



# Falusi iskolák szegregálódásának vizsgálata összehasonlító esettanulmányi megközelítéssel

Lőrincz Borbála

LŐRINCZ BORBÁLA: ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szociológia Doktori Iskola; TÁRKI Társadalomtudományi Kutatóközpont; l.borcsa@gmail.com

**ABSZTRAKT** A tanulmány egy olyan kutatást ismertet módszertani fókusszal, amely két egyiskolás település társadalmi és etnikai értelemben szegregált általános iskoláját és azok pedagógusait vizsgálta a lokális és strukturális rendszerekbe ágyazottan. A kutatás módszertana a kvalitatív, folyamatorientált összehasonlító esettanulmányi megközelítés módszerét alkalmazta, amely horizontális, vertikális és transzverzális (időbeli) tengelyeken hasonlítja össze az elemeket, az eredményeket pedig kritikai szemléletben értelmezi. A tanulmány bemutatja a kutatás háttérében álló ismeretelméleti, módszertani és etikai megfontolásokat, illetve a kutatási dizájnt alakító gyakorlati szempontokat. A kutatás eredményei szerint a települések interetnikus viszonyai és hatalmi struktúrája meghatározza az iskolák körüli és azon belüli diskurzusokat. A pedagógusok ugyanakkor mindkét intézményben tematizálták az énhatékonyság és az eredményesség, valamint az anyagi és az erkölcsi megbecsültség hiányát.

**Kulcsszavak:** falusi iskolák, iskolai szegregáció, esettanulmány

## Studying the segregation of rural schools with the comparative case study analysis approach

**ABSTRACT** This methodologically focused study presents a research that examined two socially and ethnically segregated primary schools and their teachers in two single-school Hungarian villages, embedded in local and structural systems. The methodology uses a qualitative, process-oriented comparative case study approach, which compares elements on horizontal, vertical and transversal (temporal) axes and interprets the results in a critical manner. The study presents the epistemological, methodological and ethical considerations behind the research, as well as the practical aspects shaping the research design. According to the results of the research, the interethnic relations and power structures of the settlements are mirrored by the discourses around and within the schools. At the same time, the teachers in both institutions thematized the lack of self-efficacy and effectiveness, as well as that of material and moral recognition.

**Keywords:** falusi iskolák, iskolai szegregáció, esettanulmány

## BEVEZETÉS

A magyar oktatási rendszernek több évtizedre visszanyúló, legkésőbb az 1985-ös, többek között a szabad iskolaválasztást is bevezető oktatási törvény óta kikerülhetetlen sajátossága, hogy növeli az egyenlőtlenségeket, és akadályozza a társadalmi mobilitást (Kovai – Neumann 2015, Berényi 2016, Lőrincz – Antal-Fekete 2022). Az egyenlőtlenségek háttérében máig konsztans rendszerszintű jellegzetességek húzódnak meg. Az elvileg szabad, gyakorlatilag a családok



erőforrásaihoz kötött iskolaválasztás mellett ilyen az iskolák közötti verseny, a korai szelekció és az iskolán belül egymástól elváló tanulói utak léte (Horn et al. 2016). Az oktatási egyenlőtlenségeknek egyszerre oka és következménye az alacsony szocioökonómiai státuszú és – ezzel gyakran, de nem mindig átfedésben – a roma tanulók iskolai szegregációja<sup>1</sup>, amely jellemzően a szolgáltatások alacsonyabb színvonalát is indukálja (Kertesi – Kézdi 2009, Csapó et al. 2015).

A jelen tanulmányban egy olyan kvalitatív kutatást ismertetek, amely két egyiskolás község társadalmi és etnikai értelemben szegregált általános iskoláját, illetve ezek pedagógusait vizsgálta a 2022/23-as tanévben. A kutatás háttérének felvázolását követően bemutatom, milyen ismeretelméleti, módszertani és etikai megfontolások nyomán, illetve milyen gyakorlati döntéshelyzetekben alakult a kutatási dizájn. Célja a tanulmánynak az is, hogy részletesen ismertesse a Bartlett és Vavrus (2017) által kidolgozott kvalitatív, folyamatorientált összehasonlító esettanulmányi megközelítés (*comparative case study approach*, CCS) gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit. Ennek része a mintavételi és adatgyűjtési módszerek, a terepmunka és az elemzési folyamat konkrét lépéseinek ismertetése, illetve az etikai kérdésekre, a kutatói pozícionálásra és a kutatás limitációira vonatkozó reflexió. Végül röviden összegzem a kutatás eredményeit.

A kutatás amellet, hogy betekintést nyújt az egyéni tapasztalatokba és interpretációkba, azon a meggyőződésen alapul, hogy a pedagógusok személyes és szakmai személyisége nem válik el élesen (Hong et al. 2024), narratíváik, beszédmódjuk, hangsúlyaik és hallgatásuk a teljes rendszer működéséről is gazdag információval szolgálnak. A települési és iskolai szinten meghatározó jelentéskötési folyamatokon túl a kutatás nemcsak a pedagógusok explicit véleményét, hanem – konstruktivista megközelítéssel – az őket körülvevő rendszerekről alkotott értelmezéseiket és önreprezentációjukat is körbejárja. Ennek célja nem valamiféle „közvéleménykutatás” vagy annak megítélése, hogy milyen e pedagógusok tanítványainak lenni. Az elemzés inkább azt igyekszik megragadni, hogy a pedagógusok mint a helyi és a teljes magyar társadalom szereplői hogyan működnek abban a szimbolikus és társadalmi térben (Bourdieu 1989), amelyet iskolájukban és az annak otthont adó településen ők maguk és más aktorok közösen létrehoznak.

## A KUTATÁS KONTEXTUSA

A kutatás tágabb kontextusa az évtizedes viszonylatban is egyenlőtlen magyar oktatási rendszer, ezen belül kifejezetten hangsúlyos az elmúlt tizenöt évben kialakult oktatás- és társadalompolitikai környezet szerepe. 2010 óta a központosítással párhuzamosan jelentős privatizáció zajlott le a közoktatásban: többszörösére nőtt az egyházi intézmények és a bennük tanuló diákok aránya (Ercse – Radó 2019). A szegregációt erősíti az a – különösen a szegényebb régiókat érintő – jelenség, hogy a történelmi keresztény egyházak intézményei „menekülőutat” biztosítanak a helyi elitnek számára a romló minőségű állami rendszerből (Ercse 2018, Papp 2022). Az oktatáspolitikai nyelvben és konkrét intézkedéseit tekintve is neokonzervatív for-

<sup>1</sup> Az iskolai szegregációt abban az értelemben használom, hogy bizonyos tulajdonságaik (jelen esetben társadalmi helyzet, etnikai hovatartozás) alapján eltérő gyerekek aránytalanul oszlanak meg az oktatási intézmények között (Holmlund – Öckert 2021).



dulaton esett át, amely a munkát középpontba helyező, „érdemes” és „érdemtelen” állampolgárokat megkülönböztető, felső és felső közép osztályokat preferáló társadalmpolitikai irányvonalba illeszkedik (Scheiring 2019, Szikra 2020). Emellett az is látszik, hogy a szakmai érveket nélkülöző reformok és a közoktatás forráshiányos állapota, romló minősége egyrészt csökkenti a rendszerbe vetett bizalmat (Kopasz – Boda 2018), másrészt növeli a családok közti versenyt, ezzel még kiszolgáltatottabbá téve az alacsonyabb státuszú gyerekeket.

2010 és 2022 között az általános iskola nyolc osztályában hátrányos helyzetű (HH) tanulók szegregációs indexe<sup>2</sup> 27,2-ről 40,7-re, a halmozottan hátrányos helyzetűeké (HHH) 29,2-ről 37,5-re nőtt (Hajdu et al. 2024: 206), amit csak részben magyaráz a kategóriák 2013-as szigorítása. 2005 óta a családi háttérindex alapján a legalsó társadalmi ötödbe tartozó diákok szegregációs indexe 20-ról több mint másfélszeresére emelkedett nemcsak országos viszonylatban (amit a földrajzi szegregáció növekedése is okozhatna), hanem a helyi oktatási piacokon belül is (Hermann et al. 2024: 359). A falvakban a szegényesebb oktatási kínálat is növeli a szelekciót (Kovách 2022): a falusi iskolák diákjainak 37,5%-a mérsékelt (15–35% HH) vagy erősen szegregált (több mint 35% HH) intézményben tanul (Hermann – Kisfalusi 2023: 9). Bár az etnikai szegregáció mértékét adatok hiányában nehéz megbecsülni, Hermann és Kisfalusi (2023: 8) számításai szerint a HHH és roma gyerekek aránya iskolai szinten 79%-ban korrelál. Míg a roma gyerekek a magyarországi általános iskolások 14–15%-át teszik ki, az Országos Kompetenciamérés adatai alapján Papp és Neumann (2021) háromszáz „gettóiskolát” (50%-ot meghaladó roma arány) azonosított. Ezeknek majdnem fele Észak-Magyarországon, és háromgyede falvakban található.

