



**Szociológia Doktori
Iskola**

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Kisfalusi Dorottya

Roma és nem roma tanulók interetnikus kapcsolatai

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezető:

Dr. Bartus Tamás
egyetemi docens

Budapest, 2016

Szociológia és Társadalompolitika Intézet

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Kisfalusi Dorottya

Roma és nem roma tanulók interetnikus kapcsolatai

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezető:

Dr. Bartus Tamás
egyetemi docens

© Kisfalusi Dorottya

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	3
1. Kutatási előzmények, a téma indoklása	4
1.1. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	4
1.2. Kutatási előzmények és szakirodalmi áttekintés.....	5
1.2.1. Pozitív és negatív interetnikus kapcsolatok	5
1.2.2. Az etnicitás társadalmi konstrukciója	7
2. Kutatási módszerek	8
2.1. Adatfelvétel.....	8
2.2. Elemzési módszerek.....	9
2.2.1. Az etnikai klasszifikáció meghatározói (1. kutatási kérdés).....	9
2.2.2. Az inter- és intraetnikus kapcsolatok jellegzetességei (2. kutatási kérdés).....	10
2.2.3. Iskolai bántalmazás a roma és nem roma tanulók között (3. kutatási kérdés)	10
3. Az értekezés eredményei.....	11
3.1. Az etnikai klasszifikáció meghatározói (1. kutatási kérdés).....	11
3.2. Az inter- és intraetnikus kapcsolatok jellegzetességei (2. kutatási kérdés)	13
3.3. Iskolai bántalmazás a roma és nem roma tanulók körében (3. kutatási kérdés)	14
3.4. A disszertáció legfontosabb tudományos eredményei	16
4. Hivatkozások	18
5. A témakörrel kapcsolatos saját és társszerzős publikációk jegyzéke.....	23

1. Kutatási előzmények, a téma indoklása

1.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

A disszertáció a roma és nem roma tanulók közötti pozitív és negatív kapcsolatokat vizsgálja. A roma tanulók iskolai szegregációját több kutatás is vizsgálta Magyarországon (Berényi, Berkovits, és Erőss 2008; Havas és Liskó 2005; Kertesi és Kézdi 2011; Kertesi és Kézdi 2009), azonban keveset tudunk arról, hogy az oktatási integráció megvalósulásával kialakulnak-e pozitív kapcsolatok a különböző etnikai háttérű tanulók között. Tanulmányunk ennek a kérdésnek a megválaszolására törekszik. Emellett az interetnikus kapcsolatok vizsgálatakor fontos kérdés az is, hogy az etnicitást hogyan definiáljuk. Tanulmányunkban nem csak a diákok etnikai önidentifikációját, hanem a társak általi klasszifikációt is bevonjuk az empirikus elemzésekbe, valamint arra a kérdésre is keressük a választ, hogy az etnikai klasszifikációt milyen tényezők befolyásolják.

A következő kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen tényezők befolyásolják az etnikai klasszifikációt?

1. hipotézis: Azokat a tanulókat, akik jobb körülmények között élnek, társaik kisebb valószínűséggel tartják romának, mint a szegényebb körülmények között élő tanulókat.

2. hipotézis: Azokat a tanulókat, akiknek több roma barátjuk van, társaik nagyobb valószínűséggel tartják romának, mint azokat a tanulókat, akiknek kevesebb roma barátjuk van.

3. hipotézis: Azokat a tanulókat, akiket társaik és tanáraik okosabbnak és jobb tanulónak tartanak, osztálytársaik kisebb valószínűséggel tartják romának, mint a kevésbé okosnak és jó tanulónak tekintett tanulókat.

2. Milyen hasonlóságok és különbségek vannak az inter- és intraetnikus pozitív kapcsolatok jellegzetességei között?

1. hipotézis: Az interetnikus baráti jelölések ritkábban viszonzottak a másik fél részéről, mint az intraetnikus baráti jelölések.

2. hipotézis: Az interetnikus baráti jelölések esetében ritkábban fordul elő, hogy a tanulók bizalmi viszonyról is beszámolnak, mint az intraetnikus baráti jelölések esetében.

3. hipotézis: A más etnikumhoz tartozó barátok segítségére ritkábban számítanak a tanulók, mint az azonos etnikumú barátok segítségére.

4. hipotézis: Az interetnikus baráti jelölések esetében ritkábban számolnak be a tanulók közösen töltött szabadidőről, mint az intraetnikus baráti jelölések esetében.

3. Gyakoribb-e az iskolai bántalmazás a különböző etnikai csoportokhoz tartozó diákok között, mint az egyes etnikai csoportokon belül?

1. hipotézis: Az iskolai bántalmazás inkább fordul elő különböző etnikai háttérű tanulók között, mint azonos etnikumú tanulók között.

2. hipotézis: Valószínűbb, hogy többségi tanulók bántalmazzák kisebbségi társaikat, mint fordítva.

1.2. Kutatási előzmények és szakirodalmi áttekintés

1.2.1. Pozitív és negatív interetnikus kapcsolatok

Az interetnikus kapcsolatok vizsgálata azért fontos, mert a pozitív kapcsolatok hozzájárulhatnak a más etnikai csoportokról alkotott vélemények pozitív irányba történő megváltozásához (Allport 1954; Pettigrew és Tropp 2006). Ezáltal csökkenhetnek a csoportközi feszültségek, és javulhat a társadalom kohéziója (Kertesi és Kézdi 2009; Stark 2011). A negatív kapcsolatok kialakulása ugyanakkor előidézheti az előítélek növekedését (Pettigrew 2008; Stark, Flache, és Veenstra 2013).

Már a Coleman-jelentés (1966) felhívta a figyelmet arra, hogy az oktatási integráció kedvező hatást gyakorolhat a kisebbségi tanulók társadalmi integrációjára. A különböző etnikai háttérű tanulók integrációja elősegítheti a más csoportok iránti pozitív attitűdök és a tanulók közötti pozitív kapcsolatok kialakulását. Ez növelheti a kisebbségi tanulók társadalmi tőkét, csökkentheti az etnikai csoportok közötti feszültségeket, és erősítheti a társadalmi kohéziót (Kertesi és Kézdi 2009; Stark 2011).

Az oktatási integráció ugyanakkor nem járul hozzá automatikusan a pozitív kapcsolatok kialakulásához. Az intraetnikus kapcsolatok jóval gyakoribbak azokban az esetekben is, amikor a tanulóknak lehetőségük lenne barátságokat kötni más etnikai háttérű osztálytársakkal is (Baerveldt és mtsai. 2004; Hallinan és Williams 1989; Kao és Joyner 2004; Moody 2001; Mouw és Entwisle 2006; Quillian és Campbell 2003). Az empirikus eredmények azt mutatják, hogy integrált környezetben előfordulhat az is, hogy az előítéletek

és a más csoportokkal szembeni attitűdök kedvezőtlenebbé válnak (Csákó 2011; Moody 2001; Vervoort, Scholte, és Scheepers 2011).

