

Árendás Zsuzsanna¹ – MESSING VERA² – KENDE ÁGNES³

„A SZÜLŐKET IS NEVELNÜNK KELL...”

Az óvodai befogadás osztály- és etnikai dimenziói

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.3.119>

ABSZTRAKT

Cikkünkben az óvoda inklúziós szerepét vizsgáljuk óvónőkkel és óvodás gyerekek szüleivel készített interjúk segítségével. Ferge Zsuzsa munkásságához kapcsolódva bemutatjuk, hogyan formálja a társadalmi határok újratermelődését etnikai és osztálydimenziók mentén az óvoda intézménye. Interjúk elemzésén keresztül arra kerestük a választ, miként valósul meg az óvodai befogadás az óvónők értelmezésében, és ezzel együtt az intézményi gyakorlatok és elbeszélések hogyan járulnak mégis hozzá a társadalmi határok kijelöléséhez. Az óvodai nevelés gyakorlatainak és az óvónők elbeszéléseinek elemzéséhez központi elméleti kategóriaként Elias civilizációs folyamat és nyomában a bourdieu-i szimbolikus erőszak fogalmait (symbolic violence) használjuk, amelyek segítenek a hatalom mikroszintű működésének megértésében. Bemutatjuk, hogy az óvodai nevelés gyakorlata középosztálybeli értékeket közvetít és kér számon a társadalmi kirekesztettségben élő roma családokon, miközben kulturális sajátosságokkal ruházza fel a szegénységet. Második értelmezési keretként Lipsky utcai szintű bürokrácia (street-level bureaucracy) fogalma lehetővé teszi a színvak „integráció” formális elbeszéléseinek és az óvónők privát hangjának szétválasztását. Írásunkban megállapítjuk, hogy az óvodai befogadás ezen narratívái „re-etnicizálják” a roma gyerekeket és családjaikat.

Kulcsszavak: óvodai inklúzió, etnikai határ, utcai szintű bürokrácia, szimbolikus erőszak

¹ ELTE TK Szociológiai Kutatóintézet, CEU Demokrácia Intézet.

² ELTE TK Szociológiai Kutatóintézet, CEU Demokrácia Intézet.

³ ELTE TK Szociológiai Kutatóintézet.

“WE NEED TO EDUCATE THE PARENTS, TOO....”

Class and ethnic dimensions of kindergarten inclusion

ABSTRACT

This article investigates the role of inclusion in kindergarten education through qualitative interviews with kindergarten teachers and parents. Drawing on the sociological work of Zsuzsa Ferge, we examine how kindergarten institutions contribute to the reproduction of social boundaries along ethnic and class lines. Our analysis focuses on how inclusion is understood and enacted in everyday pedagogical practice, and how institutional narratives and routines participate in shaping distinctions between social groups. Complementing Norbert Elias’s theory about the *process of civilization*, Bourdieu’s concept of *symbolic violence* provides a central analytical lens to reveal the subtle and often invisible mechanisms through which power operates in early childhood education. As a second interpretive framework, Michael Lipsky’s notion of *street-level bureaucracy* enables us to distinguish between the formal, colourblind discourse of “integration” and the more personal, often contradictory, voices of kindergarten teachers. Through this dual framework, we demonstrate how institutional practices and professional narratives, while framed as inclusive, often reproduce hierarchical relations and cultural otherings. Our findings suggest that the rhetoric of inclusion, rather than dismantling social inequalities, contributes to the re-ethnicization of Roma children and their families. In this way, the study highlights the ambivalent role of early childhood education as both a site of care and a mechanism for the subtle reproduction of social and ethnic boundaries.

Keywords: kindergarten inclusion, ethnic boundaries, street-level bureaucracy, symbolic violence

„A SZÜLŐKET IS NEVELNÜNK KELL...”

AZ ÓVODAI BEFOGADÁS OSZTÁLY- ÉS ETNIKAI DIMENZIÓI

BEVEZETŐ

Ferge Zsuzsa munkássága a társadalmi egyenlőtlenségek és azok intézményes felszámolása köré szerveződött. Írásunkban ehhez a gondolati ívhez kívánunk kapcsolódni, ugyanakkor legalább részben pótolni szeretnénk azt a kutatási hiányt, amely az etnikailag vegyes (roma és nem roma) települések óvodai nevelési gyakorlatához és integrációs törekvéseihez kapcsolódik. Utóbbiak megismeréséhez etnikailag vegyes vidéki terekben készítettünk interjúkat óvodás gyerekek szüleivel és intézményi szereplőkkel.⁴ Óvodavezetőkkel, óvodapedagógusokkal, koragyermekkori intézményekben dolgozókkal és egy kisközségi polgármesterrel beszélgettünk annak érdekében, hogy narratíváikon keresztül rekonstruálni tudjuk a helyi közösségekben létrejött és fenntartott szubjektív határokat, azok jellemzőit, szempontjait és folyamatait. E kutatás során közelebb kerültünk az óvodához, ami az első olyan intézményi közeg, amellyel a gyerekek és szüleik is kötelezően kapcsolatba kerülnek. Az iskolák 2013-ban történt centralizációja óta az óvoda az egyetlen olyan oktatási intézmény, melyet a helyi önkormányzatok tartanak fent és többek között emiatt is alkalmas ez a közeg a helyi közösségi normák kialakításának/fenntartásának vizsgálatára, valamint annak elemzésére, hogy milyen belső határokat húz meg és inklúziós gyakorlatokat folytat egy-egy helyi közösség az intézményein keresztül.

Ferge Zsuzsa munkásságához több módon is kapcsolódunk: egyrészt korai, az iskola és tágabban az oktatás esélykiegyenlítő és integrációs szerepét taglaló munkáihoz, másrészt a szakmai munkásságának gyakorlati beteljesülését jelentő Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Programon (GYENP) keresztül, harmadrészt az állami intézmények civilizatórikus szerepéről szóló fejtegetéseihez is kötődik tanulmányunk. Ferge szakmai életútjának a betetőzését is jelenthette volna, ha sikerül a 2005-ben induló GYENP programot maradéktalanul megvalósítani,⁵ hiszen Fergét mindig is az egyenlőtlenségek rendszere érdekelte. Míg korábbi munkáiban azok újratermelődését vizsgálta, addig később arra kereste a választ, hogy ezek miként csökkenthetők (Mise-tics 2021). A Szécsényi Gyerekesély programmal épp arra nyílt lehetőség, hogy az elméletet kistérségi (ma már járási) szinten a gyakorlatban is kipróbálhassa.

4 A tanulmány alapjául szolgáló empiriát a Horizon Europe program finanszírozásában készülő RAISE, Recognition and Acknowledgement of Injustice to Strengthen Equality projekt keretében végezték a szerzők. (Horizon Europe ID: 101094684)

5 Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program néven indult el az a szegénység elleni program, amit 2005 őszén az MSZP–SZDSZ koalícióban működő Gyurcsány-kormány hirdetett meg. Ezt követően a Magyar Tudományos Akadémián belül létrejött egy új szervezeti egység, a Gyermekszegénység Elleni Programiroda (MTA GYEP), amit Ferge Zsuzsa vezetett, feladata pedig a program megvalósítása volt. A Szécsényi kistérségben megvalósuló komplex gyerekesélyprogram az országos kezdeményezés pilot projektjeként indult. A program egyik legfontosabb módszere az volt, hogy a pénzbeli támogatáson túl – amelyre maga a program nem gyakorolhatott közvetlen hatást – komplex beavatkozást alkalmazzon, amelyet Ferge és csapata a szegénység elleni küzdelem alapvető eszközének tekintett. A komplex beavatkozás lényege az volt, hogy a gyerekeket érintő összes szakterületen – a szociális ellátórendszerrel az oktatáson át a foglalkoztatásig – helyi szakemberekkel közösen dolgoztak ki programokat, amelyeket folyamatos szakmaközi együttműködésben valósítottak meg (Bass 2012).