Mivel a pedagógusok az oktatás minőségének kulcsát jelentik (Széll 2015), különösen figyelemre méltó a növekvő egyenlőtlenségek és a súlyosbodó pedagógushiány együttes hatása a szegregált iskolákra és az ott tanuló gyerekekre. Amellett, hogy a magyar közoktatásban a pedagógus/diák arány nemzetközi viszonylatban inkább pozitív, a rendszer pazarlása súlyos és (területileg, fenntartó szerint) egyenlőtlen eloszlású humán erőforrás-hiányt okoz (Lannert 2021, Varga 2023). 2014 óta minden programtípusban jelentősen nőtt a betöltetlen pedagógus-álláshelyek száma, leginkább a magas HHH-arányú iskolákban: 2015-ben az ilyen intézményekben 4%, 2022-ben már 9,5% volt a betöltetlen álláshelyek aránya (Hajdu et al. 2024: 117). A hiány egyik legfőbb oka a pedagógusok bérhelyzete. A 2010-es évek első felének javuló trendjeit követően 2021-re a bérek a 2014-es szintre vagy az alá estek vissza, a nemzetközi összehasonlítás pedig különösen látványos: 2020-as adatok szerint az általános iskolákban tanítók OECD-átlagban a velük azonos végzettségűek bérének 80–90%-át keresik meg, míg Magyarországon csak 60%-át (Polónyi 2023: 9–10).

Az e tanulmány alapját jelentő kutatás kifejezetten a pedagógusokra koncentrált, akik nemcsak az oktatás minőségét határozzák meg, hanem a teljes rendszert is reprezentálják a diákok és szülők felé. Azokban a szegregált iskolákban, ahol a szolgáltatások igénybe vevői nagy arányban sérülékeny csoportok tagjai, különösen is fontos, hogy a pedagógusokkal lezajló interakciók során milyen arcát mutatja nekik az iskola mint helyi és társadalmi intézmény. A korábbi években, évtizedekben is számos kvalitatív kutatás foglalkozott az iskolák belső vi-

<sup>2</sup> A szegregációs index azt mutatja meg, hogy „a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönítés következtében” (Hajdu et al. 2024: 205). Ha a szegregációs index 0, minden lehetséges kontaktus megtörténik, ha 100, az összes meghiúsul.



lágával (többek között Feischmidt 2013; Neumann 2022; Patakfalvi-Czirják – Papp – Neumann 2018; Széll 2018) és a pedagógusok attitűdjeivel (pl. Havas – Kemény – Liskó 2001; Kende 2018; Széll 2015), azonban a pedagógusoknak a jelenleg is zajló oktatáspolitikai és szegregációs folyamatokkal kapcsolatos értelmezéseiről, viszonyulásáról keveset tudunk.

## A KUTATÁSMÓDSZERTAN ALAPJAI

### A kutatás célja

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás célja, hogy két szegregált (többségében hátrányos helyzetű, roma gyerekeket fogadó), állami fenntartású általános iskola vizsgálatán keresztül betekintést nyújtson azokba a folyamatokba, amelyek meghatározzák ezeknek a lokális és strukturális kényszereknek kitett intézményeknek a működését. A kutatás arra tesz kísérletet, hogy a két vizsgált intézmény területi, rendszerszintű, társadalmi, ideológiai beágyazottságát és szimbolikus funkcióit feltárja, őket a szűkebb-tágabb struktúrák keretrendszerében, időbeli formálódásukat is tekintetbe véve összehasonlítsa, a bennük dolgozó pedagógusok önreprezentációit, narratíváit pedig ezáltal kontextualizálva értelmezze. E munka végső soron a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó szegregációs folyamatok mikroszintű működésének megismerését segíti elő, ezáltal pedig annak megértését, hogy a strukturális hatások (a közoktatás piacosítása és a társadalompolitikai környezet) milyen módon alakítják a rendszer szereplőinek lehetőségeit.

### A kutatási kérdések

A kutatási kérdések a pedagógusokat mint egyéneket rendszerben vizsgálják, amely jól megragadható Bronfenbrenner (1976, 1979) beágyazott körökből álló ökológiai modelljével. A modellt széles körben alkalmazzák oktatáskutatók is, bár a különböző szinteket gyakran eltérő módon értelmezik például attól függően, hogy az oktatási folyamatokat befolyásoló tényezők közül milyen típusúakat vizsgálnak (Ettekal – Mahoney 2017, Széll 2018, Bartolo et al. 2019). A jelen kutatás a rendszer középpontjában álló egyénnek a pedagógust tekinti, az őt körülvevő rendszerek közül pedig a mezoszintet (iskola), exoszintet (település) és makroszintet (strukturális tényezők)<sup>3</sup>, illetve az ezek közötti összefüggéseket vizsgálja. Az egyént körülvevő, hálózatba rendeződő, beágyazott rendszereknek ez a modellje nem statikus, hanem dinamikus és komplex: az egyén és az őt körülvevő környezet különböző „szintjei” kölcsönösen hatnak egymásra, illetve a hatásokat különböző irányokba közvetítik is. A kutatási kérdések a következők:

<sup>3</sup> A pedagógusokat körülvevő rendszerek mikroszintjének ebben az értelmezésben az osztályterem tekinthető. Ennek kihagyása a vizsgált rétegek közül többféle szempontból indokolt, amelyekről részletesen A kutatási módszerek című pontban írok.



1. Milyen összefüggések tárthatók fel a szegregált általános iskolák kontextuális működését alakító rendszerek, nevezetesen
  - a) a makro-, strukturális szint (oktatási rendszer, politikai rendszer, társadalmi értékrend);
  - b) az exo-, helyi szint (a kistélepülési környezet, az iskolának a helyi aktorokkal – szülőkel, önkormányzattal, intézményekkel, egyházakkal, civil szervezetekkel – kialakított kapcsolatai);
  - c) és a mezo-, iskolai szint (az intézmény jellegzetességei, történelmi fejlődése, szakmai és tárgyi feltételei, a tanári kar összetétele, vezetése, érzékelt eredményei) között?
2. Hogyan értelmezik a pedagógusok az őket körülvevő hálózat különböző szintjeit (iskola, falu, tágabb társadalmi-politikai kontextus)? Hogyan tükröződik mindez önreprezentációjukban és narratíváikban?

### A kvalitatív paradigma, ontológiai és ismeretelméleti megfontolások

Mivel egyéni és kollektív jelentésalkotási folyamatok mély, kontextuális megértését tűztem ki célul, kvalitatív megközelítést alkalmazok (Golafshani 2003). Jelen kutatás a kvalitatív oktatás-szociológiai hagyományhoz (Szabolcs 1999, Delamont 2020) kíván kapcsolódni, követve a Braun – Clarke (2013, 2022: 7) által definiált *Big Q megközelítést*, amely a kvalitatív technikákat a kvalitatív paradigma keretrendszerén belül alkalmazza, és „a folyamatra és jelentésre fókuszál az ok és okozat helyett”. A Big Q elutasítja azt a pozitivista elképzelést, hogy létezik „egyetlen felfedezésre váró, egyetemes igazság” (Lincoln – Guba 1985, Braun – Clarke 2022: 7, Rácz – Kaló 2023) és erőforrásként ismeri el a kutató szubjektivitását. E megközelítésben elengedhetetlen a kutatói reflexivitás, tehát annak tudatosítása, hogy a kutató személyes és diszciplináris háttere, valamint módszertani döntései hogyan befolyásolhatják a kutatást (Szabolcs 1999, Cypress 2017, Braun – Clarke 2022).

Rácz és Kaló (2023: 14) megfogalmazása szerint a „kvalitatív módszerekben nem a »kvalitatív« a közös, hanem a világról és az emberről kialakított kép (ontológia) és a tudás megszerzhetőségének kérdése (episztemológia)”. Az itt ismertetett kutatás ontológiailag a kritikai realista felfogáson alapul, amely szerint a kutatás révén nem magához a valósághoz, hanem csak annak a válaszadók által érzékelt és közvetített változatához férhetünk hozzá. Az elemzés során ezért figyelembe kell venni, hogy ezeket a reprezentációkat hogyan alakíthatta közvetlen környezetük és a tágabb társadalmi struktúrák, valamint azt is, hogy a válaszadók miképp használják a nyelvet az általuk közvetített valóságészlet megkonstruálására. Episztemológiai szempontból a kutatás konstruktivista álláspontot képvisel, „amely perspektíva azon utakra fókuszál, ahogyan a valóság, jelentés, tapasztalat megjelenik az adott közegben” (Birtalan 2023: 179). Ez a megközelítés lehetővé teszi az egymásnak ellentmondó narratívák együttlétét, és elismeri, hogy az „eredmények” a kutató értelmezésétől ugyanúgy függenek, mint maguktól a kutatási folyamat során nem egyszerűen gyűjtött, inkább létrehozott adatoktól.



