

NÉMETH KRISZTINA

## Az ellenállás képei

### Vizuális módszerek az iskolai ellenkultúra vizsgálatában

A videokamerás felvételek készítése és elemzése nem túl gyakori az iskolai kutatásokban. Az etnometodológia és a párbeszédelemzés új utakat nyitott az interakciók elemzésében, mivel ráirányította a figyelmet a nonverbális gesztusok konstitutív szerepére a jelentések árnyalásában és a párbeszédalakulásában. A videós rögzítés további előnye, hogy ily módon a környezetet párbeszédre és magatartásra gyakorolt hatása is elemezhető (Heath, 2013). A kamerával rögzített felvételek ráadásul éppúgy a végtelenségig elemezhetőek, mint a mélyinterjú átírat (Solt, 1998), hiszen mindig újabb és újabb aspektusok és jelentéstegek tárulnak fel.

Kétnapos terepmunkánk<sup>1</sup> a kiválasztott pöszmétei<sup>2</sup> általános iskolában különféle kvalitatív módszereket ötvözt. Alapvető információkat az iskoláról a vezetőkkel készült interjúkból, a megfigyelésekből és az iskolai térhasználatra, a szociometrikus adatokra, valamint az osztálytermi interakciókra figyelő adatlap kitöltésével szerez-

tünk. Az órai megfigyelési jegyzőkönyveket egész tanórás osztálytermi megfigyelés közben vettük fel. Egyes osztályokban videokamerás felvételt is készítettünk, míg a kontrollcsoportként kiválasztott osztályokban kamera nélkül voltunk jelen, így azokat kevésbé befolyásolta a kutatói beavatkozás. Ezekben az esetekben szoros jegyzetelésen alapuló etnográfiai leírással egészítettük ki a megfigyelési jegyzőkönyveket. A videofelvételeket elsősorban „néprajzi jegyzettömbnek” tekintettük, amely tagolatlanul,<sup>3</sup> a maga komplexitásában rögzít hangokat, képeket, komplex reagálási módokat és történéseket (Szuhay, é. n.). Azonban tudtuk, hogy ez erőteljes beavatkozást jelent: voltaképpen az elutasításra felkészülve dolgoztuk ki az alternatív adatgyűjtési technikákat.

A kamera jelenléte a pedagógusokat általában nem feszélyezte nagyon: egy részük az iskolában zajló tréningek, tanfolyamok miatt már hozzászokhatott ahhoz, hogy óráikat szakértők vagy éppen kollégák előtt

<sup>1</sup> A terepmunkát az OFI KÉK munkatársai, Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Vadász Viola és Németh Krisztina végezték. A videofelvételeket Galántai Júlia és Vadász Viola készítette. Az elemzéshez felhasználtam az iskolavezetővel készített interjút, amelyet Fehérvári Anikó készített.

<sup>2</sup> A tanulmányban a településnév anonimizálva szerepel.

<sup>3</sup> Így lehetőségünk nyílt egy fókuszált, a jelenre összpontosító megfigyelésre, hiszen a felvételek pörögtek. Ugyanakkor képtelenség lett volna mindent megfigyelni és rögtön megérteni. Az elemzés alatt olyan új szempontok is felmerültek, melyek közvetlenül nem lettek volna feltárhatóak, hiszen azokat a terepen tagolatlanul, egy személyiség részeként, megnyilvánulásaként érzékeltük.

tartja. Egy esetben talákoztunk kimondott elutasítással, de a tanóráról (a pedagógust kivéve) így is készíthettünk felvételeket. A tanulók általában örömmel fogadták a kamerát, a kezdeti kíváncsiság után viselkedésük is visszazökkent a „rendes kerékvágásba”. A felvételeken az is látszik, hogy a felső tagozatosok viselkedésük tervezésekor esetenként mérlegelték a kamera jelenlétét; mielőtt cselekedtek volna, rásandítottak. A terepi jelenlétünk alatt többször is rákérdeztek a tanulók, hogy az ő osztályuk mikor kerül sorra. A gyerekek körében tehát az osztályban zajló folyamatok rögzítésének egyfajta presztízsértéke lett, ami megkönnyítette a munkánkat.

Megfigyeléseink összességében mélyfúrászerű terepmunkának tekinthetők, vizsgálódásunk iskolaetnológiai, iskolaantropológiai karakterű. Az iskola azért ígéretes terepe az etnográfiai kutatásnak, mert különféle értékek, normák és politikai játszmák metszéspontjában áll, és komplex összefüggésekbe ágyazódik. Egyfelől itt történik a társadalom központi, legitimnek tekintett értékeinek átadása, másfelől az intézmény a kulturális konfliktusok terepe is, mivel a pedagógiai munka nem hagyhatja figyelmen kívül a tanulók otthonról hozott kultúráját. A reagálási módok és a kulturális mintázatok sokfélesége következőképpen sajátos iskolai világokat terem, ahol a konfliktusok és a különbözőségek éppúgy átértelmeződhetnek, mint az értékek és a funkciók. Ezért a hagyományos szerepek, feladatkörök és funkciók mellett érdemes úgy gondolni az iskolára, mint a különféle értékek és szerepek *egyzeitetésének* helyszínére (Filió, 2007).

## A KUTATÁSI TEREP ÉS A KUTATÁSI KÉRDÉS

A kiválasztott pöszmétei általános iskola egy hátrányos helyzetű kistérség iskolája, amely többféle kihívással is szembenéz. Tanulói között jelentős arányban találunk halmozottan hátrányos helyzetűeket, roma származásúakat és intézetben nevelt gyerekeket

is. Az iskola a 2000-es években több sikeres pályázatot bonyolított, így a pedagógusok többféle továbbképzésen is részt vettek. Az átalakulás nemcsak pedagógiai-módszertani megújulással járt, hanem közvetetten a problémás tanulói populáció számbeli növekedésével is, mivel egy társadalmilag periférikus, de pedagógiai módszertanát tekintve innovatív szigetet hozott létre (Váradi, 2009).

