

Ez egy gyönyörű barátság kezdete?

Az iskolai ellenkultúra hiánya a magyarországi roma tanulók körében¹

Habsz Lilla Dorina – Radó Márta

<https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2018.2.3>

Beérkezés: 2018. 02. 19.

Átdolgozott változat beérkezés: 2018. 05. 03.

Elfogadás: 2018. 05. 22.

Összefoglaló: Az általános iskolai osztályokon belül alakuló népszerűséget több tényező is befolyásolhatja, ezek közül az iskolai teljesítmény és az etnikum fontos szerepet tölt be. Kutatásunk legfőbb célja volt annak feltárása, hogy megfigyelhető-e a magyarországi általános iskolákban az iskolai ellenkultúra jelensége a roma tanulók körében; választ kerestünk arra, hogy a jól teljesítő roma diákokat kiközösítik-e roma társaik. Kutatásunkhoz az MTA TK „Lendület” RECENS Kutatócsoport szervezésében zajló „Versengés és negatív hálózatok” címen futó longitudinális adatfelvétel négy hullámát használtuk fel. A vizsgálat 5–6. osztályos diákokat követett nyomon 4 féléven keresztül. Elemzésünk során a paneladatokat fix- és randomhatás-moddellel elemeztük. Többváltozós modelljeink azt mutatják, hogy a tanulás eredményessége pozitív módon áll kapcsolatban a népszerűséggel mind a roma, mind a nem roma közösségekben. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy az iskolai ellenkultúra nincs jelen a kisebbségi diákok körében. Továbbá az egész osztályon belül a jól tanuló romák több baráti jelölést kaptak, mint a jól tanuló nem romák a kontrollváltozók szinten tartása mellett, a baráti választás pedig motiválhatja a kisebbségi csoport felzárkózását. Azonban a romák kevésbé érzékenyek roma osztálytársaik iskolai teljesítményére, mint a nem romák a nem romákéra. Ez a jelenség pedig hosszú távon az egyenlőtlenségek elmélyüléséhez vezethet.

Kulcsszavak: etnikum, barátság, teljesítmény, társas háló

Bevezetés

Magyarországon a romák és a nem romák között jelentős, etnikai eredetű különbség létezik az élet számos területén, ami megnyilvánul például az életszínvonalban, a foglalkoztathatóságban, de még a halálozás terén is (Bernát 2014; Koltai 2013). Etnikai különbségek már az életpálya korai szakaszában is megfigyelhetők, ezeket a magyar oktatási rendszer pedig nemhogy csökkentené, hanem még tovább mélyíti (Harsányi–

¹ Ezen tanulmány Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program támogatásával készült. Mindenekelőtt szeretnénk köszönetet mondani azoknak a bírálóknak, akik az OTDK-n konstruktív hozzászólásaikkal segítettek cikkünk továbbfejlesztését. A Szociológiai Szemle két anonim bírálójától kapott konstruktív megjegyzések is hozzájárultak a jelenlegi tanulmányhoz. Továbbá szeretnénk megköszönni az MTA TK „Lendület” RECENS kutatócsoport tagjainak, hogy megjegyzéseikkel, észrevételeikkel segítettek cikkünk megírását, és különös tekintettel Dr. Takács Károlynak, a kutatócsoport vezetőjének és Dr. Kísfalusi Dorottyának építő jellegű kritikáit.

Radó 1997; Kertesi–Kézdi 2011b; Kertesi–Kézdi 2005) – ezért sok kutatás tűzte ki célul, hogy megértse a romák és nem romák közötti, az oktatás területén megmutatkozó különbségek okait. Számos elmélet alakult ki erre: többek között a családi háttér eltéréseit hangsúlyozó kutatások (Linver et al. 2002), az előítéleteket hangsúlyozó elemzések, valamint egy az Amerikai Egyesült Államokban kidolgozott paradigma, amely a fekete diákok iskolaellenes kultúráját ragadja meg (Ogbu 1978; Fordham–Ogbu 1986).

Az iskolaellenes kultúrával kapcsolatosan több elmélet látott napvilágot. Közülük egy különösen befolyásos elmélet (az úgynevezett „Acting White” elmélet) azt írja le, hogy az afroamerikai diákok a jó teljesítmény elérését követően a saját csoportjuk irányából népszerűségük csökkenését és kirekesztettséget tapasztalnak, mivel a kisebbségi csoport a jó teljesítményt negatívan értékeli (Ogbu 1978; Fordham–Ogbu 1986). A csoport tagjai félnek, hogy jól teljesítő társaiknak a tudásuk által sikerül kitörniük, és később emiatt elszakadnak a gyökereiktől, barátaiktól. A probléma ezzel az, hogy így a kisebbségi csoport tagjai egymást arra „ösztönzik”, hogy alacsony iskolai eredményeket érjenek el. Amennyiben egy kisebbségi diák mégis jó eredményeket ér el, nem lesz képes ösztönözni vagy felhúzni a hasonló etnikumú társait, mert azok elszakadnak tőle. Ez hosszú távon ugyancsak a kisebbségi csoport lemaradásához és az etnikai egyenlőtlenségek elmélyüléséhez vezethet. Ez az elmélet olyan népszerű lett, hogy Barack Obama, korábbi amerikai elnök is megemlítette egy 2014-es washingtoni beszédében (My Brother’s Keeper [MBK]),² utalva arra, hogy ez egy olyan korlát, amely az afroamerikaiak előrelépésének az egyik legnagyobb hátráltatója.

Annak ellenére, hogy az Amerikai Egyesült Államokban ez az elmélet nagy hatást váltott ki, ellentmondásos empirikus eredmények születtek a jelenség létezéséről. Vannak olyan kutatások, melyek azt találták, hogy a kisebbségi csoport valóban kirekeszti jól tanuló tagjait (Kunjufu 1998; Tyson et al. 2005; Fryer 2006; Fryer–Torelli 2010; Neal Barnett et al. 2010), de más tanulmányok nem mutattak ki ilyen jelenséget (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Michelsons 1990; Harpalani–Spencer 2008). Az iskolaellenes kultúrával foglalkozó kutatások többségükben Amerikára korlátozódtak, holott a kérdés más kisebbségi csoportokra nézve is felmerülhet. Például Stark és munkatársai (2017) a bevándorlók iskolaellenes kultúráját vizsgálták Németországban.

Az amerikai fekete-fehér teljesítménykülönbséget párhuzamba lehet állítani a magyarországi roma-nem roma iskolai egyenlőtlenségekkel. A hazai roma tanulók jóval gyengébb iskolai teljesítménye a többségi társaikhoz képest hasonlóan mélyről fakadó probléma, mint az afroamerikai diákok hátrányos helyzete az Amerikai Egyesült Államokban. Így tanulmányunkban azt vizsgáljuk meg, hogy az afroamerikaiakra jellemzőnek vélt iskolaellenes szemlélet megjelenik-e, és amennyiben igen, milyen mértékben játszik szerepet a magyarországi romák leszakadásában. Pontosabban, tanulmányunk fő célja annak vizsgálata, hogy a hazai roma tanulók körében megfigyelhető-e az a folyamat, miszerint a diákok jegyátlagainak növekedésével párhuzamosan csökken népszerűségük a saját etnikai csoportjukban.

2 2014. július 21., Washington, Walker Jones Education Campus.

Kutatásunk azért fontos, mert az eddigi magyarországi felmérések csak keresztmetszeti adatokon vizsgálták a népszerűség és a jegyek kapcsolatát az etnicitás tükrében (Hajdu et al. 2015, 2017), vagy ezt a jelenséget más irányból közelítették meg (Kisfalusi 2018). Ezzel szemben a mi elemzésünk az MTA TK „Lendület” RECENS Kutatócsoport „*Verseny és negatív hálózatok*” címen futó, két tanévet átölelő, félévenként ismétlődő longitudinális vizsgálatának adatait használta, amelynek segítségével lehetővé vált – a panel jellegén túl – a kapcsolathálók elemzése is. A kapcsolathálózatra vonatkozó kérdések lehetővé teszik, hogy a népszerűséget a társak értékelésén keresztül tudjuk mérni, így nem a tanulók saját magukról alkotott véleményének vizsgálatára szorítkozunk. A longitudinális adatok segítségével pedig tudunk kontrollálni az időben állandó változókra. Elemzésünkben így longitudinális adatelemzéssel, fix- és véletlenhatás-modellekkel becsüljük meg a népszerűség és a teljesítmény kapcsolatát.

Eredményeink azt mutatják, hogy a népszerűség és a teljesítmény között pozitív kapcsolat van, továbbá, hogy ez a kapcsolat fennáll a roma tanulók körében is, azaz a roma tanulók körében a pozitív iskolai teljesítmény nem jár együtt népszerűségvesztéssel. Ez az eredmény alátámasztja azokat a korábbi nemzetközi empirikus kutatásokat, amelyek nem találtak iskolai ellenkultúrát a kisebbségi csoporton belül, és cáfolják, hogy a magas iskolai teljesítmény elérése demotiválná a kisebbségi csoport tagjait (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Michelsons 1990; Harpalani–Spencer 2008). Kutatásunk alapján azonban azt is megállapíthatjuk, hogy a romák körében a jó iskolai teljesítmény szignifikánsan alacsonyabb mértékben járul hozzá a népszerűséghez, mint a nem romák körében. Vagyis összefoglalva: eredményeink azt mutatják, hogy habár a kisebbségi csoport tagjai is motiválják egymást a jó teljesítményre, a többségi társadalom tagjai azonban még ennél is magasabb motiváló erővel bírnak. Ez a különbség a két csoport között azért fontos, mert az alacsonyabb motiváltság is hozzájárulhat az etnikai különbségek elmélyüléséhez.