## Az összehasonlító esettanulmányi megközelítés

Az összehasonlító esettanulmányi megközelítés (*comparative case study approach, CCS*) (Bartlett – Vavrus 2017: 1) jól alkalmazható társadalmi gyakorlatok, azaz annak tanulmányozására, hogy „a társadalmi szereplők a maguk különféle motivációival, szándékaival és befolyásolási képességével hogyan működnek a társadalmi erővel párhuzamosan és/vagy azokra reagálva, miközben létrehozzák azt a társadalmi és kulturális világot is, amelyben élnek”. Míg az összehasonlító esettanulmányok egy része a pozitivistá episztemológiában gyökerezik, és a variabilitásra összpontosítva az ok-okozati összefüggések feltárására törekszik, Bartlett és Vavrus (2017) *folyamatorientált* megközelítést javasol. A CCS értelmezése szerint a kontextus nem egyszerűen térbeli, hanem időbeli és relációs fogalom is, a kultúra pedig dinamikus, folyamatosan újratermelődő jelleggel bír. Emellett a CCS kritikai megközelítést képvisel, különös figyelmet fordít a társadalmi világ létrehozásában, reprezentációjában és értelmezésében kiemelt szerepet betöltő egyenlőtlenségekre és hatalmi viszonyokra. A gyakorlatban a folyamatorientált háromféle összehasonlítási módszert feltételez, mégpedig horizontális, vertikális és transzverzális tengelyek mentén. A horizontális összehasonlítás azt vizsgálja, hogyan bontakoznak ki különböző folyamatok egymásnak megfeleltethető egységekben, pl. két iskolában. A vertikális aspektus mindezt rendszerbe helyezi (pl. milyen következményei lesznek egy szakpolitikai döntésnek több helyszínen), a transzverzális pedig az időbeli változás elemzését teszi lehetővé.

A jelen kutatás is a Bartlett és Vavrus (2017) iránymutatása szerinti összehasonlító esettanulmányi megközelítést alkalmazza. A homológ (azaz hasonló helyzetű entitások közötti) horizontális tengelyen hasonlítom össze a két községet, a két iskolát és ezek pedagógusait. Ez a beágyazott (*nested*) elrendezés (Bronfenbrenner 1976) vertikális jelleggel is bír. A vertikális tengely szerepet játszik a diskurzusok és azok szélesebb kontextusa közötti összefüggések feltárásában, ami e kutatás szempontjából is kulcsfontosságú. A pedagógusokat körülvevő környezet makro-, exo- és mezoszintjeit azonosítom, ezek azonban nem mindig különülnek el egyértelműen, hanem rendszert alkotva játszanak szerepet a tanárok tapasztalatait befolyásoló folyamatokban. (Hogy az elemzés a nemzetállami határokon belül marad, semmiképp sem jelenti, hogy a feltárt folyamatok függetlenek lennének a nagyobb, európai és globális társadalmi-gazdasági és politikai viszonyoktól.) Végül az összehasonlítás transzverzális tengelye időbeli szempontokkal egészíti ki az esettanulmányt. A kutatásban hangsúlyos elem a helyi társadalmi és oktatási folyamatok történeti gyökereinek feltárása interjúk és dokumentumelemzés segítségével. Mindez lehetővé teszi térbeli és időbeli hasonlóságok és különbségek azonosítását, ezzel segítve a két lokalitás kontextusában megfigyelt jelenségek kialakulásának megértését.

Az CCS megközelítés szellemében kísérletet teszek arra is, hogy a diskurzusok és események elemzésén keresztül lehetséges magyarázatokat fogalmazzak meg a vizsgált jelenségek háttérben sejtethető dinamikákról. Bár ok-okozati összefüggések feltárása nem célja a kutatásnak, olyan folyamatokat igyekszik leírni, amelyek által megragadható a különböző jelenségek közötti kapcsolat (Bartlett – Vavrus 2017). Az esettanulmányok statisztikailag általánosítható eredmények hiányában is képesek lehetnek feltárni a vizsgált jelenségek komplexitását, ellentmondásait, kontextualitását és kölcsönhatásait, és így elmélet- és szakpolitikaalkotáshoz is információval szolgálhatnak (Bassegy 1999, Broughton Micova 2019, Do Amaral 2022).



## A KUTATÁS MENETE

### A mintavétel

A folyamatorientált vizsgálatok tervezéséhez Bartless és Vavrus (2017) egyfajta alakuló, rugalmas (*emergent*) dizájnt ajánl. Ez a megoldás a kvalitatív kutatások során általában sem ritka, mivel a kutató jellemzően számos tényezőt csak korlátozott mértékben tud kontrollálni (Cypruss 2017). A CCS megközelítés statisztikai helyett „elméleti alapú, analitikus általánosíthatóságra” (Bartlett – Vavrus 2017) törekszik, ezért gyakorta célirányos mintavételt alkalmaz, ám a céltól függetlenül lényeges, hogy a mintavételi eljárás folyamata transzparens legyen. A mintavétel során arra törekedtem, hogy két olyan intézményt válasszak ki, amelyek – a nyilvánosan elérhető statisztikai adatok alapján – „elvileg” hasonlóak. Szempont volt az is, hogy a kiválasztott iskolák releváns terepet jelentsenek a kutatási kérdések vizsgálatához. Ezt a következő kritériumokkal igyekeztem biztosítani:

- *Mindkét iskola állami fenntartású, és ugyanahhoz a tankerületi központhoz tartozik.* Mivel az iskolák lokális közegére, ezeknek a tanárok életében betöltött szerepére voltam kíváncsi, az iskolák fenntartóját az azokat körülvevő közös struktúra részeként vizsgáltam.
- *Nem városi, hanem falusi iskolákat vizsgállok.* Feltételeztem, hogy egy zártabb, falusi környezetben a helyi társadalmi normák és hatalmi viszonyok hatása plasztikusabban megmutatkozik, mint egy nagyobb területű, diverzebb népességű városban.
- *Mindkét iskola egyiskolás településen található.* Olyan településeken, ahol egynél több iskola van, az iskolai szegregáció a település határain belül megtörténhet, engem viszont különösen érdekelt a „ha elhagyjuk az iskolát, feladjuk a falut” szülői dilemmája.
- *Két olyan községet kerestem kutatási terepnek, ahol az előző (a mintavételkor: 2011-es) census szerint legalább 10%-os és egymáshoz hasonló méretű roma lakosság él.* Az iskolák etnikai összetételére vonatkozó adatok hiánya elrejt a szegregáció etnikai rétegét, de feltételeztem, hogy a nagyobb roma lakossággal rendelkező falvakban az iskolák is jelentős számú roma tanulóval rendelkeznek. A népszámlálási adatok tökéletlenségük ellenére a települések közti differenciát tükrözik, és relatív semleges információforrásoknak tekinthetők.
- *A szocioökonomiai státusz szerinti iskolai szegregációra koncentráltam, és ez alapján választottam ki az intézményeket.* A potenciális iskolákban a társadalmi szegregáció mértékét az elmúlt évtizedben a (halmozottan) hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozó arányszámok segítségével állapítottam meg.
- *Cél volt, hogy mindkét iskola vizsgálható (min. 100 tanuló) és egymáshoz hasonló méretű legyen.* Ez volt az egyetlen kritérium, amely nem teljesült maximálisan a mintavétel során, mivel az egyik kiválasztott intézményben kb. kétszer annyi diák tanul, mint a másikban (~140 vs. ~300 fő). A megfigyelt folyamatok közötti különbségek elemzésekor ezt is tekintetbe kell venni.
- *A vizsgált helyszínek Budapesttől való fizikai megközelíthetősége* elsősorban amiatt volt fontos, mert lehetővé tette a több mint egy évig tartó rendszeres és rugalmas kutatói jelenlétet.



Miután a fenti szempontok alapján kiválasztottam a két iskolát, felvettem a kapcsolatot a tankerület vezetésével. Néhány háttérkérdés tisztázását követően azt az információt kaptam tőlük, hogy a részvételről való döntés a két intézményvezető és tantestület hatáskörébe tartozik. A terepmunka megkezdése előtt a tankerület adatvédelmi tisztviselőjének jóváhagyását is megkaptam. A tankerület képviselőit és később minden résztvevőt is biztosítottam arról, hogy a kutatás teljesen anonim: nemcsak a válaszadók, hanem az iskolák, a települések, sőt a tankerület is beazonosíthatatlan marad. Részben elővigyázatosságból döntöttem így, mivel feltételeztem, hogy a közoktatás körül kialakult bizalmatlan légkörben egy nem anonim kutatásban kevésbé szeretnének majd részt venni az interjúalanyok, vagy esetleg cenzúrázzák válaszaikat. Emellett meg akartam védeni a résztvevőket minden olyan esetleges negatív következménytől, amellyel az eredmények közzététele esetén feletteseik vagy a nyilvánosság részéről szembesülhetnek. A tanulmányban használt összes település- és személynév kitalált álnév.

