

Máté Dezső

Reziliens romák identitáskonstrukciói

„Te nem egy cigány vagy, hanem a cigány vagy.”

Hipotézisem szerint a mai roma értelmiségiek többsége részese volt az oktatási intézmények szelektív és diszkriminatív rendszerének, esetükben mégis nagymértékű társadalmi mobilitás ment végbe. A tanulmány célja a reziliencia hatásmechanizmusainak feltárása az 1980-as évek után született magyarországi roma diplomások körében. Célom megvizsgálni azokat a láthatóan sikeres folyamatokat, rugalmas alkalmazkodásokat, amelyek esetükben történtek. Kutatási kérdésem az említett generáció társadalmi reziliencia változásaira, hatásaira fókuszál: Hogyan és miként képesek maguknak újabb elérendő célokat kitűzni? A koragyermekkori traumák az egyén életében milyen hatásmechanizmusokat eredményeznek? Hogyan és mekkora mértékben sajátítja el az évek alatt teljesítendő ismereteket és kompetenciákat? A közoktatási rendszer gyakran nem veszi figyelembe a tanulót, csak kimeneti és bemeneti követelményeket helyez elé. A reziliens személy ezekben az esetekben elsajátítja az iskola által követelt tananyagot annak ellenére, hogy gyakran nincsen tisztában annak jelentés tartalmával. A különböző kompetenciák hiánya a személy önhibája miatt erősödik meg, mivel az iskola a formális értékeire alapoz. A gyorsütemű társadalmi mobilitás során bekövetkezett státuszváltozás elővetítheti a következő réteg elvárásait. Mit vár el az újabb szint, és milyen addig nem tapasztalt követelményeket kér a magasabb társadalmi réteg az érvényesüléshez? A folyamatos bizonyítási és megfelelési kényszer esetükben egy új kettős vagy többszörös identitást alakít ki, akaratuktól függetlenül. Kérdés, hogy a negatívnak értékelt kisebbségi lét és az esetleges koragyermekkori traumák az egyén életében milyen újabb változásokat eredményeznek?

Kulcsszavak: roma diplomások, mobilitás, reziliencia

A tanulmány célja a reziliencia hatásmechanizmusainak vizsgálata az 1980-as évek után született magyarországi roma diplomások¹ körében. Szándékom feltárni azokat a láthatóan sikeres folyamatokat, rugalmas alkalmazkodásokat, amelyek esetükben történtek. Hipotézisem

¹ A tanulmányban mindvégig a roma terminust használom, amely többek között az MTA TK intézményközi Kritikai Roma Tanulmányok Kutatócsoport is preferál. „Az elnevezés-önelnevezés problematikájának (amely tehát egyszerre hat a romának, cigánynak mondott közösségekre és a tudományos diskurzusra, melynek meg kell neveznie önmagát) új lehetőségét kínálja a roma elnevezés egy elsősorban ideológiai mozzanattal bíró pozícióból elgondolva. Az Európai Parlament ernyő-terminusnak [umbrella-term] gondolja el a roma elnevezést, ami azt jelenti, hogy nem a megjelölő, megnevező ereje hangsúlyos a fogalomnak, hanem az a célja, hogy általánosságban fogalmazhasson meg olyan kérdéseket, melyek a különböző cigány, roma közösségek és a nem roma, nem cigány közösségek közötti társadalmi kommunikációra vonatkoznak. Tehát az elnevezésnek nem célja, hogy bármit is elmondjon az ideértett közösségekről, emellett hangsúlyos, hogy a fogalomhasználat mögött meghúzódó szemlélet tiszteletben tartja a különböző roma közösségeket, és azok saját nyelvi önmegnevezéseit. A roma elnevezéssel ugyanakkor többszintű és erős érdekérvényesítő erő is párosul, hiszen a

szerint a mai roma értelmiség többsége részese volt az oktatási intézmények szelektív és diszkriminatív rendszerének, esetükben mégis nagymértékű társadalmi és gazdasági mobilitás ment végbe (Kemény–Janky–Lengyel 2004). Kutatási kérdésem az említett generáció társadalmi reziliencia mértékére fókuszál az új helyzetekben: Hogyan és miként képesek újabb elérendő célokat kitűzni? A koragyermekkori traumák² milyen változásokat, hatásokat eredményeznek. Céлом bemutatni olyan emberek reziliens életútjait, akiket a társadalom (valamint saját maguk is) sikeresnek és romának definiál. Azt gondolom, hogy a sikeresség faktorát ebben az esetben egy olyan szimbolikus, államilag és társadalmilag elismert, eredményhez célszerű kötni, mint a főiskolai vagy egyetemi diploma. Nem zárom ki viszont annak a tényét sem, hogy lehetséges diploma nélküli sikeresség és társadalmi megbecsültség. A megközelítés egy újabb nézőpontot adhat az eddigi romákról szóló beszédmódokban. Véleményem szerint a romákról szóló ábrázolások és kutatások többsége áthajlik egy szenvedés diskurzusba, amit többségében nem a vizsgált csoport tagjai irányítanak és határoznak meg. A csoport identitása nagyrészt külső ismeretszilánkokból tevődik össze, amelyek gyakran negatív elemeket tartalmaznak.

„A cigányság konstrukciója az elzárkózás, az elkülönítés élménymintáiból táplálkozik...” (Székelyi–Örkény–Csepeli–Barna 2005: 17).