Problémafelvetés

Az iskolaellenes kultúra szerepe az etnikai egyenlőtlenségek terén

Az iskolaellenes kultúrával foglalkozó elméletek az Amerikai Egyesült Államokból indultak. Egyik legfontosabb közülük az úgynevezett „*Acting White*” elmélet (amit úgy fordíthatunk, hogy „fehéreként való viselkedés”), amely a teljesítmény és a népszerűség kapcsolatában megnyilvánuló etnikai különbségeket hangsúlyozza. Több lényeges tényező mellett ez az elmélet is hozzájárul az etnikai különbségek megértéséhez. Eszerint az afroamerikai tanulók „elárulják” a saját közösségüket, a saját kultúrájukat, ha a fehér tanulókhoz hasonlóan jó jegyeket szereznek, vagyis tanulmányi sikereket érnek el.

Nincsen egységes konszenzus az iskolaellenes kultúra fogalmának pontos meghatározását illetően. A kutatók sokféleképpen definiálják, különböző perspektívából közelebb kerülnek a kérdéskörhöz. A szociológia mellett olyan tudományterületek orientáló-

tak a jelenség vizsgálata felé, mint például a kulturális antropológia, az etnográfia, a közgazdaságtan vagy a pszichológia (Ogbu 1978; Fordham–Ogbu 1986; Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Tyson–William 2005; Neal–Barnett 2001; Fryer–Torelli 2010; Madyum et al. 2010). Ogbu (1978) és Fordham (1986) a többségi társadalom kultúrájával szembeni kisebbségi kultúra sajátosságaira vezetnek vissza az iskolai ellenkultúra megjelenését. Ezzel szemben Tyson és William (2005) szerint az iskolaellenes kultúra nem kizárólag az afroamerikaiak kultúrájából ered, hanem bizonyos feltételek fennállása során jelenik csak meg az iskolákban. Ezen tényezők kapcsán azt emelik ki, hogy az afroamerikaikkal szembeni kritikáknak (1) etnikai színezetűeknek kell lenniük és (2) az alacsony teljesítményre kell vonatkozniuk, nem pedig az eltérő öltözködésből és nyelvhasználatból kell következniük. Neal Barnett (2001) ugyanakkor úgy véli, az iskolai ellenkultúra akkor jelenik meg, amikor az afroamerikaiak ismerete, viselkedése és beszéde kívül esik a többségi kultúra rendszerén. Ezeket az attitűdöket azonban sok esetben ítélik el más afroamerikaiak, és negatív kijelentésekkel illetik. Fryer és Torelli (2010) szerint akkor beszélünk erről a jelenségről, ha a különböző etnikai kapcsolatokban szignifikáns eltérés mutatkozik népszerűség és tanulmányi átlag között. A definíciók alapján szembevetendő, hogy lényegében ugyanazt a jelenséget fogalmazzák meg a szerzők, csak éppen más szemszögből megközelítve. Tanulmányunkban a Fryerék (2010) által meghatározott megközelítéssel dolgozunk tovább.

Ellentmondásos vélemények születtek annak kapcsán, hogy az iskolai ellenkultúra jelensége valóban növeli-e az iskolai egyenlőtlenségeket. Több kutató szerint is a jó teljesítmény esetén fennálló népszerűségcsökkenés hátráltatni tudja a kisebbségi csoport tagjainak a kitörését (Ogbu 1978; Fordham–Ogbu 1986; Kunjufu 1998; Neal Barnett et al. 2010); vannak, akik más tényezőkre vezetnek vissza ezen egyenlőtlenségeket (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Michelsons 1990; Harpalani–Spencer 2008), továbbá akadnak olyan szerzők is, akik úgy vélik, hogy önmagában az iskolai teljesítményben megfigyelhető etnikai színezetű különbségek nem elegendő bizonyítékai az iskolai ellenkultúra kialakulásának (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Carter 2005; Harpalani–Spencer 2008). Először azokat az elméleteket foglaljuk össze, melyek szerint megfigyelhető az iskolai ellenkultúra, aztán bemutatjuk részletesebben ennek a kritikáját.

Az iskolai ellenkultúra szellemi atyjaiként emlegetett Fordham és Ogbu (1986) az afroamerikai diákok alacsony teljesítményét azzal magyarázzák, hogy azok félnek a népszerűségük elvesztésétől vagy annak csökkenésétől. Elméletük szerint az afroamerikai tanulók többsége kételkedik saját teljesítményében, mert úgy vélik, hogy a kiemelkedő tanulmányi eredmény csak a fehér diákok kiváltsága lehet. Ennek megfelelően elítélik azokat a kisebbségi társaikat, akiknek ilyen irányú törekvéseik vannak. A kisebbségi diákok úgy vélik, hogy a fehér tanulók nem ismerik el az eredményes fekete diákok teljesítményét. Más szóval, Fordham és Ogbu véleménye szerint a probléma a feketék kulturális attitűdjeiben gyökerezik. Úgy érvelnek továbbá, hogy a feketék nem tartják fontosnak az oktatást a boldogulásuk szempontjából. Kunjufu (1998)

egyért Fordham és Ogbu megközelítésével abban az esetben, amikor azt mutatják be, hogy az afroamerikaiakat a társaik kényszerítik arra, hogy válasszanak az iskolai népszerűség és a jó tanulmányi eredmény között. Neal Barnett és munkatársai (2010) eredményei szerint nagyon fiatalon, már serdülőkorban megjelenik az afroamerikaiak körében ez a fajta iskolai ellenkultúra.

Azonban Fordham és Ogbu (1986) műve gyakran megosztotta a kutatókat, és sokan nem értettek egyet az érvelésükkel. Vannak, akik úgy gondolják, hogy az afroamerikaiak semmivel sem tesznek kevesebb erőfeszítést az oktatási sikerek eléréséhez, mint a többségi társadalom tagjai (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998), továbbá számos kutató a tanulmányi eredményekben megnyilvánuló etnikai egyenlőtlenségek fő okának nem az eltérő iskolai attitűdöt tartja. Ők fontosabbnak találják a családi hátteret (Harpalani–Spencer 2008) vagy más strukturális tényezőket (Ainsworth–Darnell–Downey 1998), például a szocializációs különbségeket, a munkanélküliséget vagy a kulturális tőke hiányát. Ezek a szerzők gyakran kritizálták az iskolai ellenkultúra elméletét azzal, hogy az iskolai attitűdők hangsúlyozása eltereli a figyelmet az annál sokkal fontosabb strukturális tényezőkről. Ennek megfelelően a cikkben nagy hangsúlyt fektetünk a társadalmi és gazdasági háttérváltozók kiszűrésére.

Korábbi empirikus eredmények

Nemzetközi kutatások eredményei

A teljesítmény és a népszerűség kapcsolatában fellelhető etnikai különbségek terén elmentmondó eredmények láttak napvilágot. A korábbi kutatások között voltak olyanok, amelyek találtak etnikai különbségeket a teljesítmény és a népszerűség kapcsolatában (Neal Barnett 2001; Tyson et al. 2005; Fryer 2006; Fryer–Torelli 2010), azonban néhány kutatás nem talált ilyeneket (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Bergin–Cooks 2002; Shon 2011).

Az ellentmondásos eredmények sokszor annak tudhatók be, hogy eltérő módszerrel kutatták a jelenséget. A kezdeti kutatásokra a keresztmetszeti adatok voltak jellemzők, míg napjainkban inkább longitudinális adatok felhasználásával vizsgálják ezt a jelenséget. A longitudinális kutatások előnye, hogy jobban kiszűrjük a szelekciós hatásokat, például jobban elkülöníthető, hogy egy jól tanuló roma gyerek eleve nem népszerű, vagy azért lesz kevésbé népszerű, mert elkezd jól tanulni. A longitudinális elemzések kisebb hányada az iskolai ellenkultúra létezését támasztotta alá (Fryer–Torelli 2010; Fuller–Rowell–Doan 2010), azonban a nagyobb hányada nem támasztotta alá ezt az elméletet (Harris–Robinson 2007; Wildhagen 2011; Stark et al. 2017).

Továbbá különbségek mutatkoznak abban is, hogy hogyan mérik a népszerűséget. Kezdetben jellemzően önbevallás alapján mérték (Fordham–Ogbu 1986; Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998), ez a módszer azonban megtévesztő

eredményt mutathat, hiszen nem feltétlenül él a tanulóiban reális, objektív kép önmagukról e tekintetben, és a kérdésre adott válaszuk nagymértékben torzíthat. Napjainkban már jellemzően szociometriai módszereket használnak (Farkas et al. 2002; Fryer–Torelli 2010; Fuller–Rowell–Doan 2010; Diamond–Huguley 2014; Lee et al. 2014; Stark et al. 2017). A szociometriai módszerek a népszerűséget általában a társak jelölései alapján vizsgálják, melynek során a válaszadókat megkérik, hogy értékeljék egymás népszerűségét. A két népszerűséget mérő módszer között az eredményekben is eltérés mutatkozik. Az önbevallás módszerét használva megjelentek olyan kutatások, amelyek alátámasztották az iskolai ellenkultúra hipotézisét (Fordham–Ogbu 1986), de születtek olyan kutatások is ezzel a módszerrel, amelyek nem találtak ilyen összefüggést (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998). Ezzel szemben a népszerűség szociometriai vizsgálata során jellemzően pozitív eredmények születtek (Farkas et al. 2002; Fryer–Torelli 2010; Fuller–Rowell–Doan 2010), de voltak olyan kutatások is, amelyek nem találtak etnikai különbségeket a teljesítmény és a népszerűség között (Diamond–Huguley 2014; Lee et al. 2014; Stark et al. 2017). Végezetül az eltérő eredményeket okozhatja az is, hogy különböző kisebbségi csoportokat vizsgáltak. Az elmélet kapcsán jellemzően az afrikaiamerikai helyzetét elemezték az Egyesült Államokban (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Neal Barnett 2001; Bergin–Cooks 2002; Fryer–Torelli 2010), de vizsgáltak szomáliai bevándorlókat (Lee et al. 2014), valamint szintén bevándorlókat Spanyolországban (Harry et al. 2008; Prats et al. 2017) és Németországban (Stark et al. 2017), továbbá Norvégiában (Fandrem et al. 2009) és Finnországban is (Strohmeier et al. 2011).

