszív maradt: provokált és homoszexualitással vádolt több diákot és engem, de már kizárólag verbálisan, 'okos' nyelvhasználattal, szövickekkel igyekezett csapdába csalni és meghátrálásra kényszeríteni áldozatait. (Ezeket sajnos nem tudtam feljegyezni, de pl. egyszer elsütötte az ismert tréfát, és megkérdezte, hogy „anyád tudja, hogy buzi vagy?”, amire a tagadó válasz a homoszexualitás vádjának elismerése is egy-

ben. Ennél azért általában komplexebb trükkökkel is operált.) A tanárok kérdésemre megerősítették, hogy ők is látják a változást és örülnek neki, mert Máté „*a jó irányba halad*”. A résztvevő megfigyelés utolsó he- tében Máté a szokásos provokációi (pl. meggyanúsí- tott, hogy flörtölök egy – magát leszbikusnak valló – lánnyal, majd megjegyzéseket tett arra, hogy esetleg ’meleg’ vagyok, és hasonlók) mellett megkérdezte, hogy mihez is írom a dolgozatot, amire azt válaszol- tam, hogy „*doktori iskolába kell*”. Ezt hallva Máté lát- hatóan meghökkent, majd kis tanácsalankodás után közel hajolt, és megkérdezte, amit már régen nem, hogy „*kijössz verekedni?*”.

A fenti történettel jól bemutatható a diákházi belső pozíció jelentősége. A résztvevő megfigye- lés lehetővé tette, hogy nyomon kövessem a Máté viselkedésében beálló változásokat, de a belső po- zíciónak köszönhetem, hogy engem is hamar be- vont a provokációiba, és így közvetlenül élhettem meg nyomasztónak az állandó macsóskodását, és jelentős változásnak, amikor elhagyta azt. A saját él- ményem intenzitása és a tanároknak az élménymel egybevágó visszaigazolása miatt értettem meg igazán a fontosságát Máté ’okos fiúvá’ alakulásának, és ezzel párhuzamosan a tudás, okosság központi szerepét a Diákházban.¹⁶ A tudás, okosság szerepe az iskolai pozícióharcokban (a tanárok annak örül- tek, hogy Máté már az esztét használja erre, és nem a fizikumát) tisztán megmutatkozott akkor is, ami- kor a doktori iskola hallatán (ami egy középiskolás számára felülmúlhatatlan kategória) visszaváltott a versengés fizikai szintjére (amin ő volt előnyben velem szemben). Hogy mennyire belső pozícióban voltam, azt Máté meglepődöttsége is mutatja, ami- kor kiderült, hogy mégis csak ’ijesztő akadémikus’ vagyok, de a fizikai kihívással gyorsan helyre is állí- totta a viszonyunknak ezt a hirtelen megbillenését.

Szubkulturális tőke

Ahogy Bennett (2003) kiemeli, a szubkulturalistából lett kutatóknak a képzésük so-

¹⁶ A diákházi diskurzusban a szubkulturális értelmezések és jelenségek (pl. másság, ellenállás, marginalitás, *communitas*) összekapcsolódnak olyan intézményi értelmezésekkel (tudás, önállóság, felelősségvállalás), amelyek az iskolai teljesítés, ill. a ’felntt’ viselkedés felé terelik a diákokat, és amelyeket a szubkulturális értelmezésekkel való kapcsolatuk tesz elfogadhatóvá az intézményi/felnőtt világgal szembehelyezkedő diákházak szemében.

rán szükségszerűen át kell esniük egy olyan átalakuláson, amelynek következtében ’elfelejtik’, ill. képesek lesznek objektíválni a korábban magától értetődőnek tekintett attitűdöket és értékeket. Az autentikusság zenei és stílusbeli megjelenítésének valamikor természetesnek tűnő formáit immár az adott ifjúsági kulturális csoport esztétikai értékrend- jének megfelelő konstrukciókként értékeli újra. Ez (olyan más dolgokkal együtt, mint pl. a szexista/ rasszista nyelvezet alkalmazásától vagy az alkohol- és drogfogyasztástól való idegenkedés) könnyen létrehozhatnak egy olyan távolságot a kutató és a kutatók között, amit a kutató saját szubkulturális tőkéjének megjelenítésével sem feltétlenül tud át- hidalni. Mindezzel együtt is a szubkulturális tőke – pl. a zenei ízlés, a táncformák, öltözködési stílus, rítusok, nyelvezet alkalmazása, ill. ezek jelentőségé- nek ismerete (Thornton 1995) – nagy előnyt jelent a kutató számára.