Az iskolarendszer társadalmi és etnikai egyenlőtlenségek újratermelésében betöltött szerepéről, szocializációs feladatáról számos és jelentős szakirodalom áll rendelkezésre Magyarországon és a tágabb régióban. Ferge az iskolarendszerről szóló 1972-ben megjelent írásában, *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés* című tanulmányában a társadalmi egyenlőtlenségek és az iskolarendszer kapcsolatát vizsgálta, különös tekintettel a szocialista társadalom mobilitási lehetőségeire. Arra a következtetésre jutott, hogy a kollektív társadalmi mobilitás az iskolán, és tágabban, az oktatási intézményeken keresztül történhet meg, miközben úgy látta, hogy az intézmény maga is örökíti az egyenlőtlenségeket. Ugyanakkor az óvodáról, aminek már az iskola előtt szerepe van a gyerekek általános szocializációjában és a habitus kialakításában, sokkal szerényebb szakirodalom áll rendelkezésre, és azok is főleg a szocializációt, illetve az óvónők és szülők kapcsolatát tárgyaló esettanulmányok formájában léteznek (Szőke–Geambeașu 2023). A befogadás-kirekesztés vagy az intézményi civilizáló szerep szempontjából az óvodákat kevésbé vizsgálták korábban. Írásunk ezt a hiányt kívánja pótolni, amikor az óvodai nevelés integráló, ugyanakkor re-etnicizáló folyamatait vizsgálja.

Jelen cikkünk szempontjából Ferge Zsuzsának *Mi lesz, ha nem lesz* (1997), illetve *A civilizációs folyamat fenyegetettsége* (1999) című két írása tűnik kifejezetten relevánsnak, melyek az európai jóléti rendszerek civilizációs folyamatokhoz kötődő kialakulását és megerősödését tárgyalják. Norbert Elias (1987) nyomán Ferge a civilizációs folyamatról a modernizáció és társadalmi felemelkedés szinonimájaként írt, az erős és gondoskodó állam mellett érvelt, mely szolgáltatásai és ellátásai a civilizációs folyamat beteljesedéseként a társadalom minden tagjára kiterjednek (és aminek kicsúcsosodása a szociális állam). Ferge eliasi civilizációs folyamatokról alkotott elképzelésével kapcsolatban ugyanakkor érdemes megjegyeznünk, hogy a gondoskodó és erős állam képe a mai kontextusban több szempontból is újragondolásra szorul, több figyelmet fordítva annak fegyelmező arcára. Például az általunk is vizsgált roma családok és az állam között fennálló hatalmi viszonyrendszer, vagyis a középosztálybeli és nem roma óvodai intézményi dolgozók és a kisebbségben élő roma szülők viszonyrendszere. Ezekben az esetekben az állam – intézményein és azok működtetőin keresztül – egyszerre tölti be a modernizáló, a szegénység soraiból „felemelő” civilizatórikus szerepet, valamint a kulturális elnyomó, a „felemelés” aktusa révén saját hatalmi pozícióját újratermelő szerepet.

Másként fogalmazva, cikkünk az óvodai nevelés pedagógusi narratívákon keresztül megragadható gyakorlatait és elbeszéléseit elemzi. Miközben nem feledkezünk meg az óvodai nevelés integráló erejéről és annak pozitív céljairól, valamint hozadékairól, az intézményi szimbolikus erőszak fogalmát használva fogalmazzuk meg az óvodai integráció kritikáját: egyrészt az integráció „árára”, másrészt, a hatalom működésének természetéből fakadóan, a civilizációs folyamat árnyoldalaira is fel szeretnénk hívni a figyelmet.

Tanulmányunk először azokat az elméleti kereteket vázolja, amelyek az empiria elemzésében nyújtanak támpontot. Ezt követően bemutatjuk kutatásunk terepeit, majd négy téma köré rendezve elemezzük az óvónők elbeszéléseit, majd eredményeink következtetéseivel zárjuk írásunkat.

ELMÉLETI KERETEK

Tanulmányunk két tágabb elméleti megközelítésre támaszkodik: Bourdieu (1986) szimbolikus erőszakról szóló elméletére, mely árnyalja Elias (1987) civilizációs folyamatról szóló gondolatait. Ezzel az óvoda mint intézmény társadalmi szerepét ragadjuk meg. Másrészt – az óvónői narratívák értelmezéséhez – Lipsky (1980) utcai szintű bürokrácia megközelítését, illetve annak Ellmer (2020) féle alkalmazását használja írásunk.

Az óvodáknak, az állam lokálisan jelen lévő helyi intézményeiként, kiemelt szerepük van a társadalmi normák megteremtésében és újratermelésében, a társadalom nagyobb integráltságának megteremtésében. Ezek az intézmények az első kikerülhetetlen találkozási pontot jelentik a nevelő-fegyelmező állam és az individuum (gyermek) között, bevonva a folyamatba a szülőket is – tehát nemcsak a gyermeket formálják, hanem rajta keresztül a családra is közvetlen hatással vannak.

A pedagógusi és intézményi szerepek értelmezése során megkerülhetetlen az állam civilizatórikus szerepfelfogásának érintése, melynek megragadásához Elias (1987) az emberi viselkedés és társadalmi normák kialakulását vizsgáló antropológiai műve, *A civilizáció folyamata* iránymutató. Ebben a szerző mellett érvelt, hogy a civilizáció nem lineáris eseménysor, hanem komplex fejlődési folyamat, amelyben az állam megjelenése fordulópontot jelent azáltal, hogy megszerzi az erőszak monopóliumát, és ezzel hozzájárul a társadalom pacifikálódásához. Elias nemcsak egy külső folyamatról írt (az állam átveszi az uralmat a társadalmak felett), hanem legalább ilyen fontos szerinte az a belső átalakulás is, ami az egyéni viselkedés átalakulásához és az önkorlátozás megjelenéséhez vezet. A szerző „civilizációs folyamatokat” elemző gondolatának dolgozatunk szempontjából azért van jelentősége, mert kiemeli az állam fegyelmező szerepét, valamint az egyénre ható normateremtő gyakorlatát.

Pierre Bourdieu szimbolikus erőszak fogalma központi szerepet játszik a hatalom és a társadalmi reprodukció elméletében, különösen az oktatás területén. A szimbolikus erőszak fogalmát abban az értelemben használta, ahogy az uralkodó kulturális értékeket, normákat és jelentéseket a hatalomban lévők természetesnek és legitimnek tűnő módon ráerőltetik a hatalmon kívül állókra, megerősítve ezzel a fennálló társadalmi hierarchiákat (Bourdieu–Passeron 1977). A közvetlen fizikai erőszakkal ellentétben *a szimbolikus erőszak a diskurzuson, a pedagógián és az intézményi gyakorlatokon keresztül működik*, finoman alakítva az egyén saját képességeiről és társadalmi értékeiről alkotott képét. Az oktatási rendszer viszonyaira lefordítva mindez azt jelenti, hogy a domináns társadalmi csoportok kulturális tőkéje részesül előnyben, miközben a hátrányos helyzetből érkezőknek ehhez kell alkalmazkodniuk.

Bourdieu megközelítésében az oktatás a szimbolikus erőszak elsődleges színtere azáltal, ahogy a közép-osztálybeli értékeket ráerőlteti a kisebbségi, illetve alacsony státuszú csoportokra, egyben szisztematikusan megerősítve a fennálló társadalmi struktúrákat (Bourdieu 1986). Mivel az oktatási intézmények által értékelt tudás, kulturális repertoár és nyelvhasználat az uralkodó csoportok kultúráját tükrözi, az ilyen háttérrel nem rendelkező tanulókat gyakran kevésbé intelligensnek vagy kevésbé tehetségesnek bélyegzik, holott valójában csak nem ismerik az iskolarendszer kulturális elvárásait, illetve kulturális tőkék tekintetében nem kompatibilisek vele (Grenfell–James 1998). Az oktatásban a szimbolikus erőszak egyik legfontosabb mechanizmusa és egyben jellemzője, hogy a benne lévők a hatalmi viszonyokat tévesen vagy egyáltalán nem ismerik fel. A diákok és a tanárok a tanulmányi sikert vagy épp kudarcot az egyéni erőfeszítések számlájára írják, nem pedig a strukturális egyenlőtlenségek következményeként értelmezik (Bourdieu–Passeron 1977). A domináns értékek internalizálása arra készíti a marginalizált helyzetben lévő diákokat, hogy önmagukat okolják

nehézségeikért, és alacsonyabb társadalmi helyzetüket inkább természetesnek, mintsem a rendszerszintű kirekesztés következményének fogadják el. Ennek eredményeként a szimbolikus erőszak biztosítja, hogy az oktatási rendszer reprodukálja az osztálykülönbségeket, miközben semlegesnek és objektívnek láttatja magát (Swartz 1997).

