

Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában

Baráth Szabolcs

Írásomban a roma identitás megjelenésének, láthatóvá tételének, továbbá az etnikai identitás diskurzusának egy lehetséges megközelítését mutatom be, kiváltképpen tanodát működtetők számára. Mielőtt azonban sort kerítek az egyik lehetséges út felvázolására, hadd osszak meg néhány gondolatot a címmel és a témával kapcsolatban is.

A motiváció, ami ahhoz vezetett, hogy ezzel a témával foglalkozzam, nem volt más, mint a hosszú évek során átélt kudarc sorozat. Cigány fiatalok számára sokszor szerveztem, szerveztünk különböző foglalkozásokat (roma hagyományörző, népismeret, táncoktatás) –összefoglalóan a továbbiakban: romológiai tartalmak. Mindvégig az volt az érzésem, hogy nem voltam, voltunk képesek eléggé bevonttá, motiválttá tenni a fiatalokat. Számptalan helyzetben éreztem azt (saját szervezéseimen kívül is számtalanszor tapasztaltam ugyanezt), hogy az ehhez hasonló foglalkozások megmaradnak a poros kiállítás szintjén. Kicsit egzotikus, kicsit érdekes, de valójában távol marad a fiataloktól annak ellenére, hogy a részt vevők nagyrészt cigány közösségek tagjai.

A kudarcérzések miatt több kérdés is felvetődött bennem. Szükség van-e egyáltalán romológiai tartalmak megjelenítésére egy tanoda jellegű intézményben? Amennyiben igen, az mit jelent valójában? Elég kizárólag a módszertani repertoárt bővíteni? Menjünk sorjában.

A tanodákban, elhelyezkedésüktől függően, különböző létszámban jelennek meg roma fiatalok. Az európai uniós támogatásokból finanszírozott tanodák esetében már több kiírási ciklus óta kimeneti követelmény a roma tanulók részvétele meghatározott százalékban (l. *Fejes*, 2014). Minthogy a tanodák nagy része uniós támogatással működött, és ez várható a 2016-os évben indulók esetében is, így az egyik közös nevező a tanodákban a roma fiatalok jelenléte. Minthogy a tanoda egy olyan közösségi szintér, amely komplex szolgáltatást nyújt az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok számára, akiknek ezen szolgáltatásokat nincs módjukban elérni (*Szűcs*, 2015), így a romológiai tartalmak megjelenítése mint identitásképző szolgáltatás szintén a tanoda feladata. Ezen logika mentén a tanodamozgalom folyamatosan felvállal, biztosít olyan értékek közvetítését, melyek csak halványan vagy sehogy sem jelennek meg a közoktatás mindennapjaiban. A romológiai tartalmak megjelenésével teljesülhet a személyek identitásának erősítése, kulturális hovatartozásuk, vonatkoztatási csoporthoz való viszonyuk tisztázása vagy magát a romológiai diszciplínát érintő diskurzusok beindítása. Így nyilvánvaló, hogy az első kérdésre igennel kell válaszolnunk. Ennél sokkal összetettebb és bonyolultabb az a kérdés, hogy mit takar ez a terület, illetve hogyan vihető be a tanodába. A következőkben ezekre a kérdésekre szeretnénk válaszokat kínálni, majd egy lehetséges foglalkozástervet bemutatni.

Identitás és akkulturáció

A roma kultúrához köthető ismeretek és élmények megjelenése egy tanodában szorosan kapcsolódik a fiatalok identitásállapotához. Az identitást mint „másoktól megkülönböztethető létezés” (*Révész, 2007*) és a valamivel való *azonosulást* Erikson az 1950-es években vezette be szakterminuskén, ami azóta köznapi és tudományos értelemben is különböző karriert futott be. A „Ki vagyok én?” kérdés folyamatossága a filozófia ontológiai kérdéseiből a társadalomtudomány egyéb vizsgált területein is megjelent, különös tekintettel a pszichológiában, a szociálpszichológiában és a kultúrantropológiában. A különböző entitásokkal való azonosság, azonosságkeresés, azonosságélmény dinamikus, folyamatos interakciókban megjelenő állapotára a pedagógiának akciókkal, tevékenységekkel kell válaszolnia. Ezen interakciók különböző küzdelmek mentén biztosítják az egyén számára az énidititást, azaz „az identitás mindig személyes erőfeszítést igénylő pszichikus teljesítmény, amely kríziseken keresztül valósul meg” (*Révész, 2007. 4. o.*). Erikson pszichoszociális fejlődélméletében a különböző fejlődési szintek között megjelenő krízisek révén jut előre a személyiség (*Erikson, 1956* idézi *Csepeli, 2006*). A nyolc eriksoni fejlődési szakasz közül az ötödik az identitás kiépülésének ideje, melynek során az énazonosság keresése elemi erővel jelenik meg, lényegében az identitás kialakulása inentől datálható. Ez a szakasz a korai kamaszkorban jelenik meg az ember életében, amikor az énszerepek között elbizonytalanodik a fiatal, belső világa konfúzzá válik.