Emiatt nagyon fontos annak vizsgálata, vajon az oktatási integráció hozzájárul-e ahhoz, hogy a tanulók között pozitív kapcsolatok alakuljanak ki (Moody 2001). Emellett a negatív kapcsolatok vizsgálata is kiemelkedő jelentőségű, hiszen a különböző háttérű tanulók közös oktatása kedvezőtlen körülmények között azt is eredményezheti, hogy negatív érzelmi kapcsolatok és iskolai bántalmazás alakul ki a csoportok között, ami növelheti az előítéleteket (Pettigrew 2008; Stark, Flache, és Veenstra 2013). A negatív kapcsolatok kialakulása ezáltal alááshatja az iskolai deszegregáció társadalmi integrációra gyakorolt pozitív hatásait.

Habár a negatív kapcsolatok jelentősen befolyásolják az emberek teljesítményét, motivációját, jólétét és a csoportközi konfliktusokról alkotott percepcióját (Labianca és Brass 2006; Labianca, Brass, és Gray 1998), a kutatók jóval gyakrabban vizsgálják a társadalmi kapcsolathálókat pozitív aspektusait. A negatív kapcsolatok vizsgálata ugyanakkor különösen fontos iskolai környezetben, ahol a tanulókkal szembeni negatív érzelmi viszonyok és agresszív viselkedés elkülönüléshez, kirekesztettséghez, alacsony iskolai teljesítményhez és pszichológiai problémákhoz vezethet (Card 2010; Faris és Felmlee 2014; McKenney és mtsai. 2006; Veenstra és mtsai. 2010). Ugyan a negatív kapcsolatok hálózatai általában ritkábbak, mint a pozitív hálózatok (Berger és Dijkstra 2013; Boda és Néray 2015; Huitsing és mtsai. 2014; Huitsing és mtsai. 2012; Rambaran és mtsai. 2015), de Card (2010) metaelemzése azt mutatja, hogy körülbelül minden harmadik tanulónak vannak negatív érzelmi kapcsolatai kortársaikkal.

Európában a legtöbb kutatás, ami a tanulók közötti interetnikus kapcsolatokra fókuszált, a többségi társadalom és a különböző bevándorló csoportok közötti kapcsolatokat vizsgálta (Baerveldt és mtsai. 2004; Feddes, Noack, és Rutland 2009; Leszczensky 2013; Leszczensky és Pink 2015; Smith, Maas, és van Tubergen 2014; Tolsma és mtsai. 2013; Vervoort, Scholte, és Scheepers 2011; Vervoort, Scholte, és Overbeek 2010). A romák, Európa egyik legnagyobb etnikai csoportjának helyzetével eddig jóval kevesebb kutatás foglalkozott. Célunk az, hogy ezt a hiányt pótolva megvizsgáljuk a roma és nem roma tanulók közötti pozitív és negatív kapcsolatok alakulását és jellegzetességeit Magyarországon.

1.2.2. Az etnicitás társadalmi konstrukciója

A kortárs szociológiában az etnikai kategóriákat többnyire társadalmi konstrukcióknak tekintik (American Sociological Association 2003; Barth 1969; Brubaker 2009). Ez azt jelenti, hogy különböző országokban és kisebb közösségekben különböző vélemények léteznek arra vonatkozóan, hogy az etnikai határvonalak hol húzódnak, és ki melyik kategóriához tartozik. Nemcsak a különböző társadalmakban, de az azonos csoportba tartozó emberek között is hiányozhat a konszenzus az etnikai kategorizáció módjára vonatkozóan (M. Harris 1970; Telles és Paschel 2014). Továbbá az egyének etnikai önidentifikációja is változhat időben, vagy az aktuális társadalmi kontextus függvényében (Eschbach és Gómez 1998; D. R. Harris és Sim 2002; Hitlin, Brown, és Elder Jr. 2006; Ladányi és Szelényi 2006; Saperstein és Penner 2012; Simonovits és Kézdi 2014; Telles és Paschel 2014).

Miközben a társadalomelméletek széles köre felismerte és hangsúlyozza, hogy az etnicitás társadalmi konstrukció, az empirikus elemzések az etnikai hovatartozást általában még mindig az egyének változatlan jellemzőjének tekintik. Saperstein és szerzőtársai (2013) arra figyelmeztetnek, hogy néhány kutatási terület kivételével az empirikus szociológiában a konstruktivista felfogás még nem vált az általános kutatási gyakorlat részévé. Saperstein és szerzőtársai azt javasolják, hogy a kutatóknak reflektálniuk kellene arra, hogy milyen módon vonták be az etnikai hovatartozást az elemzésbe, és expliciten fel kellene tenniük a kérdést, hogy az operacionalizálás módja hogyan befolyásolja a kapott eredményeket.

Több kutatás is megmutatta, hogy a kutatási eredmények függenek attól, hogy a kutatók az etnikai hovatartozást milyen módon vonják be az elemzésbe (Csepeli és Simon 2004; Ladányi és Szelényi 2006; Saperstein és Penner 2012; Telles és Lim 1998). A kutatási kérdés meghatározhatja, hogy az adott elemzés során az etnicitás melyik mérési módja a célravezető (Kertesi 1998; Saperstein 2006; Wilkinson 2010). A mások általi klasszifikáció hasznosabb lehet azokban az esetekben, amikor a kutatás célja az egyenlőtlenségek és a diszkrimináció vizsgálata (Havas, Kemény, és Kertesi 1998; Kertesi 1998; Penner és Saperstein 2008; Saperstein 2006; Telles 2002; Telles és Lim 1998). Az etnikai önidentifikáció használata ezzel szemben olyankor lehet célravezetőbb, amikor a kutatás középpontjában az attitűdök és motivációk állnak (Saperstein 2006).

Ebben a disszertációban arra teszünk kísérletet, hogy az etnikai klasszifikáció meghatározóinak vizsgálatával hozzájáruljunk az etnicitás társadalmi konstrukciójának megértéséhez. Emellett feltesszük azt a kérdést is, hogy a különböző klasszifikációs

módszerek hogyan befolyásolják a kvantitatív empirikus kutatás során kapott eredményeinket. A roma és nem roma tanulók közötti kapcsolatok vizsgálatakor mind a tanulók önidentifikációját, mind a társak általi klasszifikációt bevonjuk az elemzésbe, és megvizsgáljuk, ezek bevonásával különböző eredményekre jutunk-e.

2. Kutatási módszerek

2.1. Adatfelvétel

A kutatás az „Egymásba gabalyodva: Kamaszok kapcsolati dinamikája a státuszverseny, a teljesítménytaktikázás, a kirekesztés és az integráció tükrében” című kutatási projekt keretében valósult meg az OTKA támogatásával (K81336). Az adatfelvételt az MTA TK „Lendület” RECENS kutatócsoport végezte. 2010 és 2013 között négy hullámból álló panelvizsgálatot végeztünk 7 középiskola 44 osztályában (N=1425, átlagos életkor = 15,1 év az első hullámban). Az első hullámot 2010 őszén, a másodikat 2011 tavaszán, a harmadikat 2012 tavaszán, a negyediket pedig 2013 tavaszán vettük fel. A tanulók a tanórak keretei között, önkitöltős módszerrel, papír alapú kérdőívet töltöttek ki.