Bourdieu kritikusai gyakran azzal érvelnek, hogy ez a megközelítés túlhangsúlyozza a társadalmi reprodukció merevségét és alábecsüli az egyén oktatási rendszerben való cselekvőképességét, vagyis ágenciáját (Jenkins 1992). Empirikus tanulmányok azonban továbbra is alátámasztják azt az elképzelést, hogy az oktatási intézmények bizonyos kulturális kompetenciákat előnyben részesítenek másokkal szemben, ezzel is erősítve a társadalmi rétegződést (Reay 2004). Bourdieu koncepciója a szimbolikus erőszakra tehát továbbra is kulcsfontosságú annak megértéséhez, hogyan maradnak fenn az egyenlőtlenségek az állítólag meritokratiás társadalmakban és a látszólag semleges oktatási-nevelési rendszerekben. A fogalom, az oktatási rendszer elemzésén keresztül, segít megérteni a hatalom rejtett működését.

Elias és Bourdieu elméletei szorosan kötődnek egymáshoz. A *civilizációs folyamat* elmélete bemutatja, miként vált az önfegyelem, az illem és az érzelmi kontroll a modern európai társadalmak alapvető normájává. A „civilizációs misszió” nem csupán viselkedési változások sorozata, hanem egy erkölcsi és kulturális hierarchia is, amely a „civilizált” és a „barbár” közötti határt a társadalmi fejlődés nevében igazolja. Elias szerint a társadalmi kényszerek internalizálása a modern állam kialakulásával párhuzamosan történt: a külső fegyelem belső önkontrollá alakult, s ez tette lehetővé a „civilizált” szubjektum megszületését. Bourdieu *szimbolikus erőszak* fogalma ehhez a folyamathoz kínál kiegészítést. Bourdieu rámutatott, hogy a hatalom a modern társadalmakban nem nyílt kényszerrel, hanem a kulturális normák természetessé tételével működik. A szimbolikus erőszak a *habituson* keresztül érvényesül: az egyének elfogadják saját helyzetüket, mert az uralkodó értékek és ízlésformák legitimnek tűnnek. E nézőpontból a civilizációs misszió maga is szimbolikus erőszak, hiszen a társadalmi és kulturális hierarchiákat a „fejlettség” vagy „erkölcsi felsőbbrendűség” nyelven igazolja.

Elias és Bourdieu gondolkodása így ugyanannak a hatalmi logikának két oldalát tárja fel: Elias történeti leírást adott arról, hogyan válik az önfegyelem kollektív normává, míg Bourdieu megmutatta, hogy e normák miként termelik újra az uralmat a mindennapi gyakorlatokban. A civilizációs misszió a szimbolikus erőszak egyik formája, olyan kulturális hatalom, amely a fegyelmet és az erkölcsöt az egyenlőtlenség természetes rendjeként tünteti fel. A „civilizált” szubjektum így nem a szabadság, hanem a belsővé tett hatalom terméke.

Tanulmányunk másik gondolati-elméleti forrása – M. Lipsky utcai szintű bürokrácia (*street level bureaucracy*) (1980) megközelítése – az óvoda hétköznapi gyakorlatainak elbeszéléseire vonatkozó pedagógusi narratívák elemzéséhez biztosít értelmezési keretet. Lipsky műve (1980) alapjaiban kérdőjelezte meg a közpolitikák gyakorlati működéséről kialakult korábbi felfogást. A hagyományos, felülről lefelé irányuló modellel szembehelyezkedve, mely szerint a közpolitikákat törvényhozók és adminisztrátorok alakítják, majd azokat egyszerűen végrehajtják, Lipsky arra mutatott rá, hogy az emberekkel közvetlen kapcsolatban álló közszolgálati dolgozók jelentős diszkrecionális hatalommal rendelkeznek, és ez utóbbi erőteljesen módosítja a közpolitika eredményeit. Felismerte, hogy „a közpolitikát nem a törvényhozó testületekben vagy a magas rangú tisztviselők irodáiban hozott döntések alapján lehet a legjobban megérteni”, hanem a frontvonalon dolgozók mindennapi tevékenységein keresztül, akik „meghatározzák és korlátozzák az emberek életét és lehetőségeit” (Kosár 2011:11). A Lipsky-féle elemzési keret inspiráló kiindulópontot nyújt ahhoz, hogy az óvónői elbeszélésekben elkülönítsük a formális (bürokratikus) és az informális (a bürokrácián túli) gyakorlatokat

és szokásokat. A formális/informális megkülönböztetést arra használjuk, hogy megragadjuk, miként valósul meg és hogyan artikulálódik a hasonlóságok és különbségek elve e két párhuzamos „működési mód”, illetve narratív keretezés mentén.

Ellmer (2020) antropológiai elemzése, mely az intézményi (óvodai) befogadás ellentmondásaira és a mindennapi gyakorlatok belső feszültségeire irányítja a figyelmet, közvetett módon Lipsky utcai szintű bürokrácia fogalmából táplálkozik. Ellmer a különbségek létrehozására és lebontására („*doing and undoing*” differences) fókuszáló elemzése az óvodai nevelésben dolgozók (állami alkalmazottak) bürokratikus-hivatalos és privát hangját mutatja be. Meglátásunk szerint Ellmer elemzése a hazai kontextusban is jól alkalmazható a roma gyermekek óvodáztatásáról szóló pedagógusi narratívák értelmezéséhez, mivel ezekben a narratívákban egyszerre zajlik az etnikai határok láthatatlanná tétele, valamint újrafogalmazása és megerősítése.

Míg az intézményi aktor szerepvállalásáról, a szereppel való azonosulásról szólva Weber (1987) az ideális bürokráciával kapcsolatban a távolságtartásra és az érzelmi kívülrőlállásra helyezte a hangsúlyt, az ideális pedagógus éppen ennek fordítottja: kapcsolódó és együttérző. Ezt az ellentmondást igyekszik körüljárni Ellmer (2020) részletes etnográfia épülő elemzésében, mely a pedagógus kétfajta létmódjára koncentrálna: a formális bürokráciára, aki a befogadás semleges változatát képviseli, valamint az együttérző emberre, aki ugyanakkor az informalitásban újraszövedő különbségtételeket gyakorolja. Az osztrák óvodai etnográfia (Ellmer 2020) az óvodai inklúzió részeként a pártatlanság szakmai ethosát vizsgálja. Mint arra a szerző rámutatott, a pártatlanság ideálján keresztül a pedagógusok biztosítottnak érzik az óvodai integrációt egy olyan közegben, ahol a gyerekek sokféle háttérből érkeznek. Ellmer kutatásában az óvodapedagógusok arról beszéltek, hogy az etnikai címkék aggatása, valamint a családok „jó” és „rossz” jelzőkkel való felruházása akadályozza az egyenlő esélyeket az óvodai beilleszkedés során. Más szóval az óvoda színvak megközelítést alkalmaz az intézményi befogadás érdekében, és az elvek szintjén valóban ez a cél (ez tükröződik vissza az óvónők hivatalos hangjában), a gyakorlatban a gyerekekre vonatkozó elejtett utalásokon és információ-morzszákon keresztül (például informális utalások a fejkendő anyákra) a kitűzött semlegesség elve csorbul. Az intézményvezető elmondása szerint az inkluzív gyermekgondozás és annak megfelelő adminisztratív és pedagógiai gyakorlata kizárja a kulturális másságokra és különbségekre való utalások lehetőségét, és olyan pártatlan gyakorlatot követel, amely során az óvodai alkalmazottak a gyermekeket egyszerűen gyermekként látják, ugyanakkor ez a mindennapi gyakorlatokban mégsem mindig így történik. Miközben az óvodavezető tartózkodott a „kultúra” szó használatától, mivel szerinte az veszélyezteti a gyerekek közötti alapvető egyenlőséget, a különbségekre „egyéni jellemzőkként” utalt, a kultúráról pedig relativizálva szólt, elismerve, hogy „a gyerekek számára az mégis jelent valamit” (Ellmer 2020:45).

ADATOK, MÓDSZEREK

Írásunk egy európai összehasonlító kutatás egyik elemére támaszkodik, amely során két településen és egy kiegészítő terepen kvalitatív kutatást végeztünk óvodás gyerekek szüleivel, óvónőkkel, óvodavezetőkkel és kora kisgyerekkori intézményben dolgozókkal. A RAISE projekt kutatás ezen részében a fő kutatási kérdésünk az volt, hogy milyen határokat jelölnek ki a kisgyerekes szülők, valamint a helyi oktatási és kora gyermekkori intézmények dolgozói egy települési közösségben. A jelen írásban ugyanakkor kifejezetten az óvónők oldaláról vizsgáljuk a határok kijelölését, a roma és nem roma szülők percepciói és tapasztalatai nem fognak benne megjelenni. A kutatás végső soron a közösségekben kialakult és fenntartott határokat és azok sokféleségét és interszekcionalitását kívánta megérteni.