Az infrastrukturális beruházások és a további fejlesztések elmaradtak. A szelektív elvándorlás, az egyre „problémásabb” tanulói populáció jelenti a legnagyobb kihívást. A terepmunka alatt úgy tűnt, hogy a pedagógiai megújulás eredményei jobbra elhalványultak. Az iskola hétköznapijához hozzá tartoznak a magatartási problémák, a szülőkkal való kapcsolattartás nehézsége és az iskolai lemorzsolódás, ami a pedagógiai munkára is hatással van. Ugyanakkor a megszerzett pedagógiai-szakmai tudás, illetve a tréningek szemlé-

letformáló hatása segíthet mindezek leküzdésében és fogódzókot nyújthat ezek kezelésére – ezek mozgósítására és mellőzésére is láttunk példát. A terepmunka célja tehát az volt, hogy szemügyre vegyük az iskolát mint a kulturális konfliktusok köze-

a tanulók általában  
örömmel fogadták  
a kamerát

a szelektív elvándorlás,  
az egyre „problémásabb”  
tanulói populáció jelenti a  
legnagyobb kihívást

gét és mint a hátránykompenzáció lehetséges terepét. Emellett azt vártuk, hogy az osztálytermi megfigyeléssel és a videokamerás rögzítéssel a pedagógiai problémák és a gyakorlatok feltárása mellett a pedagógusok fejlesztéséhez és pedagógiai innovációhoz való viszonya is megmutatkozik – nemcsak a diskurzusok szintjén, hanem a napi rutinokban is.<sup>4</sup>

## AZ ELEMZÉS SZINTJEI

A kutatási kérdésünkhöz legközelebb álló elemzési módszer a videotréning volt (*Bartha, é.n.*), amely a pedagógiai munka hatékonyságának növelése érdekében veszi szemügyre a felvételeket, és személyre szabott segítséget nyújt a pedagógusoknak az osztálytermi folyamatok kézben tartásához.<sup>5</sup> A módszer a pedagógiai problémaként észlelt jelenségeket különböző szinteken (interakció, osztályirányítás, pedagógiai módszertan) elemzi. Az interakciókat felépítő elemi verbális és nonverbális jelekből kiindulva azonosít ismétlődő mintázatokat (igen- és nem-szériák), amelyek a tanár-diák kommunikáción keresztül az osztálytermi folyamatokat is meghatározzák. A videotréning módszerével a saját felvételeinken ismerkedtünk, és meggyőződünk

az interpretációk nem választhatók le a kontextusról

arról, hogy egy tíz perces részlet szisztematikus elemzésével megragadhatók az osztályteremben zajló folyamatok,<sup>6</sup> illetve azonosíthatók a domináns interakciós mintázatok (*Bartha, é.n.*).

A módszer arra is lehetőséget nyújt, hogy az interakciók szintjén a legelemibb részekből (verbális és nonverbális megerősítés vagy ignorálás) kiindulva értsük meg a bonyolultabb viselkedésmintázatokat, az osztálytermi folyamatok dinamikáját (*Bartha, é.n.*). Ugyanakkor a saját szempontjainkat érvényesítő elemzéskor azt vettük észre, hogy az interakciók nem minden esetben választhatók el egymástól még analitikusan sem: egyfelől párhuzamosan futnak, másfelől a nonverbális jelek inkább összekapcsolják vagy újraindítják az interakciókat.<sup>7</sup> Az egyes elemzési

dimenziókat is csak nagy gonddal lehetett szétválasztani, mert az újonnan észrevett mozzanatok módosították, új képérendezték össze az eddigi benyomásokat. Az

interpretációk nem választhatók le a kontextusról. Ugyancsak problémaként merült fel, hogy miközben a képek rengeteg vizuális adatot közvetítenek az osztályterem belsejéről, a videóval készült hangfelvételek minősége esetenként megnehezíti az elhangzottak szó szerinti lejegyzését, így a nem-nyelvi jelek azonosítását és kiszűrését is.

<sup>4</sup> A tanórai gyakorlatokra fókuszáló kutatási kérdés miatt csak az iskola vezetőivel készült formális interjú, de az órák után a pedagógusokkal is igyekeztünk szót váltani arról, hogy ők hogyan élik meg az iskolai mindennapokat. A terepnaplóba feljegyzett megfigyelések mellett ezek a vélemények is alakították a képünket az iskolai miliőről.

<sup>5</sup> Az elsősorban a pedagógiai munka hatékonyságának mérésére és az eredmények visszacsatolására szolgáló osztálytermi megfigyelési szempontrendszert ismerteti Galántai Júlia tanulmánya.

<sup>6</sup> Ugyancsak tízperces intervallumokat ajánl több osztálytermi megfigyelési jegyzőkönyv is. (pl. *Pollard és mtsai, 2001*)

<sup>7</sup> Hasonló problémák vetődnek fel a szakirodalomban is: a kezdeti laboratóriumi vizsgálatok után a kommunikáció analitikus elemzése (például verbális és nonverbális csatornák megkülönböztetése) került előtérbe. A vizsgálatok a kontextus jelentőségére és meghatározó voltára mutattak rá. Letöltés: [http://vmek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0007/balogh\\_pedpszich0007.html](http://vmek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0007/balogh_pedpszich0007.html) (2015. 10. 14.)

Ezek a kérdések és a nehézségek nemcsak tudatosították a megfigyelés és az értelmezés problematikusságát, hanem figyelmünket egyre inkább a videofelvételek kontextuális elemzése felé terelték.

### EGY ELEMZÉSI STRATÉGIA: EGY RÖVID RÉSZLETBŐL KIINDULÓ KONTEXTUÁLIS ELEMZÉS

A módszertani problémákat egy olyan stratégiával lehet áthidalni, amely egyszerre teszi lehetővé az interakciók szisztematikus elemzését, de az értelmezéshez a kiválasztott részlet kontextusát is mozgósítja, azaz bevonja a vizsgált tanóra többi releváns részletét és a terepmunka során kirajzolódó iskolai kontextust is az interpretációba.

A következő leírás egy 7. osztályos énekóra rövid részletéből próbálja kontextuális elemzéssel kibontani az iskolai miliőt alakító tényezőket, és ezen keresztül értelmezni a kibontakozó jelenség, az iskolai ellenkultúra megjelenési formáit. Az ellenkultúra vizsgálatokor igyekeztünk elkerülni azt, hogy a tanulói magatartásformák, a nyelvhasználat és az iskolával szemben érzett távolság feltérképezése során a szegénységet, a család szociokulturális miliójét vagy éppen az etnicitást esszencialista módon fogjuk fel, és hogy az otthoni miliókról kizárólag olyan hátrányként gondolkodjunk, amelyet „kompenzálni” kellene. (Ugyanakkor ez a problémakomplexum valamilyen külsődleges, a családból hozott hiányosságok halmazaként jelent meg a pedagógusok szemében.)<sup>8</sup> A videokamerás felvételek elemzésétől éppen azt vártuk,

hogyan az interakciók szintjén fogja megmutatni, miként épülnek fel az adott iskola mindennapjaiban használt jelentések, reagálási módok, és mik a tétjei azoknak a rejtett egyeztetéseknek és játszmáknak, amelyeket például a tanulók megmozdulásai körvonalaznak.