A mintavételi eljárás más hálózati kutatások eljárását követte. A kutatás során arra törekedtünk, hogy a kiválasztott osztályok minden tanulója kitöltse a kérdőívet, és így az osztályokra vonatkozóan teljes kapcsolathálókkal rendelkezünk. Mivel nem volt lehetőségünk egy országos reprezentatív minta kiválasztására, igyekeztünk bizonyos szempontok szerint biztosítani a minta heterogenitását. Így a minta mindhárom magyarországi középiskolai képzéstípust (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) magában foglalta, és tartalmazott fővárosi, kisvárosi és megyeszékhelyen található iskolákat is. A fő kutatási kérdések miatt a roma tanulókat magas arányban oktató középiskolák felülreprezentáltak a mintánkban.

A disszertációban található elemzésekhez almintákat választottunk. Mivel a disszertáció fő témáját az interetnikus kapcsolatok alkotják, azok az osztályok lettek kiválasztva, melyekben a roma tanulók száma a tanulók etnikai önidentifikációja alapján legalább 3 (10%). Mivel a harmadik hullámra a roma tanulók száma jelentősen lecsökkent a mintában, az elemzést az első két hullám adataira korlátoztuk. Az első hullámos adatfelvételre nem sokkal azután került sor, hogy a tanulók elkezdték 9. évfolyamos tanulmányaikat az adott iskolában, ezért az adatfelvételt megelőzően kevés lehetőségük volt osztálytársaik

megismerésére. A második hullámos adatfelvételre fél évvel később került sor, ekkorra a tanulóknak volt idejük jobban megismerkedni osztálytársaikkal.

Az alminták választásánál figyelembe vettük a válaszadási arányt is. A kapcsolatháló-elemzések során ajánlott azokra az osztályokra koncentrálni, melyekben a válaszadási arány eléri a 80%-ot (Huisman 2009). Azokban a fejezetekben tehát, ahol az elemzési egységek a hálózati jelölések (4. és 5. fejezet), azokat az osztályokat választottuk ki, amelyekben a tanulók legfeljebb 20%-a hiányzott. Abban a fejezetben, ahol az elemzés egységei a tanulók, és a hálózati adatokból aggregált mérőszámokat számoltunk (3. fejezet), azokat az osztályokat választottuk ki, amelyekben a tanulók legfeljebb 30%-a hiányzott.

2.2. Elemzési módszerek

A három különböző empirikus elemzés során különböző kvantitatív módszereket alkalmaztunk.

2.2.1. Az etnikai klasszifikáció meghatározói (1. kutatási kérdés)

Ebben a fejezetben az etnikai klasszifikációt meghatározó tényezőket vizsgáltuk. Az elemzés során függő változóként egy olyan mérőszámot használtunk, mely azt mutatja meg, hogy egy adott tanulót az osztálytársai hány százaléka tart romának. A hipotéziseket ún. *fractional* regresszióval teszteltük, ahol a becslési eljárás azt veszi figyelembe, hogy a függő változó egy 0-100 közé eső arányszám (Papke és Wooldridge 1996; E. A. Ramalho, Ramalho, és Murteira 2011). A becslési eljárás során olyan becslőfüggvényt használtunk, amely figyelembe veszi az adataink klaszterezettségét. A regressziós modelleket az „*frm*” R csomag segítségével becsültük (J. J. S. Ramalho 2015).

Első lépésként az első, majd a második hullám adatai alapján keresztmetszeti elemzéseket végeztünk. Ezek az elemzések megmutatják, hogy milyenek a parciális összefüggések az etnikai klasszifikáció és a modellbe bevont független változók között a középiskolai oktatás kezdetén, majd fél évvel később. Az első hullámos adatok alapján becsült paraméterek megmutatják, milyen összefüggést találunk a társadalmi státusz, a kapcsolatok és a tanulók iskolai teljesítményére és képességeire vonatkozó percepciók, valamint az etnikai klasszifikáció között az osztálytársak egymásról alkotott első benyomásai alapján. A második hullámos adatok alapján végzett elemzés megmutatja, hogy ezek az összefüggések hogyan változnak fél évvel később, amikor a diákok már jobban ismerik egymást.

Második lépésként egy longitudinális elemzést végeztünk. Annak érdekében, hogy jobban megértjük az etnikai klasszifikáció időbeli változását, a függő változó második hullámos értékeinek összefüggését vizsgáltuk a független változó első hullámos értékeivel, miközben a függő változó első hullámos értékeire is kontrolláltunk.

2.2.2. Az inter- és intraetnikus kapcsolatok jellegzetességei (2. kutatási kérdés)

A második kutatási kérdés megválaszolásához a diákok közötti hálózati jelöléseket elemeztük. Először a hálózatok leíró statisztikai elemzését végeztük el. Ezután kiszámoltuk az inter- és intraetnikus irányított baráti jelöléseket minden osztály esetében külön-külön, majd ezeket összegeztük az összes osztályra. Kiszámoltuk azt is, hogy a baráti jelölések hány esetben voltak viszonzottak, illetve hány esetben estek egybe irányított jelöléssel a következő hálózatokban: 1.) bizalmi hálózat, 2.) segítőkészség, 3.) együtt töltött szabadidő. Az inter- és intraetnikus kapcsolatok közötti különbségeket chi-négyzet próba segítségével teszteltük. Először a tanulók etnikai önidentifikációját vettük figyelembe, majd megismételtük az elemzést a társak általi klasszifikáció bevonásával is.

2.2.3. Iskolai bántalmazás a roma és nem roma tanulók között (3. kutatási kérdés)

Az iskolai bántalmazásra vonatkozó diadikus jelöléseket ún. *exponenciális random gráf modellek* segítségével elemeztük (Lusher, Koskinen, és Robbins 2013; Robins és mtsai. 2007). Ezek a modellek olyan, a kapcsolathálók elemzésére szolgáló statisztikai modellek, melyek figyelembe veszik és modellezik, hogy a tanulók közötti jelölések egymástól nem függetlenek (Lusher, Koskinen, és Robbins 2013).

A modellek becslésére az MPNet programot használtuk¹ (Wang és mtsai. 2014). A becslési eljárás hasonló volt a Huising és munkatársai. (2012) által használt eljáráshoz. A célunk az volt, hogy megtaláljuk azokat a legszükségesebb konfigurációkat, amik megfelelő módon leírják a bántalmazási hálózatok struktúráját az osztályokban. Első lépésként osztályonként becsültük a modelleket, majd a becsült paraméterek és standard hibák alapján metaelemzést végeztük a Snijders és Baerveldt (2003) által ajánlott eljárás alapján. Először a tanulók etnikai önidentifikációját vettük figyelembe, majd megismételtük az elemzést a társak általi klasszifikáció bevonásával is.

¹ A program az alábbi weboldalon érhető el: www.sna.unimelb.edu.au/PNet.