Magyar kontextus

Az afroamerikaiak helyzetét párhuzamba lehet állítani a hazai romákéval, hiszen mindkettő olyan jelentős kisebbséghez tartozik, amelyet hasonlóan hátrányos helyzet jellemez. Magyarországon az etnikai különbségek megragadhatók az élet számos területén: a romák hátrányokkal szembesülnek a munkaerőpiacon (Havas–Kemény 1995; Kertesi–Kézdi 2011a), az életkörülményeiket illetően (Kemény 2004; Kertesi–Kézdi 2012; Hajdú et al. 2014), az egészségügyi állapotuk alapján (Kertesi–Kézdi 2012; Koltai 2013), és megközelítőleg 10 évvel kevesebbet is élnek a többségi társadalom tagjaihoz képest (Koltai 2013). Ezt a helyzetet tovább rontja, hogy a többségi társadalom erős előítéleteket táplál a cigánysággal szemben (Csepeli et al. 1998).

A romák hátrányos helyzete jellemzően az életút korai szakaszában kialakul, és az oktatási rendszerben tovább erősödik. Közel 80%-uk nem tanul tovább az általános iskola elvégzése után. A továbbtanulók többsége szakmunkás végzettséget szerez, azonban érettségét már csak 4%-nak, míg felsőfokú diplomát csupán 1%-nak sikerül abszolválni (Koltai 2013).

A romák alacsony iskolai végzettségének számos oka van. Először is az oktatásban való lemaradásuk nagyrészt visszavezethető a szülők alacsony társadalmi státuszára, mivel ez a probléma generációkat átívelő (Harsányi–Radó 1997; Kertesi–Kézdi 2012).

A roma szülők alacsony iskolázottsága miatt a roma gyerekek kevésbé tudnak hozzáférfni a megfelelő erőforrásokhoz és eszközökhöz, amelyek a tanulásukat elősegítenék (Koltai 2013), továbbá nem alakítanak ki megfelelő nyelvi kompetenciákat az iskola elkezdése előtt, ami alacsony iskolaérettségi fokkal párosul (Harsányi–Radó 1997; Radó 2001). Lemaradásukat megerősítette az etnikai szegregáció is. A rendszerváltást követő időszakban a szabad iskolaválasztás lehetőségének megjelenésével párhuzamosan olyan oktatási rendszer alakult ki, amely teret adott a szegregációnak (Harsányi–Radó 1997; Kertesi–Kézdi 2005), ami pedig csak még inkább felerősítette a már amúgy is jelentős etnikai egyenlőtlenségeket. Végezetül ki kell emelni, hogy az etnikai kisebbségek oktatása rosszabb körülmények között történik. Az egyenlőtlenségek kialakulásában fontos szerepet játszik a pedagógusok munkájának és képzettségének a színvonala is. Havas és Liskó (2005) eredményei azt bizonyítják, hogy a képzés nélküli tanárok aránya nagyobb a főként roma tanulókat tanító iskolákban. A fentebb említett számos ok között felmerül, hogy az Amerikai Egyesült Államokban népszerű iskolai ellenkultúrával foglalkozó elmélet nem lehet-e magyarázó tényezője az etnikai különbség elmélyülésének.

Korábbi nemzetközi kutatások megállapították, hogy a diákok kevesebb barátal rendelkeznek és több ellenszenvben részesülnek az eltérő etnikai csoportokon belül, mint az azonos etnikumúak (Jackson 2014). Az etnikai csoportok közötti kapcsolatokat formálódásáról azonban viszonylag keveset lehet tudni Magyarországon. Lőrincz (2016) kutatása bizonyította, hogy a roma diákok a roma társaikat, míg a nem romák a nem roma társaikat tartják vonzóknak, mások pedig megállapították, hogy alacsony az inter-etnikus baráti kapcsolatok száma, és hogy gyakran elutasítják a nem romák a roma társaikat (Boda–Néray 2015). Továbbá Grow és társai (2016) azt is kimutatták, hogy a roma diákokat a nem romákhoz képest kevésbé jelölték okosnak mind a nem roma, mind a roma osztálytársaik. Ugyanakkor a romák a romákat gyakrabban tartották vonzóknak és barátoknak az osztályban, de ezek az összefüggések nem voltak szignifikánsak.

Hazánkban azonban kevés kutatás fókuszált az iskolai ellenkultúra jelenségére, a teljesítmény és a népszerűség kapcsolatában fellelhető etnikai különbségeket eddig Hajdú és munkatársai (2015, 2017) vizsgálták. Ők a kutatásukban nem erősítették meg, hogy Magyarországon a romák körében létezne iskolai ellenkultúra. Kutatásuk azonban keresztmetszeti adatok segítségével vizsgálta a kérdéskört, így a szelekciós hatást nem tudták kiszűrni. Valamint – a baráti viszonyokon túl – kitértek az ellenséges kapcsolatok elemzésére is, azonban ezeket úgy vizsgálták, hogy megkérték a válaszadókat, sorolják fel öt legjobb férfi, majd öt legjobb női barátjukat és öt ellenségüket is, nemi megkülönböztetés nélkül. Ez a módszer azonban nem teszi lehetővé a teljes kapcsolatháló feltérképezését, csak a legfontosabb barátokét, ami épp a gyenge kötések megismerését nem teszi lehetővé, holott számtalan kutatás felhívta a figyelmet az ilyen kötések fontosságára (Granovetter 1973). További jelentős kutatás e témában Kisfalusié (2018), aki az osztályban már meglévő teljes kapcsolathálókat tanulmányozta. Azonban nem a népszerűség és a teljesítmény kapcsolatában fellelhető

tő etnikai különbségeket vizsgálta, hanem azt, hogy a tanulók jobban piszkálják-e a jól tanuló diákokat. Az elemzés eredménye azt mutatta, hogy a roma diákok nem büntetik jól teljesítő roma társaikat, így ez a kutatás se erősítette meg az iskolai ellenkultúra jelenségét a hazai kisebbség körében. A mi kutatásunk ezeken az eredményeken túllép, és keresztmetszeti adatok helyett longitudinális adatokat használ.

A korábbi hazai kutatások alapján azt a hipotézist állíthatjuk fel, hogy Magyarországon a romák körében nincsen iskolai ellenkultúra. Más szóval, a romák nem veszítenek népszerűségükből a többi roma körében, ha jól tanulnak (Hajdu et al. 2015, 2017; Kisfalusi 2018). Ez a hipotézis ugyancsak megegyezik néhány nemzetközi kutatásával (Cook–Ludwig 1997; Ainsworth–Darnell–Downey 1998; Bergin–Cooks 2002; Stark et al. 2017).

Adatok és változók

Kutatásunkban az MTA TK „Lendület” RECENS Kutatócsoport szervezésében zajló „*Verseny és negatív hálózatok*” címen futó longitudinális vizsgálat eredményeit használtuk fel. A kutatás fő fókuszja a negatív társas kapcsolatok feltérképezése és azok dinamikájának megismerése volt az általános iskolákban. A paneladatok felvétele két éven keresztül minden félévben megismétlődött. Az első adatfelvétel 2013 szeptemberében zajlott le az 5. osztályos tanulók körében, a 2015 májusában végzett kutatás pedig szintén ugyanezen diákok eredményeit tartalmazza.

A vizsgálat első hullámában 35 iskola 61 osztálya vett részt. A negyedik hullámra azonban – az iskolák lemorzsolódása és az osztályösszevonások következtében – már csak 47 osztály maradt a mintában. Az intézmények mintavételi kiválasztását szigorú feltételek határozták meg, ám időbeli és anyagi korlátok miatt az adatfelvétel budapesti és Budapest környéki iskolákra szorítkozott. Az iskolák településtípus szerinti megoszlása kiegyenlített a mintában: nagyobb harmaduk kistelepüléseken lévő, harmaduk városi intézmény, közel harmaduk pedig budapesti iskola volt. Így került a mintába hat darab budapesti, tíz darab Pest megyei, három darab Fejér megyei, tizenöt darab Nógrád megyei és egy darab Komárom-Esztergom megyei intézmény. Fontos mintába kerülési szempont volt, hogy az egyes iskolákban minimum 10%-os legyen a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya. Továbbá kikötésként szerepelt, hogy az iskolák jól szóródjanak a romák arányának tekintetében. Ezek alapján húsz-húsz olyan osztály került a mintába, ahol 40% feletti, illetve 20% alatti volt a romák aránya, valamint huszonegy olyan osztály, melyben az arány 21% és 41% között oszlott meg.