Az első roma diplomások és/vagy „roma elit”³ megjelenése óta, mára kialakult egy réteg, amely reflektálni kíván az eddig zártnak tűnő társadalomtudományi eredményekre, elképzelésekre és sajnos azt kell mondanom, hogy a gyakran ki nem mondott burkolt előítéletekre.⁴ A mások általi besorolás és meghatározás számukra kiegyensúlyozatlan önmeghatározást eredményezhet.

társadalmi problémák – vélik ennek megfelelően a Commission képviselői – jól megragadhatók, hasonló mintázatot mutatnak Európa különböző országaiban, így van esély generális rendezésükre.” A kutatás terepét biztosítják a mai roma szakkollégium diákjai. Romaversitas Alapítvány, Jezsuita Roma Kollégium és Szakkollégium, Wlilocki Henrik Szakkollégium, Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium.

- 2 Trauma alatt értelmezem azt a jelenséget, eseményt, amely bekövetkezte után a személyek számára külső szakember segítsége szükséges. Például: mentor tanár, szociális munkás, pszichológus stb.
- 3 Eddig publikált cigány/roma életútinterjú kötetek:
 - a) CSALOG Zsolt 1976 Kilenc cigány. Kozmosz Kiadó, Budapest.
 - b) JUHÁSZ Júlia 1999 Találkoztam boldoguló cigányokkal is. Taninfó Kiadó, Budapest.
 - c) FORRAY R. Katalin 2004 Életutak – Iskolai pályák. Interjúk cigány roma fiatalokkal. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 13.
 - d) SZÁLE László 2009 Kitérők – Interjú tizenöt cigány értelmiségivel. Kornétás Kiadó
 - e) KORNISZ Péter – ZÁVADA Pál 2011: Egy sor cigány. Corvina Kiadó
- 4 Példaként a legutolsó Kolozsvárott megrendezett 2014-es évi HSA-UBB nemzetközi szociológus konferencia, egyik szekciójában elhangzott mondatot idézném egy hazai és nemzetközi körökben is elismert professzortól: „A cigányok nem tudják saját magukat megszervezni és nincsenek cigány diplomások sem.” Ez a mondat meglátásom szerint nem csupán arra világít rá, hogy a társadalomtudományok irányítói megelégednek a több mint negyven éves eredményekkel, hanem mutat egyfajta megroskadást és előítéletességet is.

„A kisebbségtől elveszik a nevét, elveszik a jogot, hogy meghatározza magát. A többség által használt kategóriákat kényszerítenek rá és ennek következtében bekövetkezik a legfontosabb elvétel, az identitás elvétele.” (Csepeli 1996).

Véleményem szerint, ha megközelítőleg az elmúlt negyven év romákról szóló hazai és nemzetközi oktatási teljesítményt, mobilitást vizsgáló kutatásokat⁵ elemezzük, akkor hamar arra a következtésre juthatunk, hogy az eredmények az alábbiakat mutatják. A tanulók iskolai eredményét és jövőjét befolyásolja:

1. Szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és társadalmi háttere: minél nagyobb a szülők iskolai végzettsége és minél magasabb presztízsű állásuk van, annál több az esélye a gyermeknek, hogy színvonalasabb oktatásban részesüljön. A nagyobb társadalmi státusszal rendelkező családok olyan pluszszolgáltatásokat⁶ tudnak biztosítani gyermekeik számára, amit a legtöbb esetben az alacsonyabb társadalmi csoportok nem tudnak megfizetni (Derdák–Varga 2010).

2. Kapcsolatok, társadalmi tőke: az egyik legnagyobb mobilitási faktor. Minél szélesebb és kiterjedtebb a személynek (családnak) az ismeretségi köre, annál nagyobb mértékben tud hozzáférni a társadalmi javakhoz⁷ (Bourdieu 1978).

3. Területi elhelyezkedés: a lakóhely és környezet nagymértékben befolyásolja a tanuló iskolai teljesítményét. A nem megfelelő lakhatási körülmények és /vagy az iskola távolsága (naponta történő vidéki ingázás)⁸ a tanulót leterheli, amelynek következménye a gyenge tanulmányi eredmény (Cserti Csapó 2006).

4. Nyelvi helyzet: a kidolgozott kóddal rendelkező családok gyermekei könnyebben tudják értelmezni a formális közeg⁹ információit. Ezzel szemben a korlátozott kóddal rendelkező gyerekek, már az iskolába kerülésük előtt hátránnyal indulnak, mivel az iskola a formális értékeket/nyelvezetet részesíti előnyben (Orsós 2002).

5. Előítéletek: az iskolai teljesítményét leginkább a ráirányuló előítéletek, befolyásolják. Ha a pedagógus a gyermek felé negatív attitűdöket és értékeket közvetít, az a tanulót a legkárosabb fejlődési irányba vezetheti: többek között sikertelen iskolai teljesítmény, alacsony önértékelés, és identitászavar (Csepeli 1998).

Ismerve a fentebb felsorolt eredményeket, amennyiben egy társadalmat megosztó kérdés a napi diskurzus része, az legalább annyira lehet káros, mint hasznos.¹⁰ A roma diplomások meg-

5 Ide sorolhatóak a szociológiai, romológiai, társadalmi, pszichológia, oktatási, nyelvészeti kutatások.

6 Délutáni magántanárak órái (grafika, zene, képzőművészet, pszichológus).

7 Például egy betöltendő állás.

8 Számtalan esetben a vidéki tanulók naponta akár 60-80 kilométert is ingáznak az oktatási intézmény és lakóhelyük között, amelynek többek között eredménye lehet a gyengébb iskolai teljesítmény, iskolakerülés és kimaradás.

9 Formális közeg alatt értem az olyan intézményeket, amelyeket többnyire a roma családok „hivatalnak” tekintenek. Ilyen például az óvoda, iskola, templom, önkormányzat, munkügyi központ.