3. Az értekezés eredményei

3.1. Az etnikai klasszifikáció meghatározói (1. kutatási kérdés)

Ebben a fejezetben azt vizsgáltuk, milyen tényezők határozzák meg a tanulók körében a társak általi etnikai klasszifikációt. Az elemzést 23 osztály adatai alapján végeztünk (N=629). Az etnikai klasszifikációra vonatkozó korábbi kutatási eredmények alapján feltételeztük, hogy azokat a tanulókat, akik jobb körülmények között élnek, társaik kisebb valószínűséggel tartják romának, mint a szegényebb körülmények között élő tanulókat. Feltételeztük továbbá, hogy azokat a tanulókat, akiknek több roma barátjuk van, társaik nagyobb valószínűséggel tartják romának, mint azokat a tanulókat, akiknek kevesebb roma barátjuk van. Azt a hipotézist is megfogalmaztuk, hogy azokat a tanulókat, akiket társaik és tanáraik okosabbnak és jobb tanulónak tartanak, osztálytársaik kisebb valószínűséggel tartják romának, mint a kevésbé okosnak és jó tanulónak tekintett tanulókat. A hipotéziseket keresztmetszeti és longitudinális elemzés során teszteltük, ún. *fractional* regresszióval.

Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális elemzés során azt az eredményt kaptuk, hogy a magukat romának tartó tanulókat az osztálytársaik nagyobb aránya tartja romának, mint a magukat nem romának tartó tanulókat. Korábbi tanulmányokkal (Ladányi és Szelényi 2006; Saperstein és Penner 2012) összhangban ugyanakkor azt is láttuk, hogy az osztálytársak között nincs teljes egyetértés arra vonatkozóan, hogy kit tartanak romának. Mind az etnikai önidentifikáció, mind a társak általi klasszifikáció változott bizonyos esetekben. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az interetnikus kapcsolatokat vizsgáló empirikus elemzésekben ajánlott a kétféle klasszifikációs mód között különbséget tenni, és figyelembe venni, hogy mindkettő változhat.

Korábbi kutatási eredményekkel (Csepeli és Simon 2004; Ladányi és Szelényi 2006) és az első hipotézissel összhangban mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális elemzés során azt találtuk, hogy azokat a tanulókat, akik jobb körülmények között élnek, társaik kisebb valószínűséggel tartják romának, mint a szegényebb körülmények között élő tanulókat. Továbbá azokat a tanulókat, akiknek több roma barátjuk van, társaik nagyobb valószínűséggel tartják romának, mint azokat a tanulókat, akiknek kevesebb roma barátjuk van. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók társadalmi és gazdasági környezete erős összefüggést mutat a társadalmi környezetük általi etnikai klasszifikációval.

Az első hullámos adatok alapján végzett keresztmetszeti elemzés nem mutatott statisztikailag szignifikáns összefüggést az etnikai klasszifikáció és aközött, hogy a tanulókat

osztálytársaik és tanáraik okosnak vagy jó tanulónak tartják-e. Ennek egyik lehetséges oka az, hogy az első hullámban a diákok tanulmányi teljesítménye még nem volt annyira egyértelmű az osztálytársak számára, mint társadalmi státuszuk, vagy baráti körük. A második hullámban azokat a tanulókat, akiket társaik és tanáraik okosabbnak tartottak, osztálytársaik kisebb valószínűséggel tartották romának, mint a kevésbé okosnak tekintett tanulókat.

A longitudinális elemzés során is azt találtuk, hogy azokat a tanulókat, akiket társaik és tanáraik okosabbnak tartottak, osztálytársaik idővel kisebb valószínűséggel tartották romának, mint a kevésbé okosnak tekintett tanulókat. Azokat a tanulókat, akik a tanév során dicséretet kaptak az iskolában, a második hullámban osztálytársaik kisebb valószínűséggel tartották romának az első hullámhoz képest. Azon percepciók hatása ugyanakkor, hogy az osztálytársak kiket tartottak jó tanulónak, a várttal ellenkező irányba mutatott, bár ez a hatás nem volt robusztus különböző statisztikai modelleket használva. Mivel a második hullámból nem rendelkezünk adatokkal arra vonatkozóan, hogy az osztálytársak kiket tekintenek jó tanulónak, nem tudjuk eldönteni, hogy ez a hatás annak tulajdonítható-e, hogy a két változó közötti kezdeti negatív összefüggés idővel eltűnik, vagy annak, hogy más változókra kontrollálva a negatív hatás pozitívvá válik a többváltozós modellben.

Ez az eredmény azért különösen érdekes, mert azt várnánk, hogy az, hogy az osztálytársak kit tartanak jó tanulónak, közelebbi kapcsolatban van a tanulmányi teljesítménnyel, mint az, hogy az osztálytársak kit tartanak okosnak. Miközben az, hogy valaki jó tanuló-e, leginkább azzal függ össze, hogy hogyan felel meg az iskola elvárásainak, az okosság az élet számos más területén is megnyilvánulhat. Az iskolai ellenkultúrára és az „acting white” jelenségre vonatkozó irodalom alapján azt vártuk volna, hogy az etnikai klasszifikációt inkább befolyásolja az, hogy az osztálytársak kit tartanak jó tanulónak, mint az, hogy kit tartanak okosnak. Az eredmények azonban az ellenkező összefüggésre utalnak.

Továbbá azokat a tanulókat, akik a tanárok szerint segítik a többiek előrehaladását, idővel inkább tartották osztálytársaik romának. Mivel a két változó közötti keresztmetszeti összefüggés mindkét hullámban negatív, és e negatív összefüggés a második hullámra erősödik, ezért a longitudinális modellben talált pozitív összefüggést valószínűleg az magyarázza, hogy a többváltozós modellben kontrolláltuk olyan változókra, melyek mind a függő, mind a vizsgált független változóval összefüggést mutatnak. Összességében elmondhatjuk, hogy míg az eredmények összhangban vannak az első két hipotézisünkkel, a harmadik hipotézisre vonatkozó eredmények összetettebb összefüggésekre utalnak.

3.2. Az inter- és intraetnikus kapcsolatok jellegzetességei (2. kutatási kérdés)

Ebben a fejezetben az inter- és intraetnikus baráti kapcsolatokat hasonlítottuk össze egymással. Azt feltételeztük, hogy az interetnikus baráti jelölések ritkábban viszonzottak a másik fél részéről, mint az intraetnikus baráti jelölések. Azt is vártuk, hogy az interetnikus baráti jelölések esetében ritkábban fordul elő, hogy a tanulók bizalmi viszonyról is beszámolnak, mint az intraetnikus baráti jelölések esetében. Feltételeztük, hogy a más etnikumhoz tartozó barátok segítségére ritkábban számítanak a tanulók, mint az azonos etnikumú barátok segítségére. Feltételeztük továbbá, hogy az interetnikus baráti jelölések esetében ritkábban számolnak be a tanulók közösen töltött szabadidőről, mint az intraetnikus baráti jelölések esetében. Windzio és Bicer (2013) alapján azt is megvizsgáltuk, vajon a baráti viszonyoknál közelebbi kapcsolatot feltételező jelölések esetében nagyobb mértékű-e az etnikai csoportok elkülönülése, mint a baráti kapcsolatok vizsgálatakor. Először a tanulók etnikai önidentifikációját vettük figyelembe, majd megismételtük az elemzést a társak általi klasszifikáció bevonásával is.