Piaget (1953 idézi *Csepeli, 2006*) fejlődés-lélektani megállapításai szerint is a kisiskoláskor végére kezdenek el a gyermekek igazoló-magyarázó kognitív elemeket elsajátítani saját csoportközi attitűdjeikhez, melyek a kamaszkor viharos éveiben kategoriális azonosságuk kialakulásává válnak. A „Ki vagyok én? Ki is vagyok valójában?” öskérdés ebben a kritikus állapotban jelenik meg legerősebben. Az eriksoni krízisállapotban lefolytatott lelki küzdelmek nyitnak utat az identitás kialakulása felé. A krízisállapotot pedagógiai tökének tekintem azon a nyomvonalon, amin haladok vizsgálatom tisztázása során. Továbbá látható, hogy megközelítem egy bizonyos korcsoportra vonatkozik, ami nagyjából a 12–21 éves kor.

Erikson pszichoszociális fejlődési modellje mellett fontos felfigyelnünk a *James Marcia* (*Révész, 2007*) által megnevezett identitásdiffúzióra, ami egy olyan állapot a fiatal életében, amely se nem krízis, se nem kialakult identitás. Az identitásdiffúzió során az egyén megreked, szerepeket elhárítva magától, lassú bebábozódás állapotába kerül. Lényegében a krízis okozta küzdelmen vagy nem tud átevíckélni, vagy magával a krízisállapottal sem szembesül. Számos tabu¹ blokkolja az ilyen életszakaszt. Mind a kamaszkorban megjelenő identitáskrízis során megjelenő identitásalakulás, mind az identitásdiffúzió során

1 „Feltűnő több interjúból, hogy mennyire nem merül fel az egyes családokban a „cigányság” mint téma, mennyire nem beszélnek egymásnak a nehézségeikről. Mindkét fél, a szülő és gyerek mintegy kímélni igyekszik a másikat – mindkettőre voltak példák a beszélgetésekben –, és végül a téma tabu jelleget ölt. Az idézett példák közül többször is kiderül, hogy milyen fontos a nehézségek verbalizálása, s hogy ennek hiánya nehézségeket szül, míg viszont a meglete sokszor protektív erejű. Cigány mivoltuk tabu jellege a cigány családokban az énkép és az identitás sérülékenységéről árulkodik.” (*Pálos, 2010. 55. o.*)

megjelenő regresszió komoly kihívást jelent egy tanodában dolgozó segítő számára, ahol a célcsoport egy része kisebbségi közösséghez tartozik. Ugyanis a perszonális identitás mellett meghúzódó szociális identitás esetében az egyén folyamatosan viszonyulási távolságokat-közelségeket keres az őt körülvevő társadalmi csoportokkal.

Az emberek általában pozitív társas identitást keresnek, mivel pozitív önbecsülés elérésére, illetve annak fenntartására motiváltak. Ennek lehetőségét leginkább a más csoportokkal való összehasonlítás és az attól való pozitív megkülönböztetés adja. Az etnikai identitás nem statikus, hanem mint fejlődési folyamat összehasonlítható a széles körűen tanulmányozott személyes identitás kialakulásával (Pálos, 2010). Így az etnikai identitást is egy folyamatrendszernek képzelhetjük el, ami különböző minőségi állapotok között jelenik meg, vagy éppen nem jelenik meg az egyén életében. Ez különösen igaz a nem magas státuszú etnikai pozíció viszonylatában. A többségi társadalom által alacsony státuszú etnikai közösséghez tartozó egyén számára Berry (2003) meghatározása alapján négyféle akkulturációs stratégia áll rendelkezésre. Az akkulturációs stratégiák minden egyéb eltérő szociokulturális közösségek érintkezésében megjelennek, azonban a kisebbségi és hátrányosan megkülönböztetett csoportok esetében válik/válhat meghatározó életstratégiává, és két fő kérdést vet fel: „Érdemes-e az egyénnek fenntartani kulturális identitását és jellemzőit, illetve hogy értékesnek minősül-e, ha fenntartja a kapcsolatot a másik csoporttal.” (Pálos, 2010, 55. o.)

Az erőteljes azonosulás mindkét csoporttal az *integráció* előreljelzője lehet. Amennyiben egyik csoporttal sem jött létre azonosulás, *marginalizációról* van szó. A többségi kultúrával létrejött, kizárólagos identifikáció *asszimilációt* von maga után, míg ha csak az etnikai csoporttal jön létre azonosulás, *szeparáció* alakul ki. Egy személy történetén belül is megfigyelhető, hogy az élet különböző területein más és más akkulturációs stratégia válik dominánssá” (Pálos, 2000. 57 o.).