### EGY HETEDIK OSZTÁLYOS ÉNEKÓRA MÁSFÉL PERCES RÉSZLETE

A részlet az énekóra közepét tárja elénk, amikor egy lengyel dallamot ad elő az osztály úgy, hogy hárman egymás után szólót énekelnek, a többiek a refrént viszik. A kicsi és kissé hosszúka alaprajzú teremben két padsorban összesen tizenegy tanuló ül: hét fiú és négy lány. Két lány ül egymás mellett hátul a harmadik padban, Erzsébet<sup>9</sup> egyedül ül előttük. Közvetlenül a tanári asztal előtt Adrián és Feri ül. Mellettük, a másik padosor első padjában egy csendes lány, Borbála ül egyedül. Mögötte három fiút találunk: Zsiga és Ádám a leghátsó padban ülnek, az előttük ülő Robi a falnak támasztott széken foglal helyet. Hátul a focimezben feszítő Ádám a hátsó padban a tízóráira kapott joghurtot „kanalazgatja” ceruzával, miközben Zsiga is eszik valamit. Előttük a padon a könyveik alatt egy fél alma bújik meg.

A szólóénekésre három diákot jelöl ki a tanárnő: Adriánt, Robit és Erzsébetet. Első nekifutásra azonban Robinak nem sikerül bekapcsolódnia az énekbe: zavarban van, el szeretné háritani a feladatot, és közben eszik is. Az újratekésznél bár halkán, de énekel. A hátsó fiúk nevetgélnek, de köz-

<sup>8</sup> Erről bővebben ír a másik tanulmány szerzője, Galántai Júlia.

<sup>9</sup> A tanulók nevét kitalált utónevekkel anonimizáltuk. A követhetőség miatt ugyanazokat a neveket használjuk mindkét tanulmányban.

ben feszengenek is, ingadoznak a szabálytartás és a szabályszegés között. Távolítják a közös éneklés feladatát, de olykor bekapcsolódnak. Zsiga közben valamit megszólal a padból. A tanárnő megpróbálja félig-meddig viccesen növelni a fiúk, főként Zsiga aktivitását: „*Na, Zsiga, hogy fogsz refrént énekelni tele szájjal? Ne egyél!*”

A hátsó fiúk közül leginkább Robi kapcsolódik be az éneklésbe. Ádám a szája elé teszi a kezét, és úgy fogja a szája előtt a ceruzáját. Mozdulatai azt is kifejezhetik, hogy egyáltalán nem akar énekelni, de azt is, hogy így próbálja elkerülni azt, hogy a többiek lássák, hogy bekapcsolódik az éneklésbe. A refrénnél újra megszólal a tanárnő: „*Mindenki!*” Ennek ellenére a lányok hátul néha egyáltalán nem énekelnek, míg az első padban Borbála halkán, de kedvvel énekel.

Miközben énekel, Adrián többször felnéz a könyvből a tanárnőre. Úgy tűnik, mintha megerősítést várna, de az is lehet, hogy csak a tanárnő figyelmét teszteli. Voltaképpen szerepzavarban van, mivel valahogy csatlakoznia kellene a szolidan rendbontó, hátul ülő fiúk társaságához, de az első padban ül, ráadásul szólót énekel, és ez megnehezíti a dolgát. Felhívásukra reagálva hátranéz, és rájuk nevet. Ezzel jelzi, hogy „vette a lapot”. Eközben a padtársa, Feri is hátranéz, és ezzel ő is megbontja az előre néző, tanárt figyelemmel követő testtartást. Robihoz hasonlóan ő is kifordul a padból, a tanárnő helyett Adriánra és hátrafele tekintget. Éneklés közben a két hátsó lány és a hátul ülő Ádám, Robi és Zsiga között kialakul egy

párbeszéd: „*Nem is énekeltek!*” – vetik a hátul ülő fiúk szemére az órán passzív lányok. Robi erre azt válaszolja, hogy azért nem énekel, mert nem tudja a szöveget. (Előtte van a könyv, és már ismert dalról van szó.)

Adrián eközben egyre inkább a hátsó fiúk felé orientálódik, de még mindig énekel. Előbb hátranéz, majd a mellette ülő Ferire. Mimikája és nonverbális

jelei azt fejezik ki, hogy valamit tenniük kéne, majd újra hátrapillant. Épp ekkor érkezik a hátsó padokból egy egyértelmű interakció-kezdeményezés Ádámtól, ami voltaképpen „felhívás a táncra” egy direkt rosszul kiénekel hang formájában. A hátsó padban ülő fiúk viselkedése nem feszíti szét az osztálytermi kereteket, és nem fejez ki nyílt ellenállást. Ahelyett, hogy megtagadnák az éneklés feladatát, inkább az aktivitás és a passzivitás között lavíroznak. Ha már egyszer elkerülhetetlen az órai éneklés, akkor azt direkt rosszul, hamisan teszik. Erre az informális felhívásra reagálva Adrián először hátranéz, majd Ferire, akinél már kész van a válasz: nótázós, mulatós

intonálással énekelnek, és ezt még széles kézmozdulatokkal is kísérik.

A tanárnő minden bizonnyal érzi a növekvő ellenállást, ezért is próbál-

kozik a szelektív megerősítés technikájával, miközben a feladat háritására, kifigurázására nem reagál. Eközben Adrián kedvet kap az ellenálláshoz, és a lengyel népdal közös éneklése helyett új ötlete támad: „*Azt csináljuk, hogy Csavard fel a szöveget!*” Énekelni kezdi, erre egy halk női hang mögötte folytatja a slágert, de ez hamar abbamarad. A tanárnő részéről nem

ingadoznak a szabálytartás és a szabályszegés között

egy direkt rosszul kiénekel hang

érkezik erre válasz, valaki hátulról megjegyzi: „*Na, a lapról énekeljünk már!*” Erre Robi feláll, és előre megy a tanári asztalhoz, hogy rátegye az énekkönyvet. Ennek a verbális pontosítás nélkül véghezvitt, az órai térhasználat szabályait áthágó cselekvésnek üzenete egyrészt a munka megtagadása, de az is elképzelhető, hogy ezzel azt akarta kifejezni, hogy a mindenki által ismert slágerek elénekléséhez és a „lapról énekléshez” nem kell könyv.

A tanárnő erre a megmozdulást már határozottan reagál: „*Ki mondta, hogy össze kell szedni a könyveket?*” Erre Robi visszaül a helyére, de Adrián még kétszer próbálkozik azzal, hogy *A csavard fel a szőnyeget!* című dalt énekeljék.