Az alábbiakban néhány figyelemreméltó részletet emelek ki a mintavétellel kapcsolatban, különös tekintettel a két helyszín közötti különbségekre:

- Bár mindkét intézményvezető nyitott volt a kutatásra, a „Csenkesz” álnevű faluban az igazgató nagyobb meggyőző erővel bírt a tantestületre, mint „Kosboron” dolgozó kollégája. Utóbbi szavazásra bocsátotta a kérdést: a tantestület 40%-a nemhogy válaszolni, de még azt sem szerette volna, hogy jelen legyenek az iskolában. Etikai és gyakorlati megfontolások alapján így lemondtam a kosbori iskolában végzett megfigyelésekről, így sokkal kevesebb első kézből származó adat gyűlt össze a kosbori, mint a csenkeszi iskola belső életéről.
- Ugyanakkor Kosboron jóval több helyi aktort sikerült megszólaltatnom a faluban. A helyben aktív civil szervezet képviselője, aki első kosbori interjúalanyom volt, mintegy *gatekeeper* szerepbe lépve kötött össze helyi roma és nem roma szülőkkal. Így a kosbori interjúalanyokat nem szűrte sem az iskolaigazgató (mint Csenkeszen), sem más helyi tekintélyszemély.
- Mindkét helységben a közszolgáltatásban dolgozó összes elérhető szakemberrel felvettem a kapcsolatot, hogy szakértői interjút készítssek velük. A települések mérete miatt Kosboron ez nagyobb létszámot jelentett, és értelemszerűen a további interjúalanyok hólabdamódszerrel való gyűjtése is komolyabb léptékben volt lehetséges, mint Csenkeszen.
- A kutatásban rendkívül fontos szerepet játszanak a pedagógusokkal készült szakmai életútinterjúk. Kosboron azok a pedagógusok, akik végül vállalták ezt, szabad akaratukból, a 2022/23-as tanév utáni nyári szünetben adtak interjút. Csenkeszen az intézményvezető hívására a tanév utolsó napjaiban, az iskola épületében került sor az interjúkra, ez végül nem bizonyult a legjobb döntésnek. Többen rendkívül feszített munka mellett szakítottak rá (rövid) időt, engedve az igazgatói nyomásnak, volt, aki tréfásan azt is megjegyezte, hogy „nem szívesen, de muszáj. Felsőbb utasítás.” A részvétel korlátozottan önkéntes voltát tükrözte az életútinterjúk egy részének rövidegsége is, de volt, aki a körülmények ellenére is szívesen, hosszan mesélt.



## A kutatási módszerek

Az esettanulmányok készítői szinte mindig vegyes módszerekkel és több forrásból dolgoznak, ami „kirakós játékhoz” hasonló folyamatot eredményez. A cél „nemcsak a változatos információk feltárása, hanem a kulcsinformációk megerősítése is a különböző módszerek segítségével” (Broughton Micova 2019: 80). Ezt az irányt követve én is többféle módszert alkalmaztam, és minél nagyobb számú válaszadó bevonására törekedtem.

Az összehasonlítás horizontális tengelye elsősorban *félig strukturált kvalitatív interjúkra* támaszkodik. Az elemzés során a nyitott kérdésekre válaszként született, szubjektív gondolatmenetekre legalább akkora figyelmet fordítottam, mint a szigorúan az eredeti kérdésekre adott válaszokra. Az interjúk elsősorban az interjúalanyok saját tapasztalatairól alkotott narratíváit, egyfajta nyelvi szűrőn átfolyatott értékrendjét, érzékelt valóságát, sőt még inkább ennek a kutatási helyzetben megalkotott reprezentációját világítják meg, nem valamiféle objektív valóságot (Byrne 2004, Birtalan 2023). Ennek ellenére nem mondtam le a „kirakós játékhoz” szükséges „kulcsinformációk” kereséséről sem, igyekezve folyamatukban megérteni a vizsgált jelenségeket. A terepmunka előrehaladtával számos alkalommal kerestem fel mások által ajánlott új interjúalanyokat. Az interjúk helyszínét a résztvevők választották: ezek jellemzően munkahelyük, otthonuk, két esetben kávézók voltak. Néhány interjú online, egy pedig telefonon készült.

A kvalitatív interjúk nagy része *szakértői interjú* volt. A szakértők mindkét helyszínen vagy hivatalos funkció betöltőjeként kerültek kiválasztásra, vagy azért, mert speciális tudással rendelkeztek az iskolák vagy községek bizonyos gyakorlatairól. A szakértők a kutatás kezdeti fázisában viszonylag gyors elérést biztosítanak a terephez (Bogner et al. 2009). Ezen felül a szakértői interjúk egy plusz episztemológiai réteggel is rendelkeznek, hiszen akikkel készülnek, azok „tudása és ítéletei döntően strukturálják [...] más aktorok körülményeit” is (Bogner – Menz, idézi Döringer 2021: 267). A szakértői interjúk fontos feladata, hogy implicit, értelmező tudáshoz juttassanak. Ezeket a megfontolásokat saját terepmunkám és elemzésem során is tekintetbe vettem: rendkívül fontosnak tartom azt, ahogyan a szakértők értelmezik a terep folyamatait és jelenségeit, nem feltétlenül azért, mert „többet tudnak”, hanem mert normatív hatalmat gyakorolnak a többi szereplő felett.

Kvalitatív *életútinterjú* mindkét iskola pedagógusaival készült, ezek kifejezetten az egyéni, szakmai élettörténetekre összpontosító félig strukturált interjúk voltak. A kezdő kérdést („Kérem, mesélje el, hogyan lett az a pedagógus, aki ma itt ül!”) az Aczél (2016) által készített narratív interjúk ihlették, ám a narratív megközelítéssel szemben további irányított kérdések is elhangzottak. Ezek igyekeztek a válaszadókat részletesen és szabadon beszéltetni szakmai életútjuk mellett jelenlegi iskolájukban szerzett múltbeli és kurrens tapasztalataikról, azok értelmezéséről is. Néhány interjú a vártnál jóval rövidebbre sikerült, ami számos körülmény eredménye lehet. Røkkum – Kojan (2020) például kiemeli a „normatív komplexitás” jelenségét (amikor az interjú készítője és alanya nem azonos társadalmi osztályból érkezik), azonban a megkérdezettek identitása, életpaszatalata és az interjúhelyzettel kapcsolatos képzetek, előfeltevései még nyilvánvaló státuszkülönbség hiányában is hathatnak a folyamatra. Bizonyos



válaszadók<sup>4</sup> kevésbé érezték magukat komfortosan az interjúhelyzetben, illetve külső körülmények (pl. tanévvégi tennivalók) is akadályozták, hogy valóban „megérkezzenek” az interjúhoz szükséges mentális állapotba. Bár megfontoltam a legrövidebb (45 percnél rövidebb) interjúk kihagyását az elemzésből, a fentieket tekintetbe véve végül úgy ítélt meg, hogy az ezeket adó résztvevők reflexiói ugyanúgy érvényesek, mint azokéi, akiknek több kapacitásuk volt az adott helyzetben, így méltányos ezeket is bevenni az elemzésbe. A transzparencia és értelmezhetőség érdekében az elemzésben expliciten jelöltem, ahol ilyen rövid interjúból származik egy-egy megállapítás vagy szegmens.

Az interjúk mellett (*résztvevő*) *megfigyelésekre*<sup>5</sup> is sor került a terepen (Bartlett – Vavrus 2017). Csenkeszen ezek helyszíne maga az iskola volt, leggyakrabban a jelenlévőkkel, általában szülőkkel, néha tanárokkal való kapcsolódás, beszélgetés is társult hozzájuk. Kosboron a megfigyelésekre az iskola épületén kívül, adománygyűjtő rendezvényeken és a faluban került sor, minimális interakció mellett. Online megfigyelést is végeztem, a terepmunka idejére csatlakozva néhány, a két községhez kötődő Facebook-csoporthoz. A teljes kutatásról terepnaplót vezettem, külön-külön mindkét lokációról: ezekben írtam a megfigyelésekről, rögzítettem a kutatási folyamat releváns részleteit, valamint a kutatói pozicionalitással és etikai dilemmákkal kapcsolatos személyes reflexiókat. Mindezek mellett néhány helytörténeti kiadványt is felhasználtam, amelyeket interjúalanyaim bocsátottak a rendelkezésemre.

Ahogy azt már korábban említettem (l. 3. l. ábragyűjtet), a pedagógusokat körülvevő rendszerek közül a mikroszint vizsgálatára – *osztálytermi megfigyelésre* – nem került sor a kutatás keretében. Ezt a döntést részben az indokolta, hogy a kutatási kérdések a pedagógusokat körülvevő nagyobb rendszerekre vonatkoztak, bár kétségtelen, hogy az osztálytermi dinamikák kölcsönös kapcsolatban állnak a mezo-, exo-, és makroszintű folyamatokkal is. Ugyanakkor módszertani aggályok is felmerültek: a kosbori tantestület elzárkózása miatt az osztálytermi megfigyelés csak Csenkeszen lett volna lehetséges, ami tovább növelte volna a két esetről gyűjtött adatállomány közötti diszrepanciát.