A Diákház nem egy ifjúsági szubkultúra, és a diákházakat nem lehet egységes zenei és stílusbeli elemekkel leírni, ugyanakkor sok diák (és részben a tanárok is) jellemezhetőek szubkulturális vonzó- dásokkal. Bár az egyes diákházak szubkulturális háttere igen különböző lehet, a saját közeg (vagy egymás) stílusának ismeretében való jártasság vagy elmélyülés (szemben a zenei tömegtermékek ’átla- gos’ fogyasztóival) az általánosabb szubkulturális értékekkel (pl. az egyéniség felértékelésével) való elköteleződés mélyebb szintjét jelenti számukra. Saját korábbi szubkulturális tudásom segítségemre volt a Diákház működését átszövő szubkulturális elemek felismerésében, pl. a tanárok öltözködés- ben már nem (és egyes diákok öltözködésében sem) megnyilvánuló, de a kedvelt zenéikre vonatkozó utalásaikból kitűnő szubkulturális vonzódásaik be- azonosításában, és a belső státusz fenntartásában is.

Szubkulturális múltam a terepen nem annyira az öltözködésben, mint inkább a zenei tájéko- zottságomban nyilvánult meg, pl. az aktív DJ-ként és zeneszerzőként a többiek által is respektált Zolika [diák] csodálattal vegyes meglepődöttségének adott hangot, amikor egy klubban jobban be tudtam azo- nosítani egy rap formáció ismert stílusától eltérő, exkluzívabb felvételeit, mint ő. Egyes esetekben azonban nem működött a zenei szubkulturális tő- kém. A kutatás második szakaszának időszakában az általam ismert zenék már nem számítottak a klubok gyakran játszott darabjai közé, és a zenei ízlésünk egyeztetése inkább távolabb vitt az akkori diákok némelyikétől.

Pl. Bernát [diák] kifejezetten a közöttünk lévő generációs különbség hangsúlyozására mutogatott nekem számomra ismeretlen előadókat. Amikor azzal próbálkoztam, hogy az általam ismert zenék közül az övéhez hasonlókat (azok stílusbeli előzményeit) megemlítem, több alkalommal is 'félrehallotta'. Ilyenkor 'nagyon megijedt', hogy én milyen kommersz zenéket hallgatok, és hiába tisztáztuk többször is a 'félreértést', részéről a zenei ízlésünk összeegyeztethetlenségéből következő távolságtartás továbbra is megmaradt.

A megjelenésre és zenei stílusokra vonatkozó ismereteim mellett, szintén a diákházi és szubkulturális tapasztalataimnak tudom be, hogy általában könnyen be tudtam csatlakozni az obszcenitásba és a drogokról szóló társalgásokba, amely a fentebb említettekkel ellentétben a kutatás mindkét szakaszában ugyanúgy működött.

Egyszer pl. Péter [diák] és Tomi [diák] a tanáriban obszcén szócikkkel szórakoztatták egymást (és bosszantották Annát [tanár]). Amikor Tomi (akivel korábban nem találkoztam) meglátta, hogy nevetek, először agresszíven nekem támadt („nézd már, hogy örül!”), de miután én is beszálltam a szócikk-gyártásba, úgy kezelte, mintha mindig is ismertük volna egymást.

A drogfogyasztás kezelése kiemelten fontos kérdés az ifjúsági kutatásokban, főleg az olyan szubkulturák esetében, ahol a közösségi élmény részét képezi, ill. normatív jellege van. A bizalmi pozíció kialakítása és megőrzése érdekében egyesek vállalják a drogfogyasztást (pl. Thornton 1995; Blackman 2007), míg mások csak úgy tesznek, mintha fogyasztanának (pl. Moore 2003). Habár a Diákház nem egy drogfogyasztást középpontba állító szubkultúra, a diákházi diákok egy részének vannak drogos tapasztalatai és/vagy a drog érdekes téma számukra. A fogyasztást az iskolai szabályok tiltják, és a tanárok személyesen is kifejezetten ellenzik, de ettől még teret (akár formális kereteket is) adnak a diákoknak arra, hogy az ezzel kapcsolatos gondolataikat kibeszélhessék, érzéseiket megjeleníthessék. Ez már az én diákkoromban is így volt, ezért tudtam élni a lehetőséggel, és könnyedén csatlakoztam be a drogról szóló beszélgetésekbe, ami egyértelműen erősítette bizalmi pozíciómat, és a diákok is könnyedén osztották meg jelenlétemben a drogfogyasztással kapcsolatos gondolataikat.