## A KONTEXTUÁLIS ELEMZÉS – FORMÁLÓDÓ ISKOLAI ELLENKULTÚRA

Az énekórai részlet további elemzéséhez egyrészt az óra menetét,<sup>10</sup> másrészt a tágabb iskolai kontextust is figyelembe kell venni. A kiválasztott részlet önmagában ugyanis erősebbnek mutatja az ellenállást, mint az valójában, mivel éppen a szólóéneklés volt a legnépszerűtlenebb feladat az osztályban. Ám a tanulók még ekkor is elvégezték a feladatot, és többé-kevésbé részt vettek az órán. Az elemzett részlet az óra eleji tananyag ismétlése és a ballagásra való készülődés közötti átmenetben készült. Az átmenetet a fegyelem lazulása, az órai feladatok erősebb hártása és a ballagási előkészületbe való erősebb bevonódás is jelzi (ezt jelenti „a lapról éneklés”). A terepnaplóba rögzített benyomások az énekóra jó hangulatát és a közös éneklést is kiemelik,

csakúgy, mint a tanulói vicceket, az óra eleji „felfokozott hangulatozást”.

A videorészlet mindenekelőtt egy sajátos iskolai ellenkultúrát körvonalaz, ami bár több ponton eltér Willis klaszszikus etnográfiai leírásától (2000), mégis képes megvilágítani az ellenállás logikáját, a játszmák tétjét, valamint azt a nehezebben megfogható társadalmi-kulturális hegemoniát, amire a diákok a maguk választ adják. Willis az 1970-es évek angliai oktatási rendszerét egy olyan küzdőtérnek látja, ahol az iskola falai között tapasztalható ellentétek és konfliktusok végeredményben a társadalmi munkamegosztás fenntartásához és a társadalmi struktúra újratermelődéséhez vezetnek. Az antropológiai módszerekkel dolgozó kutató belső szempontból próbálta megérteni a rendbontó vagányok, „a skacok” (*the lads*) iskolai ellenkultúráját. A skacok az iskolai és a tanári tekintély aláásásával az iskola hierarchizált világát konstituáló szabályok és rítusok leleményes kijátszásával, az iskola által szentesített értékek megkérdőjelezésével nemcsak az iskolai értékrenddel opponáló ellenkultúra alapjait vetik meg. Ezzel önmagukat is „*dizkvalifikálják*” az egész oktatási rendszerből, mivel a rendbontással és a balhékkal, az iskolakerüléssel végeredményben magukat zárják ki a középosztályi állásokhoz vezető iskolai mobilitás csatornájából. Szubkultúrájuk középpontjában a korai függetlenedés, a pénzkereset és a hétvégi szórakozás áll. Ezek mind a munkába állásukat sürgetik: az iskolában töltött évek számukra elvesztegetett időt jelentenek, mivel az semmit sem segít a gyári munkássá válásban, viszont késlelteti az önállóosodást. Az elméleti és a gyakorlati tudás közötti ellentétet túl a skacokat felsőbbren-

<sup>10</sup> Technikai problémák miatt az énekóra első tizenkilenc percét sikerült rögzíteni. Az előzetes tervektől eltérően az énekórát csak egy kamerával rögzítettük a totál állás és az közeli képek között váltogatva.

dűségük tudata is fűti, szerintük tanárik és az iskolai előrehaladásban példamutató „csupafülek” nem tudnak semmit sem „a való életről.” (Willis, 2000) Jóllehet a skacok otthoni közegében az apai, férfiúi tekintély (machismo) magától értetődő, az iskolai tekintély éppen az intézményi közeg és a hierarchia (tudásfölény) miatt válik a szemükben ellenségessé. „Ahol a tudás veszít az értékéből, vagy egyenesen értéktelenné válik, ott az oktatási célzatú megokolásaitól megfosztott tekintély igencsak nyersnek és csupasznak tetszhet. Éppen ez az oka a vele szemben kialakuló ellenszegülésnek” (Willis, 2000, 125. o.).

Hasonló pillanatképet tár elénk az iskola egyik vezetője is: „[A gyerekek nagy része] hátrányos helyzetből kerül ide, olyan szociális környezetből, ahol nem igazán van könyv, nem olvasnak a szülők és a gyerek sem. A tanulásnak nem nagy értéke van. A motiválásuk igen nehéz.”<sup>11</sup> A hétköznapi szintjén az iskolai falai közé szorított különböző kultúrájú és eltérő élethelyzetű tanulók tapasztalatai megkérdőjelezik az iskolai tudás értékét, a tudásátadás hagyományos módjait, helyszínét. Ezt egy korábbi terepmunka tapasztalatai is megerősítik: „[A kudarcok oka?] Az összetétel. A módszerekkel nem lenne baj. Ezt a módszert, ha egy másik iskolába átvisszük, nagyon jó lenne. Nagyon élveznék. Hát legtöbb helyen unják a tanítást a gyerekek. Mert áll a tanár a katedrán, és mondja a szentenciát” (interjúrésztlet, idézi Váradi, 2009). Következésképpen a tanárok által észlelt nehézségek messze túlmutatnak a pusztán pedagógiai kihívásokon: „Olyanok hangzottak el [a tantestületi értekezleten], hogy nem nagyon érezzük a [z integráció] hozadékát. Nem érezzük úgy, hogy a felsőben, ami nagyon fontos lett volna nekünk, egy kicsit kezelhetőbbek lennének a gyerekek. A kolléganők sírva jönnek ki, nem

bírnak a gyerekekkel. Mindenki menekül” (interjúrésztlet, idézi Váradi, 2009). Végző soron azonban a gyerekek reakciói mögött az iskolával szemben érzett (akár öntudatlan, emocionális szintű) ellenállást, távolságtartást vehetjük észre, azt a reflektálatlan dühöt, ami nem fogadja el az iskola „rejtett funkcióját”, azaz azt, hogy „tudják [az iskola által kijelölt társadalmi] helyüket, és ott csendben üljenek” (Illich, idézi Giddens, 2003, 418. o.).

Az iskola falai között megjelenő társadalmi feszültségek egyfelől megmagyarázhatják a tanári kiégyesítést és fásultságot, másfelől azonban az iskola periférikus helyzete a térség oktatási piacán ugyancsak magyarázó erejű. A csökkenő tanulói létszám okozta problémákra az iskola előző vezetése úgy reagált, hogy „előre menekült”, azaz felismerte, hogy míg a környékbeli falvakban élő (alsó)-középosztálybeli szülők inkább más iskolákba íratják a gyerekeiket, addig nekik szükségük van a környező települések halmozottan hátrányos helyzetű roma tanulóira. A beilleszkedési nehézségeinek ellenszerét, „a problémás” gyerekek befogadásának kulcsát az integrációban látták.