10 A szélsőséges, előítéletes nézeteket valló személyek (és politika) gyakran a fentebb említett tanulmányokat, átértelmezve és manipulatíván használják fel. Magyarországon azt lehet ma látni, hogy a nacionalizmus és az újnacionalizmus sajátos újszerű szövevénye van érvényben. Az arra nyitottak csoportjában nem kizárólag a „hétköznapi embert”, hanem az államot irányítókat, a politikai, gazdasági, közigazgatási döntéshozókat is megtalálhatjuk.

jelenése és a tudományok kiszélesedése megengedi, hogy egy újabb perspektíva képviselhesse magát, amely jelenleg fordulópontjához ért. Egy eddig nem érintett szempont felől lehet megközelíteni a romaság kérdéskörét.

Erre ad lehetőséget a reziliencia fogalmának értelmezése, amelyet a nemzetközi szakirodalom az 1970-es években, ökológiai értelemben,¹¹ majd az 1990-es évektől szocio – ökológiai kontextusban használt először. Alva és Padilla 1991-ben az Egyesült Államokban élő mexikói gyerekeknél figyelték meg a jelenséget, miszerint az alacsony társadalmi státusz és az iskolai környezet diszkriminatív jellege ellenére kiemelkedő tanulmányi eredményeket értek el egy támogató pedagógus segítségével. Ezeket a diákokat sebezhetetleneknek nevezték (Alva – Padilla M. 1991). Európai kontextusban Edith H. Grotberg, koragyermekkori traumák elemzésekor hasonló eredményekre jutott. Grotberg kutatási eredményei és megfigyelései is ezt igazolják. Az általa vizsgált diákok szintén kiemelkedő teljesítményeket értek el karrierjükbe, s ennek feltételezett motivációja a megfelelés és a többséghez való alkalmazkodás kényszere volt. A vizsgált gyerekeket rezilienseknek nevezte (Grotberg H. 1995). A reziliencia a legegyszerűbb értelmezésben rugalmas ellenálló képességet, megújulási, továbbfejlődési képességet jelent. Békés Vera hazai kontextusban a jelenséget az alábbiak szerint definiálja.

„Rendszer, ami megőrzi belső egyensúlyát a ráható erők ellenében, ... képes visszatérni korábbi egyensúlyi állapotába. Olyan ellenálló készség, ami sokkhatás ellenében alakul ki” (Békés 2012: 3).

Ha a szociológia, pszichológia, vagy az oktatás szemszögéből közelítjük meg a fogalmat, akkor ennek értelmében a „rendszer” nem más, mint a reziliens személye, a „ráható erő” pedig a kora gyermekkori traumák. A gyermek a sokkhatás következményeként védekező mechanizmust indít a ráható erők ellenében, ennek következménye újabb rejtett tulajdonságok előhívása, amely a kreativitás és önmegvalósítás formájában bontakozik ki. A reziliens személyek tudtukon és akaratukon kívül indítanak védekező mechanizmust a folyamat elején, az általános iskola első osztályában, amikor már észreveszik, viszont még nem ismerik fel a megkülönböztetés tényét. A fokozott bizonyítási kényszer nyomása végigkíséri mobilitási pályájukat, kezdve az általános iskola első osztályától egészen a felsőoktatásig. Mindvégig minden társas interakcióban és a nyilvánosságban mindenkinek meg szeretnének felelni. Azt gondolják, akkor tudnak valós emberi életet élni, és akkor tudja őket a többségi társadalom elfogadni, ha magasabb szintet tudnak elérni, mint egy nem roma középosztálybeli, értelmiségi. Esetükben ez azt jelenti, hogy a felfelé haladó társadalmi mozgás az alsó gyenge középosztály alattitól az erős középosztály felettiig irányul.

Legalább két szintugrás valósul meg esetükben, gyakran kihagyva és átugorva a közbeeső társadalmi szinteket. Hirtelen bekövetkező és a többségi társadalomhoz viszonyítva gyors szintváltozások következnek be. Ezeket a mozgásokat sok esetben a nem roma közeg nem tudja besorolni és kétkedve észleli, mivel számukra egy addig szokatlan jelenséggel szembesülnek: a

11 Crawford Stanley Holling ökológus figyelt fel a reziliencia jelenségére az 1970-es években.

roma elit megjelenésével. Ekkor dől meg számukra a „szegény cigány (pejoratív értelemben)” elképzelés.

Társadalmi mobilitásuk során a reziliens személyek iskolai pályájukon újabb kompetenciákat bontakoztatnak ki, valamint képesek előrevetíteni a magasabbnak vélt társadalmi réteg elvárásait. Fontos a reziliens személyek részére a kiszámítható akadályok megelőzése, felkészülés az újabb társadalmi réteg elvárásaira. Az egyének az alapvető hétköznapi, közösségi szituációkban nem ismerik fel, hogy a társadalmi mobilitás szintjei között mozognak, csupán akkor tudatosul bennük, amikor egy újabb szinten vannak. A reziliens személyek életében a mobilitás során bekövetkezett státuszváltozás előrevetíti a következő társadalmi réteg elvárásait, valamint előjelezheti, hogy mit vár el az újabb szint és milyen követelményeket kér az elért réteg a további sikeres érvényesülésükhöz (Andorka 1982). Folytonos kihívások elé állítják személyiségüket, és amennyiben nem érik el a kitűzött célt (külső befolyásoló tényezők ellenére is), magukat hibáztatják a sikertelenség miatt. Ezekben az esetekben a kockázat az egyének magasabb társadalmi rétegbe való jutása. Ekkor a reziliensek tudják mérlegelni a kockázatot, és amennyiben nem sikerül a feljebb lépés, újabb megoldási, mobilitási lehetőséget keresnek. Társadalmi előrelépésüket a technikai eszközökhöz való hozzáférésük és azok használatának esélye is meghatározza. A szegényebb társadalmi rétegben élők figyelme gyakran olyan elérhetetlen technikai eszközökre koncentrálódik, amelyek szintén a kreativitásuk előhívását segíti. A szinteket¹² elváró közoktatási rendszer nem veszi figyelembe, hogy a tanulók miként és hogyan sajátítják el az évek alatt teljesítendő ismereteket, egyedül a kimeneti és a bemeneti követelményeket helyezi a tanulók elé. A reziliens személyek ezekben az esetekben elsajátítják az iskola által követelt tudást, annak ellenére, hogy gyakran nincsenek tisztában annak jelentéstartalmával. Ennek oka lehet a közoktatásban megjelenő megkülönböztetés és a tanulói kompetenciák átadásának hiánya.¹³