Tanodai célcsoport esetében az akkulturációs stratégiák tekintetében a marginalizációs stratégia az uralkodó. A mélyszegénységben, szegregált életkörülmények között élő, túlnyomóan roma családok gyerekeinél a marginalizálódás válhat nagyrészt életstratégiává, melynek során nincs azonosulás sem a magas státuszú roma kultúrával, sem a többségi kultúrával. Negatív identitásnak lehetünk tanúi, ahol a „Ki vagyok én?” kérdés helyett a „Ki nem vagyok én?” kérdés válik uralkodóvá (Csepeli, 2006). Ám nem ilyen egyöntetű a kép, hiszen a korábban említett dinamikus identitásmozgás folyamatosan érzékelhető a fiatalok körében, ami megengedi a különböző akkulturációs stratégiák közötti mozgásokat. Csakhogy ezek nagyon gyérek, szinte alig érzékelhetőek. A probléma éppen abban rejlik, hogy ez a stratégia olyan identitászerű állapot, amely nem belső, szerves fejlődés eredménye, hanem a környezeti hatások rákényszerített állapota. A marginalizáció nem az identitáskrisis folyamata során megszületett énállapot. Ebből kifolyólag kiemelt feladatunk ezeket a folyamatokat felgyorsítani. El kell indítanunk azt az identitáskrisist (eriksoni modell), amelynek harca és eredménye során a fiatal identitása megerősödik. Ezt tekinthetjük az első lépésnek, ami megnyitja az utat az etnikai identitás integrációs stratégiája felé

(*Baráth*, 2016 jelen kötet). Meggyőződésem, hogy ezt az utat kihagyva nem indíthatunk el valódi diskurzust e területről.

Megállva az akkulturációs stratégiáknál, fontos szemügyre venni a szeparációs és az asszimilációs stratégiákat is annak ellenére, hogy ezekkel a stratégiákkal jóval kevesebb tanodai fiatal rendelkezik. A szeparációs stratégia sokszor a híd szerepét tölti be az integrációs stratégia irányába. Ebben a helyzetben már egy tudatosabb identitásképződésnek vagyunk tanúi. A szociális, környezeti kényszer itt nem erős, az önként vállalt út meghatározása lesz jelentősebb. Ebben az esetben hasonló pedagógiai módszer javasolt, mint amit később mutatok be a nem a roma közösségből érkező fiatalok identitásának befolyásolása esetén. Hasonlót tapasztalunk az asszimilációs stratégiával rendelkezők esetében is, ahol szintén a nem roma közösségből érkező fiatalok számára javasolt metodika alkalmazása lenne fontos. Csoportelméleti szempontból mind a három stratégia esetében új vonatkoztatási csoportok megteremtése szükséges. A marginalizációs stratégiánál két új vonatkoztatási csoport, míg a szeparációs és az asszimiláció esetében egy új vonatkoztatási csoport jelenik meg.

Az akkulturációs stratégiák ismerete elsősorban a kisebbségi sorban lévő roma közösségekből, roma környezetből érkező fiatalok esetében jelenthet számunkra pedagógiai irányvonalat. Hiszen láthattuk, hogy mind a marginalizáció, szeparáció és asszimiláció esetében szükséges egy kimozdítási akció (ami éppen a megszokott stratégiát kérdőjelezi meg), identitáskrizis elindítása, ami út lehet az integrációs stratégia kialakulásához. Azonban számos olyan tanoda működik, ahol kisebb vagy nagyobb mértékben nem roma környezetből, nem roma közösségekből érkező fiatal tanul, játszik, fejlődik. Az a kérdés, hogy számukra szükség van-e a romológiai tartalmak megjelenítésére. A bevezetőben megfogalmazottak alapján azt gondolom, hogy igen. Ez viszont bonyolítja pedagógiai szempontból a helyzetet. Vajon ugyanaz a pedagógiai tartalom és cél szükséges a nem roma közösségekből érkező fiatalok számára is, mind a roma közösségből érkezők esetében a romológiai tartalmak interiorizálására? A többségi kultúrából érkezett fiatalok esetében az akkulturációs stratégiák kevésbé relevánsak. Azonban az identitáskrizis során megélt tartalmak befolyásolása, az identitáskrizis kísérése a tanoda által ugyanúgy érvényes. A cél ebben az esetben az azonosságkeresés mentén az integrációs tartalmak megjelenítése. Ez azt jelenti, hogy a „Ki vagyok én?” kérdés válaszai között interiorizálódjon a kisebbségi élethelyzetben élők ismeretének igénye, elfogadásának szándéka. Itt nem szükséges vonatkoztatási csoportként megjeleníteni a romológiai tartalmakat felvállaló közösséget – ahogy azt az asszimiláció esetében (és a szeparációs stratégiánál pedig a többségi társadalom mint vonatkoztatási csoport) tartom szükségesnek², hiszen itt nem a csoporthoz tartozás válik fókusszá, hanem a csoportközi viszonyok lesznek a meghatározóak.