Első lépésként 13 osztály kapcsolathálózati adatai alapján leíró statisztikai elemzést végeztünk. Megvizsgáltuk, hogy jellemző-e az etnikai szegregáció a baráti, bizalmi, és segítői kapcsolatokban, valamint a közös tevékenységek során. Második lépésként azt vizsgáltuk, vajon az interetnikus baráti jelölések ugyanolyan arányban jellemezhetőek-e kölcsönösséggel, bizalommal, segítőkézséggel, és együtt töltött szabadidővel, mint az intraetnikus baráti jelölések.

Várakozásainkkal összhangban azt találtuk, hogy az interetnikus baráti jelölések esetében tényleg ritkábban fordult elő, hogy a tanulók bizalmi és segítői viszonyról, valamint együtt töltött szabadidőről számoltak be, mint az intraetnikus baráti viszonyok esetében. Ez az összefüggés mind az etnikai önidentifikációt, mind a társak általi klasszifikációt vizsgálva igazolódott.

Az etnikai önidentifikációt bevonva az elemzésbe azt találtuk, hogy az interetnikus baráti jelölések ritkábban viszonzottak, mint az intraetnikus baráti jelölések. Amikor azonban a társak általi klasszifikációt vizsgáltuk, a nem roma tanulók által leadott baráti jelölések valamivel gyakrabban voltak viszonzottak, ha olyan tanulók felé irányultak, akiket a jelölő romának tartott, mint ama tanulók esetében, akiket a jelölő nem tartott romának. Másképpen megfogalmazva az összefüggést, azokban az esetekben, ahol a romaként észlelt tanulók voltak a jelölt felek, valamivel gyakrabban voltak viszonzottak a kapcsolatok, függetlenül attól, hogy milyen etnikumú tanulóól érkezett a jelölés.

Ezt a jelenséget több különböző mechanizmus is magyarázhatja. Először is lehetséges, hogy a nem romák felől érkező baráti jelöléseket azok a tanulók, akiket a jelölők romának tartottak, gyakrabban viszonzták, mint azok a tanulók, akiket a jelölők nem tartottak romának. Másodszor, lehetséges, hogy a nem roma tanulók azok, akik az általuk romának tartott tanulók felől érkező jelöléseket inkább viszonzták, mint az általuk nem romának tartott tanulók felől jövő jelöléseket. Harmadszor, az is előfordulhat, hogy a nem romák és romák között mért viszonylag magas viszonzási arány más endogén hálózati folyamatok melléktermékeként alakult ki. Ahhoz, hogy kiderüljön, hogy a három mechanizmus közül melyik játszott szerepet a megfigyelt kapcsolati mintázatok létrehozásában, további longitudinális kutatások szükségesek.

Az eredmények jó példát mutatnak arra vonatkozóan, hogy a társak általi klasszifikáció bevonása az interetnikus kapcsolatok elemzésébe új összefüggésekre deríthet fényt (Boda és Néray 2015; Saperstein 2006). Ebben a tanulmányban megvizsgáltuk, hogy az etnikai hovatartozás különböző operacionalizálási módjai hogyan befolyásolják kutatási eredményeinket, és azt találtuk, hogy a különböző klasszifikációs módok különböző eredményekre és következtetésekre vezethetnek.

Fontos kiemelni, hogy a mintába került tanulók nagyon kevés olyan osztálytársat neveztek meg, akikkel különböző tanórán kívüli tevékenységeket végeztek közösen (mint például közös sport, különóra, szakkör, közös tanulás, a szabadidő közös eltöltése, közös hazamenetel az iskolából). Több kutató is hangsúlyozta, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek lehetőséget teremthetnek a különböző etnikai háttérű tanulók közötti kapcsolatok kialakulására (Crain 1981; Holland és Andre 1987; Slavin és Madden 1979; Moody 2001). Az interetnikus barátságok kialakulását elősegíthetné, ha az iskolák több ilyen tevékenységet szerveznének, és a tanulókat érdekeltté tennék az ezeken való részvételben.

3.3. Iskolai bántalmazás a roma és nem roma tanulók körében (3. kutatási kérdés)

Ebben a fejezetben azt vizsgáltuk, vajon az iskolai bántalmazás gyakrabban fordul-e elő különböző etnikai hovatartozású tanulók között, mint az egyes etnikai csoportokon belül. Az elemzést 12 osztály adatai alapján végeztük (N=347). Az elemzés során különbséget tettünk a tanulók etnikai önidentifikációja, valamint a társak általi klasszifikáció között. Annak érdekében, hogy a hálózatok strukturális sajátosságait figyelembe tudjuk venni, exponenciális random gráf modellek segítségével elemeztük a tanulók közötti jelöléseket. Az elemzés során kontrolláltunk a tanulók nemére és szocioökonómiai státuszára is. A bántalmazást mind az

elkövetők, mind az áldozatok szemszögéből megvizsgáltuk.

Miközben a tanulók etnikai önidentifikációja nem befolyásolta szignifikánsan az iskolai bántalmazást, a társak általi klasszifikáció összefüggést mutatott az iskolai bántalmazással. A tanulók hajlamosabbak voltak mind elkövetőként, mind áldozatként azokat az osztálytársaikat megnevezni, akiket romának tartottak, szemben azokkal, akiket nem tartottak romának. Részletesebben megvizsgálva az eredményeket azt láttuk, hogy a nem roma tanulók hajlamosabbak voltak mind elkövetőként, mind áldozatként azokat az osztálytársaikat megnevezni, akiket romának tartottak, szemben azokkal, akiket nem tartottak romának. A roma tanulók szintén hajlamosabbak voltak elkövetőként, de nem áldozatként, azokat az osztálytársaikat megnevezni, akiket romának tartottak, szemben azokkal, akiket nem tartottak romának. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy miközben a nem romák mind áldozatként mind elkövetőként hajlamosak voltak az általuk romának tartott tanulókat megnevezni, a roma tanulók jelölései alapján ez az összefüggés nem mutatkozott meg.

Az eredmények azt mutatják, hogy a roma tanulók is hajlamosak voltak bántalmazni azokat a tanulókat, akiket romának tartottak, de akik magukat nem tartották romának. Ezek az eredmények összhangban vannak Boda és Néray (2015) eredményeivel, akik azt találták, hogy a roma tanulók hajlamosak voltak azon osztálytársaik kirekesztésére, akiket romának tartottak, de akik magukat nem tartották romának. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy nem csak az interetnikus kapcsolatok vizsgálata lehet érdekes kutatási kérdés, hanem a kisebbségi tanulók különbözőképpen klasszifikált csoportjai közötti kapcsolatok kutatása is.