Magyarországon három települést, egy Nógrád vármegyei falut, egy Bács-Kiskun vármegyei kisvárost, illetve egy Észak-magyarországi kisvárost választottunk kutatásunk helyszínéül.⁶ Az első két terep kiválasztásánál szempont volt, hogy az adott településen bár jelentős – 10–30% – legyen a roma népesség aránya, ugyanakkor ne legyenek szegregáltak a települések.

A terepek leírása előtt fontos megjegyeznünk, hogy a települések társadalmi kontextusáról és etnikai összetételéről az intézményi szereplőkkel készített interjúkból tudtunk meg részleteket, és bár ahol lehetett, egyéb dokumentumokból (pl. helyi esélyegyenlőségi program) is próbáltunk tájékozódni, ezek gyakran sok évvel korábbi anyagok, amikből nehéz a reális helyzetet pontosan megragadni. Ezt azért hangsúlyozzuk, mert amikor arra kértük az interjúalanyokat, hogy adjanak becslést akár a településen élő, akár az intézményükbe járó roma gyerekek arányáról, válaszuk legalább annyira szólt a klasszifikálóról, hogy ők kit tekintenek romának, mint a klasszifikáltakról, akik maguk a romák, így az adatok értelmezésekor ezt mindig figyelembe kell venni.

A nógrádi falu (melyre N-ként hivatkozunk az idézetekben), amely kutatásunk egyik helyszínéül szolgált, a szlovák határhoz közel elhelyezkedő, regionális központként funkcionáló kisváros vonzáskörzetében található. Az észak-magyarországi faluban körülbelül 1500-an élnek és a polgármester becslése szerint a lakosság körülbelül 20%-a roma származású. A településen egy iskola és egy óvoda működik: míg az iskola etnikailag szinte teljesen szegregált, addig az óvoda vegyes összetételű, a polgármester és az óvodavezető véleménye szerint a gyerekek körülbelül fele roma. Az óvodában a csoportokat úgy alakították ki, hogy elkerüljék az óvodán belüli etnikai szegregációt, így mindkét csoportban egyenletesen oszlanak el a roma és nem roma gyerekek. Az iskolai szegregációhoz viszont a közeli, regionális központ szerepét betöltő kisváros és annak katolikus óvodája, de főleg iskolája járult hozzá, mivel a nem roma szülők többsége oda járattja a gyerekeit a faluból.

A faluban Biztos Kezdet Gyerekház program is van, ami a három éven aluli gyerekeknek és szüleiknek nyújt komplex támogató szolgáltatásokat, és amit roma és nem roma szülők egyaránt látogatnak, bár a ház vezetője szerint inkább külön-külön járnak a foglalkozásokra. Itt több interjút is készítettünk, szakemberekkel és szülőkkel egyaránt, valamint részt vettünk több órányi foglalkozáson.

A falu nem roma lakosainak többsége az alsó-középosztályhoz tartozik (állami alkalmazottak, munkások, kisvállalkozók), a roma nők jellemzően közmunkát végeznek, a férfiak pedig a térség ipari üzemének leépítése miatt kénytelenek nagy távolságokat megtéve ingázni és sokszor a megyén vagy az országhatáron túl főként az építőiparban vállalnak munkát. A roma családok többnyire a falu szélén, de nem elkülönült, szegregált településrészen élnek. Társadalmi státuszuk a környező falvakban élő romákéhoz képest saját megítélésük szerint magasabb, és maga a település sem tartozik a 300 leghátrányosabb helyzetű község közé, így nem részesül az ezekhez kapcsolódó fejlesztési támogatásokban és szolgáltatásokban sem.

Először a város polgármesterével folytattunk ismerkedő/előkészítő beszélgetést, majd interjúkat készítettünk az óvoda vezetőjével, az óvoda pedagógusaival és a gyerekház szakembereivel. Többségük kettős

⁶ Az észak-magyarországi települést kiegészítő terepnek neveztük el, mert míg az első két településen olyan szülőkkel és intézményi szereplőkkel interjúztunk, akik a településen éltek, a település óvodáiba járatták a gyerekeiket és az intézményi szereplők is a településen éltek/dolgoztak, addig az észak-magyarországi kisvárosból származó szülők egy közeli nagyvárosba vitték el a gyerekeiket óvodába. Mi ebben a nagyvárosban találkoztunk velük, és a nagyváros óvodájának az óvónőjével készítettük az interjút, így a szülők származási kisvárosában nem is jártunk, a helyi óvodát csak a szülők elbeszéléseiből ismertük meg, így az itt szerzett tapasztalatok nem szerepelnek ebben az elemzésben, így a terep sem kerül részletesebb leírásra.

szerpben is beszélt: mint intézményi szereplő és mint kisgyermekes szülő. Kérdéseink elsősorban a helyi társadalomra, a normákra és a határokra irányultak, illetve rákérdeztünk arra is, hogy a különböző szereplők kit tekintenek jó szülőnek.

Második terepünk egy közel 15 ezer lakosú alföldi kisváros volt (melyre A-ként hivatkozunk az idézetekben), ahol hagyományosan virágzó, de munkaerőigényes agrártermelés zajlik (gyümölcs és zöldség). A város olyan ipari központhoz is közel van, ahol több külföldi befektetés és hozzájuk kapcsolódó ipari gyártás is folyik. Az óvodavezető becslése szerint a lakosság mintegy 10%-a roma származású. A városban található egy, a helyiek által „Cigányvárosnak” nevezett településrész is, ahol a roma családok szegregáltan élnek. A város roma népessége heterogén, a helyben élő roma közösségek mellett az 1990-es évektől kezdve fokozatosan telepedtek le romániai és ukrainai magyar anyanyelvű roma családok, akik eredetileg szezonmunkásként dolgoztak a helyi zöldség- és gyümölcstermesztésben. Az elmúlt évtizedben azonban egyre többen végleg letelepedtek, jellemzően nem a „Cigányvárosban”, sőt, néhányan saját gazdaságot is alapítottak. Fontos megjegyezni, hogy mivel az óvodavezetők és tagóvodavezetők maguk is ingadoztak aközött, hogy miként tekintenek ezekre a családokra, mert hol románként, és ukránként, hol romaként hivatkoztak rájuk, így az sem volt egyértelmű az elbeszéléseikből, hogy a romák becsült arányába vajon őket is beszámolják-e. A szülőkkel készült interjúkból az derült ki, hogy kevésbé van kapcsolat a helyi és a Romániából és Ukrajnából érkezett romák között.

A város három telephelyen működő óvodát tart fenn. A helyi oktatási rendszer kiegyensúlyozottságát elősegíti, hogy nincsenek egyházi intézmények és a roma gyerekek is egyenletesen oszlanak el a három tagóvoda között, így sehol nem alakult ki szegregáció. Sőt, ez a város egyetlen iskolájára is igaz, mivel a településen nem működik egyházi iskola, ahova az állami iskolákkal elégedetlen szülők íráthatnák gyermeküket. Pontos adatokat nem találtunk, de az interjúkból kiderült, hogy az iskolás gyerekek egy része a szomszédos nagyvárosba ingázik, különösen, ha a szülők is ott dolgoznak, de ez a tendencia az óvodákra ma még nagyon kevésbé jellemző.

Itt az óvodavezetővel és két tagóvoda vezetőjével, valamint hat Romániából bevándorolt magyar anyanyelvű roma szülővel készítettünk interjút. Sajnos a helyi roma közösségből senkit nem sikerült beszélgetésre bírunk; az ő nézőpontjuk fájóan hiányzik. Az óvónők szerint a „Cigányvárosként” hivatkozott településrészen élő helyi romák az utóbbi évtizedben erősen leszakadtak: míg korábban aktívan részt vettek a patrónus-kliensi viszonyok alapján működtetett helyi agrárgazdaságban, mostanra többnyire eltűntek innen. Néhány állandó munkahellyel rendelkező roma család kivételével általános az elszegényedés és a kirekesztődés. Óvónői beszámolók szerint a közösséget az egyre jobban elterjedő drogfogyasztás és a nyomában erősödő bűnözés is sújtja. Jelen írásban kutatásunk intézményi szintjére, konkrétan az óvodavezetőkkel és óvónőkkel készített interjúkra helyezzük a fókuszot. Mivel tanulmányunkban jelenleg csak az intézményi szereplők narratíváit elemezzük, ez a megközelítés önmagában nem alkalmas a helyi társadalmi valóság komplexitásának teljes feltárására. Ugyanakkor lehetőséget ad arra, hogy jobban megértsük a helyi integráció egyik kulcsszereplője, az óvodai intézmény értelmezéseit és gyakorlatait.