2 Ez komoly vitatéma. Nem vagyok teljesen meggyőződve arról, hogy a szeparációs és asszimilációs stratégiával rendelkező egyén esetében az integrációs stratégia kialakítása során a többségi vagy roma kultúra mint vonatkoztatási csoport kell, hogy megjelenjen. Azt azonban vallom, hogy a szeparációs stratégia integrációs stratégiává változtatása során a többségi kultúra megjelenése vonatkoztatási csoportként és az asszimilációs stratégia integrációs stratégiává alakítása során pedig a roma kultúra megjelenése vonatkoztatási csoportként a legmegfelelőbb. De ez nem jelenti, hogy nincs más út az integrációs stratégia elérésére.

Ez alatt azt értem, hogy a többségi társadalom képviselői és a kisebbségi közösséghez tartozók viszonya, kölcsönhatása válik meghatározóvá.

Tehát a roma és a nem roma közösségből érkező fiatalok esetében két különböző célt fogalmazhatunk meg a romológia interiorizálása kapcsán. A roma közösségből érkező fiatalok esetében cél az akkulturációs identitásképző stratégiák átváltása integrációs stratégiává oly módon, hogy az adott – asszimilációs, szeparációs, marginalizációs – akkulturációs stratégiából az identitáskrizis erősítésén keresztül kizökkentjük a fiatalot. A nem roma közösségből érkező fiatalok esetében cél az identitáskrizis folyamatában megjeleníteni olyan tartalmakat, amelyek a kisebbségek felé nyitja meg a fiatalokat.

Így a romológiai foglalkozások tárgya a kezdeti szakaszokban nem a romológia körébe tartozó ismeretek összessége lesz, hanem maga az egyén, az én. Az identitáskrizist elősegítő és befolyásoló foglalkozások képesek megalapozni azt a befogadó attitűdöt, ami egy más szemlélettel engedi magához a romológia területén található ismereteket. Affektív megközelítéssel erősítjük a kognitív tartalmakat is. Azt, hogy ez az alapozó szakasz milyen hosszú, maga a tanodában dolgozó munkatárs dönti el. A javaslatom, hogy minél több időt érdemes erre a szakaszra szánni.

Foglalkozásattitűd, posztmodern viszony

De ez még csak a kezdet, hiszen ott tartunk, hogy látjuk, milyen irányból érdemes az első lépéseket megtenni. Azonban az első lépések során egyéb tényezőket is figyelembe kell vennünk. Azt látjuk, hogy a foglalkozások fókuszába magát az ént kell állítani a romológiai ismeretek helyett. Továbbá a foglalkozások során az éni-identitás állapotának krízisét kell fokozni azon célból, hogy új identitástartalmakat tudjunk behozni. Azért szükséges folyamatosan az identitás szintjén maradnunk, hogy az interiorizáció megtörténhessen.

Az identitáskrizisben való részvétel mellett fontosnak tartom egy másik jelenség leírását is. Ez a jelenség nem más, mint az etnikai, kisebbségi diskurzus szemantikai csapdája. Sajnos jelen írás tartalmi és terjedelmi keretei szűkek ahhoz, hogy ezt részletesen ki lehessen fejteni, de fontos a legfontosabb sarokpontokat bemutatni. Az a nyelvezet, amit hétköznapi szinten használunk a kisebbségi léthelyzetre, a romológiai tartalmakra, nagy valószínűséggel, nem használható ezen foglalkozások alkalmával. Azok a főbb fogalmak, amelyek alapjai a romológiai tartalmaknak, olyan konnotációkkal ellátottak, amelyek számos esetben az előítéletes attitűdök végtermékei. Ezen konnotációk hordozói sok esetben éppen a marginalizált csoport tagjai.³ A helyzet akkor válik igazán bonyolulttá, amikor a többségi

3 Ismert a szociálpszichológiából az a vizsgálat, mely megmutatta, hogy az alacsony státuszú csoportok tagjai erősen elutasítják saját kultúrájukkal. Afro-amerikai gyermekek alacsonyabb pontszámokkal láttak el színes bőrű babákat, mint fehér babákat (Cole és Cole, 2006).