A tanulók heterogén társadalmi háttérrel, különféle élethelyzeteiből egy olyan iskolai ellenkultúra kezd kialakulni, ahol nem a középosztályi állásokba kerülés vagy a munkásosztályi lét az iskolai játszma társadalmi tétje, hanem a (társadalmi) beilleszkedés vagy kizáródás. Miközben a tinédzserkorú tanulók nagyon is tudatában lehetnek a körülöttük levő feszültségeknek, a társadalmi felemelkedés gátjainak és nehézségeinek, a formálódó, de távolról sem határozott ellenállás igazi (öntudatlan) ihletője az iskolai hegemon kultúrájával szemben érzett távolság.

<sup>11</sup> Interjú az iskolavezetővel. Készítette: Fehérvári Anikó, Pöszméte, 2014.

Az iskolai ellenkultúrában az öszszetartozás alapja az ellenállók informális csoporttagsága és saját maguk megkülönböztetése a konform többségtől. (Willis, 2000) A pöszmétei iskolában ez az informális kategóriarendszer azonban elmosódottabbnak látszik.<sup>12</sup> Jóllehet az iskolai kontextus ezt valószínűsítene, az etnicitás az óramegfigyelések alapján nem játszik túl fontos szerepet az iskolai ellenkultúrában.<sup>13</sup> Csak egy-két alkalommal merül fel expliciten a roma származás: amikor Zsiga rászól osztálytársára a jelenés alatt: „*Ne dumálj már, more!*”<sup>14</sup> És akkor, amikor az éneklés után Adrián viccesen kijelenti, hogy „*Én vagyok a félvér herceg, én nem vagyok magyar.*” A mosoly az arcán árulkodik a viccelődésről, de rámutat az osztályon és az ellenkultúrát szervező csoporton belüli helyzetére: közvetítő szerepet tölt be a konform és a nonkonform viselkedést szorgalmazó osztálytársak között. Ellenállása kevésbé határozott (egyszersmind kifinomultabb), mint a hátsó fiúké, egyszer még figyelmezteti is őket a kamerára sandítva: „*Énekeljünk már normálisan!*”, jóllehet ő az ellenkultúra egyik kulcsfigurája.

Összességében a pöszmétei iskolában megjelenő ellenkultúra szervezetlenebbnek és öntudatlanabbnak tűnik, mint az angliai „iskolapéllda”. Ugyanakkor a tanulói ellenállás változatos formáinak és a „színre vitt” véleményeknek egyértelműen azono-

sítható üzenetük van, miközben felfedik a tanulók iskolával szemben érzett ellenszenvének egyes aspektusait. A tanárnő rugalmas és nyitott, egyeztető hozzáállása eközben sikeres pedagógiai reakciókat is felvilant. Az egyeztető, mérsékelt ellenállás egyszerre mutatkozik meg az iskola rendjét kikezdő tanulói térhasználatban és az iskola írott és íratlan szabályai által szentesített interakciós *rend* bomlasztásában. Emellett ide sorolhatók a középosztályi kultúrával opponáló, annak alternatívájaként felmerülő, népszerű kultúrát propagáló megmozdulások is.

kelt ellenállás egyszerre mutatkozik meg az iskola rendjét kikezdő tanulói térhasználatban és az iskola írott és íratlan szabályai által szentesített interakciós *rend* bomlasztásában. Emellett ide sorolhatók a középosztályi kultúrával opponáló, annak alternatívájaként felmerülő, népszerű kultúrát propagáló megmozdulások is.

## A TÉRBELISÉG

Foucault modelljében a beláthatóság, a térbeli ellenőrizhetőség, a figyelő tekintetnek való kiszolgáltatottság a hatalom gyakorlásának és a hatalomnak való alávetettség interiorizálásának alapja (Foucault, 1990). Az osztályterem a hagyományos elrendezésben, a tanári asztallal

szemben álló padosorokkal megfigyelésre és ellenőrzésre alkalmas teret nyújtanak. A 7. osztály termében hagyományos elrendezésben találjuk a padokat, az oktatás frontális, a tanulók az egyes órák között nem változtatják helyüket – valószínűleg előre megszabott ülés*rend* van érvényben. Énekórán a tanárnő szinte egész órán a tábla előtt áll;

<sup>12</sup> Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy ilyen érzékeny vagy részben tabusított információk felderítése egy hosszabb terepmunkát igényelt volna.

<sup>13</sup> Az etnicitás az ismert iskolai ellenkultúrákban általában konstitutív jelentőségű, hiszen általában árnyalja az informális tagságot és segítheti a hegemon kultúrától eltérő identifikációt. Míg az angliai skacok ellenkultúrája rasszista színezetű (Willis, 2000), addig a francia külvárosok iskoláiban éppen az „eticitás tabuja” (Eröss, 2010) provokálja az etnikai/kulturális alapú elkülönülést, ami többek között a viseletben és más kiegészítő preferálásában ölt formát (pl. kendő, kereszt) (Felousis és mtsai, 2005).

<sup>14</sup> more: testvér, cigány ember

legfőképp azért, mert a tanári asztalon lévő szintetizátor és a tábla elé beállított kamera is akadályozza a mozgásban.

A frontális oktatás és a „fegyelmező” osztálytermi tér azonban nem jelenti azt, hogy a tanulók ne tennének kísérletet annak lazítására, a szabályok felülírására. A videofelvételek elemzéséből jól kivehető, hogy az osztályterem proxemikája az iskolai rend által előírt, tanári jelenletre fókuszált egypólusosság ellenére inkább kétpólusú. A szabályok kikezdése már az óra elején is szembeűnő: csak lassan rendeződik az osztály, nehezen veszik fel a „fegyelmezett” térformát a tanulók, a jelentés alatt is folyamatosan hátrafelé tekintgetnek. Az óra alatt az osztályterem, bár változó intenzitással, de végig kétpólusú marad, annak ellenére, hogy az osztálytermi tér fizikai kialakításában eleve kódolva vannak az elvárt viselkedés normái (vagyis a padban egyenesen ülő, a tábla felé forduló, a tekintetét a tanárra szegező tanulóé). A tanulók térbeli elhelyezkedésükkel (fálnak támasztott szék, hátrafordulás, elbújás a másik háta mögött) voltaképpen megpróbálnak kikerülni az ellenőrzés hatásköréből.