Kutatásunk egy másik fontos eredménye, hogy a tanulók gyakrabban vallották be, ha ők bántalmaztak valakit, mintha őket bántalmazták. A korábban más országokban végzett kutatások általában ezzel ellentétes tendenciát találtak (Faris és Felmlee 2014; Salmivalli és mtsai. 1996; Tolsma és mtsai. 2013; Veenstra és mtsai. 2007). Az eltérés egyik lehetséges magyarázata, hogy más kutatások máshogyan mérték az iskolai bántalmazást. Az a tendencia ugyanakkor, hogy a diákok inkább vallják magukat áldozatnak, a bántalmazás különböző operacionalizálási módjait alkalmazva is konzisztensnek tűnik. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy kulturális különbségek vannak az országok között arra vonatkozóan, hogy a kérdezettek mennyire vallják be, ha másokat bántalmaznak, vagy ha őket bántalmazzák. Annak eldöntésére, hogy melyik magyarázat helyes, további kutatások szükségesek. Egy korábbi, 186 magyar általános és középiskolában végzett kutatás azonban szintén azt mutatta, hogy a tanulók hajlandóbbak voltak bevallani, ha másokkal szemben agresszíven viselkedtek, mintha velük szemben viselkedtek mások agresszíven (Hajdú és Sáska 2009).

3.4. A disszertáció legfontosabb tudományos eredményei

Kutatásunk több új tudományos eredményt is hozott.

1. Tudomásunk szerint az „Egymásba gabalyodva” kutatás adatbázisa az első olyan adatbázis, ahol diadikus etnikai percepciókat mértek, tehát egy közösség minden tagját megkérdezték arról, hogy a közösség összes többi tagjának etnikai hovatartozását hogyan ítéli meg. Ez a mérési mód nemcsak arra teremt egyedülálló lehetőséget, hogy az etnikai klasszifikációs folyamatokat megvizsgáljuk, de arra is, hogy a társak általi klasszifikációt bevonjuk a kapcsolatháló-elemzésbe.
2. A disszertáció bővítette az etnikai klasszifikációs folyamatokról alkotott jelenlegi tudásunkat azáltal, hogy megmutatta, hogy azokat a tanulókat, akiknek kisebbségi barátaik vannak, osztálytársaik hajlamosabbak a kisebbség tagjak tekinteni, függetlenül az etnikai önidentifikációjuktól. Tanulmányunk arra is rávilágított, hogy a mások iskolai teljesítményéről és etnikai hovatartozásáról alkotott percepciók összefüggnek egymással. Az eredmények alapján a tanulók társaik tanulmányi teljesítményéről alkotott percepciói befolyásolják, hogyan ítélik meg e társaik etnikai hovatartozását.
3. A disszertációban nem csak a roma és nem roma tanulók közötti baráti viszonyokat elemeztük, hanem más típusú kapcsolatok elemzésére is lehetőségünk volt. A baráti kapcsolatok mellett azt is megvizsgáltuk, hogy az interetnikus baráti viszonyokat jellemzi-e bizalom, segítőkészség, és együtt töltött szabadidő. Korábbi kutatásokkal összhangban azt találtuk, hogy a baráti kapcsolatok etnikailag szegregáltak. Megmutattuk továbbá, hogy az interetnikus baráti kapcsolatok kevésbé jellemezhetőek bizalommal, segítőkészséggel és együtt töltött szabadidővel, mint az intraetnikus baráti kapcsolatok.
4. Kevés olyan nemzetközi kutatás történt, amely az iskolai bántalmazások interetnikus jellegét megfelelő statisztikai modellekkel vizsgálta (Hooijsma 2015; Tolsma és mtsai. 2013). Tudomásunk szerint tanulmányunk az első magyarországi tanulmány, amely a roma és nem roma tanulók közötti iskolai bántalmazást kapcsolathálózati adatok segítségével vizsgálta, olyan statisztikai modellt választva, mely képes az elemzés során az endogén hálózati folyamatok kontrollálására.
5. Tanulmányunk azon kutatások sorába illeszkedik, melyek vizsgálják, hogy a különböző etnikai klasszifikációs rendszerek bevonása az empirikus szociológiai elemzésbe milyen hatást gyakorol a kapott eredményekre (Boda és Néray 2015; Penner és Saperstein 2015; Telles és Lim 1998). Mivel elemzéseink során nem csak a tanulók etnikai

önidentifikációját, hanem a társak általi klasszifikációt is vizsgáltuk, meg tudtuk mutatni, hogy e különböző klasszifikációs módok vizsgálata más-más becslést adhat az etnikai hovatartozás hatására.

4. Hivatkozások

- Allport, Gordon W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- American Sociological Association. 2003. *The Importance of Collecting Data and Doing Social Scientific Research on Race*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Baerveldt, Chris, Marijtje A.J Van Duijn, Lotte Vermeij, és Dianne A Van Hemert. 2004. „Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils’ networks”. *Social Networks* 26 (1): 55–74. doi:10.1016/j.socnet.2004.01.003.
- Barth, Fredrik. 1969. „Introduction”. In *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*, szerkesztette Fredrik Barth, 9–38. London: Allen & Unwin.
- Berényi, Eszter, Balázs Berkovits, és Gábor Eröss. 2008. „Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról”. In *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*, szerkesztette Eszter Berényi, Balázs Berkovits, és Gábor Eröss, 15–26. Budapest: Gondolat.
- Berger, Christian, és Jan Kornelis Dijkstra. 2013. „Competition, Envy, or Snobbism? How Popularity and Friendships Shape Antipathy Networks of Adolescents”. *Journal of Research on Adolescence* 23 (3): 586–95. doi:10.1111/jora.12048.
- Boda, Zsófia, és Bálint Néray. 2015. „Inter-ethnic friendship and negative ties in secondary school”. *Social Networks* 43: 57–72. doi:10.1016/j.socnet.2015.03.004.
- Brubaker, Rogers. 2009. „Ethnicity, Race, and Nationalism”. *Annual Review of Sociology* 35: 21–42. doi:10.1146/annurev-soc-070308-115916.
- Card, Noel A. 2010. „Antipathetic Relationships in Child and Adolescent Development: A Meta-Analytic Review and Recommendations for an Emerging Area of Study”. *Developmental Psychology* 46 (2): 516–29. doi:10.1037/a0017199.
- Coleman, James S, United States, Office of Education, és National Center for Education Statistics. 1966. *Equality of Educational Opportunity*,. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education; U.S. Govt. Print. Off.
- Crain, R. 1981. „Making Desegregation Work: Extracurricular Activities”. *Urban Review* 12 (2): 121–27. doi:10.1007/BF01956013.
- Csákó, Mihály. 2011. „Idegenellenesség iskoláskorban”. *Educatio* 2011 (2): 181–93.
- Csepeli, György, és Dávid Simon. 2004. „Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: perception and self-identification”. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (1): 129–50. doi:10.1080/1369183032000170204.
- Eschbach, Karl, és Christina Gómez. 1998. „Choosing Hispanic Identity: Ethnic Identity Switching among Respondents to High School and Beyond”. *Social Science Quarterly* 79 (1): 74–90.
- Faris, Robert, és Diane Felmlee. 2014. „Casualties of Social Combat School Networks of Peer Victimization and Their Consequences”. *American Sociological Review* 79 (2): 228–57. doi:10.1177/0003122414524573.
- Feddes, Allard R., Peter Noack, és Adam Rutland. 2009. „Direct and Extended Friendship Effects on Minority and Majority Children’s Interethnic Attitudes: A Longitudinal Study”. *Child Development* 80 (2): 377–90. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x.
- Hajdú, Gábor, és Géza Sáska. 2009. *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.