társadalom képviselői is célcsoportként jelennek meg. A fogalmak konnotációi különös viszonyokat alkotnak. A többnyire előítéletes fogalomhasználatért szinte versengenek a roma közösségből és a nem roma közösségből érkező fiatalok is. Tulajdonképpen a „Ki vagyok én?” problematika mellett megjelenik a „Mi a cigány?” problematika is. Pontosabban: a kettő egymás relációjában. Tehát ez még továbbra sem tisztán ismereti kérdés. A „Mi a cigány?” kérdésre adott válaszoknak el kell jutniuk a „Mi a cigány, ha nem az, amire eddig gondoltunk?” kérdésig. Lényegében az identitáskrízis részévé tesszük a „Mi a cigány?” kérdést. Azt gondolom, hogy ezen bonyolult célok eléréséhez egy olyan posztmodern nyelvezetet és módszert érdemes használni, amely alkalmas arra, hogy a fiatalot – és ne feledjük, hogy kamasz fiatalokról van szó – kizökkentsük a megszokott kerékvágásából és lehetőséget teremtsünk arra, hogy az eddigi konnotációk mellé másokat is elhelyezzen. A posztmodern gondolkodás egyik eszköze a humor, az irónia és a provokáció. Mindegyik eszköz célja kizökkenteni az időt. A megszokott helyett valami szokatlant létrehozni, alkalmazni.

Tapasztalatom, hogy ezen posztmodern eszközök alkalmasak lehetnek arra, amit eddig bemutattunk. Életkori sajátosságok miatt – hiszen serdülőkről beszélünk – és a leterhelt fogalomrendszer miatt is. A provokáció egy olyan metodikai határmezsgye, ami csak nagyon jól átgondolt foglalkozásvezetés mentén használható fel. Célja, hogy széttörjön valamit, de úgy, hogy azon építkezni lehessen. Ehhez szegődik jó társul a humor. A kettő együtt képes elindítani olyan folyamatokat, amelyek termékenyekké tudnak válni. A foglalkozások attitűdje szempontjából szükséges, hogy a foglalkozásvezető ne etnocentrikus megközelítéssel közelítsen a foglalkozásokhoz. Az etnocentrikus magatartást elméletben elutasítjuk, de nagyon gyakran nem vesszük észre – akár saját magunkon sem – ennek jeleit, tüneteit. Azt mondhatom, hogy amint megjelenik a janicsárképző attitűd, rögtön gyanakodhatunk etnocentrikus megközelítésre – bármilyen etnikai-kulturális oldalról jelenjen meg. Továbbá az etnocentrikus gondolkodás, par excellence, alkalmatlan a posztmodern humorra, ugyanis a posztmodern gondolkodás során az önmagunk kinevetése komoly hangsúlyt kap. Emellett a humor, irónia alkalmas arra, hogy lerombolja azokat a konnotációkat, amelyek nem engedik a szakmai diskurzust.

Minthogy az egyénből indulnak ki a foglalkozások, így a személyes értékek megjelenítési lehetősége fontos pedagógiai cél. Ez azt jelenti, hogy kezdeti szakaszban a „hagyni elmondani” elv alapján érdemes engedni a vélemények, értékek, sztereotípiák, előítéletek szabad áramlását. Ugyanis tudható, hogy az értékekhez érzékeny perszonális viszony társul. Az identitáskrízis során komoly értékpreferencia-változások zajlanak le, melyeknek kísérésében a foglalkozások kiemelkedő szerepet játszanak. Csakhogy az értékek választása – kiváltképpen kamaszkorban – főként belülről érlelődő folyamat, ami jelentős mértékben ellenáll minden direkt behatásnak. Ahhoz, hogy a későbbiekben meg lehessen határozni a romológiai tartalmak fókuszait, prioritásait, szükséges ismerni az adott

közösség értékpreferenciáit, továbbá ahhoz, hogy biztonságban érezzék magukat, értékeik szempontjából szükséges engedni azok szabad megnyilvánulását.

A foglalkozások megszervezése során ajánlott a különböző önismereti foglalkozások repertoárjából merítkezni. A 2015 nyarán elindított „roma kultúrtörténet” foglalkozások voltak számomra az első olyanok, amelyek már a fent leírtak tapasztalataiból merítkeztek. 2015 nyarán még csak a foglalkozások kidolgozásában vettem részt, majd 2015 őszén vezettem ezen foglalkozásokat túlnyomó részt roma fiataloknak egy tanoda jellegű intézményben. Minthogy több csoportban valósultak meg foglalkozások, eddig már körülbelül húsz foglalkozás zajlott le. A résztvevők visszajelzése alapján a téma befogadása sokkal erőteljesebben megvalósult, mint korábban, hasonló célú foglalkozásoknál. Az önismereti tartalmak felől indított foglalkozások során – az újszerűen használt fogalmi rendszerek következtében – a fiatalok nagy része aktívan belemerült azokba a kérdésekbe, amelyeket felvetettünk. Az én középpontba helyezése vált fókusszá és így nem tudtak a romológiai tartalmak tananyagszerű vizsgálendő ismeretekké válni.