A kérdőíveket tabletek segítségével kérdeztük le. A diákok iskolai környezetben, kutatói felügyelet mellett válaszolták meg a kérdéseket. Az újfajta technikának számos előnyét könyvelhetjük el. Mindamellert, hogy a tanulók sokkal szívesebben használják ezt az eszközt és jobban le is köti a figyelmüket, a későbbi rögzítési hibák is elkerülhetők, hiszen a program maga végzi el a kódolást. A hátrányok között szerepel azonban, hogy a gépek (ritkán) lefagyhatnak, illetve, hogy kezelésük problémát

okozhat a diákoknak. Azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy a fiatalok élvezettel válaszoltak a kérdésekre, azokat jól átgondoltan, figyelmesen válaszolták meg, a tabletek használata pedig nem okozott gondot nekik. A kérdőívek kitöltése 35-40 percet vett igénybe, ami nem volt megterhelő számukra.

A kérdőívek kitöltésénél természetesen figyelembe vettük a diákok személyiségi jogainak védelmét. Csak azok a diákok vehettek részt a kutatásban, akiknek a szülei vagy gondviselői előzetesen beleegyeztek, és nyilatkozat formájában aláírásukkal hozzájárultak a kutatásban való részvételhez. A beleegyező nyilatkozatokat minden hullámban a lekérdezés előtt bekértük a szülőktől. Azok a diákok, akiknek a szülei nem engedélyezték a lekérdezést, vagy akik nem hozták vissza a kérdezés napjáig a nyilatkozatot, nem tölthették ki a kérdőívet. Arányuk az első hullámban 12%, a második hullámban 7%, a harmadik hullámban 3%, a negyedik hullámban pedig 2,5%.

A kérdőív több típusú kérdésblokkot is tartalmaz, melyek épp a longitudinális vizsgálatok lehetőségének meghagyásával csak minimális változtatásokon mentek keresztül az évek folyamán. Egy részük véleménykérdésekből, különféle demográfiai mutatók, valamint versengéssel kapcsolatos attitűdöket feltérképező kérdésekből tevődik össze, nagyobb részük pedig az osztályon belüli pozitív és negatív hálózati kapcsolatok feltérképezésére koncentrál. A diákok megkérdezése mellett az osztályfőnökök véleményét is figyelembe vettük. A tanári kérdőívben a kérdések hasonlóak a diákok kérdőívében szereplőkhöz, csak épp osztályfőnöki szemszögből vizsgálják az osztályközösségen belüli viszonyokat. Kutatásunkban egyaránt foglalkoztunk a diákkérdőívekkel és a tanári kérdőívekkel, és most az első négy hullámból származó adatok összehasonlítására vállalkozunk. Az adatfelvétel teljes nagysága 1313 fő. Azon tanulók, akik egyik hullámban sem adtak választ az identitás kérdésére, kiestek a mintából (119 diák), valamint azok is, akiknél nem állt rendelkezésünkre semmilyen népszerűségváltozó egyetlen hullámban sem (11 fő). A mintát csökkentette továbbá azon diákok kiesése is, akiknél nem volt legalább két hullámból jegy (102 fő), így az általunk vizsgált adathalmaz 1081 főt tartalmaz.

Függő változó

Tanulmányunkban a népszerűséget tekintettük függő változónak. A népszerűség típusok közül a szociometriai népszerűség definícióját használtuk, amelyet a diákok baráti kapcsolathálójának segítségével definiáltunk. Ennél a mátrixkérdésnél a diákoknak egymáshoz fűződő kapcsolatukat kellett értékelnük egy 0-tól 5-ig terjedő skálán. Ezt kértük tőlük: *„Kérjük, mondd meg, hogy mennyire kedveled vagy nem kedveled az egyes osztálytársaidat. Jelöld -2-vel, ha semmiképp nem barátkoznál vele, -1-gyel, ha nem kedveled, 0-val, ha közömbös számodra, 1-gyel, ha kedveled, vagy 2-vel, ha jó barátodnak tartod. Minden sorban karikázd be a megfelelő számot”*. Annak érdekében, hogy csak az igazán intenzív baráti kötések vizsgáljuk meg, csupán a „jó barátom” jelöléseket vettük figyelembe, amit korábbi szakirodalmak is alátámasztottak (Clifford 1963; Gottman–Gonso–Rasmussen 1975; Kuhlen–Lee 1943; Mandácskó–Panyik

2014; Pethes 2015). Ugyanezen logika alapján a másik oldalon is csak a legellenszenvesebb jelölést: „*semmiképpen nem barátkoznék vele*”. Ezen két jelölés figyelembevételével képeztünk népszerűség-változót. Minden egyénre összesítettük az osztály többi tagjától bejövő jelölések számát. A pozitív jelölésre adott értékből kivontuk a negatív változóra adott számot, továbbá standardizáltuk ezt a népszerűségértéket úgy, hogy minden egyes értéket elosztottunk az adott egyén osztályában kérdőívet kitöltők létszámával. Erre azért volt szükség, hogy az egyes egyének és osztályok, valamint a hullámok összehasonlíthatók legyenek.

Ezt követően különbséget tettünk aközött, hogy a jelölés roma diáktól, illetve nem roma diáktól érkezett, és létrehoztunk két újabb népszerűség-változót az iskolai ellenkultúra pontosabb megvizsgálására. Az egyik változó azt mérte, hogy a romák hogyan ítélik meg az adott tanulót, míg a másik azt vizsgálta, hogy a nem romák miképpen vélekednek arról a tanulóról. Ugyancsak ezeknél a változóknál a romák és a nem romák számával standardizáltuk az értéket az összehasonlíthatóság érdekében, ezt követően pedig létrehoztunk egy további változót, hogy az adott egyént a saját csoportja hogyan ítélte meg. Azaz ez a változó a roma identitással bíró egyéneknél a romák körében mért népszerűséget takarja, amíg a nem roma identitásúaknál a többi nem roma körében mért népszerűséget méri.

Főbb magyarázó változók

Tanulmányunkban két fő magyarázó változóval foglalkoztunk: az egyik a roma etnikai hovatartozás, a másik pedig a teljesítmény. Az etnikai hovatartozást többféleképpen is lehet definiálni. Lehet önbevallással, és úgy is, ahogyan a környezet határozza meg az egyént (Havas–Kemény 1995; Ladányi–Szelényi 1997; Kertesi–Kézdi 1998; Kemény 2004). Vizsgálódásaink során az önbevallás alapján definiált romákat tekintettük a csoportba tartozóknak. A diákok négy válaszlehetőség közül dönthettek a „*Te melyik csoportba tartozónak érzed magad?*” kérdéskörben. Az első lehetőség a csak romaként való identifikáció, a második csak magyarként, a harmadik romaként és magyarként is, míg a negyedik lehetőség egy egyéb opció volt. A romák meghatározásánál azokat a diákokat vettük figyelembe, akik vagy csak romának tartották magukat, vagy romának és magyarnak is egyszerre. Míg a nem romák definiálásánál a magukat magyarként meghatározókat, illetve a magukat egyéb kategóriába sorolókat vettük figyelembe. Az etnikai identitás jellemzően nem időben állandó jelenség (Simonovist–Kézdi 2014), így mi sem tekintettük annak. Minden hullámban újra vizsgáltuk, hogy mi a válaszadó etnikai identitása, így előfordulhatott, hogy az egyik hullámban romának tartotta magát, de a következőben már nem.

A teljesítmény mérésének ugyancsak két megközelítése van; vizsgálhatjuk ezt a jelenséget a kompetenciaeredményekkel vagy a jegyekkel. Mi a diákok jegyei alapján vizsgáltuk a teljesítményt, mivel egymás jegyeivel az osztályközösségek tagjai jobban tisztában vannak, mint egymás kompetenciaeredményeivel. Számunkra pedig pont az volt a kérdés, hogyan észlelik egymás teljesítményét, és nem az, hogy milyen is

igazából a társak teljesítménye objektíven mérve.

A diákok jegyeit nem a kérdőívben kérdeztük, hanem utólag az osztályfőnökök segítségével gyűjtöttük be a naplóból. A jegyátlag létrehozásakor a magatartás- és szorgalomjegyeket nem vettük figyelembe azok torzító hatása miatt. A szorgalomjegy erősen korrelál a többi jeggyel, a magatartásjegy pedig nem a teljesítmény dimenzióját ragadja meg. Az elemzésben használt jegy változót az érettségi tantárgyakra (matematika, magyar irodalom, magyar nyelvtan, történelem és idegen nyelv) kapott jegyek átlagaként határoztuk meg.

Kontrollváltozók

A fő magyarázó változóink mellett más független változókat is bevontunk az elemzésbe. Kontrolláltunk a korra, a nemre, a településre, az anyagi helyzetre, az alkohol- és dohányfogyasztásra és a halmozottan hátrányos helyzetre, valamint a család összetételére. A településnél a „*Melyik városban/faluban laksz?*” kérdéssel dolgoztunk. Három kategóriát alkottunk meg: 1–főváros, 2–város, 3–község. Jövedelmet mérő változó hiányában az anyagi javakkal való ellátottságot vettünk figyelembe. Az anyagi dimenzióra alkotott indexváltozót az elektronikai, technikai tárgyakkal és művészeti értékekkel való ellátottsággal mértük,³ amely változót standardizáltuk. Az alkohol változó kialakításakor a következő kérdést tettük fel: „*Vannak fiatalok, akik már kipróbálták az alkoholt. Te fogyasztasz alkoholt?*” A diákok négy válaszlehetőség közül választhattak: (1) Nem, soha; (2) Nem, de már kipróbáltam; (3) Igen, de csak néha; (4) Igen, hetente legalább egyszer. Ezen négy kategóriát mi összevontuk kettővé: *igen* lett a 3-as és 4-es kategóriából, és *nem* lett az 1-es és 2-es kategóriából. A dohányzási szokásokat mérő kérdés is hasonlóan nézett ki: „*Vannak fiatalok, akik már kipróbálták a cigarettát. Te szoktál dohányozni?*” A válaszlehetőségek is nagyon hasonlóak voltak: (1) Nem, soha; (2) Nem, de már kipróbáltam; (3) Igen, de csak társaságban; (4) Igen, hetente legalább egyszer. Szintén kétértékű változót hoztunk létre: 0–Nem (az 1-es és 2-es kategória összevonásával), 1–Igen (a 3-as és a 4-es kategória összevonásával). További független változónk volt a halmozottan hátrányos helyzet, amelyet a naplóból másoltunk át. Így ez a változó nem a tanár vagy a diákok szubjektív megítélésén alapult, hanem a törvényi szabályozásnak megfelelően lett megállapítva. A család összetételénél azt vizsgáltuk meg, hogy milyen családban él az adott diák. A kérdés a következő volt: „*Kikkel laksz együtt egy lakásban?*” A kérdésre adott válaszokat kétkategóriássá kódoltuk, ahol az 1 jelentette, hogy mindkét édeszülvővel egy háztartásban él, és 0, ha nevelőszülővel vagy csak egy szülővel lakik együtt. Az összevonásra az alacsony elemszám miatt volt szükség. Az elemzés során használt változók leíró statisztikái a függelékben bővebben megtalálhatók.