Az iskolai szabályok betartatására irányuló tanári igyekezet (néha a taktikus figyelmen kívül hagyás) térben is leképeződik. A tanárnő a jelentés után a nehezen járható terep ellenére közvetlenül hátra indul, hogy összegyűjtse az órai fegyelem gyengítésére használt kellékeket, mindegyiket a félig kiürült műanyag joghurtos dobozokat, melyekből a diákok még jóval a becsengetés után is esznek. Ezután azonban a tanárnő nem ment újra hátra, és nem mozdult el a tábla elől. Innen vette el az első pad tetejéről a megbontott joghurtot, és még egy másik bontatlan poharat, mivel biztosra vette, hogy van még a padokban valami rejtegetnivaló. (Egy óra közepi videorészlet is ezt igazolja, mivel Ádám – leleményességét és humorérzékét bizonyí-

tandó – még mindig joghurtot kanalazgat egy ceruzával, miközben padtársa szendvicset majszol a padból.)

Pusztán a térhasználatot vizsgálva is egyértelműen látszik, hogy a „hagyományos”, kontrollált osztálytermi folyamatokkal szemben énekórán visszafogott, de kitartó rendbontás folyik. A kisebb „heccek” hullámai mindannyiszor hátulról indulnak el, idővel azonban az elől ülők is egyre többet tekintgetnek hátra, hogy lássák, mit terveznek a többiek. Végül az ellenállásból csak az első padban egyedül ülő Borbála marad ki teljesen. Periférikus helyzete az osztályban nemcsak térbeli helyéből, és fegyelmezett, előre néző testtartásából látszik, hanem abból is, hogy osztálytársai kizárják az egymás közötti kommunikációból. Amikor a tanárnő fel akarja szólítani, Ádám még őt is figyelmezteti: „*Ő nem tudja, őt hagyja, bolond!*” (Ezzel valószínűleg arra utal, hogy Bori külön tanterv szerint tanul, bár az nem derült ki, hogy miért. A periférikus pozícióját az is okozhatja az osztályban, hogy még a tanárok sem vonták be a közös munkába: a mellőzöttségén csak a testnevelő célzott pedagógiai beavatkozása és a közös éneklés enyhíthet.)

A tanulók órai térhasználatában, testtartásában és gesztusaiban azonban mindenképpen leképeződik az iskola ritualizált tere, így az explicit ellenállás helyett inkább észrevétlenebb húzásokkal és a gesztusok jelentésmódosító használatával nyílik alkalmuk arra, hogy kifejezzék az ellenállásukat. Jó példa erre, amikor a „Mehalt a cselszövő” kezdetű dallam éneklésekor a nyílt ellenállás, azaz az éneklés vagy az órai munka megtagadása helyett Adrián inkább lelkesen énekel, majd az „*Éljen a drága hon/A jó, a nagy király*” zárásnál a tanárnőre mutat. A nyilvánvaló ironizálás mellett a gesztusban az iskolai tekintély megkérdőjelezését láthatjuk. Hasonló módon értelmezhető, de nem ennyire explicit

megmozdulás, amikor az éneklésből űznek gúnyt Ferivel. A lengyel dallam éneklésekor oda nem illő, mulatozást idéző intonációt és kézmozdulatokat használnak, ezzel nemcsak a népdal szerelmes témáját távolítják, hanem az éneklés feladatát is, miközben megőrzik a feladatvégzés látszatát.<sup>15</sup> Egészen nyíltan csak kétszer kerül sor a térhasználat szabályainak megszegésére, amikor Robi engedély nélkül feláll a helyéről, hogy a tanári asztalra rakja a könyvet, és amikor Adrián a szintetizátorhoz megy, hogy valamilyen, az órai tematikába nem illő dallamot rögtönözzön.

## AZ INTERAKCIÓS REND

Az interakcióknak akkor is van rendjük, ha a beszélők saját laikus nyelvi kompetenciájukat használva a hétköznapi kommunikáció során ennek nincsenek tudatában.<sup>16</sup> Mindezt az iskolai szabályrendszer még inkább formalizálttá teszi: a tanórán általában a tanár kezdeményezi a kommunikációt, a diáknak a szóbeli kommunikációra vonatkozó szándékait előbb más, nem-verbális módon kell a tanár tudtára adnia (jelentkezéssel).

A formalizált menetrend ellenére az órakezés és a fegyelmzés perceként veszi igénybe, jóllehet sem az ellenállás, sem a tanári fegyelmzés nem túl erőteljes, inkább *egy-máshoz képest* arányos. Mindez inkább egyfajta egyeztetési folyamatnak mutatja a tanítás megkezdéséhez szükséges

léghkör megteremtését, s nem alapfeltételnek. Senki nem akar az óra elején jelenteni, még a második padban ülő csendes lányok sem. Végül a közvetítő szerepben lévő Adrián megy ki a táblához, szenvtelen arccal, mint aki most *éppen* a konform viselkedésű tanulóként várja, hogy a tanárnőnek sikerül-e „rendet tennie”. Csak a szája szélén bujkáló mosoly árulja el, hogy kikacsint a „jó tanuló” szerepéből. A jelentés elhúzódik, mivel közben egyesek leülnek, mások csak felszólításra hajlandók felállni; Robi eközben késve érkezik a terembe. Mindez egyszerre kezdi ki az óra térbeli, viselkedésbeli és interakciós szabályait, hiszen a *jelentés*nek teljesen zártnak és formalizáltnak *kellene* lennie, de eközben a tanulók egymással is beszélnek.

A térbeli kétpólusossághoz hasonlóan az osztályteremben zajló interakciókat is inkább a párhuzamosság és a szórtság jellemzi. Ugyanakkor a diákok egymás közti kommunikációja nem kerül nyílt ellentétbe a tanárnővel (köszönhetően a rugalmasságának), jóllehet a hetedikesek már nem teszik fel a kezüket, ha mondani akarnak valamit. Az óra alatt kisebb-nagyobb villongások jelzik a párbeszéd lezárását, ahol a játszmacs tétje, hogy „kié legyen az utolsó szó.” Ez már rögtön a jelentés alatt megjelenik: „*Robi, minnek kommentálni minden szót?*” – kérdezi a tanárnő. Ugyancsak ez figyelhető meg a közös éneklésnél: Robi a refrént figyelmen kívül hagyva, kétszer is idő előtt bejelenti, hogy „*Véget!*” Ezzel nemcsak a feladathoz való viszonyát fejezi ki, hanem az interakciók indítását és lezárás-

<sup>15</sup> Az apróbb jelentésmódosító gesztusok használata a de Certeau által kidolgozott taktikára emlékeztet. Ennek az ellenállási formának egyik legalapvetőbb vonása, hogy a fennálló rend nyílt megkérdőjelezése nélkül, rövid, merész húzásokkal kezdi ki a szabályok uralmát. De Certeau egyenesen az ellenséges területen végrehajtott gerilla-hadműveletekhez hasonlítja őket. A taktika másik jellegzetes vonása, hogy a legitím, elfogadott jelentést egy apróbb változtatással kicsorbítja, például egy szójátékkal az ellenkezőjére fordítja, így többszámúvá teszi a jelentést és megfricskázza a fennálló hatalmat (de Certeau, 2010).