Összefoglalás

Anderson (2006) felidéző (*evocative*) önetnográfának nevezi a személyes tapasztalat dokumentálását arról, ahogyan velünk, bennünk és körülöttünk 'a dolgok történnek', aminek lehet célja egyfajta belső nézőpont elérhetővé tétele vagy az olvasó érzelmi bevonása. Előbbit megkülönbözteti az elemző (*analytic*) önetnográfától, amely nem csupán a vizsgált társadalmi világ/jelenség őszinte bemutatására törekszik, hanem meg is kívánja haladni azt, általánosíthatóbb elméletek ki- vagy átdolgozásával. Ennek feltételei többek között a kutató önreflexivitása és elemzői elkötelezettsége. Írásomban valamikori saját közösségemben, egy szubkulturális vonásokat mutató alternatív iskolában végzett kutatásom példáján igyekeztem bemutatni a belső pozícióból végzett kutatás és az önreflexió hasznát. A saját tevékenységeim és a mögöttük álló motivációk, az elkerülhetetlen bevonódás, az érzelmi viszonyok és pozícióharcok, a kutatóm és a csoporttagságom összeegyeztetésével járó nehézségek, konfliktusok megfigyelésének és elemzésének példáit írtam le. Ez a munka egyszerre segített önmagamot és önmagamon mint a kutató közösség tagján keresztül utóbbit is megértenem, ill. a vizsgált jelenséget tágabb társadalmi összefüggésekbe helyezni (felismernem a kapcsolatot a szubkulturális társadalmi kategorizáció, ill. a szubkulturális értelmezések alkalmazása és az iskolai problémamegoldás között). Nem állítom, hogy ezek a felismerések kizárólag belső pozícióból hozzáférhetőek, és azt sem, hogy vitathatatlan következtetésekhez vezetnének. A belső pozícióból végzett kutatás előnye a résztvevőkkel közös tudás alakításában, a társadalmi valóság megkonstruálásában való együttes részvétel (és a kutató erre irányuló tudatos figyelme), ami ennek a valóságnak az interpretációját hitelessé teszi.

Felhasznált szakirodalom

- Anderson, Leon 2006 Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4):373-395.
- Anderson, Nels 1923 *The hobo. The sociology of the homeless man*. University of Chicago Press.
- Anderson, Tammy L. 2009 *Rave culture. The alteration and decline of a Philadelphia music scene*. Temple University Press, Philadelphia.

- Bennett, Andy 2003 The use of 'insider' knowledge in ethnographic research on contemporary youth music scenes. In Bennett, Andy – Cieslik, Mark – Miles, Steven szerk. *Researching youth*. Palgrave MacMillan, New York, 186-199.
- Blackman, Shane 2007 'Hidden ethnography'. Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology* 41(4):699-716.
- Bourdieu, Pierre 1999 Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert szerk. *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 156-177.
- Brewer, John D. 2005 *Ethnography*. Open University Press, Buckingham.
- Clarke, John – Hall, Stuart – Jefferson, Tony – Roberts, Brian 1976 Subcultures, cultures and class. A theoretical overview. In Hall, Stuart – Jefferson, Tony szerk. *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London, 9-74.
- Clifford, James – Marcus, George E. (1986) szerk. *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Albert K. 1955 *Delinquent boys. The culture of the gang*. Free Press, New York.
- Cohen, Phil 1980 Subcultural conflict and working-class community. In Hall, Stuart – Hobson, Dorothy – Lowe, Andrew – Willis, Paul szerk. *Culture, media, language. Working papers in cultural studies 1972-79*. Routledge, London, 66-75.
- Collier, Mary Jane 2015 Cultural identity and intercultural communication. In Samovar, Larry A. – Porter, Richard E. – McDaniel, Edwin R. – Roy, Carolyn S. szerk. *Intercultural communication. A reader*. 14. kiadás. Cengage Learning, Boston, 53-61.
- DeWalt, Kathleen M. – DeWalt, Billie R. 2002 *Participant observation. A guide for fieldworkers*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- Feischmidt Margit 2007 Az antropológiai terepmunka módszerei. In Kovács Éva szerk. *Közöség tanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 223-233.
- Geertz, Clifford 2001 A vallás mint kulturális rendszer. In uő. *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. 2. javított kiadás. Osiris, Budapest, 72-118.
- Gelder, Ken 2005 The field of subcultural studies. In u.ő. szerk. *The subcultures reader*. 2. kiadás. Routledge, London, 1-15.
- Haenfler, Ross 2004 Rethinking subcultural resistance. Core values of the straight edge movement. *Journal of contemporary ethnography* 33(4):406-436.
- Haenfler, Ross 2013 *Subcultures. The basics*. Routledge, London.
- Hayano, David M. 1979 Autoethnography. Paradigms, problems and prospects. *Human Organization* 38(1):99-104.
- Hodkinson, Paul 2002 *Goth. Identity, style and subculture*. Berg, Oxford
- Hodkinson, Paul 2005 Insider research in the study of youth cultures. *Journal of youth studies* 8(2):131-149.
- Hutchinson, Janis F. 1999 The hip hop generation. African American male-female relationships in a nightclub setting. *Journal of black studies* 30(1):62-84.
- Huq, Hupa 2006 *Beyond subculture. Pop, youth and identity in a postcolonial world*. Routledge, London.
- Jung, Eura – Hecht, Michael L. 2004 Elaborating the communication theory of identity. Identity gaps and communication outcomes. *Communication quarterly* 52(3):265-283.
- Kelley, Robin D. G. 2004 Looking for the "real" nigga. Social scientists construct the ghetto. In Forman, Murray – Neal, Mark Anthony szerk. *That's the joint! The hip-hop studies reader*. Routledge, New York, 119-136.
- Kenyatta, Jomo 1938 *Facing Mount Kenya*. East African Educational Publishers Ltd., Nairobi.
- Malbon, Ben 1999 *Clubbing. Dancing, ecstasy and vitality*. Routledge, London.
- Malinowski, Bronislaw 1922 *Argonauts of the western pacific. An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge & Kegan Paul Ltd., London.
- Moore, Karenza 2003 E-heads versus Beer monsters. Researching young people's music and drug consumption in dance club settings. In Bennett, Andy – Cieslik, Mark – Miles, Steven szerk. *Researching youth*. Palgrave MacMillan, New York, 138-153.
- Muggleton, David 2002 *Inside subculture. The postmodern meaning of style*. Berg, Oxford.