3 Íróasztal; saját szoba; nyugodt környezet, ahol lehet tanulni; saját számítógép, laptop; oktatási célú számítógépes programok (pl.: Excel, Word); internet-hozzáférés; szépirodalom (pl. Móra Ferenc, Fekete István); verseskötetek; műalkotások (pl. festmények); könyvek, amik segítik az iskolai felkészüléset; lexikonok; szótár; mosogatógép; DVD-lejátszó; MP3/MP4 lejátszó; digitális kamera; saját okostelefon, tablet; klímaberendezés; játékkonzol (pl. Play Station, Xbox, Nintendo Wii).

Módszertan

Az elemzésben fix- és véletlenhatás-módszereket használunk. A modellt Wooldridge (2015) könyve részletesen mutatja be, amennyiben máshogy nem jelezzük, ez alapján dolgozunk. A lineáris regresszió becslése során a nem megfigyelt változók torzított eredményekhez vezethetnek. Ezeknek a nem megfigyelt változóknak a kezelésére ad lehetőséget a longitudinális adatok elemzése, azon belül pedig az itt alkalmazott fix és véletlen hatások modellje. Ez a módszer lényegében a lineáris regresszió módszerének a panel adatbázison alkalmazható változata. A fix és véletlen hatás modelljei tartalmazzák a lineáris regresszió módszerének eredményeit, azonban képesek további információt is nyújtani az elemzéshez azáltal, hogy különbséget tudnak tenni periodikus és keresztmetszeti adat között, szemben a lineáris regresszió egyetlen változatlan időpontjával.

A longitudinális adatok vizsgálata során minden egyes időszakban ugyanazoktól a megfigyelt egységektől, egyénektől gyűjtünk be adatokat, mely designnak számos előnye van. Segítségével kimutatható az egyes döntések, reakciók, viselkedések változásának következménye, és feltérképezhető a megfigyelt egyének jellemzőinek időbeli változásai. A paneladat adottságai lehetővé teszik a keresztmetszeti egységek időben állandó, nem megfigyelhető paramétereire való kontrollálást, így egy lépéssel közelebb kerülhetünk az oksági következtetésekhez.

Jelölje Y_{it} az i egyén t hullámban mért népszerűségének mértékét. Valamint jelölje X_{it} az i egyén t hullámban mért időben változó tulajdonságainak a mátrixát (például etnicitást vagy anyagi helyzetet), Z_i pedig jelölje a nem megfigyelt időben állandó tulajdonságok mátrixát (például személyiségjegyek). Ez alapján a longitudinális adatokra a következő regressziós egyenlet írható fel:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 \times X_{it} + \beta_2 \times Z_i + \mathcal{E}_{it}$$

ahol jelölje β_0 a konstans, β_1 az időben változó változók együtthatójának a mátrixát, β_2 az időben állandó változók együtthatójának a mátrixát és az \mathcal{E}_{it} a hibtagot.

A fix hatás modellje akkor alkalmazható egy elemzésben, ha $\text{cov}(Z_i, X_{it}) \neq 0$, vagyis a Z_i nem megfigyelt időben állandó változók korrelálnak valamelyik X_{it} időben változó magyarázó változóval. Amennyiben ez a feltétel teljesül, a modellbe nem kell beléptetni a Z_i változókat kontrollváltozókként, mert a modell anélkül is kiszűri a hatásukat. Ennek a modellnek az az előnye, hogy képes kontrollálni az összes időben állandó változóra, akkor is, ha azok nem megfigyeltek vagy nem is megfigyelhetők.

Ezzel szemben a véletlenhatás-modell azt feltételezi, hogy $\text{cov}(Z_i, X_{it}) = 0$, más szóval a Z_i változó nem korrelál semelyik X_{it} változóval sem, így ennél a modellenél az időben állandó és nem állandó változók is belépnek a modellbe. A véletlenhatás-modell kisebb standard hibát eredményez, mint a fixhatás-modell, amennyiben a fentebb említett feltétel fennáll. Abban az esetben, ha nem áll fenn a korábban említett feltétel, a véletlen hatás modellje torzítást eredményez, és nem vehető figyelembe az elemzés során.

A fix- és véletlenhatás-modell megfelelő kiválasztása kulcsfontosságú kérdés az elemzés során. Vagyis annak megállapítása, hogy a Z_i nem megfigyelt időben állandó változók korrelálnak-e az X_{it} magyarázó változókkal vagy sem. Ennek eldöntéséhez a Hausman-tesztet használhatjuk. A teszt nullhipotézise az, hogy $\text{cov}(Z_i, X_{it})=0$, amelynek a teljesülésekor a véletlenhatás-modellt tartjuk meg. Ellenkező esetben viszont a fixhatás-modell eredményeit tekinthetjük torzítatlan becslésnek.

Eredmények

Az általános népszerűség modellezése

Először azt vizsgáltuk meg, hogy milyen tényezők befolyásolják a népszerűséget az egész osztályban. Ebben a modellben a népszerűség mérésénél nem különböztettük meg meg a romáktól és nem romáktól érkező baráti jelöléseket, hanem az összes baráti jelölést egységesen vizsgáltuk. Az 1. táblázat bemutatja először is a teljes osztályban mért népszerűség és az egyes változók közötti korrelációkat, majd a többváltozós lineáris regressziót, amelybe már az összes változó belép kontrollváltozóként, végül a fix- és a véletlenhatás-modelleket, amelyek figyelembe veszik az adatok longitudinális struktúráját. Az eredményeink (1. táblázat) azt mutatják, hogy a teljesítmény és a népszerűség között pozitív, szignifikáns kapcsolat található akkor is, ha kontrolálunk a stabil társadalmi háttérváltozókra a többváltozós lineáris regressziós modellben.

Végül megvizsgáltuk ugyanezt a kérdést longitudinális adatelemzéssel is, amely még a nem vizsgált időben állandó kontrollváltozók hatását is kiszűri. A Hausman-teszt alapján [$\chi^2(8) = 14,75$ és $\text{prob} > \chi^2 = 0,0642$] a két longitudinális adatelemzésre alkalmazott módszer közül a véletlenhatás-modellt kell megtartani, és nem a fixhatás-modellt. Ez a modell is megerősíti azt, hogy pozitív szignifikáns kapcsolat van a teljesítmény és a népszerűség között. Ez annyit jelent, hogy a jobban teljesítő diákok általában nagyobb eséllyel lesznek népszerűek társaik körében. Az eredményeink így azt mutatják, hogy a jól tanulókat nem közösitik ki, tehát nem jellemző az iskolaellenes hangulat.

Ezenkívül további szignifikáns kapcsolat figyelhető meg a diákok neme és népszerűsége között. Azt találtuk, hogy a fiúk népszerűsége magasabb a lányokénál, még akkor is, ha kontrolálunk a többi változóra. Fontos eredmény továbbá, hogy amíg a romák alacsonyabb népszerűségnek örvendenek az osztályban, addig ez az összefüggés már nem szignifikáns a többváltozós modellben. Vagyis a romák alacsonyabb népszerűsége nem az etnicitásuknak, hanem az amögött meghúzódó egyéb társadalmi okoknak tulajdonítható. Ezek az okok elfedhetik, hogy a romák és a nem romák népszerűsége nemi eltéréseket mutat, és a teljesítményük is heterogén, valamint a nem megfigyelt időben állandó változók tekintetében is különbözhetnek.

Végezetül az etnicitás és a teljesítmény interakciós tag bevonásával megvizsgáltuk, milyen etnikai különbségek mutatkoznak meg a teljesítmény-népszerűség kapcsolatában az egész osztályközösségen belül. Ez az interakciós tag is szignifikáns minden

modellben. Az eredmény azt mutatja, hogy a romáknál a jó teljesítményt magasabbra értékeli az osztályközösség, mint a nem romáknál, még a stabil demográfiai kontrollváltozók kiszűrése után is. Ez a jelenség ösztönözheti a romákat a magasabb teljesítmény elérésére, ami hosszú távon elősegítheti az egyenlőtlenségek csökkenését.