## Az adatelemzés

Az adatok elemzéséhez Bartlett és Vavrus (2017) összehasonlító esettanulmányi megközelítése mellett Braun és Clarke (2022) reflexív tematikus analízisét (TA) használtam. Utóbbinak fő jellemzője a kutatói reflexivitás középpontba helyezése, amely a szerzők definíciója szerint „annak kritikus, fegyelmezett vizsgálata, hogy mit csinálunk, hogyan és miért csináljuk, és mindez miképp hat kutatásunkra, hogyan befolyásolja azt” (Braun – Clarke 2022: 5). A reflexív TA lehetővé tesz egyfajta rugalmasságot a realista és konstruktivista keretrendszerek, illetve a

<sup>4</sup> A négy legrövidebb interjú adó pedagógusok a csenkeszi minta idősebb (45+ életkorú), női tagjai voltak. A csenkeszi interjúhelyzet körülményei mellett (l. A mintavétel pont végét) felmerül, hogy demográfiai tényezők is hozzájárulhattak ezen válaszadók szükségességéhez. Az elemzés során az is kiderült, hogy számos ponton egymással párhuzamba állítható módon értelmezték az iskola és a tágabb kontextus viszonyait.

<sup>5</sup> Bartlett és Vavrus (2017: 57) definíciója szerint a megfigyeléshez nem tartozik hozzá a megfigyelttel való kapcsolatfelvétel, míg a résztvevő megfigyelésnek része a megfigyelttel való, többé-kevésbé korlátozott kontaktus.



hozzájuk kapcsolódó induktív és deduktív elemzési orientációk között. A jelen kutatás kérdései explicit (látható) és implicit (háttérben húzódó) tényezőkre egyaránt vonatkoztak. Az első típusba tartoztak például az iskolák és települések tényleges és érzékelt körülményei, a másodikba a helyi és országos szociálpolitikai és interetnikus folyamatok megjelenése az egyéni jelentésstruktúrákban. Mind a kódok, mind az azokból kialakult témák között voltak szemantikai és látens szinten létrehozottak is (Birtalan 2023).

Az elemzés Braun és Clarke (2022) iránymutatásait követte. Először az összes interjú hangfelvételéről (l. még az Etikai megfontolások pontot) leirat készült az Alrite szoftver segítségével. Az adatok mélyebb megismeréséhez minden leiratot az eredeti hangfelvételt hallgatva elolvastam, a leiratokat javítottam, illetve jelöltem bennük a metakommunikációs elemeket (tónus, hangsúlyok, csendek). Ezután az NVivo szoftver segítségével kezdtem meg a kódgenerálás folyamatát. A szisztematikusság érdekében többször is végigmentem a teljes adathalmazon: először az összes kosbori interjút és a terepnaplót kódoltam, majd a csenkesziekkel tettem ugyanezt. A második fordulóban visszatértem a korábban kódolt interjúkhoz, és felülvizsgáltam az eredeti kódokat (többek között néhány új kóddal egészítettem ki őket, amelyek a későbbi fázisban merültek fel, és amelyek jelentősége az elején még nem volt egyértelmű). A kódgenerálás során a kódok és a kódcímkék felülvizsgálata folyamatos volt. Ebben a szakaszban a kódok többsége inkább az interjúk szemantikai (explicit) jelentésére összpontosított (Birtalan 2023).

A kódolásnak ezt a részét követően rövid összefoglalót készítettem a kódokhoz tartozó interjúszegmenseket tartalmazó 138 dokumentumról. Ekkor még mindig akadtak kódok, amelyeket felülvizsgáltam, összevontam vagy elvettem. A folyamat végére 110 kód alakult ki, ezeket hét olyan kategóriába (nem témába) csoportosítottam, amelyek többé-kevésbé lefedik az elemzés szintjeit: egyéni szint (pedagóguséletpontok, közösségi és egyéni pedagógiai meggyőződések), iskolai/mez szint (intézmények, gyerekek az iskolában), helyi/exo szint (települések, interetnikus viszonyok) és strukturális/makroszint (oktatási és társadalmi-politikai rendszer). Az összes véglegesített kódról e kategóriák szerint színekódolt cédulákat készítettem, ezeket térben rendezve, „vizuális térkép” segítségével készítettem elő a témák kidolgozását. A témák a válaszmintázatok lehatárolt, koherens, belső ellentmondásoktól mentes (különbözőleg heterogén, belsőleg homogén) egységei, amelyek egy-egy meggyőző erővel bíró történetet mesélnek el, a kutatási kérdés egy részére válasszal szolgálnak, és természetesen az eredeti adatokkal is szoros kapcsolatban állnak, kialakításuk jellemzően többfordulós, iteratív folyamat (Braun – Clarke 2022, Birtalan 2023).

Ezen a ponton döntést kellett hoznom a témakidolgozás stratégiájáról: amellett, hogy szerettem volna mély elemzést készíteni, amely látens jelentéstartalmakat is a felszínre hoz, úgy kellett strukturálnom a témákat, hogy az szisztematikus összehasonlító esettanulmány elkészítését is lehetővé tegye. Ha a témák kidolgozásakor az összehasonlítható elemek közötti határt nem veszem figyelembe, könnyen összemósódhatnak a vizsgált jelenségek, ekkor pedig az esettanulmány elveszíti összehasonlító jellegét. Hatékony megközelítés lehet, hogy a vizsgált esetek közötti hasonlóságok és különbségek alapján azonosítjuk be és igyekszünk megérteni az esetek mögött meghúzódó egyedi és általános folyamatokat és mintázatokat (Bartlett – Vavrus 2017). Az összes lehetséges téma feldolgozása ellehetlenítette volna a szisztematikus összehasonlító elemzést, ezért a témakidolgozás kezdeti szakasza után úgy döntöttem,



hogy az eseteket azon témák szerint hasonlítom össze, amelyeket alkalmasnak tartok arra, hogy segítsenek „megoldani az esetek által elének tárt problémát” (Broughton Micova 2019). Azokra a témákra fókuszáltam, amelyek lehetővé tették a horizontális, vertikális és transzverzális tengelyeken való összehasonlítást, és válasszal szolgáltak a kutatási kérdések egyes elemeire. A TA megközelítést követve ezzel olyan szubjektív döntést hoztam, amelyet a kutatás céljai szempontjából előremutatónak tartottam (Birtalan 2023: 180).

Mivel viszonylag kevés és – főleg Csenkeszen – rövid életútinterjú készült, a részletesen elemzett pedagógusinterjúk közé három szakértői interjúként kezdett, azonban jelentős részben a válaszadók szakmai életútjáról szóló interjú is bekerült. Ezt a döntést egyrészt az indokolta, hogy bár a szakértői interjúk és az életútinterjúk eredeti kérdései eltértek, a válaszadók ezeket szabadon kezelhették és számos esetben hasonló témákat öleltek fel. Másrészt a pedagógusoké – a szociális szakemberekhez hasonlóan – „pervazív szakma” (Papp – Rácz 2023), azaz a szakmai identitás a pedagógusok teljes személyiségét átjárja. Ahogy Hong és kollégái (2024) rámutatnak, a szakma „kognitív, motivációs és érzelmi dimenziói” ugyanúgy alakítják a pedagógusok identitását, mint az egyéni életutak, a társadalmi környezet vagy a szakmai közösség normái. Mindezek az összetett hatások hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok saját magukról, életútjukról és szűkebb-tágabb környezetükről alkotott narratívái jelentős mértékben összekapcsolódnak.

### Etikai megfontolások

Ebben a pontban összefoglalom, hogyan teljesítette a kutatás az etikai alapkövetelményeket, tehát hogyan biztosítottam, hogy a válaszadóknak semmilyen módon ne okozzon kárt a kutatás. A kutatások résztvevőivel kapcsolatban két fő etikai kérdés merül fel: az informált hozzájárulás, illetve a titoktartás, konfidencialitás, adatvédelem (Ali – Kelly 2004). Az informált hozzájárulásról részletes, írásbeli tájékoztató gondoskodott, amelyet minden interjúalany megkapott az első neki küldött e-mailben. A tájékoztató lefedte a kutatás célját, módszereit, idővonalát, a titoktartás részleteit (beleértve az anonimitást), a részvétel önkéntes voltát, és az adatvédelmi kérdéseket. Az interjúkat megelőzően személyesen is visszatértem a tájékoztatóban foglaltakra, az alanyoknak volt lehetősége további kérdéseket feltenni, ezt követően pedig aláírták a hozzájárulási nyilatkozatot. A nyilatkozat szintén utalt a tájékoztatóban foglaltakra, és az interjúval kapcsolatos információkat is tartalmazta. Ennek aláírásával az interjúalanyok hozzájárultak hangfelvétel készítéséhez, és megértették, hogy az interjút bármikor megszakíthatják, a válaszadást visszautasíthatják, és hozzájárulásukat visszavonhatják. A résztvevő megfigyelések esetében bemutakoztam, a kutatásról tájékoztatást adtam, és szóbeli hozzájárulást követően tettem fel kérdéseket. A csenkeszi iskolában a szülőket kiragasztott plakátok tájékoztatták a jelenlétemről, a gyerekekről azonban semmilyen adatot nem gyűjtöttem, így ki-mondott hozzájárulásukra nem volt szükség az iskolai jelenléthez. Ahogy azt a tájékoztatóban megígértem, a titoktartást az adatok teljes anonimizációja biztosítja: a publikációkban a válaszadók, az iskolák, a községek és a tankerület nem azonosítható be.