Végül egy megjegyzés: tisztában vagyunk a kutatói pozicionalitás okozta hatásokkal, aminek következtében az interjúalanyok narratíváiban óhatatlanul tükröződnek azok a hatalmi viszonyok, amelyek nemcsak az óvodapedagógusok és a szülők, a többségi magyar és a kisebbségi roma megszólalók között, hanem a fővárosból érkező kutatók és a kistépülésen élő interjúalanyok között is fennállnak. Kutatásunk során igyekeztünk ezekre a tényezőkre reflektálni, és az általunk gyűjtött adatokat ennek tudatában elemezni.

EREDMÉNYEK

Ebben a részben négy témakörben vizsgáljuk az eliasi civilizációs folyamat óvodai vonatkozásait. Elemezzük (1) az óvónők szerepfelfogását és integrációs „küldetését”, amelyben meghatározó szerepet kap a befogadás és a semlegesség elve; (2) bemutatjuk az óvoda által közvetített és betartatott normákat; (3) feltárjuk az ezek elsajátítását szolgáló hétköznapi gyakorlatokat; végül pedig (4) elemezzük az intézmény szülőkhöz való viszonyát. Elemzésünkben a bourdieu-i intézményes szimbolikus erőszak fogalmát használjuk, amely segít feltárni a hatalom helyi működésében az óvoda – és azon belül az óvónők – civilizációs ágensként, a közösségi normák elfogadtatásában betöltött szerepét. Dolgozatunkban az intézményi disszonancia fogalmával az intézményi (formális) semlegesség és a helyi társadalomban meghatározó etnikai és szociális (informális) különbségtétel kettősségét elemezzük és bemutatjuk, hogy az óvoda eliasi értelemben vett civilizatórikus szerepe és színvaksága hogyan válik az etnikai különbségek megerősítésének forrásává.

Óvodai integráció: a csoportsemlegesség és az egyéni különbségek narratívái

Az óvónőkkel és óvodavezetőkkel készült interjúk alapján szerep- és feladatfelfogásukban egyértelműen meghatározó az óvoda civilizatórikus szerepe: a közösség által kulcsfontosságúnak tartott, a társadalmi együttélést lehetővé tevő normák „megtanítása”, valamint a település gyermekeinek – és rajtuk keresztül családjaik – „integrálása”. Ehhez szorosan kapcsolódik a megkülönböztetésmentesség elvének hangsúlyos narratívája. Amikor nyíltan rákérdeztünk arra, hogy mi az óvónői munka legfontosabb feladata, szinte kivétel nélkül az adott közösség alapvető normáira történő nevelést és az integrációt említették, mindezt az egyenlő bánásmód elvének keretébe ágyazva.

„Én azt gondolom, hogy mi óvónők azért a gyerekeket mindig úgy fogadjuk, hogy gyerekek, szülőkön kívül, és ők is beintegrálhatóak. [...] Itt most mindegy, hogy románokról, ukránokról [*az adott településen kontextusában ők is romák – a szerzők*], bárkiről beszélünk. Tehát itt vegyes csoportok vannak, elfogadjuk a kicsit, a nagyot, az ügyeset, az ügyetlent, a mindent, mindegyik gyereknek van pozitívuma.” (A. tagóvoda-vezető)

A megkülönböztetés a szakmai narratívában csak a képességek és egyéni készségek mentén fogalmazódik meg, de ebben a narratívában is az elfogadásra és elfogadtatásra helyeződik a hangsúly:

„... senkit nem szoktunk úgymond elutasítani azért, mert ilyen vagy olyan, vagy amolyan. Nekünk volt SNI-s gyerekek, nekünk mindenféle gyerekek van. Annak idején is volt. Tehát az összetételt mi soha nem nézzük.” (N óvónő)

A gyermekek közötti különbségekre nem került ebben a hivatalos beszédben etnikai címke, ellenben azok egyéni különbségként és sajátosságként tételeződnek.

A befogadó szemlélet és az etnikai különbségtétel elkerülésének vagy reflektálatlanságának ellenére a három településen szembetűnőek az óvoda összetételének eltérései: míg a falusi terepen, ahol egyetlen óvoda van, természetes, hogy minden gyerek ebbe az óvodába jár, a városi közegben ez már egyáltalán nem magától értetődő, az alföldi terepen az óvónőknek és az óvodavezetésnek nagyon jelentős szülői ellenállást kell „megtörnie” annak érdekében, hogy az óvodák és óvodai csoportok etnikailag és szociálisan vegyesen működjenek.

„...beiratkozáskor gyakran találkozom [azzal], hogy mismásolja, de olyan csoportba szeretné, ahol... szoktam mondani, hogy olyat anyuka nem, olyan csoport nincs, de higgys el, hogy nem lesz gond,

és aztán megtapasztalják, hogy nem. Azt gondolom, hogy itt azért jól fogjuk őket. Azt gondolom, hogy meg is mondjuk, mert itt azért van napi találkozás.” (A. óvodavezető)

Az utóbbi idézet példa az integráció melletti kiállásra, a különbségek aktív lebontására (*undoing boundaries*), ami nemcsak az elbeszélés és a pedagógiai szándék, hanem az integrációs gyakorlat szintjén is megjelenik, hiszen a vegyes csoportoknak köszönhetően mindennaposak a találkozások roma és nem roma szülők és gyerekek között. Komoly erőfeszítéseket tesznek, akár a helyi nem roma szülők akaratának ellenszegülve is, hogy az együttnevelés kívánatosságáról, pozitív tartalmáról utóbbiakat meggyőzzék. Hogy ez a fajta meggyőzés, határlebontó narratíva és gyakorlat nem mindenhol van jelen, arra példa a másik városi terepünk, ahol már az óvoda szintjén megtörténik a roma „középosztály” elvándorlása a környékbeli gettósodott falvak óvodáiból, és aki teheti, elhozza a gyermekét a legközelebbi város egyházi óvodájába.

Civilizatórikus misszió: a közösségi normák elsajátíttatása

Az intézmény civilizatórikus szerepe a gyerekek (és családjaik) óvodai (és tágabb értelemben a helyi társadalomba való) beilleszkedésről való beszédben jelenik meg a legerősebben. Ez az a terület, ahol az óvoda, mint civilizációs ágens (Ferge 1997) működése kapcsán a bourdieu-i szimbolikus erőszak jelensége a leginkább tetten érhető. A beilleszkedés legfőbb eszköze a közös, mindenki által betartandó viselkedési normák elsajátíttatása és betartatása. Az elvárások egyértelműen a középosztály normarendszerét és lehetőségeit tükrözik. Ezek az elvárások (ahogy a későbbiekben bemutatjuk) – akár nem szándékolt következményként – egyértelműen megjelenítik a „másikat” is, akit integrálni kell a középosztályhoz. Az integráció és a beilleszkedés óvónői narratíváiban – vagyis amikor arról van szó, hogy kiket kell integrálni – vegyesen jelennek meg az osztály- és etnikai alapú azonosítások: hol szegény, hátrányos helyzetű családokról és gyerekekről beszélnek, hol kulturális terminusokban fogalmaznak, vagy direkt módon cigány családokról szólnak. Érdemes végignézni, hogy melyek a legfontosabb, mindhárom terepen említett elvárások és azok milyen hatalmi viszonyokat implicálnak.

A legfontosabb intézményként lefektetett normák, amikkel mindhárom terepen találkoztunk: a pontosság, a tisztaság, a rendes öltözet és a rendes viselkedés.