Lehetséges foglalkozások

Az elméleti háttérrel azért tartottam fontosnak leírni, mert végiggondolása segítheti a tanoda szakemberit a foglalkozások megtervezésében. Nézzük meg, melyek azok a fontosabb szempontok, amelyeket a fenti logika alapján javaslok követni.

Tematikus szempontok

- Identitáskrizis követése önismereti foglalkozásokkal: Ki vagyok én a világban? Viszonyaim, életem, dolgom, családom, tetteim stb. Személyes, családi környezetből vett tapasztalatok, élmények beépítése a foglalkozásokba, oly módon, hogy a megélt hatások, események a romológia területre vonatkozathatóak.
- Kultúra és kultúrák megjelenése az egyén életében. Mi hova tartozik? Én hova tartozom? Létezik-e valahová tartozás?
- Nyelvi, fogalmi rendszerek szétrobbantása: Mi a cigány? Ki a cigány? Mi a kultúra? Kultúrák kapcsolata.

Attitűdre szempontok

- Etnocentrikus attitűd mellőzése
- Irónia és humor használata
- Szabad érték megnyilvánulás

Végezetül bemutatok néhány olyan foglalkozástípust, amelyet a fentebb leírtak alapján látok használhatónak. Az önismereti foglalkozások leírását feleslegesnek tartom, hiszen nagy mennyiségben fellelhető mind szakkönyvekben, mind az interneten. A foglalkozások témáját ezen esetekben a „Ki vagyok én a világban? Milyen mikro- és makróökonómia vesz körül? Kinek tartom magamat?

Ki nem vagyok? Hol élek? Milyen a környezetem, ahol élek?” kérdések kell, hogy uralják. Írásomból következően a romológiai tartalmak megjelenését egy tanodában önismereti foglalkozásokkal javasolt kezdeni.

Az első foglalkozás lehetséges példája

Személyes, családi környezetből vett tapasztalatok, élmények beépítése a foglalkozásokba, oly módon, hogy a megélt hatások, események a romológia területire vonatkoztathatóak. Kultúra és kultúrák megjelenése az egyén életében. Mi, hova tartozik? Én hova tartozom? Létezik-e valahová tartozás?

A foglalkozás célja

A résztvevők mikroökonómiájából kiindulva megközelíteni a romológiai tartalmakat. Homogén csoportok esetében a tudatos kultúraalkotás lehetőségének erősítése, heterogén csoportok esetében az előzőek mellett a kultúrák párbeszédnek elindítása.

A foglalkozás formája

Kooperatív tanulás. Nem célom a foglalkozások részletes kidolgozásának bemutatása (l. *Arató és Varga, 2008; Varga, 2011; Kagan és Kagan, 2009*).

A foglalkozás leírása

A csoportalkotás után egyéni feladatokban a résztvevők összegyűjtik, hogy melyek azok a rutinok, szokások, amelyek saját életükben, családi életükben jelen vannak. Javasolt, hogy a foglalkozásvezető beszélje át a résztvevő fiatalokkal, hogy mit is jelent a napi rutin, szokás, mondjon példát saját életéből. Javasolt felhívni a figyelmet arra, hogy olyanokat írjanak le, amelyek nagyon erősen jelen vannak életükben, de lehet, hogy fel sem figyelnek már rájuk, annyira természetessé vált. Kiscsoportokban beszéljék át, amiket leírtak. Részletesen magyarázzák el, mutassák be egymásnak, hogy ezen szokások, rutinok, milyen célt szolgálnak életükben, mi lehet a szerepük. A foglalkozás a résztvevők összetétele szerint ezt követően más hangsúlyokat kap.

Homogén roma csoport

A foglalkozás során a részt vevők által felsorolt tartalmak hasonlóak lesznek, hiszen hasonló környezetből érkeznek. A foglalkozásvezető feladata, hogy abba az irányba terelje a foglalkozást, ami segíthet a résztvevők számára, hogy valamilyen viszonyt alakítsanak ki a roma kultúra és saját életük között. Fontos lehet annak felismerése, hogy amit összegyűjtöttek azok is a roma kultúra részei. Cél, hogy tudatosítsuk, a személyes életükkel képesek részt venni a roma kultúrában, a roma kultúra bővítésében. A csapatok vagy forgó módszerben, vagy egymásnak prezentálva mutathatják be, hogy csoportjukban, milyen tartalmak születtek.