<sup>16</sup> Erre a megfigyelésre épül az etnometodológia és a párbeszédelemzés módszertana, ld például: Garfinkel, 2013 és Watson, 2013.

sát is megpróbálja átvenni a tanárnőtől. A „visszafogottságot” többek között az jelzi, hogy mindezt nem a pedagógussal folytatott párbeszédben, hanem az énekléskor jeleníti ki.

A nem válaszolás, a passzív hártás is jellemző tanulói stratégia. Az, hogy a tanárnő akkor is örül a válasznak, ha azok felszólítás nélkül érkeztek, arra enged következtetni, hogy a tanórákon általában elég passzívan szoktak viselkedni a tanulók. Ezt az ellenállási formát a legkövetkezetesebben a két hátul ülő lány képviseli.

A szabályok áthágása közben egy másik „csavar” is megfigyelhető a tanulók kommunikációjában, amikor egymást emlékeztetik a szabályokra *látszólag* fegyelmező célzattal, valójában ebből is gúnyt űzve. Ebből a viselkedésből felsejlik az ellenkultúra sajátos határhelyezete, ami szabályos és szabálytalan között lavírozik, de igyekszik elkerülni a nyílt konfrontációt. Az interakciók elemzéséből ugyanakkor az látszik, hogy a diákok és a tanárnő is kiismerik magukat egymás taktikaiban, reakcióiban, és tiszteletben tartják a (tűrés)határokat.

## A KULTURÁLIS HEGEMÓNIA

A hetedik osztályban a formálódó iskolai ellenkultúra fő mozgatórugója az iskolai szabályokat, mobilitási aspirációkat és a tananyagot meghatározó középosztályi kulturális kánon megkérdőjelezése. Bár ez nem fogalmazódik meg ilyen egyértelműen, az énekóra elemzése jó alkalmat nyújt annak feltérképezésére, hogy mit kezdenek a tanulók a nekik felkínált „magaskultúra” egy-egy szeletével (jelen esetben a romantika zeneszerzőivel és muzsikájával) egy, az iskola által kevésbé szabályozott helyzetben, egy „lazább” órán. Az otthon kulturális közege és az iskola által felkínált kultúra

közötti távolság a tanulók majd minden reakciójában leképeződik. Az összes, az órán elhangzó, az elitkultúra által nagyra becsült zeneszerzőnek van ugyanis egy népszerű-(tömeg)kulturális párja. Egyes szereplők, mint például focisták vagy a fiatalok zenei szubkultúrájában ismert előadók (Radics Gigi, Orosz Dávid, LL Junior) teljesen tudatosan kerülnek a felsorolásba, máskor talán inkább a tudáshiány és a kulturális távolság képeződik le abban, hogy a tanulók egy-egy nevet rosszul ejtenek, elfelejtenek vagy összekeverik a zene-történeti korszakokat. Schubert és Erkel nevére reagálva a hátsó padban ülő Ádám Orosz Dávidot említi. Az eddig passzívan unatkozó lányok „a Béla”-ként említik Bartók Bélát, majd valaki a romantika egyik zeneszerzőjeként említi Hunyadi Lászlót. A hátsó padban Zsiga „John Brahmst” idézi emlékezetébe, Robi rögtön utána megemlíti Michael Jacksonot. Ahogy az osztály belejön a játékba, Liszt Ferenc nevéből Lisztes Ferenc lesz, miközben Ádám két NB 1-es focistát említi. Zsigának Chopin nevének kiejtése okoz problémát, de nem sokkal később Adrián LL Juniort említi zeneszerzőként. A fricska attól lesz teljes, hogy Adrián egy kicsit csodálkozva kérdezi a tanárnőtől, hogy „*Nem tudja, ki LL Junior?*” Erre a tanárnő megjegyzi, hogy „*semmi közünk nincs nekünk hozzá.*” Jóllehet a fiatal zenész nem tartozik az énekórán oktatott tananyagba, ez nem jelenti azt, hogy a többségében roma tanulónak se lenne közük a roma származású előadóhoz. Az órán felsorolt kortárs zenészek és sportolók között ugyanis akadnak roma származásúak, akik az osztály előtt példaképként jelenhetnek meg, miközben a sport és a zene mobilitási csatornaként is felmerülhet.

A zeneszerzők felsorolásába becsempészett populáris kultúra szereplői mellett Adrián kétszer is javaslatot tesz arra, hogy más dalokat is énekeljenek. A Piszt-

ráng eléneklése után a Nyolc óra munkára esik a választása, az Aranyosom kezdetű lengyel népdal után pedig a Csavard fel a szőnyeget! című slágerre. Bár első látásra tisztán a rendbontás eszközének tűnhet az, hogy a diákok a zeneszerzők sorába mai előadókat vagy focistákat illesztenek, a felsorolás egy olyan (valószínűleg a diákok előtt sem egészen tudatosult) igény játékos kifejeződése, ami a középiskolai, kanonizált értékek kiegészítésére, valamint a saját kultúra, a saját jelentések elismerésére irányul. Ugyancsak ezt erősíti, amikor Giuseppe Verdi nevének említéskor valaki rögtön dúdolni kezdi a „Giuseppe...” kezdetű dallamot, ami egy tévében futó reklám miatt széles körben ismert.

A tizennyolc perces felvételtől nem derül ki, hogy mennyire veszi figyelembe az órán mindezeket az igényeket a kulturális kapuőr szerepébe kényszerített pedagógus. A tanárnő először elhárítja Adrián próbálkozásait a repertoár színesítésére, aztán mégis figyelembe veszi az órán folyamatosan felmerülő igényeket, hiszen az énekóra végén az osztállyal közösen Zámbo Jimmy-dalokat énekelnek a ballagásra készülve. A tanulók saját kultúrájához tartozó „termékek” részleges elismerése és az órán elhangzó dicséret, megerősítés minden bizonnyal csökkenti az ellenállás erejét. A tanárnő öntudatlanul is próbál közelebb kerülni a tanulók kultúrájához: rövid és tagolt mondatokban beszél, eldöntendő kérdéseket használ, és kommunikációs kódot (Bernstein, 2003) is vált (például zeneszámnak mondja a zeneszerzők műveit), az az iskolában használt „kidolgozott”, középiskolai által használt nyelvi kódot az alsóbb rétegek nyelvi kódjához közelebb álló,