A különböző tudások hiánya gyakran a személyek önhibái miatt erősödnek meg, mivel az iskola a formális értékekre alapoz. Óvodai nevelésről az esetükben nagyon ritkán lehet beszélni, mivel az nem teljes, hiányos, gyakran csak egy évet jártak¹⁴ (Havas–Kemény 1995). Pályaválasztáskor a tudásukhoz mérten alacsonyabb szintű közoktatási intézménybe irányítják a pedagógusok a tanulókat, annak ellenére, hogy érdemjegyeik gyakran jobbak, mint nem roma társa-

12 A társadalmi mobilitás szintjeként értelmezem a közoktatási rendszer vizsgáit (pályaválasztás, szakvizsgák, érettségi, felvételik).

13 Ha elképzelünk egy tizenkét fokból álló lépcsőt (ami az osztályokat szimbolizálja), a nem reziliens személy a magasabb társadalmi státusz és a közoktatás befogadóbb jellege miatt, a lépcső második, harmadik fokáról kezdhet. Ezzel szemben a reziliens személy az előbb felsorolt faktorok hiánya miatt a lépcső alsó fokáról indulhat. A cél, mindkét személynek felérni a lépcső legfelső fokára egyszerre. Amíg a nem reziliens személy egyesével veheti a lépcsőfokokat, és minden egyes szinten megállhat, addig a reziliens személynek kettesével vagy hármásával kell ugrálnia, hogy a követelményeket teljesítse. A különbség akkor adódik, amikor a közoktatás kéri azokat a kompetenciákat, amelyek a kimaradt fokokon helyezkedtek el. Ennek következménye a reziliens személy néhány képességhiánya. Pozitívum viszont esetükben, hogy a közoktatás által megkövetelt hiányzó elemeket pótolni tudják egyedi kreativitásuk során.

14 Azok esetében, akik három évig jártak óvodába, elmondható, hogy heti két vagy három napot vettek részt a foglalkozásokon.

iké (Fehérvári–Liskó 1998). Korábbi kutatások is alátámasztják azt a megállapítást, hogy a hátrány és a siker nagysága egyenesen arányos egymással. Minél több hátránnyal szembesül a reziliens személy és azt tudja ellensúlyozni, annál nagyobb lesz a sikere (Székelyi–Örkény–Csepeli–Barna 2005). A reziliens személyeknél megfigyelhető a bizonytalan jövőkép, viszont határozottak a rövidtávú céljaik. Tudják, hogy a közeljövőben, mit, mikor, miért és hogyan fognak tenni. Jellemzi továbbá őket a korai önállóság és az „egyedüliség”. Korai döntéseiket gyakran egyedül kell meghozniuk. Későbbi éveik során számos esetben fontos egy családon kívüli segítő is, aki lehet a pedagógus személye vagy a roma szakkollégiumok felől kapott támogatottság (Varga 2010).

A reziliens személyek életében (eddig hét megkérdezett, magát romának valló életútinterjú alapján), minden esetben volt legalább két traumatikus esemény.¹⁵ A legelső formális trauma társadalmi mobilitásuk során az általános iskola első osztályában történt, amikor a pedagógus szembesítette a tanulót negatívnak beállított kisebbségi létével. Alanyaim esetében koragyermekkorukban, még nem lecsiszolt a rájuk aggatott roma kategória. Tudomásuk van a családtól romaságukról, viszont annak értékeit és hozadékait még nem tudják értelmezni. A gyakori külső, többségi társadalom által hangsúlyozott követendő értékek kezdetben a szülők és gyermekeik teljes asszimilációs törekvéseit erősítik, amelyek a saját roma nyelvi és kulturális értékek szegyenét eredményezik.

A roma családok ezekben az esetekben nem tekintenek átadandó örökségként a roma nyelvekre és tradíciókra.¹⁶ A középiskolai és egyetemi éveik alatt, önszántukból és saját maguk megismerése céljából újra tanulják a nyelvet és próbálják újra összerakni a kopásban lévő roma kultúrát. A közoktatási intézmények nem adták meg annak a lehetőségét, hogy a roma tanulók iskolai keretek között megismerhessék és meghatározhassák önmagukat.

A második faktor, amely traumatikus hatású volt koragyermekkorukban sokkal szélesebb skálájú.¹⁷ Ilyen töréspont volt társadalmi mobilitásuk során a szülők és/vagy nagyszülők halála. Azoknak az embereknek a hirtelen kitörlése az életükből, akikhez addig kötődtek. Ezeket a kötődéseket később pótolhatják a mentorpedagógus és vagy roma szakkollégiumok. Traumaként értékelhetőek még a tartós betegségek, hajléktalanság, családon belüli erőszak és a családon belüli szexuális molesztálások. Ezek az esetek sokszor mutatnak egymással szoros átfedéseket is. A katarzis beállta után az alanyok nem mutatnak érzelmi reakciókat. Elindul náluk a nyilvánosság felé irányuló általános érzelemelhárító védekezés. A trauma beállta után a védekező mechanizmus fázisokban és párhuzamosan az ért veszteségek feldolgozásával együtt történik, amely során meg erősödik a reziliens személyek identitása. Ez a folyamat nem csupán identitásuk

15 A reziliens roma személy gyerekkorában minimum két trauma történt: 1. szembesülés (negatívnak vélt) kisebbségi helyzetükkel; 2. szülők és/vagy nagyszülők elvesztése, tartós betegség, hajléktalanság, családon belüli erőszak, molesztálás.