A pontosság – az óvodai környezetben a reggeli és délutáni pontos érkezés – kiemelt normaként jelenik meg, még akkor is, ha az óvónők is tisztában vannak a halmozott hátrányokkal küzdő, sokgyerekes roma anyák helyzetével, akikhez időnként kontextustól függően még megértéssel is viszonyulnak:

„Mondok egy példát. Volt, aki nagyon szeretett 9 óra környékén érkezni, de nekünk fél 9-kor létszámot kell leadni a konyha felé és én zárom az ajtókat. És volt, aki ezt nagyon nehezen élte meg. [...] Rugalmasak vagyunk, és mi már azért az évek alatt megtanultuk azt, ha télen nagy a sár és latyak, és nem jönnek, és nem szóltak, akkor tudjuk, hogy ez csak egy napi hiányzás, és másnap úgy fognak jönni. [...] Itt is öt nap után a családsegítőt kell értesíteni, tíz nap után pedig a gyámhatóságot, és nem is tudom, hány, húsz nap után meg családipótlék-megvonás következik.” (N. óvónő)

Vagyis az óvónő ismeri azokat az akadályokat, amik miatt nehezen érkeznek reggelente pontosan a település szélén, rossz körülmények között élő, a gyerekekkel kapcsolatos és a háztartás körüli teendőkkal gyakran teljesen magukra maradt roma anyák az óvodába. (Az interjú más részleteiből kiderült, hogy az óvónők számára is ismert, hogy a férjeik gyakran nincsenek otthon, mert külföldön, vagy távoli munkahelyen dolgoznak.) És bár az óvónők ezeket a körülményeket általában ismerik és „megértéssel viszonyulnak” hozzá,

de csak addig, amíg az intézményi szempontok, ez esetben a házirend szabályai nem sérülnek. A „megértéssel történő viszonyulás” paternalista attitűdöt tükröz. Ilyenkor a szolidaritás hangja átvált az intézmény hatalmi hangjára és explicit módon fejeződik ki az óvoda (illetve óvónők) által gyakorolt bourdieau-i szimbolikus erőszak: habár többször elhangzik, hogy „rugalmasak vagyunk”, de ugyanabban a mondatban fejtik ki a normaszegést követő fenyegetést is, hogy hány nap hiányzás után milyen retorziók következnek. Nyilvánvaló, hogy a hatóságok értesítése súlyos következményekkel jár a családok számára: a gyermekvédelem bevonása a szülői alkalmasság vizsgálatát vonhatja maga után, majd később anyagi szankciókhoz, például a családi pótlék megvonásához is vezethet. A késések miatt a hatóságok bevonásának lehetősége folyamatos fenyegetettséget jelent, amely az intézményi hatalom egyértelmű megnyilvánulása a szegény és/vagy roma szülőkkel szemben. Bár az óvodák igyekeznek kerülni e súlyos fegyelmező eszközök tényleges alkalmazását, pusztá jelenlétük és lehetőségeik általában önmagukban is elegendő normalizáló és fegyelmező erővé képviselnek a családok számára.

A fenti idézet rávilágít arra is, hogy az óvónők maguk is présben vannak: mivel az óvoda kötelező oktatási intézmény, a jelenléte és hiányzást és ez utóbbi szankcionálását törvény és rendeletek szabályozzák. Vagyis az óvónő azzal a dilemmával szembesül, hogy vagy nem jelenti a hiányzást, cinkosává válik a szabályokat szegő szülőknek, mert érti és megérti annak okait, vagy intézményi szereplőként, a „rendszer” ágenseként betartatja a szabályokat azon az áron is, hogy számára is ismert módon még nehezebb helyzetbe hozza a már amúgy is halmozott hátrányokkal küzdő családokat. Ez a dilemma azért terhelődik az óvónőkre, mert az óvoda civilizációs ágensként megkülönböztetésmentesen kényszeríti ki a közösség normáinak elsajátítását és betartását.

Egy másik, minden szereplő által említett norma – amely egyértelműen a középosztályi léthez kapcsolódik –, hogy a gyerek „szépen legyen felöltöztetve”. Ezzel kapcsolatban számos panaszt hallottunk az óvodai dolgozóktól, azonban érdekes módon mindig hozzátették, hogy vannak kivételek. Ezeknél a kivételeknél válik nyilvánvalóvá, hogy az öltöztetéssel kapcsolatos panaszok valójában elsősorban a roma szülőket célozzák. A „rendes” öltözékre vonatkozó intézményi elvárás így lesz világos példája annak, hogyan működik az integráció fegyelmező mechanizmusa: a roma és szegény családokból érkező gyerekeket kívül-belül a középosztály normáihoz kell igazítani. A „rendes öltözet” mögött pedig a „tisztos szegénység” eszméje is felsejlik, amely nemcsak a szegénységben élőket hibáztatja társadalmi helyzetükkért, hanem azt is elvárja tőlük, hogy szegénységüket elrejtésék.

Az öltözködési kapcsolatos narratívák némelyike kibillen az intézményi színvakság elvéből és egyértelműen etnicizálja a középosztályos öltözködési normákat megszegő szülőket. Az alábbi idézetben egyértelműen megfogalmazódik hogy a másság a romákat jelöli, hiszen az adott település kontextusában a „románok” és az „ukránok” is határon túli, magyarul beszélő, de roma etnikumú családokat jelölnek.

„Az a baj, hogy ugye ezek a gyerekek, most mindegy, román, cigány, ukrán, [az adott kontextusban mindhárom csoport roma etnicitást jelent – a szerzők] olyan körülmények közül jönnek, ahol nincs szabály, nincs tisztaság stb. De vannak kivételek, mert azért a cigányok között is vannak ám olyan tiszta gyerekek és rendezetten jövők.” (A. óvónő)

Az öltözködési normák hangsúlyozása mindenhol meghatározó szerepet játszik: míg a városi óvónő ezen keresztül határozza meg a másságot, addig a falusi óvoda vezetője épp ellenkező módon használja az öltözködést annak szemléltetésére, hogy a faluban élő romák mennyire igyekeznek asszimilálódni a többségi elvárásokhoz – szemben a szomszédos falvak roma közösségeivel.

„Én most bevallo nektek, látom a kis gyerkőcöket, és én mindig azt mondom, hogy rendes gyerekeink vannak. Annyira kis szépek. És nem tudsz a ruhaösszeállításukban vagy higiéniai szempontból kifogást találni. Vannak kirívó esetek, nyilván nálunk is, de többségében nagyon kulturáltan öltözködnek. Nagyon szépek is, adnak a szülők arra, hogy a gyerekek nagyon szépen járjanak óvodába és semmiképpen ne lógjanak ki a többi gyerek közül. Sokszor azt szoktam mondani, hogy némelyik roma gyerkőcünk sokkal szebb és drágább, meg igényesebb ruhákat visel, mint mondjuk némelyik magyar.” (N. óvónő)

Az idézetben egy másik fontos megállapítás is megjelenik: annak fel- és elismerése, hogy a roma szülők erejükön felül igyekeznek öltöztetni gyermekeiket. A kis településeken olyan erős az elvárás és az asszimilációs kényszer, hogy a roma családok anyagi lehetőségeiken túlmutató erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy gyermekeik ruházata még a többségi középosztálybeli szülőkéhez képest is kifogástalan legyen – nehogy „szó érje őket”, vagy az öltözködésük alapot adjon a kirekesztésre.

Más narratívákban azonban a tisztaság, valamint annak minden kapcsolódó attribútuma – például a szag – egy tágabb társadalmi gyakorlat metaforájává válik. Ebben az esetben nem pusztán higiéniai kérdésről van szó, hanem a kíméletlen társadalmi kirekesztésről és a rasszizálás hétköznapi mechanizmusairól. A tisztaságról és szagról szóló elbeszélések számos helyzetben az etnikai határok kijelölésének eszközeként működnek (Synnott 1991), meghatározva a kirekesztés és befogadás szabályait az adott tisztasági normák és elvárások mentén.

„Éppen most volt itt egy szülő előttetek, és akkor hát »ugye tudom, hogy milyen tiszta az egész család« [hivatkozik a szülők elbeszélésére az óvodavezető – a szerzők], de végül is tíz percet sétáltam és szelölttettem az irodát.” (A. óvodavezető)

Az intézményvezetők által megfogalmazott normák között érdemes kiemelni a viselkedésre és a beszédmódra vonatkozó elvárásokat is. Ezek egyértelműen az iskolázott középosztály normáihoz igazodnak: tiszteletudó kommunikáció, a trágár szavak kerülése, udvarias beszéd. Az óvónők ezeket az elvárásokat elsősorban a szülők irányába fogalmazták meg, ugyanakkor mindennapi gyakorlatukban a gyerekeket is ezekre próbálták tanítani, közvetetten pedig a szülők „nevelésére” is törekedtek. Ez jól rávilágít arra, hogy az óvónők szerepfelfogásában kiemelt helyet kap a szülők edukációja – ami különösen felerősödik olyan szülők esetében, akik a társadalmi státusz szempontjából az óvónők alatt vannak és ezen felül még romák is –, amelyet az intézményes nevelés szerves részének tekintenek.