## Reflexivitás, szubjektivitás, pozicionalitás

A fent említett formális kritériumok teljesítése mellett a további, kevésbé nyilvánvaló etikai megfontolások megkülönböztetett figyelmet érdemelnek. Elsősorban is be kell látnunk, hogy a kutatás soha nem tud teljes mértékben „hangot adni” az interjúalanyoknak: a kutatással kapcsolatos döntéseket a kutató hozza meg. A kutatási téma és módszerek kiválasztásánál talán még lényegesebb az arra vonatkozó döntés, hogy „melyik elemzési irányt kövessük, és melyiket tegyük félre” (Ali – Kelly 2004: 124). Ezáltal a kutató hatalmi pozícióba kerül a reprezentációs politika konfliktusos terében (Bartlett – Vavrus 2017), és részévé válik egyfajta „társadalmi alkudozásnak, amely a kutató, a kutatót közösség és a tudományos közösség háromszögében zajlik” (Ritter 2015: 105). Elengedhetetlen tehát, hogy a kutató reflektáljon a kutatási terepen betöltött pozíciójára, az adatokhoz és vizsgált esetekhez való viszonyára (Broughton Micova 2019), valamint politikai, morális, elméleti megfontolásaira, amelyek mind befolyásolhatják a kutatási folyamat során meghozott döntéseket. A reflexivitás ugyanakkor nem biztosítja, hogy a kutatás „elfogulatlan” lesz. Inkább abban segíti a kutatót, hogy szubjektivitását kibontakoztassa, kutatása hasznára fordítsa. Hiszen szubjektivitásunk – hogy „kik vagyunk, és mit hozunk a kutatásba” (Braun – Clarke 2022: 13) – megértése és tisztázása transzparenssé teszi a tudástermelés folyamatát, és ezáltal gazdagítja a kutatást.

Saját reflexióm bevezetéseként Philippe Bourgois antropológusra szeretnék hivatkozni, akinek New York-i kábítószerkereskedőkről szóló etnográfáját (*In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*) az egyik legnagyobb, kiemelkedő arányérzékkel elkészített műnek tartom az érzékeny társadalmi kérdésekkel foglalkozó tudományos munkák sorában. A reflexivitásról szólva Bourgois rámutat, milyen fontos elkerülni, hogy kutatóként bűnrészessé váljunk a strukturális elnyomás újratermelésében, vagy hogy „a privilégiumunk narcisztikus ünneplésévé korszakosuló tudományos önreflexió” hibájába essünk, „teljességgel elveszítve a kapcsolatot a sürgető társadalmi krízisek valóságával” (Bourgois 2010: 14). Vagyis azt hangsúlyozza, hogy a társadalomtudományos elemzés maradjon józan és őszinte a szenvedés és a hatalmi egyenlőtlenségek megmutatásában, ahelyett, hogy a saját hibáit és erényeit állítaná a középpontba. Mindezt tekintetbe véve az alábbiakban abban a reményben foglalom össze saját kutatói szubjektivitásom és pozicionalitásom főbb aspektusait, hogy ez hozzájárul a végeredmény megértéséhez és értékeléséhez.

Először is fontosnak tartom kiemelni: a kutatási témaválasztást az a mély meggyőződés motiválta, hogy a bánásmód, amelyben a szegénységben élő, roma és legfőképpen e két kategória metszetében, marginalizált családokban felnövő gyermekeket – az oktatási rendszerben is – társadalomként részesítjük, súlyosan igazságtalan és méltatlan. E „bánásmód” alatt elsősorban a rendszerszintű rasszizmust és szegregációt értem, amely többféle társadalmi és politikai folyamat, valamint a rendszert fenntartó egyéni döntések eredménye.

- Erre a meggyőződésekre reflektálva el kell ismernem, hogy a kutatás morális töltettel bír, tehát meghúzódik mögötte egyfajta megkülönböztetés „helyes” és „helytelen” között. Ez ellentmond annak a pozitivistá elképzelésnek, miszerint a kutató feladata egyszerűen a jelenségek leírása, vagy azok okainak feltárása. A kritikai irányt követve úgy gondolom, hogy „a társadalomtudósoknak feladata és képessége van »szembeszállni a hatalommal«” (Bourgois 2010: 18), és megkérdőjelezni az igazságtalan működésmódo-



kat. Ez kiterjed a saját kutatásomra is, amely reményeim szerint hozzájárulhat az egyenlőtlenségek csökkentéséhez, vagy legalábbis nem okozza további növekedésüket.

- Azt is belátom: a kutatás mögött meghúzódó morális állásfoglalás annak kockázatát rejt magában, hogy erkölcsi ítélettel fordulok azok felé, akiket cinkosnak vélek a strukturális rasszizmus fenntartásában, beleértve akár saját válaszadóimat is. Bár a kutatómunka során az érzelmektől lehetetlen teljességgel megszabadulni, fontos, hogy azok konstruktívan csatornázódjanak az elemzésbe. Ennek egyik lehetséges módja „a strukturális elnyomás és az egyéni cselekvés közötti határfelületek” (Bourgeois 2010: 12) felismerése. A felelősség különböző rétegeinek feltárásával megmutatható az elnyomás valódi arca anélkül, hogy elrejtjenék azokat a mikroszintű folyamatokat, amelyekben az lokálisan megnyilvánul. Mindez jelen esetben azt jelenti, hogy a mezo-, exo-, és makroszintű struktúrákban gyakorolt hatalmuk mértékét, illetve egyéni körülményeiket figyelembe véve elemeztem a válaszadók azon megnyilvánulásait is, amelyekről úgy gondolom, valamilyen módon az egyenlőtlenségek vagy kirekesztés fenntartásához járulnak hozzá. Ez azért is lényeges, mert a kutató munkájának talán legalapvetőbb feltétele a válaszadóktól kapott bizalom, amely nem ítélezésre, hanem a valóság részleteinek keresésére és kibontására ad felhatalmazást.

Másodszor, kutatói pozícióm bizonyos aspektusai hozzájárultak a szubjektivitáshoz. Több mint egy évtizede kezdtem önkénteskedni és dolgozni szegregált romatelepeken élő gyerekekkel (a civil szektorban). E munka során szerzett személyes tapasztalataim és kapcsolataim folyamatosan formálják társadalmi látásmódomat és értelmezéseimet. A telepeken kiépült bizalmi kapcsolatok élménye nélkül minden bizonnyal másképp érzékelném a fent említett rendszerszintű igazságtalanságokat. Ahelyett, hogy ezt a helyzetet valamilyen kívánatos „objektivitás” akadályaként értelmezném, bízom benne, hogy a szegregátumokban élőkkel vállalt szolidaritásom gazdagíthatja a kutatást. Továbbá – anélkül, hogy sokat időznék a privilégiumok kérdésénél – fontos megjegyezni, hogy fővárosi, magasan képzett, anyagilag stabil, értelmiségi pozícióm minden bizonnyal teremtett egyfajta egyensúlytalanságot köztem és válaszadóim többsége között. Az interjúalanyok felém tanúsított hozzáállása különösen a szakértők esetében volt változatos: míg egyesek „társzakértőnek” tekintettek, akivel nyílt kijelentések helyett kódokon keresztül is tudnak kommunikálni, addig mások semmilyen előzetes ismeretet nem feltételeztek részemről, és ennek megfelelően igyekeztek saját nézőpontjukból megvilágítani bizonyos helyzeteket. Ezen kívül a gyanakvás, bizalmatlanság jelei is megmutatkoztak, például fragmentált válaszokban vagy akár a részvétel kategorikus elutasításában (Döringer 2021).

### Értékelés, limitációk

A kvalitatív kutatások értékelése régóta vita tárgyát képezi. Van, aki szerint a kvalitatív kutatás minősége a kutató „képességétől és erőfeszítésétől” függ, amely az adatgyűjtés legfontosabb eszköze (Golafshani 2003). A pozitivista hagyományhoz közelebb áll az az értékelési irányzat, amely a megbízhatóság és érvényesség kritériumainak – kvalitatív kutatáshoz igazított – alkalmazását szorgalmazza (Morse et al. 2002, Cypress 2017). A kvalitatív megbízhatóságot a kuta-



tási gyakorlat és elemzés következetessége és (át)láthatósága, valamint a reflexivitás garantálhatja, a kvalitatív érvényesség pedig arra utal, hogy az eredmények igazságtartalmát az alapos, rigorózus vizsgálódás biztosítja. Lincoln és Guba (1985) a kvantitatív paradigma szóhasználatát féltetve alternatív értékelési kategóriákat javasol a kvalitatív kutatás „szavahihetőségének” (*trustworthiness*) mérésére. A gyakorlatban ezeket az adatok forrásaival való hosszan tartó kapcsolat, a kitartó megfigyelés, az adatok többszörös ellenőrzése, a nyers adatok triangulációja, valamint az adatok alapján elmesélt „történet” szisztematikus tesztelése, analitikus megállapításokkal és nyers adatokkal való összevetése biztosíthatja (Bassey 1999, Braun – Clarke 2022).