16 (Ennek következménye a jelenleg is zajló roma nyelvek és kulturális szokások közösségen belüli elhalványulásának.)

17 Eseteikben a szegénység nem erősen befolyásoló tényező, viszont az is nagymértékben meghatározta mobilitásukat. A családok többsége nem érte el az alsó középosztálybeli átlagfizetéseket.

megerősödésének terminusai, hanem a traumák elgyászolásának az időszaka is egyben. (1. táblázat)¹⁸

1. tábla. *Az identitás megerősödése és trauma feldolgozás fázisai a reziliens személyeknél*

Identitást megerősítő fázisok	Gyászt feldolgozó fázisok
szégyen/trauma	trauma/szégyen
harag/tagadás	tagadás/harag
bizonyítások	alkudozás
elfogadás	depresszió
büszkeség	elfogadás

Megállapíthatjuk, hogy az első három szakasz életükben gyakorlatilag teljesen megegyezik. Az én megerősödése és a trauma gyása párhuzamosan halad.

Az első szakasz a trauma bekövetkeztének és a személy megtörésének fázisa. Ekkor a kezdeti sokk után szégyent érez, a megtörtént esemény miatt saját magát hibáztatja és szeretne a nyilvánosság elől visszavonulni. Folyamatos önkérdezés szakasza jellemzi az egyént, miért vele történt az, ami megtörtént.

A második szakasz a düh és a tagadás fázisa. Ekkor az egyén nem csak saját magát hibáztatja a történetek miatt, hanem a környezetét is. Tagadja az eseményt, nem vesz róla tudomást és keres magának egy pótcselekvést, amelyben sértettségét kifejezheti és megmutathatja környezetének. Ezeket a cselekvéseket a mentor és/vagy segítő személynek szükséges egyrészt korlátok között tartania, másrészt viszont biztosítania kell számára a szükséges terepet. Az önkifejező cselekvések¹⁹ legmegfelelőbb terepét a kreatív cselekvések tudják biztosítani számukra.

A harmadik fázis az alkudozás és az önbizonyítások kezdeti szakasza. Ekkor elindul az identitásépítésben a folyamatos megfelelési kényszer-mechanizmus. Ettől a ponttól kezdve, minden élethelyzetben és szituációban fokozottan szeretne megfelelni mindenkinek, mivel azt gondolja, hogy saját léte miatt történtek a traumatikus események.

A negyedik fázis²⁰ a gyászolás és a traumák sikeres feldolgozási és elfogadási szakasza. Ettől a szakasztól kezdve kap pozitív és építő visszajelzéseket addigi munkájára, amelyek újabb célok kitűzésére ösztönzik. Fennáll a veszélye ugyanakkor, hogy a személy tartós depressziós állapotba kerülhet, amikor egy újabb töréspont²¹ következhet be életében. Ekkor kiléphet az addigi vé-

18 A traumáknak a reziliens személyek életében felnőttkorukban is nagy hatásuk van. Ekkor önszántukból fordulnak segítségért, hogy az addig fel nem dolgozott eseményeket elgyászolják.

19 Ilyen cselekvések lehetnek a különböző sporttevékenységek (például: úszás, futás, boksolás), képzőművészetben való kibontakozás (például: festészet, szobrászat, fényképezés, vagy az versekben, prózában való elmélyedés és azok versenyein való nyilvánosság előtti közlése).

20 Ha a mentor és /vagy segítő hatásosan segítette a reziliens személyt.

21 Töréspontként értelmezem a közoktatás során megélt diszkriminatív eseteket, egyéni traumákat, pozitív támogatók megjelenését, pályaválasztást, jövőképváltozást, a különböző oktatási és társadalmi szinteken megjelenő változásokat és kihívásokat. Általános iskola első, ötödik, nyolcadik osztályok,

dett környezetből, és ha a segítségeit visszautasítja, megtörhet az addig reziliensnek ígérkező életpálya.

Az ötödik és egyben végső fázis amikor reziliens személy elér a büszkeség és saját maga elfogadásának szakaszába. Büszkén viseli és elfogadja traumáit, sőt megkérdőjelezi a többség addigi megbélyegzéseit és bekategorizálásait.

„Gyakorlatilag nem látjuk magunkat sem pozitív képben, sem semleges képben. Mindig csak negatív képben látjuk vissza magunkat. Ez szerintem egyrészt öngyűlölethez is vezet, meg ahhoz is, hogy nincsen önbizalmunk. Sehol nem látjuk pozitívan vissza magunkat, csak állandóan ezek a szociofotók, amikre én személy szerint nagyon mérges vagyok. Ennek szerintem sokkal több a negatív hozadéka, mint a pozitív. Ez a negatív ábrázolás még akkor sem menti fel az alkotókat, ha azok Romák”.