1. táblázat: Az általános népszerűség modellje a teljes mintára

NÉPSZERŰSÉG	Korreláció	Többváltozós lineáris regresszió	Fixhatás- modell	Véletlenhatás- modell
<i>N</i>	991	719	763	719
teljesítmény	0,067***	0,065***	0,063***	0,065***
kor	-0,028***	-0,001	-0,024***	-0,007
nem	0,014*	-0,019*	–	-0,019*
roma	-0,022**	-0,010	-0,004	-0,010
interakció (roma*teljesítmény)	0,009***	0,027**	0,025**	0,027**
halmozottan hátrányos helyzet	-0,001*	-0,002**	-0,002***	-0,002**
anyagi javakkal való ellátottság	0,003***	-0,00	-0,000	-0,000
dohányzási szokások	0,001	-0,030	0,004	-0,030
alkoholfogyasztás	-0,000	-0,001	-0,001	-0,001
a család összetétele	0,046***	-0,029***	–	0,029***
főváros	(R)	(R)	–	(R)
városban élnek	0,002	0,024*	–	0,024*
községben élnek	0,028**	0,030**	–	0,030**
konstans		0,013	0,240**	0,012

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

A saját etnikai csoporton belüli népszerűségek modellezése

A továbbiakban megnéztük, milyen tényezők befolyásolják a saját etnikumtól érkező megítélést és népszerűséget a teljesítménnyel összekapcsolva. Ebben a modellben a népszerűség változó minden diáknál a saját etnikai csoportjától érkező népszerűség indexét jelölte. Vagyis a saját csoportban elért népszerűség változó a roma válaszadóknál azt takarta, hogy milyen baráti jelöléseket kapott az adott személy a többi romától. Valamint ez a változó a nem romáknál azt mutatta, hogy hogyan viszonyult hozzá a többi nem roma. Az egyes hullámok között változhatott az adott személy népszerűsége és etnicitása is.

A saját etnikai csoportban elért népszerűséget leíró modelleket a 2. táblázat szemlélteti. Eredményeink szerint a teljesítmény és a saját etnikai csoportban tapasztalt népszerűség között erős, pozitív kapcsolat található. Vagyis jellemzően a jó teljesítmény nem csak az egész osztályban mért népszerűséggel jár együtt (lásd 1. táblázat), de még a saját etnikai csoport is pozitívan értékeli azt (lásd 2. táblázat). Ez a kapcsolat megmarad akkor is, ha kiszűrjük a kontrollváltozók hatását a többváltozós regressziós modellben. És változatlanul erős marad, ha figyelembe vesszük a longitudinális dizájnt a véletlen hatás modelljében [a Hausman-teszt alapján ezt a modellt kell megtartani a fixhatás-moddellel szemben, mert a $\chi^2(8)=2,37$ és $\text{prob} > \chi^2=0,968$].

A teljesítmény mellett kulcsváltozó a roma etnicitást mérő változó is. Ez a modellben azt mutatja meg, hogy a romák hogyan ítélik meg a többi romát, szemben azzal, hogy a nem romák körében mennyire népszerű egy másik nem roma. Eredményeink azt mutatják, hogy ez a változó pozitív és szignifikáns, és még erősebb a hatás, ha kiszűrjük a kontrollváltozókat. Következésképpen, a romák körében magasabb a kohézió, mivel ők pozitívabban ítélik meg egymást, mint a nem romák.

2. táblázat: A saját csoport megítélése és a teljesítmény összefüggései

A saját etnikai csoport előítélete	Korreláció	Többváltozós lineáris regresszió	Fixhatás-modell	Véletlenhatás-modell
N	991	719	763	719
teljesítmény	0,043**	0,086***	0,083***	0,086***
kor	-0,016***	-0,004	-0,017**	-0,004
nem	0,001	-0,030***	–	-0,030***
roma	0,087***	0,310***	0,304***	0,310***
interakció (roma*teljesítmény)	0,034***	-0,046***	-0,045***	-0,046***
halmozottan hátrányos helyzet	-0,001	-0,002**	-0,002**	-0,002**
anyagi javakkal való ellátottság	0,001**	-0,001	-0,000	-0,001
dohányzási szokások	0,001	0,040	0,002	-0,040
alkoholfogyasztás	0,001	0,001	0,001	0,001
a család összetétele	0,044***	0,018*	–	0,018*
főváros	(R)	(R)	–	(R)
városban élnek	0,030**	0,037**	–	0,037**
községben élnek	0,047***	0,036**	–	0,036**
konstans	–	-0,083	0,092	-0,083

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Végezetül az etnicitás és a teljesítmény interakciós tag bevonásával megvizsgáltuk, milyen etnikai különbségek mutatkoznak meg a teljesítmény és a saját etnikumú társaktól származó baráti jelölések kapcsolatában. Az interakciós tag negatív és szignifikáns, ami azt mutatja, hogy a romák szignifikánsan kevésbé barátkoznak a jól teljesítő romákkal, mint a nem romák a jól teljesítő nem romákkal. Továbbá az interakciós hatás és a főhatás összevetéséből megállapítható, hogy a romák hogyan viszonyulnak a jól teljesítő roma társaikhoz. Azt látjuk, hogy a teljesítmény főhatása (0,09) és az interakciós tag összege (-0,05) így is pozitív marad (0,04). Ez azt jelenti, hogy a romák kevésbé érzékenyek roma osztálytársaik iskolai teljesítményére, mint a nem romák a nem romákéra. Megállapíthatjuk, hogy a romák nem utasítják el a barátkozást a rossz tanuló romákkal annyira, amennyire a nem romák utasítják el a barátkozást a rossz tanuló nem romákkal. Ez az eredmény empirikusan alátámasztja a hipotézisünket arról, hogy nincs iskolai ellenkultúra a romák körében, így nem csak a nem romák, de a romák is arra ösztönözhetik egymást, hogy jól tanuljanak.

Konklúzió

Tanulmányunkban a serdülők népszerűségének változását vizsgáltuk az iskolai jegy-átlag változásának tükrében, különösen az iskolai ellenkultúra elméletére koncentráva. Az iskolai ellenkultúra elmélete az Amerikai Egyesült Államokban kidolgozott hipotézis, amely az afroamerikai kisebbség hátrányos tanulmányi helyzetét magyarázza meg új megközelítésben. A hipotézis alapján a kisebbségi csoportra jellemző iskolaellenes hangulat miatt a afroamerikai csoport tagjai negatívan viszonyulnak azokhoz a hasonlóan kisebbségi csoportba tartozó társaikhoz, akik elkezdnek jól tanulni, mert ezt a viselkedést úgy értékelik, mintha a társuk elkezdene „fehéreként” viselkedni (innen ered az „*Acting White*” kifejezés) (Ogbu 1978; Fordham–Ogbu 1986). Tanulmányunkban ezt az elméletet teszteltük magyar kontextusban. Az amerikai feketék és a magyarországi romák között párhuzam vonható, hiszen mindkettő egy nagyobb létszámú kisebbséghez tartozik, és hasonlóan hátrányos helyzet jellemzi ezt a két kisebbségi csoportot a saját hazájában. Így a magyar roma tanulókkal kapcsolatban is felmerül a kérdés, hogy hazánkban is jelen van-e az iskolai ellenkultúra, amely alapján a roma tanulók egymást rossz iskolai eredményekre ösztönöznék.

A nemzetközi kutatások inkonzisztens eredményekre jutottak a teljesítmény és a népszerűség kapcsolatában megfigyelhető etnikai különbségek terén (Ainsworth-Darnell–Downey 1998; Cook–Ludwig 1998; Fordham–Ogbu 1986; Fryer–Torelli 2010). Továbbá a hazai kutatások csak keresztmetszeti vizsgálatokra támaszkodnak, és nem veszik figyelembe a diákok teljes kapcsolathálóját (Hajdú et al. 2015, 2017). Nem veszik számításba, hogy az egyik tényező változása (a teljesítmény) miként módosítja a másik tényezőt (a népszerűséget). Kutatásunk túllép az első hazai kutatásokon (Hajdú et al. 2015; Kisfalusi 2018) abban, hogy longitudinális adatokra támaszkodik és időbeli folyamat vizsgálatára ad lehetőséget – annak ellenére, hogy jelentős eltérés nem mutatkozott ezen a téren.

Eredményeink alapján jól kirajzolódik a népszerűség és teljesítmény közötti pozitív kapcsolat a többváltozós modellekben. Ez azt jelenti, hogy a jó tanulmányi eredmények általában pozitív megítéléssel járnak együtt. Kutatásunkban azt találtuk, hogy a vizsgált iskolákra nem jellemző az iskolaellenes hangulat, továbbá iskolaellenesség nem mutatkozott se a romák, se a nem romák körében. Mind a nem romák, mind a romák népszerűbbnek tartják a jól teljesítő társaikat, vagyis mind a két csoport arra ösztönzi a tagjait, hogy teljesítsen jól az iskolában. Ez az eredmény ellentmond az iskolaellenes kultúra alapvető hipotézisének.

Azonban találtunk etnikai különbséget a romák és a nem romák között. A romák kevésbé érzékenyek roma osztálytársaik iskolai teljesítményére, mint a nem romák a nem romákéra. Így nagyobb a társas nyomás a jó teljesítményre a többségi társadalmon, mint a kisebbségi csoporton belül. Ez az eredmény hozzájárulhat annak megértéséhez, hogy Magyarországon az oktatási rendszerben az etnikai különbségek miért mélyülnek tovább. Fontos azonban kiemelnünk, okozhat etnikai különbséget az is, hogy a roma kapcsolatháló sokkal sűrűbbek, mint a nem roma kapcsolathálók.

Összességében azonban az egész osztályközösségen belül a jól teljesítő romákat jobban ítélik meg, mint a jól teljesítő nem romákat. Mivel láttuk, hogy a saját etnikai csoport megítélésekor ez nem így van, ez az összefüggés az interetnikus értékelések miatt lép fel. Összefoglalva, a romákat a saját csoportjuk kevésbé ösztönzi a jó teljesítmény elérésére, azonban a többségi társadalom már motiválhatja őket.