E tanulmánynak épp az a célja, hogy a kutatás során meghozott döntéseket, valamint a kutatói szubjektivitást transzparenssé tegye és megindokolja. Az adatforrásokkal való hosszan tartó kapcsolat érdekében a terepet több mint egy teljes tanéven keresztül (2022/23) látogatam rendszeresen. Ugyanakkor a kutatásnak természetesen vannak korlátai. A legszembetűnőbb, hogy a két helyszínen az adatforrások korántsem voltak azonosak: a Csenkeszre vonatkozó elemzés főként iskolai dolgozók és bizonyos mértékig helyi szakemberek narratíváiból épül fel. A faluban élő szülők és „hétköznapi emberek” nézőpontja nagyrészt hiányzik, vagy az iskolaigazgató által szűrve került be az elemzésbe. Ennek hátterében az áll, hogy intézményi közvetítés nélkül nem tudtam megközelíteni a helyi válaszadókat. Kosboron viszont a tanárok többsége hiányzik a mintából, bár ők mindannyian tudtak a részvétel lehetőségéről, ennek ellenére döntöttek a távolmaradás mellett. Mindkét esetben bizonyos mértékű rejtőzködés látszik, ami önmagában is figyelemre méltó, és az összehasonlító elemzés során különös gondosságot igényelt.

## AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ ESETTANULMÁNY TANULSÁGAI

A tanulmány zárásaként röviden áttekintem, hogy milyen válaszok születtek a kutatási kérdésekre. Az első kutatási kérdés a szegregált általános iskolák kontextuális működését alakító rendszerek – mégpedig a struktúra, a lokalitás és az iskola – közötti összefüggésekre vonatkozott. A második kérdés a pedagógusok őket körülvevő rendszerekkel kapcsolatos értelmezéseit vizsgálta.

Az első kérdést két, szubjektíven kiválasztott témára – a vezetői szerepekre és az interetnikus kapcsolatokra – fókuszálva válaszoltam meg mind az iskolai, mind a települési szinten, a teljes oktatási és társadalmi-politikai rendszerbe ágyazottan. A két település, majd az ezekhez tartozó két iskola összehasonlítása alapvetően homológ horizontális összehasonlításnak tekinthető, együtt azonban erős vertikális jelleggel is bírnak. A transzverzális (időbeli) összehasonlítás különböző pontokon szintén megjelent az elemzésben. Míg a polgármesterek mindkét településen igyekeznek hatalmukat megkérdőjelezhetetlennek mutatni, stratégiáik eltérnek: Csenkesz vezetője a községi „béke” jelszavával írja felül az esetleges kétségeket, míg a kosbori polgármester aktívan részt vesz a konfliktusgeneráló diskurzusok újratermelésében. A településvezetők által betöltött szerep elválaszthatatlan a két községet meghatározó interetnikus kapcsolatrendszerből: Csenkeszen nincs, Kosboron van földrajzilag elkülönült roma szegregátum. Utóbbi faluban a cigányság kategóriájának használata illeszkedik a teljes magyar társadalmat átszövő, a romákkal szemben elutasító attitűdbe és beszédmódba (Váradi 2014,



Kovács 2022). Az iskolai szinten hasonló tendenciák figyelhetők meg: Csenkeszen több évtizede, szinte megszakítás nélkül irányítja az intézményt az igazgató, akinek tekintélye mind a – jelentős részben helyben élő – pedagógusok, mind a szülők részéről megkérdőjelezhetetlennek tűnik. Kosboron ezzel szemben morális pánik alakult ki az iskola szegregálódása miatt, amelyért a településen élők jelentős része az „idegen”, nem helyi intézményvezetőt és az ő érkezése után lecserelődött tanári kart hibáztatja. A transzverzális összehasonlítás arra is rávilágított, hogy a szegregálódással kapcsolatos eltérő reakciók annak időbeli eltolódásához is köthetők: Csenkeszen már a 2000-es évek közepén, Kosboron csak 8-10 évvel később indult meg a nem roma gyerekek elhordása.

A két iskola pedagógusainak értelmezéseire vonatkozó második kérdés az összehasonlító esettanulmányi megközelítésben a vertikális tengelyre illeszkedik, hiszen rendszer(ek)be ágyazottan vizsgálja a pedagógusokat. A transzverzális tengely is fontos szerepet kapott az elemzésben, mivel jelentős faktornak bizonyult a meginterjúvált pedagógusok történeteinek időbelisége: életkoruk, a pályán, illetve jelenlegi iskolájukban eltöltött évek száma, ezen időszakok során gyűjtött tapasztalataik időbeli összehasonlító értelmezése, tehát az, ahogy a változásokat elbeszéli. A tematikus analízis során az életútinterjúkból néhol kevésbé dichotomikus válaszmintázatok bontakoztak ki, az adatok komplexitása nem mindig tette lehetővé, hogy az összehasonlítás szigorúan a két eset határa mentén történjen meg. Az elemzés során a pedagógiai munkához, illetve a rendszerszinthez kapcsolódó kihívások témái mutatkoztak leghangsúlyosabbnak a pedagógusokkal készült szakértői interjúk és életútinterjúk adathalmazából. Mindkét iskola pedagógusainak körében megfogalmazódott, hogy elsősorban nem a gyerekek kognitív fejlődése terén tartják magukat hatékonyak. Az eredménytelenség okaként jellemzően a diákok motivátlanságát neveztek meg, amelyet a szülők, vagy az általuk reprezentált cigány kultúra rovására írtak. E deficitszemléletű (Ercse – Nahalka 2022) értelmezés mellett akadt, aki az oktatási rendszert vagy magukat a pedagógusokat, illetve a „változó világot” (digitalizáció, kapitalizmus) tartotta felelősnek a kudarcokért. A rendszer szintű kihívásoknak két fő típusát tematizálták a válaszadók: az anyagi hiányokat, amelyek mind a dologi kiadások, mind a pedagógusbérek terén megmutatkoznak, illetve az erkölcsi megbecsülés hiányát, amelynek háttérben egyfajta társadalmi igényt – inkább, mint pénzhiányt – azonosítottak. Az iskolák és a települések összehasonlítása során kibontakozó különbségtétel a csenkeszi és a kosbori világok között a pedagógusok narratíváiban nem mutatkozott meg egyértelműen: az énhatékonyság és az eredményesség hiányát mindkét iskolában hasonló okokra vezették vissza, ugyanakkor úgy tűnik, a csenkeszi tantestület transzverzális és vertikális beágyazottsága – tehát az, hogy régebb óta és a település közössége által el- és befogadottan dolgoznak – bír némi protektív erővel.

A szülőktől és más helyi aktoroktól származó adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok és az iskolán kívüli felnőttek értelmezése arról, hogy mi történik az intézményekben, részben elválik egymástól, de felfedezhető átfedések is. Míg a pedagógusok egyik legmeghatározóbb mindennapi problémája a munkahelyükön megélt sikertelenség (oktatási eredménytelenség), addig a velük kapcsolatba kerülő szülők – érthető önvédelemből – erről igen mérsékelten nyilatkoztak. Párhuzam fedezhető fel ugyanakkor az általános társadalmi működés átalakulásáról szóló narratívákban, amelyet többféle válaszadó is veszélyesként, kezelhetetlenként azonosított. Számos szülő és helyi aktor az autoritás csökkenése feletti aggodalomba burkolta bizonytalanságát. A rendszerszintű anyagi és emberi erőforráshiány ugyanakkor csak frag-



mentáltan tematizálódott: a pedagógushiány mögötti rendszerszintű okokra a legkritikább esetben reflektáltak a nem pedagógus válaszadók.

## ÖSSZEZÉS

A tanulmányban arra vállalkoztam, hogy a kutatásom példáján bemutassam a folyamatorientált összehasonlító esettanulmányi megközelítés (Bartlett – Vavrus 2017) egy lehetséges alkalmazását a magyar oktatási rendszer kontextusában. Két társadalmi és etnikai értelemben szegregált, falusi általános iskolát, illetve ezek pedagógusait hasonlítottam össze lokális és strukturális rendszerekbe ágyazottan. A horizontális, vertikális és transzverzális tengelyek segítségével a kutató a vizsgált elemeket térben és időben rendszerbe ágyazottan tudja értelmezni. A módszer kifejezetten a kvalitatív paradigmában mozogva ad támpontot többdimenziós elemzések megvalósításához. Bár a szakpolitikaalkotás szintjén igen nehéz adatokhoz jutni, a pedagógusok és más helyi intézmények képviselői – mint utcaszintű bürokraták (Lipsky 2010) –, illetve a szülők megszólítása fontos tanulságokkal szolgálhat az oktatás- és társadalompolitika terepen való megvalósulásáról. Lényeges a CCS kritikai jellege is, tehát az, hogy a hatalmas egyenlőtlenségekre (beleértve a kutatói szerepet) és a strukturális kényszerekre reflektíven történjen az elemzés.