- Oware, Matthew 2011 Brotherly love. Homosociality and black masculinity in gangsta rap music. *Journal of African American studies* 15(1):22-39.
- Rác Zózsef 1998 A '80-as évek ifjúsági szubkulturái Magyarországon. In. u.ő szerk. *Ifjúsági (szub)kulturák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest, 51-69.
- Riemer, Jeffrey W. 1977 Varieties of opportunistic research. *Urban life* 5(4):467-477.
- Schilt, Kristen 2004 "Riot Grrrl Is...". Contestations over meaning in a music scene. In Bennett, Andy – Peterson, Richard A. szerk. *Music scenes. Local, trans-local and virtual*. Vanderbilt University Press, Nashville, 115-130.
- Szentesi Balázs 2013 A (szub)kulturális kategorizáció mint pedagógiai eszköz. Egy alternatív középiskola belső diskurzusai kulturális és kommunikációs megközelítésben. In Szász Antónia – Kirzsa Fruzsina szerk. *Kultúra-kutatás és narratíva. Tanulmánykötet A. Gergely András tiszteletére 60. születésnapja alkalmából*. MAKAT – L'Harmattan, Budapest, 296-310.
- Tetnowski, John A. – Damico, Jack S. 2014 Auto-ethnography. In Forsyth, Craig – Copes, Heath szerk. *Encyclopedia of Social Deviance*, SAGE, London, 48-50.
- Thornton, Sarah 1995 *Club cultures. Music, media and subcultural capital*. Polity, Cambridge.
- Turner, Victor 2002 *A rituális folyamat. Sztruktúra és antistruktúra. A Rochesteri Egyetemen (Rochester, New York) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások*. Osiris, Budapest.
- van Ginkel, Rob 1994 Writing Culture from Within. Reflections on Endogenous Ethnography. *Etnofoor* 7(1):5-23.
- Vörös Miklós – Frida Balázs 2006 Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In Letenyi László szerk. *Településkutatás. Módszertani szöveggyűjtemény*. L'Harmattan – Ráció Kiadó, Budapest, 395-416.
- Weinstein, D. 2000 *Heavy metal. The music and its culture*. Da Capo Press, London.
- Whyte, William Foote 1943 *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. Univ. of Chicago Press.
- Yang, Martin C. 1972 How a Chinese village was written. In Kimball, Solon T. – Watson, James B. szerk. *Crossing cultural boundaries. The anthropological experience*. Chandler, San Francisco, 63-73.
- Zinn, Maxine B. 1979 Field research in minority communities. Ethical, methodological and political observations by an insider. *Social problems*, 27(2), 209-219.