A reziliens roma személyek életében a társadalmi mobilitás egyik legfőbb eredménye, hogy az addigi családi környezet és viszonyok teljesen átrendeződnek, megváltoznak. Mivel sokan magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint akár a többségi társadalom középosztálya, nehéz számukra újra visszamenni saját addigi településükre. Ez nem azért történik, mert a roma környezetük nem fogadná és támogatná őket továbbra is, hanem mert az esetleges települések nem tudnak számukra diplomai szintjükhöz mérten munkát biztosítani.²² Esetükben nem csupán társadalmi, hanem területi mobilitás is történik. A területi mobilitás egyik fő oka a középiskolai majd később felsőfokú tanulmányaik.²³

A társadalmi és területi mobilitás velejárója a kettős vagy többszörös identitás is. A többségi és kisebbségi identitáselemek előhívása helyzet és szituációfüggő. A különböző hétköznapi társas interakciók határozzák meg, hogy a kettős vagy többszörös identitással rendelkező reziliens roma emberek mikor melyik értékeket hívják elő. Ezek az egyéni kogníciók segítik a személyt döntései meghozatalában. Véleményem szerint a kettős vagy többszörös identitás meghatározza párválasztásukat is. Annak ellenére, hogy ma már megvan annak a lehetősége, hogy a diplomás roma emberek szintén diplomás roma személyt válasszanak párjukként, az esetek többsége azt mutatja, hogy a többségi társadalom tagjai (nem feltétlenül magyar állampolgár) közül választanak, akik szintén rendelkeznek felsőfokú végzettséggel. A nagymértékű területi és társadalmi mobilitás számukra lehetővé teszi a párválasztás szabadságát és kiszélesedését is.

Állításomat egy többszörös identitással rendelkező reziliens roma ember életútjának elemzésével kívánom alátámasztani.

valamint középfokú oktatás alatt kilencedik, tizenkettedik és felsőfokú tanulmányaik alatt bekövetkezett változások.

22 Gyakori tényező a zártnak tűnő közigazgatási és oktatási rendszerekbe való nehéz munkához jutás. Erről a hatásmechanizmusról bővebben olvasható a 2013-as Egyenlő Bánásmód Hatóság TÁMOP-5.5.5/08/1-es „A diszkrimináció elleni küzdelem – a társadalmi szemléletformálás és a hatósági munka erősítése” című kutatásban.

23 Leggyakrabban területi mobilitás történik esetükben a vidékről a fővárosba vagy külföldre való költözésükkor.

Általános információk

Interjúalanyom egy harminc éves, sajátmagát Romungró/Kárpáti romának valló férfi. Fontosnak tartotta kiemelni, hogy a roma elnevezést használja, mert véleménye szerint a cigány megnevezés sokkal inkább hordoz magában pejoratív jelentéstartalmat. Nógrád megyében, Salgótarjánban született. Egy lakótelepen éltek, ahol magas volt a roma emberek számaránya. A Magyarországon lévő középosztályi szintet nem érték el, hozzájuk képest szegényeknek, viszont a helyi lakótelepi viszonyokhoz képest jobb módúaknak számítottak. Születése után pár évvel később elköltöztek Bátonyterenyére. A településen közel húsz éves koráig lakott, majd később Budapestre költözött. Van egy tizenegy évvel idősebb bátyja, aki jelenleg az USA-ban él családjával. Többek között megélhetési okok miatt emigráltak közel tíz éve. Mindkét roma szülői ágtól biztos információi vannak egészen a dédszülőkig visszamenőleg. Édesapja betanított munkásként dolgozott a környéken működő üvegyárban. Édesanyja közel tíz évet dolgozott dadusként a helyi óvodában, majd később helyi döntések miatt elbocsátották. Az óvodai munkát követően nyugdíjazásáig szintén a környéken lévő lámpagyárban dolgozott betanított munkásként. A szülők beszélnek a Romungró nyelv Kárpáti dialektusát, de alanyom jelenlétében kiskorától kezdve tudatosan nem használták. Nem tanították meg a nyelvre egyrészt, mivel a család teljes asszimilációra törekedett, másrészt aggódtak, hogy ha átadják a nyelvi kultúrát, akkor a későbbiekben gyermeiknek hátrányuk fog adódni belőle. Az apai család inkább értéknek veszi a roma létet, mint az anyai család. Az alany újra tanulta a nyelvet felsőoktatási keretek között. Jelenleg párkapcsolatban él Prágában párjával, egy negyven éves olasz férfival.

Tanulmányok

Óvodai nevelése hiányos csupán két évig részesült iskolás kor előtti foglalkozásokban. Általános iskolai tanulmányait a helyi önkormányzati fenntartású intézményben végezte, ahol magas a roma tanulók létszáma. Az iskolában jelenleg is intézményen belüli szegregált oktatás folyik, ahol a pedagógusok sajátos kritériumok alapján, elkülönítve oktatják a roma tanulókat, amelynek legfőbb faktora a roma kategóriába történő besorolás. A tanulók egy iskolán belül, azonos időben, de külön tanteremben, külön pedagógussal, különválasztva tanulják/ tanulták a matematikát, magyar nyelv és irodalmat, történelmet és az angolt, mint idegen nyelvet.

Pályaválasztásakor a helyi pedagógusok interjúalanyomat képességeihez mérten alacsonyabb szintű oktatási intézménybe sorolták, de a tényleges beiratkozást szülei megakadályozták. Édesanyja és édesapja nem fogadták el a helyi iskola javaslatát, így esett a választás a környéken lévő kereskedelmi és közgazdasági szakközépiskolára, ahol sikeresen érettségizett. Az osztályában Ő volt az egyedüli roma tanuló. A középiskolai évek alatt csatlakozott még egy diák, akit romaként definiáltak, de a személy saját magát nem identifika lta annak. Kiemelte, hogy valószínű jelen volt az iskolákban a rasszizmus és diszkrimináció, de Ő akkor nem érezte, mert nem tudta annak jelentését. Általános és középiskolai tanulmányai kritikus pontjának tekinti, hogy nem tanulhatott semmit a romákról. Véleménye szerint a közoktatásban nem adták meg annak lehetőségét, hogy kötelező tanórai kereteken belül vagy pedig a délutáni foglalkozásokon tanulhatt volna saját roma kultúrájáról. Tudott romaságáról, viszont hiányolta annak lecsiszolását és pozitívabb kontextusba helyezését. Megfogalmazása szerint láthatatlannak érezte magát.