A prezentálások után javasolt, hogy fókuszcsoporthoz megbeszélés keretén belül

a foglalkozás vezető úgy irányítsa a témát, a beszélgetést, hogy felszínre kerüljön, hogy a felsorolt szokások, családi rutinok, milyen részét képezik és alkotják a roma kultúrának? Fontos, hogy a résztvevők megéljék azt, hogy ők alakítói lehetnek egy közösség kultúrájának. Ez legfőképpen a marginalizált élethelyzetben lévők esetében fontos, ugyanis számukra éppen a tudatos kultúra alkotás élménye veszik el legjobban.

Heterogén csoport

Hasonló folyamatot tapasztalhatunk a homogén csoporttal kapcsolatban is, de itt megjelennek további szempontok is. A nem roma közösségből érkező fiatalok és a roma közösségből érkező fiatalok környezete között nagyobb különbség várható, mint a fentebbi homogén közösségnél tapasztalhattuk. Míg az előző homogén csoportnál a foglalkozásvezető célja az volt, hogy a résztvevőknél erősítse a tudatos kultúraalkotás lehetőségét és képességét, addig itt már megjelenik a különböző kulturális kódrendszerek közötti párbeszéd lehetősége. A kooperatív munkaforma számos variációt kínál fel erre. Kezdetben érdemes heterogén párokat létrehozni, ahol a párok egymásnak mutatják be azokat a tartalmakat, amiket összegyűjtöttek. Az egymás szokásainak, kulturális tartalmaknak az elfogadása könnyebben teremthetik meg először páros gyakorlattal.

A második foglalkozás lehetséges példája

Nyelvi, fogalmi rendszerek szétrobbantása: Mi a cigány? Ki a cigány? Mi a kultúra? Kultúrák kapcsolata.

A foglalkozás célja

Meglévő fogalmi rendszerek szétbontása. Konnotációk bővítése, megváltoztatása.

A foglalkozás formája

Főként szabályjátékok és dramatikus játékok (*Bolton, 1993*), valamint kooperatív technikák alkalmazása javasolt.

A foglalkozás leírása

A résztvevők körbeülnek és a foglalkozásvezető a bevezető játékok után felteszi azt a kérdés: „Mit gondoltok, ki a cigány?” „Mit gondoltok, ki számít cigánynak Magyarországon?” „Milyenek a cigányok? Milyen a cigány kultúra?” A válaszok körbe haladva hangzanak el oly módon, hogy nem lehet kommentálni azokat. Minden válasz jónak számít. A cél, hogy elhangozzanak azok a gondolatok, amelyek a résztvevőkben felmerülnek. Tapasztalatom alapján a média által megfogalmazott sztereotípiák hangzanak el legmarkánsabban. A foglalkozásvezető szerepe, hogy kizökkentse a résztvevőket ezen válaszok kényelméből. Továbbá, hogy a résztvevő fiatalok érezzék, hogy ők maguk alakíthatják, alakítják saját kultúrájukat.

Abból az érzésből kell őket kizökkenteni, hogy saját kulturális identitásukat nem kívülről kell elfogadni, hanem belülről alakíthatják. Ezt semmi esetre sem lehet kioktatással, tudományos magyarázattal megtenni. Javasolt forma a kérdezés, a racionalizálás. Nézzünk erre példákat.

- Résztvevő: „Szerintem az a cigány, aki beszél a cigány nyelvet.”
- Foglalkozásvezető: „Nagyon szépen köszönöm a válaszokat. Mit gondoltok, lehet olyan helyzet, hogy valaki megtanulja a cigány nyelvet, de ő maga nem cigány?”
- Résztvevő: „Szerintem az a cigány, akinek a szülei azok.”
- Foglalkozásvezető: Mit gondoltok, akinek csak az egyik szülője tekinti magát cigánynak, őt minek tekinthetjük? Mit gondoltok arról, akinek a szülei nem cigányként határozzák meg magukat, de a gyerekük önmagát cigánynak tekinti?

A bemutatott példák mutatják, hogy a kérdések segítségével a megszokott válaszok mögé tudunk nézni. Javasolt, hogy ezen kérdések köré szervezzen a foglalkozásvezető kooperatív foglalkozást, ahol a csapatok közösen keresnek válaszokat ezen kérdésekre, így még mélyebbre lehet hatolni. A kérdések átbeszélése után fontos, hogy elhangozzanak azon válaszlehetőségek is, amelyek a szakmai diskurzusban léteznek. A foglalkozásvezetőnek ajánlott *Havas Gábor* (1999), valamint a *Ladányi-Szelényi* (1997) szerzőpáros kérdéseinek beemelése a foglalkozás diskurzusába.