A szülők edukálása: intézményi paternalizmus

Ahogy korábban már felsejlett, az óvoda civilizatórikus feladata, és a bourdieu-i értelemben vett szimbolikus erőszak elsősorban a szülőkre, de az egész családra is vonatkozik. Az óvodapedagógusok szakmai szerepfelfogása tehát nem merül ki a gyermekek nevelésében, hanem a szülőkkel kapcsolatban is pedagógiai feladatokat fogalmaznak meg. Narratíváikból egyértelművé válik, hogy hivatásuk részeként tekintenek a szülők edukálására, különösen, ha alacsonyan iskolázott roma szülőkről van szó. Az alábbi idézet jól példázza ezt a szemléletmódot:

„Pedagógusként igazából nekünk kötelességünk rugalmasnak lenni, hogy tudjunk kommunikálni az elit szülővel is, meg találjuk meg a hangot az akár nagyon fiatal iskolázatlan roma szülővel is. Tehát ez hozzátartozik a szakmánkhöz, hogy találjuk meg a hangot. Nyilván teljesen más szinten meg máshogy kell beszélgetni ezekkel [a fiatal, iskolázatlan roma anyákkal – a szerzők], de van, aki mondjuk könnyen megérti, de van, akivel úgy kell bánni, hogy érezze, hogy azért ez egy intézmény, amiben követnie kell

mondjuk szabályokat, meg szokásokat, és nem ő fogja meghatározni azokat. Ezt nehéz volt megértetni néhány szülővel, hogy nem úgy járunk, ahogy akarunk itt, ha most esik, akkor nem jövünk [...] Tanítjuk őket.” (N. óvodavezető)

A következő beszámoló rávilágít arra, hogy az óvónő a szülőkhöz is pedagógusként, egyértelmű hatalmi pozícióból és nem pedig partnerként viszonyul. A szülők kiskorúsítása, gyerekként való kezelése egy jellegzetes pedagógiai-intézményi attitűd Magyarországon, amely más területeken – például az egészségügyben vagy a csecsemőgondozásban – is tetten érhető. Ez a hozzáállás az egyenlőtlen viszonyokat erősíti, kijelölve a szerepeket az intézmény és a család között. Roma szülők esetében mindez tovább mélyül a fennálló etnikai hierarchia mentén, amelynek következtében a leereszkedő, kioktató tónus még hangsúlyosabbá válik.

„Itt a szülővel is van egy ilyen napi kapcsolat. Nagyon nehéz megtalálni hozzájuk az utat, ez biztos. De érdemes. Szoktam mindig mondani, mert ha találunk valami olyan dolgot, amit meg tudunk náluk dicsegni, akkor a csillagokat lehozzák. Ha mondom neki két-három jó szót, és akkor utána mondom, hogy mi a nem jó, akkor sokkal jobban veszi.” (A. vezető óvónő)

Az óvónő ugyanazokat a pedagógiai eszközöket említi a szülőkkal való interakciókkal kapcsolatban, mint amelyekkel a gyerekeket nevelik: a pozitívumok keresése és megerősítése és a problémák ebbe való beágyazása. Tehát a szülőre is „nevelendő” szubjektumként tekint és a pedagógiai eszköztárából azoknak a progresszívnek gondolt elemeket alkalmazza, amely az együttműködést nem fenyegetéssel, hanem motivációval igyekszik elérni. Ez azonban nem változtat azon, hogy a szülőre csak abban az esetben tekint partnerként, ha az kérdés nélkül elfogadja az intézmény normáit, szabályait és feltételeit. A fergei értelemben vett civilizációs ágensként tehát változatos eszközökkel éri el az intézmény által közvetített közösségi normák elfogadtatását és betartatását a szülőkkal is.

A civilizatórikus misszió nem csupán a szegény vagy roma családokra korlátozódik. Az óvónők paternalizmusa a legvilágosabban akkor mutatkozott meg, amikor etnicitástól és társadalmi osztálytól függetlenül nyilvánultak meg:

„Ezzel [a szabályok betartatásával] nagyon sokat dolgozunk és küzdünk érte, és bizony van, hogy be kell hívni külön szülőt vagy családot, átbeszélni vele az óvodai szabályzatot [...] Ebben nem kivételek sajnos a nagyon jó körülmények között élő családok sem. Úgy veszik néha, hogy mintha joguk volna beleszólni a nevelésbe.” (N. óvodavezető)

Ez a megfogalmazás meglehetősen meglepő: lehet, hogy csupán félreérthető a megfogalmazás, de az óvónő elmondásából egyértelmű, hogy úgy véli, a szülőnek nincs joga beleszólni a gyermeke nevelésébe. Ez még akkor is riasztó, ha feltételezzük, hogy ezt az óvodai környezetre leszűkítve értette. Az intézményi szimbolikus erőszak tehát mindenre kiterjed, célja a különállások és szabálytalanságok megregulázása, az az intézményes normák rákényszerítése az egyénre valamint a homogenizálás. Ugyanakkor ez a fegyelmezési rendszer és szabályrendszer legérzékenyebben azokat érinti, akik a legmesszebb állnak az elképzelt középosztályos normáktól – vagyis azokat, akiknek a legnagyobb szakadékot kell áthidalniuk. Miközben az intézmény nem igazítja normáit és elvárásait a különböző társadalmi háttérű családokhoz, az alkalmazkodás terhe egyértelműen azokra nehezedik, akik a legtávolabb állnak a többségi normáktól. Más szóval, a látszólag semleges, mindenre egyformán érvényes bánásmód valójában a legnagyobb nyomást éppen a roma és marginális helyzetű családokra helyezi, hiszen ők kényszerülnek a legnagyobb mértékű igazodásra.

A kétféle intézményi hang, az óvónők személyes hangja

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogyan különíthető el és válik el egymástól a különböző hangok és beszéd-módok rétegződése a két településen készített óvodavezetői és pedagógusi interjúkban. Ellmer (2020) megállapításait követve egy éles széttartás figyelhető meg a két fő narratív szint között: (1) az intézmény hangja, ami az óvoda pedagógiai és bürokratikus elveinek elbeszélése, és ami a formális, hivatalos diskurzus szintjén marad (formális – közpolitika szintje); (2) az intézményvezető hangja, ami az óvodai szabályok és normák gyakorlati megvalósításáról szóló elbeszélés, és ami a bürokratikus elvek implementációjára reflektál; ez utóbbiba vegyül az óvónő személyes hangja, ami közvetlen élményekkel és vélekedésekkel átszőtt narratíva. Ez az utóbbi kettős hang szorosan kapcsolódik Lipsky korábban ismertetett *utcai szintű bürokrácia* elképzeléséhez, vagyis a hivatalos közpolitikai célok és azok gyakorlati megvalósítása közötti különbségtételhez. Hasonló megfigyelést tett Ellmer is ausztriai példájában, ahol szintén elkülönül az intézményvezető színvakságot és egyenlőséget hirdető hivatalos hangja és az informális kiszólások (utóbbiak kulturális alapon tesznek különbséget a gyerekek között). Az interjúk elemzéséből kitűnik, hogy a beszélők szinte minden esetben váltogatnak e kétféle hang között (*narrative switch*), ami azt jelzi, hogy az intézményi normák nem minden esetben egyértelműek, illetve azok értelmezése és alkalmazása az adott helyzet, illetve a beszélő attitűdjének függvényében változik.

Míg az (1) intézményi narratíva hangsúlyozza a semlegességet, a befogadás egyetemességét és az egyenlőség elvét, addig a (2) az egyéni pedagógusi hangból jobban kiválglanak a megvalósulási nehézségei és a megszólaló személyes véleménye. Az intézmények – és rajtuk keresztül azok vezetői és pedagógusai – gyakran reflektálatlanok maradnak a társadalmi különbségekre: a gyerekektől és szülőktől a középosztálybeli normák követését várják el anélkül, hogy a gyermekek egyéni, akár etnikai sajátosságai beépülneek az óvoda mindennapi gyakorlatába. Ez megmutatkozik például abban, hogy a roma nyelv, kulturális elemek – mesék, versek, játékok – nem kapnak helyet az intézményi térben. A személyes hang gyakran a fentiek közötti feszültségre adott válaszként jelenik meg, mintegy kísérletként annak feloldására. Ebből a narratívából kiderül, hogy a pedagógusok valójában nem „színvakok”: látják a különbségeket, és sok esetben megértően viszonyulnak a roma szülőkhöz és gyerekekhez. Ugyanakkor, a többségi normák betartatása nem a szolidaritás irányába, sokkal inkább a különbségek hangsúlyozása és a határok megerősítése felé mutatnak.

Az alábbi idézetben az óvónő személyes hangja jelenik meg, miközben a háttérben felsejlik az intézmény bürokratikus normarendszere, az azt leíró szabályok, valamint az ezek és az óvodai gyakorlatok közötti feltételezett feszültség. A megengedőbb hozzáállás ebben az esetben egy krízishelyzetre vonatkozik, ami azt is jelzi, hogy ez az „alternatív megoldás” nem válhat az óvoda mindennapi gyakorlatának részévé, hanem kivételes, egyedi helyzetként kezelték. Ez pedig megerősíti, hogy az intézmény alapvető normái továbbra is szilárdak és rugalmatlanok maradnak a hétköznapiakban.