- Hallinan, Maureen T., és Richard A. Williams. 1989. „Interracial Friendship Choices in Secondary Schools”. *American Sociological Review* 54 (1): 67–78. doi:10.2307/2095662.
- Harris, David R., és Jeremiah Joseph Sim. 2002. „Who Is Multiracial? Assessing the Complexity of Lived Race”. *American Sociological Review* 67 (4): 614–27. doi:10.2307/3088948.
- Harris, Marvin. 1970. „Referential Ambiguity in the Calculus of Brazilian Racial Identity”. *Southwestern Journal of Anthropology* 26 (1): 1–14. doi:10.2307/3629265.
- Havas, Gábor, István Kemény, és Gábor Kertesi. 1998. „A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren”. *Kritika* 27 (3): 31–33.
- Havas, Gábor, és Iлона Liskó. 2005. *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/havas_lisko_szegregacio_altalanos.pdf.
- Hitlin, Steven, J. Scott Brown, és Glen H. Elder Jr. 2006. „Racial Self-Categorization in Adolescence: Multiracial Development and Social Pathways”. *Child Development* 77 (5): 1298–1308. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00935.x.
- Holland, A., és T. Andre. 1987. „Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known”. *Review of Educational Research* 57 (4): 437–66. doi:10.3102/00346543057004437.
- Hooijsma, Marianne. 2015. *Broadening the range of research: Links between bullying and ethnicity in Philippine classrooms*. MA Thesis. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Huisman, Mark. 2009. „Imputation of missing network data: some simple procedures”. *Journal of Social Structure* 10 (1): 1–29.
- Huitsing, Gijs, Tom A. B. Snijders, Marijtje A. J. Van Duijn, és René Veenstra. 2014. „Victims, Bullies, and Their Defenders: A Longitudinal Study of the Coevolution of Positive and Negative Networks”. *Development and Psychopathology* 26 (3): 645–59. doi:10.1017/S0954579414000297.
- Huitsing, Gijs, Marijtje A. J. van Duijn, Tom A. B. Snijders, Peng Wang, Miia Sainio, Christina Salmivalli, és René Veenstra. 2012. „Univariate and multivariate models of positive and negative networks: Liking, disliking, and bully–victim relationships”. *Social Networks* 34 (4): 645–57. doi:10.1016/j.socnet.2012.08.001.
- Kao, Grace, és Kara Joyner. 2004. „Do Race and Ethnicity Matter among Friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends”. *The Sociological Quarterly* 45 (3): 557–73. doi:10.1111/j.1533-8525.2004.tb02303.x.
- Kertesi, Gábor. 1998. „Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről”. *Replika* 29: 201–22.
- Kertesi, Gábor, és Gábor Kézdi. 2009. „Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után”. *Közgazdasági Szemle* 56 (11): 959–1000.
- . 2011. „The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary”. *American Economic Review* 101 (3): 519–25. doi:10.1257/aer.101.3.519.
- Labianca, Giuseppe, és Daniel Brass. 2006. „Labianca and Brass (2006) Exploring the Social Ledger: Negative Relationships and Negative Asymmetry in Social Networks in Organizations”. *Academy of Management Review* 31 (3): 596–614. doi:10.5465/AMR.2006.21318920.
- Labianca, Giuseppe, Daniel Brass, és B. Gray. 1998. „Social Networks and Perceptions of Intergroup Conflict: The Role of Negative Relationships and Third Parties”. *Academy of Management Journal* 41 (1): 55–67. doi:10.2307/256897.

- Ladányi, János, és Iván Szelényi. 2006. *Patterns of Exclusion: Constructing Gypsy Ethnicity and the Making of an Underclass in Transitional Societies of Europe*. New York: Columbia University Press.
- Leszczensky, Lars. 2013. „Do national identification and interethnic friendships affect one another? A longitudinal test with adolescents of Turkish origin in Germany”. *Social Science Research* 42 (3): 775–88. doi:10.1016/j.ssresearch.2012.12.019.
- Leszczensky, Lars, és Sebastian Pink. 2015. „Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between classroom- and grade-level networks”. *Social Networks* 42: 18. doi:10.1016/j.socnet.2015.02.002.
- Lusher, Dean, Johan Koskinen, és Garry Robbins. 2013. *Exponential random graph models for social networks : theories, methods, and applications / editors, Dean Lusher, Johan Koskinen, Garry Robbins*. Structural analysis in the social sciences ; 35. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- McKenney, Katherine S, Debra Pepler, Wendy Craig, és Jennifer Connolly. 2006. „Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4: 1696–2095.
- Moody, James. 2001. „Race, School Integration, and Friendship Segregation in America”. *American Journal of Sociology* 107 (3): 679–716. doi:10.1086/338954.
- Mouw, Ted, és Barbara Entwisle. 2006. „Residential Segregation and Interracial Friendship in Schools”. *American Journal of Sociology* 112 (2): 394–441. doi:10.1086/506415.
- Papke, Leslie E., és Jeffrey M. Wooldridge. 1996. „Econometric Methods for Fractional Response Variables with an Application to 401(k) Plan Participation Rates”. *Journal of Applied Econometrics* 11 (6): 619–32. doi:10.1002/(SICI)1099-1255(199611)11:6<619::AID-JAE418>3.0.CO;2-1.
- Penner, Andrew M, és Aliya Saperstein. 2008. „How social status shapes race”. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America* 105 (50): 19628–30. doi:10.1073/pnas.0805762105.
- Penner, Andrew M., és Aliya Saperstein. 2015. „Disentangling the Effects of Racial Self-Identification and Classification by Others: The Case of Arrest”. *Demography* 52 (3): 1017–24. doi:10.1007/s13524-015-0394-1.
- Pettigrew, Thomas F. 2008. „Future directions for intergroup contact theory and research”. *International Journal of Intercultural Relations* 32 (3): 187–99. doi:10.1016/j.ijintrel.2007.12.002.
- Pettigrew, Thomas F., és Linda R. Tropp. 2006. „A meta-analytic test of intergroup contact theory”. *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (5): 751–83. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Quillian, Lincoln, és Mary E. Campbell. 2003. „Beyond Black and White: The Present and Future of Multiracial Friendship Segregation”. *American Sociological Review* 68 (4): 540–66. doi:10.2307/1519738.
- Ramalho, Esmeralda A., Joaquim J.S. Ramalho, és José M.R. Murteira. 2011. „Alternative Estimating and Testing Empirical Strategies for Fractional Regression Models”. *Journal of Economic Surveys* 25 (1): 19–68. doi:10.1111/j.1467-6419.2009.00602.x.
- Ramalho, Joaquim J. S. 2015. *frm: Regression Analysis of Fractional Responses* (verzió 1.2.2). <https://cran.r-project.org/web/packages/frm/index.html>.
- Rambaran, J. Ashwin, Jan Kornelis Dijkstra, Anke Munniksma, és Antonius H. N. Cillessen. 2015. „The development of adolescents’ friendships and antipathies: A longitudinal multivariate network test of balance theory”. *Social Networks* 43: 162–76. doi:10.1016/j.socnet.2015.05.003.