„Láthatatlanok vagyunk, tehát nem látod a saját arcodat.”

Többek között ez a megállapítása motiválta, hogy jelentkezzen az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Vácott- Nemzetiségi Roma tanító szakra, amit sikeresen elvégzett. Ebben az időszakban is folytonos bizonyítási kényszerszert és felelősséget érzett az össztársadalmi elfogadottság érdekében. Fontosnak tartja a roma gyerekek kisebbségi identitásának az erősítését. Tapasztalata szerint felnőtt korban csak akkor lehet sikeres egy ember, ha saját magában letisztáz minden olyan kérdést, amely gátolhatja a mindennapi életben, karrierben. Az egyetemi évei alatt megismerkedett más, magukat szintén romának valló diákokkal, akikkel később egy közösséget alakított ki. Első diplomája megszerzése után a Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnáziumban két évet tanított Cigány népismeretet és a Romani (Lovári dialektus) nyelvet. Később az EMMI Nemzetpolitikai Főosztályán dolgozott szintén két évet, de felmondott, mert nem érezte munkájának felelősségét és véleménye szerint nem bízták meg komolyabb feladatokkal, amelyek újabb kihívások elé állíthatták volna. Felmondása után az Uccu Alapítvány munkatársa lett, ahol ismét „helyén és jelen” érezte magát. Munkáját eredményesnek, sikeresnek és a magyar társadalom hasznának vélte. Itt két évet dolgozott szerződéssel, majd később önkéntes munkákat vállalt, mert felvételt nyert a Közép Európai Egyetem (CEU) Roma Access Programjának (RAP) angol nyelvi képzésére. A program elvégzése után kiköltözött Prágába, olasz származású, azonos nemű párjához és jelenleg Csehországban próbálnak meg közös jövőt építeni.

Szűkebb és tágabb környezete (családja, barátai,) tudnak szexuális orientációjáról, amit saját meglátása szerint elfogadtak. Eddigi sikerei ellenére, jelenleg úgy gondolja, hogy nem Magyarországon szeretne élni. Célja változtatni az eddigi többségi társadalmak (hazai és nemzetközi) által kialakított negatív roma elképzeléseken és véleményeken.

A külső, gyakran valótlan megbélyegzés ellen szeretne dolgozni a jövőben. Interjúalanyom eddigi sikeresnek mondható mobilitása során több olyan „trauma” elszenvedője volt, amelyeket egy-egy megugrandó akadályként tekintett a nagyobb társadalmi befogadottság érdekében. Az első traumatikus helyzete óvodai nevelése alatt történt. Ekkor szembesítették először a roma létevel és a többségtől való eltéréssel. Az óvodai nevelők „lecigányozták”. Ez később megismétlődött az általános iskola első osztályában, amikor a pedagógusok újból szitokszóként használták a cigány népelnevezést. Többek között emiatt sem preferálja a „cigány” etnikai elnevezést, mert számára ez sértő, megalázó és lealacsonyító. Egy olyan érzet, amit a mai napig sem sikerült megfelelően feldolgoznia. Középiskolás évei alatt volt egy mentortanár segítője, aki beszélgetéseivel folyamatosan támogatta. Emlékei szerint a pedagógus egy meghatározó mondata kezdeményezte nála a fokozott bizonyítási kényszerszert.

„Te nem egy cigány vagy, hanem a cigány vagy.”

A folytonos bizonyítás végigkísérte társadalmi mobilitását, amelyet főként a megfelelés irányított. Sokszor érezte, hogy van benne „egy ösztönző erő, ami előre viszi és segíti a határokon felüli átemelkedésben”. LMBTQ létéről saját belátása szerint középiskolás kora óta tud, de ennek a tudata akkor még inkább az elbújásra és a fokozott bizonyításra kényszerítette. Kialakult benne egy olyan érzet, hogy ha kitudódik roma léte mellett melegsége az a társaiban és környezetében még inkább ellenszenvet és utálatot fog kiváltani személye felé. Számra az igazi áttörést a fővárosba való migráció jelentette. Ekkor fordult szakember (pszichológus) tanácsáért, és ez után erősödött meg benne interszexualitásának pozitív értéke. Interjúalanyom jelenlegi sikerei

mögött többszörös identitásának és kisebbségi létének a kritikus megismerése és elfogadása áll. Egyrészt számára szükséges volt az alaposabb én-megismerés, másrészt a mélyebb csoportidentitás megismerésére, amelyek megválaszták a kérdéseit.²⁴ Társadalmi mobilitása során fontos volt számára a szilárd értékrend és a saját magáról kialakított pozitív önkép. Az esetleges téves önkép kialakítása és a segítség visszautasítása, elmulasztása identitászavarhoz, identitáskriszhez vezethetett volna.

Összegzés

Megítélésem szerint azt kijelenthetjük, hogy romákról szóló mindennapi diskurzus inkább problémaorientált, mint inkább pozitív elemeket feltüntető. Mindez annak ellenére történik, hogy ma már meglenne annak az esélye, hogy a romáknak mondott emberek is aktívan és pozitívan képviselhessék magukat a nyilvánosság előtt. Ahogyan egyre inkább teret biztosít magának a roma értelmiség, úgy éled újra az elvesztettnek megítélt kultúra. Allport szerint az előítéletek mindig, mindenhol megmutatkozhatnak a mindennapokban, s ezek a különböző csoportok között kölcsönösek. Erik H. Erikson elmélete is igazolódott, miszerint a szűkebb és tágabb családi környezet, történelem, és kultúra együtt alakítják az egyén énképét. Alanyom újra fel kellett fedezze saját identitását. Szülei, szűkebb családja kiszorította a roma nyelvi kultúrát. Ezt a számára hiányosságnak tekinthető egységet felnőtt korában pótolta. Interjúalanyom szerint identitása konstruktív és állandóan változó. Ő határozhatja meg mikor melyik szerepét és tulajdonságát részesíti előnyben.