„korlátozott”, szóbeliséggel rokon nyelvváltozatot használja.<sup>17</sup>

---

### VÁLTOZÓ KIHÍVÁSOK – VÁLTOZÓ ISKOLA? – AZ ISKOLAI ELLENKUAÚRA MINT A SZIMBOLIKUS KÜZDELEM „ERŐÁTVITELI BERENDEZÉSE”

---

A vizsgált osztályban természetesen nem teljesen úgy történt az ellenállás, mint az angliai példa esetében. A tanár-diák interakciókban folyamatosan alakuló, az adott iskolára jellemző szerepegyeztetések és jelentések mellett a döntő különbséget az ellenállás mértéke és az iskolai pedagógiai repertoár rugalmassága jelenti. Míg a skocok esetében az jelentett az iskolai rendbontásra „megoldást”, hogy maguk is igyekeztek a lehető legjobban lerövidíteni az iskolai karrierútjukat, addig a pöszmtei iskola lépéskényszerben van: az iskolának a fennmaradásáért be kellett fogadnia a problémás vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. (Akik általános iskola utáni lemorzsolódása jelentős.)

A kérdés az, hogy kinek lesz nagyobb befolyása a (szimbolikus) küzdelem kiemelésére. Az integráció irányába fordulás egyfajta adaptációként is értelmezhető, ahol az iskola maga is nyitottá válik a tanulói populáció sajátosságaira és igényeire. A tantestület megosztottsága a kérdésben, valamint a napi gyakorlat azt mutatja, hogy a felső tagozaton lényegében minden (pedagógiai) egyéniség különböző mértékben aktiválja az iskolai ellenkultúrát és más-más ellenállási formára (passzivitás, heccelés, viccelés, mérsékelt kooperá-

---

<sup>17</sup> A Bernstein által kidolgozott kódok kritikájáról ld. Labov: A „verbális depriváció” illúziója. Letöltés: [http://lakatos.free.fr/Tanitas/Szociologia/2felev/files/page31\\_4.htm](http://lakatos.free.fr/Tanitas/Szociologia/2felev/files/page31_4.htm) (2015. 10. 14.)

ció) ösztönöz.<sup>18</sup> Az iskola viszonylag pacifikált légköre valószínűleg az előző időszak integratív szemléletének is köszönhető, de a problémák fokozódására és az ellenállás felerősödésére utaló jeleket is láttunk. Az iskolába belépve például a faliújság képregevényes formában közvetíti a közfeladatot ellátó személy elleni erőszak következményeit. Bár arra a kérdésre, hogy fennáll-e ennek a veszélye ebben az iskolában, a pedagógusok egyértelmű nemmel válaszoltak, a tájékoztatást indokoltnak ítélték.

A videofelvételeket vizsgálva nemcsak a tanulói viselkedésmódok és reakciók egyéni (és strukturális) okai tárhatók fel; az elemzés az iskola és a különféle társadalmi miliók kölcsönhatásait is értelmezhetővé teszi. Ez nem pusztán pürrhoszi győ-

zelmeknek mutatja a sikeres ellenkulturális húzásokat, ahol a „siker” fokmérője voltaképpen az, hogy az ellenállás mennyire térít le a sikeres iskolai mobilitási pályákról. Strukturális nézőpontból az iskolai ellenkultúra mérsékeltebb, az iskolától idegen kulturális igényeket megjelenítő formái megfelelő pedagógiai reakciók mellett implicit jelentés- és szerepegyeztetésekhez vezethetnek. Így a nonkormform tanulói vélemények nemcsak a kivonuláson, hanem a hangadáson<sup>19</sup> keresztül is visszahatnak az intézményi miliókra és működési módokra. Az ellenállás és a reagálás, az egyensúlykeresés és a közvetítés sokféle folyamata teszi az iskolát egy sajátos küzdőtérre – ebbe engedett bepillantást a videofelvételek kontextuális elemzése.

## IRODALOM

- Bartha Éva (2014): *Videotrénings*. Előadás, OFI. Béres István (é.n.): *Fotózás a terepen*. Letöltés: [http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/indexab22.html?option=com\\_tanelem&id\\_tanelem=837&tip=0](http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/indexab22.html?option=com_tanelem&id_tanelem=837&tip=0) (2015. 10. 14.)
- Bernstein, B. (2003): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, Pécs, Budapest. 173-196.
- de Certeau, M. (2010): *A mindennapok leleménye 1.: A cselekvés művészete*. Kijárat, Budapest.
- Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2009): Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 16-40.
- Erőss Gábor (2010): Etnicitás a külvárosi iskolákban. A francia szociológia felismerései – magyar párhuzamok és tanulságok. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbőségteremtő társadalom*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Felouzis, G., Liot, F. és Perrotton, J. (2005): *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans nos collèges*. Seuil, Párizs.
- Filiod, J. P. (2007): Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 37. 4. sz. 581-595.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés: a börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Garfinkel, H. (2013): A mindennapi tevékenység rutin-háttérének vizsgálata. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan, Budapest. 15-53.
- Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- Heath, Ch. (2013): Szemtől-szembeni interakcióban zajló tevékenységek elemzése videó használatával. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan, Budapest. 276-297.

<sup>18</sup> Egy másfajta, rugalmatlan, az iskolai tekintélyt és a tanári „homlokzator” óvó pedagógiai reakciót elemez Galántai Júlia.

<sup>19</sup> A kivonulás (exit) és hangadás (voice) fogalmakat Hirschman (1995) könyvéből kölcsönöztem.

- Hirschman, A. O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség: hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Labov, W. (é. n.): *A „verbális depriváció” illúziója.* Letöltés: [http://lakatos.free.fr/Tanitas/Szociologia/2felev/files/page31\\_4.htm](http://lakatos.free.fr/Tanitas/Szociologia/2felev/files/page31_4.htm) (2015. 10. 14.)
- Solt Otília (1998): Interjúzni muszáj. In: *Méltóságot mindenkinek.* Összeíjtött írások I. Beszélő, Budapest. 29–48.
- Star, J. R. és Strickland, S. K. (2008): Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, **11**, 2. sz. 107–125.
- Szuhay Péter (é.n.): *Filmezés a terepen.* Letöltés: [http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index74ef.html?option=com\\_tanelem&id\\_tanelem=838&tip=0](http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index74ef.html?option=com_tanelem&id_tanelem=838&tip=0) (2015. 10. 14.)
- Várdi Monika Mária (2009): *Óvoda és Általános Iskola Integrációs Bázisintézmény Pöszméte* (kézirat)
- Watson, R. (2013): Etnometodológia és szövegelemzés. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv.* L'Harmattan, Budapest. 95-117.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra.* Új Mandátum, Budapest.



Történelmi vetélkedő a kispánai várban. 2015. június 7.