A kutatás itt ismertetett eredményeiből az látszik, hogy a települések interetnikus viszonyai és évtizedes hatalmi struktúrája meghatározza az iskolák körüli és azokon belüli diskurzusok nyelvét és fókuszát is. A különbségek ellenére ugyanakkor hasonlóságok is felfedezhetők a két iskolában megfogalmazott értelmezések között: a pedagógusok mindkét intézményben úgy érzik, „csak magukra számíthatnak”. Az állam nem egyszerűen elhanyagoló, inkább bántalmazó szülő képében jelenik meg, aki az érzelmekkel játszva bizonytalanságban tart, visszaél a neki kiszolgáltatottak bizalmával és erőforrásaival, megfosztja őket autonómiájuktól, és még kapcsolataikat is igyekszik korlátozni. Ebben a diskurzív térben a pedagógusokhoz társított képzetek, a feljük irányuló elvárások ellentmondásosak, nehezen teljesíthetők. Saját elbeszéléseikben egyfajta távolságtartás mutatkozik meg az őket körülvevő, kaotikusnak érzékelt települési és strukturális jelenségektől (vertikális tengely), ami magyarázhatja, hogy a két iskola pedagógusainak narratívái miért nem különülnek el élesen. Gyakran számukra sem egyértelmű, hogy mi a (helyi és országos szintű) társadalmi megrendelés, amelyet a gyerekekkel való munkában teljesíteniük kellene. Ebben a helyzetben csak saját – egyéneként eltérő – erőforrásaikra, valamint az intézményvezetők és kollégák – intézményenként változatos mértékű és formájú – támogatására számíthatnak.

## IRODALOM

- Aczél Z. (2016): *Egy gender-olvasat a szociális munkáról*. ELTE Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
- Ali, S. – Kelly, M. (2004): Ethics and social research. In: C. Seale, ed. *Researching Society and Culture*. London: Sage Publications, 116–127.
- Bartlett, L. – Vavrus, F. K. (2017): *Rethinking case study research: a comparative approach*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>



- Bartolo, P. A. – Kyriazopoulou, M. – Björck-Åkesson, E. – Giné, C. (2019): An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1): 1–13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Bassey, M. (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Berényi E. (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Budapest: Gondolat Kiadó. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3>
- Birtalan I. L. (2023): A tematikus analízis (TA) bemutatása és példakutatása: Az egészség fogalmának megértése speciális fogyasztási környezetben. In: Rácz J. – Karsai S. – Tóth V. (eds.): *Kvalitatív pszichológia kézikönyv*. ELTE Eötvös Kiadó, 177–196.
- Bogner, A. – Littig, B. – Menz, W. (2009): Introduction: Expert Interviews – An Introduction to a New Methodological Debate. In: A. Bogner, B. Littig, and W. Menz, eds. *Interviewing Experts*. London: Palgrave Macmillan UK, 1–13. [https://doi.org/10.1057/9780230244276\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230244276_1)
- Bourdieu, P. (1989): Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1): 14–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourgois, P. (2010): *In search of respect: selling crack in El Barrio*. 2<sup>nd</sup> ed., 13<sup>th</sup> print. New York: Cambridge University Press.
- Braun, V. – Clarke, V. (2013): *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. First published. Los Angeles London New Delhi: SAGE.
- Braun, V. – Clarke, V. (2022): *Thematic analysis: a practical guide*. London: Thousand Oaks, California: SAGE. <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46>
- Bronfenbrenner, U. (1976): The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9): 5–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Broughton Micova, S. (2019): Case Study Research. In: Van Den Bulck, H. – Puppis, M. – Donders, K. – Van Audenhove, L. (eds.): *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Cham: Springer International Publishing, 71–84. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16065-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16065-4_4)
- Byrne, B. (2004): Qualitative interviewing. In: Seale, C. (ed.): *Researching Society and Culture*. London: Sage Publications, 179–192.
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2015): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. – Tóth I. G. (eds.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–135.
- Cypress, B. S. (2017): Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 253–263. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000253>



- Delamont, S. (2020) Sociology of education. In: Ward, M. R. M. – Delamont, S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research in Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788977159.00010>
- Do Amaral, M. P. (2022): Comparative Case Studies: Methodological Discussion. In: Benasso, S. – Bouillet, D. – Neves, T. – Parreira, M. – Do Amaral (eds.): *Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe*. Cham: Springer International Publishing, 41–60. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-96454-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-96454-2_3)
- Döringer, S. (2021): ‘The problem-centred expert interview’. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3): 265–278. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Ercse K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmus. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (eds.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 177–199.
- Ercse K. – Nahalka I. (2022): A méltányosság árnyalatai. In: *Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 59–77.
- Ercse K. – Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7): 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Ettekal, A.V. – Mahoney, J. L. (2017): Ecological Systems Theory. In: Peppler, K. (ed.): *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Feischmidt M. (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély*, 24(2): 53–69.
- Golafshani, N. (2003): Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4): 597–607.
- Hajdu T. – Hermann Z. – Horn D. – Hőnich H. – Varga J. (2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. Budapest: HUN-REN KRTK KTI.
- Havas G. – Kemény I. – Liskó I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Hermann Z. – Kertesi G. – Varga J. (2024): A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 71(4): 353–378. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2024.4.353>
- Hermann Z. – Kisfalusi D. (2023): School segregation, student achievement, and educational attainment in Hungary. *International Journal of Comparative Sociology*. <https://doi.org/10.1177/00207152231198434>
- Holmlund, H. – Öckert, B. (2021): *Patterns of school segregation in Europe*. Luxembourg: European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, No. 45.
- Hong, J. – Cross Francis, D. – Schutz, P. A. (2024): Reconceptualizing teacher identity development. *Educational Psychologist*, 59(3): 159–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2292713>



- Horn, D. – Keller, T. – Róbert, P. (2016): Early tracking and competition – A recipe for major inequalities in Hungary. In: Blossfeld, H.-P. – Buchholz, S. – Skopek, J. (eds.): *Models of secondary education and social inequality: an international comparison*. Cheltenham, UK ; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00017>
- Kende Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu*, (1): 144–162. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI, 959–1000.
- Kopasz M. – Boda Z. (2018): A közoktatás reformja és az oktatási rendszer iránti bizalom. *Educatio*, 27(4): 548–564. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.002>
- Kovács I. (2022.): *Vidékszociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kovai M. – Neumann E. (2015): Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskola-reform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig. *Educatio*, 24(4): 65–78.
- Lannert, J. (2021): *Human resources-scarcity in Hungarian public education. Final reserach report – Executive Summary*. Budapest: T-TUDOK.
- Lincoln, Y. S. – Guba, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lipsky, M. (2010): *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russal Sage Foundation.
- Lőrincz B. – Antal-Fekete E. (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In: Kolosi T. – Szelényi I. – Tóth I. G. (eds.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, 207–223. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11>
- Morse, J. M. – Barrett, M.-M. – Olson, K. – Spiers, J. (2002): Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2): 13–22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Neumann E. (2022): Problem students, problem classes: Polarization, differentiation and language about disruptive student behaviour in Hungarian primary schools. *Intersections*, 8(1): 72–89. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i1.776>
- Papp E. – Rácz A. (2023): Vigyázat! Emberek! Szociális és gyermekvédelmi szakemberek szakmaképének vizsgálata. *Metszetek*, 4(3). <https://doi.org/10.18392/metsz/2015/3/4>
- Papp Z. A. (2022): Merve vagyon: az egyházi iskolák néhány oktatásstatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3): 356–373. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.2>
- Papp, Z. A. – Neumann, E. (2021): Education of Roma and Educational Resilience in Hungary. In: Mendes, M. M. – Magano, O. – Toma, S. (eds): *Social and Economic Vulnerability of Roma People*. Cham: Springer, 79–95. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_6)



- Patakfalvi-Czirják Á. – Papp Z. A. – Neumann E. (2018): Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3): 474–480. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.9>
- Polónyi I. (2023): Ígéreték és tények – a pedagógusbérekéről és azok hatásáról. *Educatio*, 32(1): 3–22. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.1>
- Rácz J. – Kaló Z. (2023): Előszó. In: Rácz J. – Karsai S. – Tóth V. (eds): *Kvalitatív pszichológia kézikönyv*. ELTE Eötvös Kiadó, 13–15. <https://doi.org/10.21862/KvalPsziKK/2023/5930>
- Ritter, C. (2015): Unveiling the unspoken in life story interviews: The dynamics of storytelling in the Lutheran congregation in Belfast. *Civilisations*, 64(1–2): 103–113. <https://doi.org/10.4000/civilisations.3897>
- Røkkum, N. H. A. – Kojan, B. H. (2020): Exploring normative complexity: (How) does the life history interview work in child welfare research? *Qualitative Social Work*, 19(5–6): 1165–1182. <https://doi.org/10.1177/1473325019869818>
- Scheiring G. (2019): *Egy demokrácia halála*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Szabolcs É. (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 99(3): 343–348.
- Széll K. (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (ed.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–51.
- Széll K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536>
- Szakra, D. (2020): Ideology or Pragmatism? Interpreting Social Policy Change under the System of National Cooperation. In: Kovács, J. M. – Trencsényi, B. (eds.): *Brave New Hungary: Mapping the 'System of National Cooperation'*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, Lexington Books, 225–241.
- Váradi, L. (2014): *Youths Trapped in Prejudice*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05891-3>
- Varga J. (2023): A pedagógushíány területi különbségei. *Educatio*, 32(1): 107–120. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.7>