Krappmann (1980) elmélete szerint az identitás nem egy készen kapott, szilárd és változtathatatlan konstrukció: bár vannak adott elemei, az alany azokat az identitás elemeket választja ki, amelyek a helyzetének és szituációjának megfelelőek. Ez megkérdőjelezi Csepeli György és a Berger–Luckmann páros stabil és készen kapott identitás elméletét. Véleményem szerint a reziliens roma értelmiségiek identitásalakulása valahol a két főbb tárgyalt elmélet között található. Mobilitási esélyük és egyéni sikerességük az én és a társas lét alapos, kritikus és reflektív megismerésében rejlik.

IRODALOMJEGYZÉK

REFERENCES

1. Andorka, Rudolf (1982). *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.
2. Allport W., Gordon (1999). *Az előítélet*. Osiris, Budapest (104–274).
3. Alva, Sylvia Alatorre – Padilla, M. Amado (1991). Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework http://www.ncela.us/files/rcd/BE020472/Academic_Invulnerability.pdf (letöltve 2014. március 13-án).
4. Berstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control*. Paladin, London.

²⁴ Mit jelent és miket hordoz magával a roma és LMBTQ csoporttagság külön-külön és hogyan értelmezheti azok metszeteit.

5. Békés, Vera (2002). A rezilienciajelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor – Margitay Tihamér (szerk.): *Tudomány és történet*. Typotex, Budapest. 215–228.
6. Blaskó, Zsuzsa (2002). Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. *Szociológiai Szemle*. 2002/2. szám 3–27.
7. Bourdieu, Pierre (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
8. Ceglédi, Tímea (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier http://www.szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2012_2_cegledi.PDF (letöltve 2014. május 15-én)
9. Coleman, James S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* <http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/forchina/readings/coleman%201988%20social%20capital.pdf> (letöltve 2014. május 10-én)
10. Crawford, Stanley Holling (1998). Two Cultures of Ecology”, *Conservation Ecology* <http://www.consecol.org/vol2/iss2/art4> (letöltve 2014. április 2-án).
11. Cserti, Csapó Tibor (2006). Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. HEFOP 3.3.1-P-2004-09-0134/1.0 Bölcsész Konzorcium, PTE, Budapest.
12. Csepeli, György (1998). *Előítélet és antiszemitizmus*. József Műhely, Budapest.
13. Derdák, Tibor – Varga, Aranka (1996). Az iskola nyelvezete – idegennyelv. In: *Régió Kisebbség, politika, társadalom* 1996. 7. évfolyam 2. szám.
14. Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1998). *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Oktatókutatató Intézet. Kutatás közben.
15. Feischmidt, Margit (2013). Társadalmi kirekesztés és a mobilitás lehetőségei aprófalvakban élő, cigánynak tartott emberek életében. In: Kovács, K. – Váradi, M. (szerk.): *Hátrányban vidéken*. Budapest: Argumentum Kiadó.
16. Forray, R. Katalin (2004). Életutak – Iskolai pályák. Interjúk cigány roma fiatalokkal http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/GS13.pdf (letöltve 2014. április 14-én).
17. Grotberg, H. Edith (1995). A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (letöltve 2014. március 28-án).
18. Havas, Gábor – Liskó, Ilona (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
19. Kállai, Ernő (2001). *The Situation of the Roma in Hungary on the Threshold of the Third Millennium*. Ministry of Foreign Affairs, Hungary.
20. Kemény, István – Janky, Béla – Lengyel, Gabriella (2004). *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat Kiadó, MTA Kisebbségkutató Intézet.
21. Kovács, Éva – Vajda, J. (2002). Interchanged Identities – the Role of a Jewish School in a Mixed Marriage. *The history of the family* 7.
22. Krappmann, Lothar (1980). Az identitás szociológiai dimenziói. *Szociológiai Füzetek*, Budapest.

23. Lannert, Judit (1996). *Változások a hazai iskolaszervezetben*. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=33 (letöltve 2014. április 1-jén).
24. Morauszki, András (2013). Roma tanulók az általános iskolákban (Területi elkülönülés és teljesítménybeli lemaradás). In: Gereben, F. – Lukács, Á. (szerk.): *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk. Tanulmányok és interjúk a roma integrációról*. Faludi, Budapest:
25. Neményi, Mária Kisebbségi identitások vizsgálata a szociálpszichológiában. Roma származású gyerekek identitásstratégiái. <http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/675.pdf>
26. Németh, Szilvia (2004). *Quality public education against segregation. REI-project, results of the first monitoring study*. Research report. Budapest.
27. Orsós, Anna (2002). A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete - Friss kutatások a romológia körében, Pécs PTE BTK Romológia Tanszék, *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*. 10.
28. Papp, Z. Attila (2012). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbség-kutatás* 3.
29. Szabó-Tóth, Kinga (2004). Magyarországi és angliai kiemelkedett cigányok identitástípusainak összehasonlító elemzése. PhD dolgozat.
30. Székelyi, Mária – Örkény, Antal – Csepeli, György – Barna, Ildikó (2005). *A siker fényképei*. Sík Kiadó, Budapest.
31. Varga, Aranka (2002). Cigány gyerekek az oktatásban. In: László János – Forray R. Katalin (szerk.): *A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája*. PTE BTK Pszichológiai Intézet – Romológia Tanszék, Pécs.