A továbbiakban a foglalkozás során a roma kultúráról szóló többségi sztereotípiák megkérdőjelezése jelenik meg. A foglalkozásvezető a terem két szélére kirak egy-egy lapot, melyre „roma kultúra”- „nem roma kultúra” felirat található. A foglalkozás vezető által felsorolt fogalmak alapján kell eldönteni a fiataloknak, hogy hova állnak. A feladat során a fiatalok többször is szembesülnek azzal, hogy nem egyöntetűek a vélemények. A foglalkozásvezető egyértelmű és vitás fogalmakat keverve sorol fel úgy, például: lovári nyelv, zene, rock zene, mulatás, irodalom, tánc.

A választós játék után körbeülve beszél át a foglalkozásvezető a tapasztaltakat. A cél, hogy az egyértelműnek tűnő, sztereotip jellegű párosítással kapcsolatban kérdések, kérdőjelek jelenjenek meg a résztvevők fejében. Ez jó alkalom arra, hogy becsempésszünk ismereti tartalmakat is, hiszen a fogalmak átbeszélése lehetőséget ad erre. Így a játék közben egyszerre inognak meg bevésődött sztereotípiák és jelennek meg ismeretei tartalmak. Saját tapasztalatból állíthatom, hogy sok romológiai tartalmú fogalmat sikerült így élővé tenni a fiatalok számára.

Egy további lehetőség fókuszcsoportos beszélgetés roma származású alkotó művéről. Javasolt, hogy a mű témája és jellege ne a roma kultúrához legyen köthető. (Magam, Jónás Tamás költeményét használtam.) Körbeülést követően megjegyzés nélkül a foglalkozásvezető felolvassa a verset. A versről irányított beszélgetés formájában mindenki megosztja, mit érez, gondol. Miután elhangzottak a vélemények, érzések a költeménnyel kapcsolatban, a foglalkozásvezető a következő kérdést teheti fel: „Mit gondoltok, ez a vers része-e a roma kultúrának?”

A beszélgetést innentől a foglalkozásvezető a szerző etnikai önazonossága és a mű kulturális besorolhatósága köré szervezi. Kérdések megfogalmazása a cél, és nem tények kimondása és megfogalmazása. Javasolt ennek a feldolgozásmódnak az inverz változata is, mely során a foglalkozásvezető egy magát nem a roma közösséghez tartozónak valló szerző roma kultúrához köthető művét olvassa fel. Lényegében ugyanazt a diskurzus vezetheti le a foglalkozás vezető, mint a fentebb leírtaknál.

Ezt követően a résztvevők kiscsoportokban gyűjtik össze mindazon ismereteket, amelyeket a roma kultúrához kötnek. A foglalkozásvezető tájékoztatja a résztvevőket, hogy egy készülő könyvhöz készítik az anyagot. Csoportforgóban ismertetik egymással mindazt, amit összegyűjtöttek, majd csoportszámától függően kategóriákra osztják a felsoroltakat. Például, amennyiben négy csoport van, úgy négy kategóriára osztják a foglalkozásvezető segítségével. Ezután szakértői csoportok kidolgozzák a saját kategóriájukat, ami a készülő könyv egy-egy fejezete lesz (pl. zene, festészet, ünnepek). Javasolt, hogy a szakértői csapatok részletesen és alaposan dolgozzák ki a fejezeteket, IKT-eszközök segítségével. A csoportok számára a foglalkozásvezető segédanyagokat biztosít, amelyek romológiaiai ismereteket tartalmaznak.

Irodalom

- Arató Ferenc (2011): Kompetencia-alapú fejlesztés, kooperatív tanulásszervezés, projektpedagógia a szociális munkás képzésben. Kézirat.
<http://reflektiv.hu/wp-content/uploads/2012/09/projekt-alap%C3%BA.pdf>
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Baráth Szabolcs (2016): Integráció és tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 180–183.
- Berry, J. W. (2003): Conceptual approaches to acculturation. In: Chun, K., Balls-Organista, P. és Marin, G. (szerk.): *Acculturation: Advances in theory, measurement and application*. APA Books, Washington. 17–37.
- Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Cole, M és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély*, **26**. 4. sz. 29–56.
- Kagan, S. és Kagan, M. (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Havas Gábor (1999): Cigányok a szociológiai kutatások tükrében. In: A cigányok Magyarországon, Budapest, 1999, Magyar Tudományos Akadémia.
- Ladányi János és Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, **26**. 12. sz. 3–6.
- Pálos Dóra (2010): „Cigány” identitások nehézségei. Egy önbeszámolókon alapuló vizsgálat tanulmányai. *Esély*, **21**. 2. sz. 41–63.
- Révész György (2007): Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In: Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Artilla (szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiség lélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum, Budapest. 224–243.
- Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Tani-tani Online*, 2015. 05. 04.
<http://www.tani-tani.info/tanodaplatform>