Kutatásunk fő korlátja, hogy a használt adatbázis nem reprezentatív az egész országra nézve, így a valós eredmények némileg eltérhetnek az általunk bemutatottaktól (Kemény et al. 2004). Eredményeink azonban ezen korlátok tükrében is jelentősek, továbbá jelenleg ez az egyetlen olyan elérhető longitudinális adatbázis Magyarországon, amely a diákok egész kapcsolathálójáról is tartalmaz kérdéseket. A jövőben, ha lesz elérhető reprezentatív adatbázis, fontos lenne tesztelni, hogy mennyire érzékenyek az eredmények az adatbázis sajátosságaira.

A továbbiakban érdemes lenne megismételni a vizsgálatot a kulcsváltozók más konceptualizálásával is. Először is az iskolai ellenkultúra jelenségét más kimeneti változókra is vizsgálhatnánk a baráti kapcsolatokon túl (például, hogy mire néznek fel a diákok), valamint a baráti kapcsolatokat elemezhetnénk külön a pozitív és a negatív irányú jelölések mentén is. Ezenkívül jelenleg a népszerűség változónál csak az erős baráti kapcsolatokat vetjük figyelembe, a korábbi szakirodalomnak megfelelően (Clifford, 1963; Gottman–Gonso–Rasmussen 1975; Kuhlen–Lee 1943; Mandácskó–Panyik 2014; Pethes 2015), de a későbbiekben a gyenge kötések szerepét is vizsgálhatnánk, ami a társas kapcsolatoknál gyakran kiemelt fontosságú (Granovetter 1973). Ugyancsak növelné a kutatás robusztusságát, ha az etnikai hovatartozást többféleképpen megvizsgálnánk. Ugyan az etnikai hovatartozást időben állandónak kezelni bevett módszer (Simonovits–Kezdi 2014), de problémákat is felvethet az „Acting White” jelenség mérésénél. Lehet, hogy a jól tanuló romákat nemcsak roma társaik nem tartják romának többé, hanem ezáltal ők maguk is elkezdnek azonosulni a többségi csoporttal. A jövőben például érdemes lenne megvizsgálni, hogyan változnak az eredmények, ha azt tekintjük romának, aki bármelyik hullámban annak vallotta magát.

Fontos kiemelni, hogy a jelenlegi módszer nem tud oksági következtetéseket levonni. Először is az alkalmazott módszer nem kontrollál minden változóra, mert csak az időben állandó és a megfigyelt időben változók hatását szűri ki, de az időben változó nem megfigyelt változókat nem. További probléma, hogy a fordított okságot sem kezeli, így elképzelhető, hogy nem a jól tanuló a népszerűbbek, hanem népszerűbbeknek érzik magukat, és így jobban is tanulnak. Végezetül ez a felmérés, hasonlóan a többi longitudinális kutatáshoz, ugyancsak ki van téve a hiányzó adatok okozta torzításnak. A továbbiakban ugyancsak érdemes lenne megvizsgálni, hasonló eredményekre jutunk-e, amennyiben a hiányzó adatokat imputáljuk. A későbbiekben érdemes lehet az osztály összetételét figyelembe véve is vizsgálni, mivel Fryer és Torelli (2010) azt találták, hogy az iskolai ellenkultúra nem a szegregált iskolákban van jelen. Végezetül a témát célszerű lenne a jövőben sztochasztikus aktor alapú módszerekkel is megvizsgálni, ami képes lenne kezelni a kutatás egyes korlátait. Jelenlegi kutatásunkban mi csak az egyén teljesítményére koncentráltunk, így az eredmény nem veszi

figyelembe az egész kapcsolathálót és a nem diadikus kapcsolatokat. Ezenfelül kutatásunkban csak a barátság jelölését fogadó fél státuszára kontrolláltunk, a barátságot küldőkére nem, így nem tudtuk kiszűrni a státuszhomofliából eredő hatást. Ennélfogva nem vettük figyelembe, hogy a rossz tanuló romákat a hasonlóan alacsony státuszú roma csoport értékeli, amíg a rossz tanuló nem romákat egy magasabb státuszú nem roma közösség bírálja el.

Abstract: Popularity is affected by a variety of factors in primary schools such as academic achievement and ethnicity. The main goal of our study was to analyse whether the label Acting White exists in Hungarian schools among Roma students. We scrutinized whether Roma students penalize those in-group members whose academic achievement was high. The empirical basis of our research was the “Competition and negative networks” longitudinal dataset, which was collected by the MTA TK “Lendület” RECENS research group. This research followed 11 and 12-year old students for a four terms period. The survey was analysed using fixed and random effect models. We found a positive relationship between grades and popularity both within the majority group and within the minority group after ruling out the control variables. Therefore, there was no evidence for “Acting White” among Hungarian Romas. Furthermore, Romas received more friendship nomination in the whole class upon having good grades than non-Romas, which can motivate the minority group to study better. However, better grades were more positively evaluated for the non-Roma students within their in-group than for the Roma students, which may further increase inequalities.

Keywords: ethnicity, friendship, academic achievement, social network

Irodalom

- Ainsworth-Darnell, J. – Downey, D. (1998): Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, 63(4): 536–553. <https://doi.org/10.2307/2657266>.
- Bergin, D. – Cooks, H. (2002): High school students of color talk about accusations of ‘Acting White’. *The Urban Review*, 34(2): 113–34. <https://doi.org/10.1023/A:1015310332639>.
- Bernát A. (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi Riport*, 246–264.
- Boda, Zs. – Néray, B. (2015): Inter-ethnic friendship and negative ties in secondary school. *Social Networks*, 43: 57–72. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.03.004>.
- Clifford, E. (1963): Social visibility. *Child Development*, 34: 799–808.
- Cook, P. – Ludwig, J. (1997): Weighing the “burden of ‘acting white’”: Are there race differences in attitudes towards education? *Journal of Public Policy and Analysis*, 16(2), 256–278. doi:10.1002/(SICI)1520-6688(199721)16:2<256::AID-PAM4>3.0.CO;2-H.
- Csepeli Gy. – Fábrián Z. – Sík E. (1998): Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 1998*. Budapest: TÁRKI, 458–489.

- Diamond, J. B. – Huguley, J. P. (2014): Testing the oppositional culture explanation in desegregated schools: The impact of racial differences in academic orientations on school performance. *Social Forces*, 93(2): 747–777. <https://doi.org/10.1093/sf/sou093>.
- Fandrem, H. – Strohmeier, D. – Roland, E. (2009): Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6): 898–923. <https://doi.org/10.1177/0272431609332935>.
- Farkas, G. – Lleras, C. – Maczuga, S. (2002): Does oppositional culture exist in minority and poverty peer groups? *American Sociological Review*, 67(1): 148–155. <https://doi.org/10.2307/3088938>.
- Fryer, R. G. (2006): “Acting white”: The social price paid by the best and brightest minority students. *Education Next*, 6(1): 52–59.
- Fryer, R. G. – Torelli, P. (2010): An empirical analysis of ‘acting white’. *Journal of Public Economics*, 94(5–6): 380–396. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.10.011>.
- Fordham, S. – Ogbu, J. U. (1986): Black students’ school success: Coping with the “burden of ‘acting white’”. *The Urban Review*, 18(3): 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>.
- Fuller-Rowell, T. E. – Doan, S. N. (2010): The social costs of academic success across ethnic groups. *Child Development*, 81(6): 1696–1713. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01504.x.
- Gottman, J. M. – Gonso, J. – Rasmussen, B. (1975): Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46: 709–718.
- Granovetter, M. S. (1973): The strength of weak ties. *Social American Journal of Sociology*, 78(6): 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>.
- Grow, A. – Takács, K. – Pál, J. (2016): Status characteristics and ability attributions in Hungarian school classes: An exponential random graph approach. *Social Psychology Quarterly*, 79(2): 156–167. <https://doi.org/10.1177/0190272516643052>.
- Hajdu T. – Kertesi G. – Kézdi G. (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In Budapest working papers on the labour market, Bwp – 2014/7.
- Hajdu, T. – Kertesi, G. – Kézdi, G. (2015): High-achieving minority students can have more friends and fewer adversaries: Evidence from Hungary. In Budapest working papers on the labour market, Bwp – 2015/7.
- Hajdu, T. – Kertesi, G. – Kézdi, G. (2017): Inter-ethnic friendship and hostility between roma and non-roma students in Hungary: The role of exposure and academic achievement = Roma és nem roma tanulók közti barátságok és ellenségeskedések az általános iskolában. In Budapest working papers on the labour market, Bwp – 2017/10.
- Hanish, L. D. – Guerra, N. G. (2000): The roles of ethnicity and school context in predicting children’s victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2): 201–223. <https://doi.org/10.1023/A:1005187201519>.