- Robins, Garry, Pip Pattison, Yuval Kalish, és Dean Lusher. 2007. „An introduction to exponential random graph (p*) models for social networks”. *Social Networks* 29 (2): 173–91. doi:10.1016/j.socnet.2006.08.002.
- Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, és Ari Kaukialnen. 1996. „Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group”. *Aggressive Behavior* 22 (1): 1–15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T.
- Saperstein, Aliya. 2006. „Double-Checking the Race Box: Examining Inconsistency between Survey Measures of Observed and Self-Reported Race”. *Social Forces* 85 (1): 57–74. doi:10.1353/sof.2006.0141.
- Saperstein, Aliya, és Andrew M. Penner. 2012. „Racial Fluidity and Inequality in the United States”. *American Journal of Sociology* 118 (3): 676–727. doi:10.1086/667722.
- Saperstein, Aliya, Andrew M. Penner, és Ryan Light. 2013. „Racial Formation in Perspective: Connecting Individuals, Institutions, and Power Relations”. *Annual Review of Sociology* 39: 359–78. doi:10.1146/annurev-soc-071312-145639.
- Simonovits, Gábor, és Gábor Kézdi. 2014. „Poverty and the Formation of Roma Identity in Hungary: Evidence from a Representative Panel Survey of Adolescents”. SSRN Scholarly Paper ID 2428607. Rochester, NY: Social Science Research Network. <http://papers.ssrn.com/abstract=2428607>.
- Slavin, R. E., és N. A. Madden. 1979. „School Practices That Improve Race Relations”. *American Educational Research Journal* 16: 169–80. doi:10.3102/00028312016002169.
- Smith, Sanne, Ineke Maas, és Frank van Tubergen. 2014. „Ethnic ingroup friendships in schools: Testing the by-product hypothesis in England, Germany, the Netherlands and Sweden”. *Social Networks* 39: 33. doi:10.1016/j.socnet.2014.04.003.
- Snijders, Tom A.B., és Chris Baerveldt. 2003. „A Multilevel Network Study of the Effects of Delinquent Behavior on Friendship Evolution”. *Journal of Mathematical Sociology* 27 (2): 123–51. doi:10.1080/00222500390213119.
- Stark, Tobias H. 2011. *Integration in schools: a process perspective on students' interethnic attitudes and interpersonal relationships*. Dissertations. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Stark, Tobias H, Andreas Flache, és René Veenstra. 2013. „Generalization of Positive and Negative Attitudes toward Individuals to Outgroup Attitudes”. *Personality & Social Psychology Bulletin* 39 (5): 608–22. doi:10.1177/0146167213480890.
- Telles, Edward E. 2002. „Racial ambiguity among the Brazilian population”. *Ethnic & Racial Studies* 25 (3): 415–41. doi:10.1080/01419870252932133.
- Telles, Edward E., és Nelson Lim. 1998. „Does it Matter Who Answers the Race Question? Racial Classification and Income Inequality in Brazil”. *Demography* 35 (4): 465. doi:10.2307/3004014.
- Telles, Edward E., és Tianna Paschel. 2014. „Who Is Black, White, or Mixed Race? How Skin Color, Status, and Nation Shape Racial Classification in Latin America”. *American Journal of Sociology* 120 (3): 864–907. doi:10.1086/679252.
- Tolsma, Jochem, Ioana van Deurzen, Tobias H. Stark, és René Veenstra. 2013. „Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools”. *Social Networks* 35 (1): 51–61. doi:10.1016/j.socnet.2012.12.002.
- Veenstra, René, Siegwart Lindenberg, Andrea F. De Winter, Bonne J. H. Zijlstra, Frank C. Verhulst, és Johan Ormel. 2007. „The Dyadic Nature of Bullying and Victimization:

- Testing a Dual-Perspective Theory". *Child Development* 78 (6): 1843–54.
doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x.
- Veenstra, René, Siegwart Lindenberg, Anke Munniksma, és Jan Kornelis Dijkstra. 2010. „The Complex Relation between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences". *Child Development* 81 (2): 480–86. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x.
- Vervoort, Miranda H. M., Ron H. J. Scholte, és Geertjan Overbeek. 2010. „Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class". *Journal of Youth and Adolescence* 39 (1): 1–11. doi:10.1007/s10964-008-9355-y.
- Vervoort, Miranda H.M., Ron H.J. Scholte, és Peer L.H. Scheepers. 2011. „Ethnic composition of school classes, majority–minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands". *Journal of Adolescence* 34 (2): 257–67. doi:10.1016/j.adolescence.2010.05.005.
- Wang, Peng, Garry Robins, Philippa Pattison, és Johan Koskinen. 2014. *MPNet, Program for the Simulation and Estimation of (p*) Exponential Random Graph Models for Multilevel Networks*. Melbourne, Australia: Melbourne School of Psychological Sciences, The University of Melbourne.
- Wilkinson, Lindsey. 2010. „Inconsistent Latino Self-Identification in Adolescence and Academic Performance". *Race and Social Problems* 2 (3–4): 179–94. doi:10.1007/s12552-010-9036-9.
- Windzio, Michael, és Enis Bicer. 2013. „Are we just friends? Immigrant integration into high- and low-cost social networks". *Rationality & Society* 25 (2): 123–45. doi:10.1177/1043463113481219.

5. A témakörrel kapcsolatos saját és társszerzős publikációk jegyzéke

Referált szakmai folyóirat

Kisfalusi Dorottya (2016): The Quality of Inter- and Intra-ethnic Friendships among Roma and Non-Roma Students in Hungary. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, megjelenés alatt.

Egyéb

Kisfalusi, Dorottya és Pál Judit (2015): *Capturing Status Positions: The Role of Peer Admiration and Peer Acceptance in Adolescents' Bullying Networks*. XXXV International Sunbelt Social Network Conference. Brighton, UK

Kisfalusi, Dorottya és Pál Judit (2014): *Perception of Your Ethnicity Makes You Be More Bullied? Peer Perception and Self-Declaration of Ethnicity in Bullying and Victimization Processes*. 1st European Conference on Social Networks, Barcelona, Spain

Kisfalusi Dorottya, Horlai Sára és András Krisztina (2013): *Interethnic Relations, Ethnic Classification by Peers, and Identity Change: Is There a Connection?* XXXIII: Sunbelt Social Network Conference, Hamburg, Germany

Kisfalusi Dorottya, Horlai Sára és András Krisztina (2013): *Interethnic Relations and Ethnic Classification by Peers: Is There a Connection?* 9th HUNNET Conference, Budapest, Hungary