- Harsányi E. – Radó P. (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio*, 1. Interne-
ten: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/214.pdf> (letöltve 2018. 02. 10.).
- Harris, A. L. – Robinson, K. (2007): Schooling behaviors or prior skills? A cautionary
tale of omitted variable bias within oppositional culture theory. *Sociology of Educa-
tion*, 80(2):139–157. <https://doi.org/10.1177/003804070708000203>.
- Harry, B. – Arnaiz, P. – Klingner, J. – Sturges, K. (2008): Schooling and the construction
of identity among minority students in Spain and the United States. *The Journal
of Special Education*, 42(1): 15–25. <https://doi.org/10.1177/0022466907313605>.
- Havas G. – Kemény I. (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3: 3–21.
- Havas G. – Liskó I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*.
Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Jackson, M. O. (2014): Networks in the understanding of economic behaviors. *Journal
of Economic Perspectives*, 28(4): 3–22. doi: 10.1257/jep.28.4.3.
- Kemény I. (2004): A magyarországi cigány népesség demográfiája. *Demográfia*, 47(3–
4): 335–346.
- Kertesi G. (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Bu-
dapest: Osiris Kiadó.
- Kertesi G. – Kézdi G. (1998): *A cigány népesség Magyarországon: dokumentáció és adat-
tár*. Budapest: Socio-typo.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2005): Általános iskolai szegregáció. II. rész. Az általános iskolai
szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek.
Közgazdasági Szemle, 52(5): 462–479.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2011a): Roma employment in Hungary after the
post-communist transition. *Economics of Transition*, 19(3): 563–610. doi:
10.1111/j.1468-0351.2011.00410.x.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2011b): The Roma/non-Roma test score gap in Hungary. *Ame-
rican Economic Review*, 101(3): 519–525. doi: 10.1257/aer.101.3.519.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti kü-
lönbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59: 798–853.
- Kisfalusi, D. (2018): Bullies and victims in primary schools: The associations between
bullying, victimization, and students' ethnicity and academic achievement.
Intersections. *East European Journal Of Society And Politics*, 4(1): 133–158. doi:
10.17356/ieejsp.v4i1.372.
- Koltai J. (szerk.) (2013): A szegénység és a társadalmi kirekesztés céltzott vizsgálata
a roma lakosság körében In Módszertani Kiadványok, TÁMOP-5.4.1-12 Szociális
szolgáltatások modernizációja című projekt.
- Kuhlen, R. G. – Lee, B. J. (1943): Personality characteristics and social acceptability in
adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 34: 321–340.
- Kunjufo, J. (1988): *To be Popular or Smart: The Black Peer Group*. Chicago: African Ame-
rican Images.
- Ladányi I. – Szelényi J. (1997): Ki a cigány. *Kritika*, 2: 179–191.

- Lee, M. – Madyun, N. I. – Lam, B. O. Y. – Jumale, M. (2014): School contexts and “Acting White” peer networks of Somali immigrant youths in an Afrocentric charter school. *Schools*, 11(1):122–155. <https://doi.org/10.1086/675752>.
- Linver, M. R. – Brooks-Gunn, J. – Kohen, D. E. (2002): Family processes as pathways from income to young children’s development. *Developmental Psychology*, 38(5):719–734. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.719>.
- Lőrincz L. (2014): A magyar középiskolások párválasztási preferenciái: a roma nem-roma heterogenitás hatása. *Szociológiai Szemle*, 24(2), 47–64.
- Madyun, N. I. – Lee, M. – Jumale, M. (2010): A social network analysis of acting white. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 3231–3235. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.493>.
- Mandácskó E. – Panyik B. (2014): A népszerűség specifikációinak vizsgálata a középiskolások dohányzási magatartásának esetében. MA szakdolgozat, BCE.
- Mickelson, R. A. (1990): The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), 44–61. doi: 10.2307/2112896.
- Neal-Barnett, A. (2001): Being Black: New thoughts on the old phenomenon of acting white. In *Forging links: African American children: clinical developmental perspectives*, 75–88.
- Neal-Barnett, A. – Stadulis, R. – Singer, N. – Murray, M. – Demmings, J. (2010): Assessing the effects of experiencing the acting White accusation. *The Urban Review*, 42(2): 102–122. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0130-5>.
- Ogbu, J. U. (1978): Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective. *Crisis*, 86(1): 17–21.
- Pethes L. K. (2015): Mitől lesz valaki népszerű egy osztályban? A diákok és osztályfőnökök véleményének összehasonlítása. Doktori értekezés. BCE Társadalomtudományi Kar.
- Prats, J. – Deusdad, B. – Cabre, J. (2017): School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1): 95–112. <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2017/750>.
- Radó, P. (2001): Roma students in the Hungarian education system. In Phalet, K. – Örkény, A. (eds.): *Ethnic Minorities and Inter-Ethnic Relations in Context. A Dutch-Hungarian comparison*. Aldershot: Ashgate.
- Simonovits, G. – Kezdi, G. (2014): Poverty and the formation of Roma identity in Hungary: Evidence from a Representative Panel Survey of Adolescents. Available at SSRN 2428607. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2428607>.
- Spencer, M. B. – Harpalani, V. (2008): What does “acting White” actually mean? Racial identity, adolescent development, and academic achievement among African American youth. *Minority status, oppositional culture and schooling*, 543–601.
- Sohn, K. (2011): Acting white: A critical review. *The Urban Review*, 43(2): 217–234. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0158-6>.
- Stark, T. H. – Leszczensky, L. – Pink, S. (2017): Are there differences in ethnic majority and minority adolescents’ friendships preferences and social influence with regard to their academic achievement? Unterscheidet sich die Bedeutsamkeit von Schulleistungen für

Freundschaftswahlen und soziale Beeinflussung zwischen Jugendlichen der ethnischen Mehrheit und ethnischen Minderheiten? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3): 475–498. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0766-y>.

Strohmeier, D. – Kärnä, A. – Salmivalli, C. (2011): Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1): 248–258. <https://doi.org/10.1037/a0020785>.

Tyson, K. – Darity Jr., W. – Castellino, D. R. (2005): It's not "a black thing": Understanding the burden of acting white and other dilemmas of high achievement. *American Sociological Review*, 70(4): 582–605. <https://doi.org/10.1177/000312240507000403>.

Wildhagen, T. (2011): Testing the 'Acting White' hypothesis: A popular explanation runs out of empirical steam. *The Journal of Negro Education*, 445–463.

Wooldridge, J. M. (2015): *Introductory Econometrics: A Modern Approach*. Nelson Education.

Függelék

1. táblázat: Az elemzés során használt változók elemszámai

	1. hullám	2. hullám	3. hullám	4. hullám
Roma	327	367	322	326
Nem roma	708	689	676	635
Résztvevők száma	1035	1056	998	961

2. táblázat: Az elemzésben használt változók alapeloszlásai az 1. hullámban

	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Hiányzó értékek
Teljesítmény	978	3,65	3,8	5	1,05	103
Általános népszerűség	1035	0,19	0,2	0	0,24	46
A saját csoporton belüli népszerűség	1035	0,22	0,23	0	0,26	46
Életkor	888	11,01	11	11	0,7	193
Nem	1035	–	–	1	–	46
Etnicitás	1035	0,32	0	0	0,47	46
Interakció	980	0,93	0	0	1,49	101
Halmazottan hátrányos helyzet	975	0,25	0	0	0,44	106
Anyagi javakkal való ellátottság	898	–0,2	0,22	–18,54	10,65	183
Dohányzási szokások	898	0,03	0	0	0,16	183
Alkoholfogyasztás	894	0,06	0	0	0,25	187
A család összetétele	832	0,74	1	1	0,44	249
Település	878	–	2	3	–	203

3. táblázat: Az elemzésben használt változók alapeloszlásai a 2. hullámban

	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Hiányzó értékek
Teljesítmény	1047	3,34	3,33	5	1,07	34
Általános népszerűség	1056	0,18	0,19	0	0,24	25
A saját csoporton belüli népszerűség	1056	0,21	0,23	0	0,26	25
Életkor	969	12,05	12	12	0,75	112
Nem	1056	–	–	1	–	25
Etnicitás	1056	0,35	0	0	0,48	25
Interakció	1050	0,93	0	0	1,38	31
Halmazottan hátrányos helyzet	991	0,28	0	0	0,45	90
Anyagi javakkal való ellátottság	946	0,04	0,63	17,74	8,99	135
Dohányzási szokások	966	0,05	0	0	0,22	115
Alkoholfogyasztás	960	0,09	0	0	0,29	121
A család összetétele	938	0,67	1	1	0,47	143
Település	960	–	2	3	–	121

4. táblázat: Az elemzésben használt változók alapeloszlásai a 3. hullámban

	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Hiányzó értékek
Teljesítmény	935	3,42	3,5	5	1,04	146
Általános népszerűség	968	0,18	0,2	0	0,22	113
A saját csoporton belüli népszerűség	968	0,23	0,24	0	0,25	113
Életkor	926	12,04	12	12	0,72	155
Nem	995	–	–	1	–	86
Etnicitás	998	0,32	0	0	0,47	83
Interakció	937	0,84	0	0	1,35	144
Halmazottan hátrányos helyzet	976	0,18	0	0	0,38	205
Anyagi javakkal való ellátottság	898	0,26	0,44	16,88	8,94	183
Dohányzási szokások	932	0,05	0	0	0,21	149
Alkoholfogyasztás	932	0,09	0	0	0,29	149
A család összetétele	886	0,71	1	1	0,46	195
Település	915	–	2	3	–	166

5. táblázat: Az elemzésben használt változók alapeloszlásai a 4. hullámban

	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Hiányzó értékek
Teljesítmény	880	3,22	3,33	5	1,08	201
Általános népszerűség	904	0,17	0,19	0	0,23	177
A saját csoporton belüli népszerűség	905	0,22	0,23	0	0,26	176
Életkor	890	13,05	13	13	0,75	191
Nem	964	–	–	1	–	117
Etnicitás	961	0,34	0	0	0,47	120
Interakció	875	0,87	0	0	1,31	206
Halmazottan hátrányos helyzet	809	0,20	0	0	0,40	272
Anyagi javakkal való ellátottság	861	0,40	1,39	16,52	9,58	220
Dohányzási szokások	895	0,06	0	0	0,24	186
Alkoholfogyasztás	895	0,14	0	0	0,34	186
A család összetétele	850	0,70	1	1	0,46	231
Település	884	–	2	3	–	197