„Tudunk róla, ha egészségügyi gondjaik vannak. Meg igyekszünk a segítségükre lenni, ha tudjuk, hogy mondjuk egy édesanya pár hét múlva szül, és mondja, hogy nehéz neki lehordani a gyerkőcöt. Van ilyen anyukám, vagy veszélyeztetett terhes, akkor bejön, megkeres, hogy tudok-e segíteni, hogy most ne járjanak egy pár hétig, addig, míg legalább nincs segítsége, mondjuk, akkor az óvoda rugalmas.”
(N. óvónő)

A szolidaritás hangja ebben a kontextusban feltételezhetően egy női hang, amely empátiát és megértést tanúsít a terhesség kihívásaival, valamint a gyermeknevelés hétköznapi nehézségeivel szemben. Ez a hang

képes az egyéni helyzetek érzékeny kezelésére és az emberi kapcsolatokon alapuló támogatásra. Ugyanakkor ebben a közegben ez a szolidáris hozzáállás nem épül be a fehér középosztálybeli normarendszerbe. Ehelyett egyfajta kivételes, egyéni reakcióként jelenik meg, amely nem válik az intézményi működés részévé. Az óvodai struktúra továbbra is a többségi normák rögzítésére és fenntartására törekszik, így a szolidaritás csak átmeneti, egyes helyzetekre korlátozódó gesztusként érvényesülhet.

Az előző részekben bemutattuk, hogy az intézményi szereplők önképe és feladatfelfogása szerint az óvoda a helyi integráció egyik kulcsintézménye, valamint a helyben mérvadó társadalmi normák elsajátításának kiemelt terepe. Az intézmények narratívái a formális-bürokratikus szinten (1) hangsúlyozzák a „színvakság” és a társadalmi osztályoktól független nevelés fontosságát. Ezzel szemben a nevelési elvek megvalósításáról szóló elbeszélésekben, melyeket átsző az informalitás, rendszeresen megjelenik az etnikai alapú különbségtétel. Ennek egyik példája egy óvónő beszámolója, aki először részletesen és meggyőződéssel érvelt az együttnevelés fontossága és gyakorlata mellett, majd később személyes hangján magától értetődőnek nevezte, hogy saját óvodás korú gyermekét nem a helyi iskolába írattja be. Döntését azzal indokolta, hogy az intézmény „összetételét” nem tartja megfelelőnek, mivel *„túl magas a cigány gyerekek aránya”*. Ez az ellentmondás rávilágít arra, hogy míg a formális diskurzus az egyenlőség és az integráció elveit hangoztatja, a személyes döntések és a gyakorlati megvalósítás során a társadalmi és etnikai távolságtartás még mindig meghatározó szerepet játszik.

Az alábbi intézményvezetői interjúrészletben a (1) formális-bürokratikus intézményi hang sejlik fel. A beszélő a normák és szabályok rendszerét hangsúlyozta, amely az intézmény működését meghatározza. Ugyanakkor az elbeszélésben kirajzolódik egy szakadék az intézmény által képviselt elvek, valamint a „felhasználók” – vagyis a szülők és gyermekek – mindennapi szokásai és igényei között. Ez az eltérés nemcsak a szabályok betartásának nehézségeiben mutatkozik meg, hanem abban is, hogy az intézmény működésében mennyire figyelmen kívül maradnak a szülők élethelyzetei és szükségletei.

„A romákra jellemző ez, hogy ők azért a saját szabályaik szerint szeretnek élni. Amikor ide bekerül egy nem nagyon fiatal anyuka, neki is meg kell tanítani, hogy itt rendszer van. Mindig sulykolom a lányokba, amikor néha jönnek ide, hogy így meg úgy akarnak, és mindig mondom, hogy lányok, mi vagyunk az intézmény. Nem mi alkalmazkodunk a szülőkhöz meg a családokhoz, hanem nekik a kötelességük.”
(N. óvónő)

Az idézet utolsó mondata egyértelmű példája az intézményi erőszaknak: világossá teszi, ki diktál, hogyan működik ez a hatalmi helyzet, és felvillantja, hogy nincsenek kompromisszumok, nincs közeledés a szülői, családi, gyermeki érdekek és az intézményi akarat között. A szabályok és normák merevsége, valamint azok egyirányú érvényesítése egyértelművé teszi az intézmény felsőbbrendű pozícióját a „felhasználókkal” szemben.

A következő idézetben az intézményi gyakorlat hangja jelenik meg. Míg a formális-bürokratikus szinten (1) a semlegesség elve és a színvak integráció domináns narratívaként jelenik meg, addig a gyakorlat szintjén (2) a különbségek már jelen vannak – csak hogy reflektálatlanul, vagy, mint ebben az esetben, zavaró tényezőként, amelyet a lehető leggyorsabban el kell rejtetni. Ez a diskurzus rávilágít arra, hogy az intézmény működésében az eltérések nemcsak láthatatlanok maradnak, hanem amikor mégis előbukkannak, inkább problémaként, semmint elfogadással kezelik azokat.

„A roma gyerekek azért hátránnyal indulnak. Kezdjük onnan, amit említettem, hogy alacsony iskolázottság, meg a szokások, azért azt a kultúrát hozza otthonról, szóval úgy kerül az óvodába, hogy min-dent meg kell itt tanulnia.” (N. óvodavezető)

Az eddigiekben elkülönített intézményi, formális-bürokratikus, valamint személyes narratívák arra mutatnak rá, hogy a helyi, intézményi szintű befogadás során a színvak semlegesség szabályok és normák szintjén érvényesül, ám a megvalósítás szintjén, az óvodai hétköznapi elbeszélései során re-etnicizálódnak a gyerekek és családjaik különbségei. A bürokratikus elemek és napi gyakorlatok szétartását, az ebből adódó feszültséget igyekszik gyakran feloldani a privát elbeszélői hang, miközben az megerősíti a helyi csoportokat és re-etnicizálja azokat.

Egy helyi óvónő határozottan szolt a településszintű integráció intézményi gyakorlatáról: *„három ovi van, de integráltan, meg nagyon figyelünk arra, hogy csoportszinten is [integráljanak – a szerzők].”* Ugyanő a roma szülők részvételének, partnerségének hiányát nehezményezte, ami a sikeres integrációt segítené (a gyermekét és a szülőjét egyaránt), viszont a szülők elmaradásának okait részletezve már keveredik az intézményi és a privát hang. Az alábbi elbeszélésrészletben tehát egy narratívaváltás (*narrative switch*) történik.

„Nem jönnek [...] nem vesznek részt szülői értekezleteken meg egyebeken. Tehát ők maguk kivonják magukat.

(Kérdező): *Miért?*

Nem tudom. Lehet, hogy azért van bennük ez a fajta, hogy nem akarok megszegyenülni, mert nem tudok olyan ruhát adni a gyerekre, vagy benne van ez genetikailag, mert majd ott engem vesznek elő. Tudom, hogy hiányosságaim vannak, és nem tudok rajta javítani, nem is akarok, mert nekem ez így kényelmes, de nem is akarok ezzel szembesülni. Nem tudom megmagyarázni, hogy miért.” (A. óvónő)

Az egésznapos óvoda, a hátrányos szociális helyzetű gyerekek esetében különösen, az erősebb társadalmi integráltság felé vezető utat jelenthetné. A korábban idézett óvónő ezt helyesen vette észre és hangsúlyozta fontosságát. Annak magyarázatára azonban, hogy miért nem élnek a roma szülők ezzel a lehetőséggel, már a privát, a különbségeket újratermelő, időnként megbélyegző hangon szólalt meg:

„És azért gyakran a cigányok nem kívánják az egésznapos óvodát, mert ott is vannak feltételek, kellene pizsamát hozni, meg ott le is kell vetkőzni, és ott akkor kiderül, hogy koszos meg nem tudom. Meg azért azt tudjuk, hogy ők ragaszkodnak a gyerekekhez. Tehát ő nem engedi kirándulni se, mert ő ragaszkodik a gyerekéhez. És félti. Mert hát ebből él.” (A. óvónő)

Az eddig azonosított elkülönített intézményi (1), formális-bürokratikus (2) és személyes narratívák az óvodavezetők és pedagógusok elbeszéléseiben egyértelműen rámutatnak, hogy a helyi intézményi befogadás ellentmondásokkal terhelt folyamat. A színvak semlegesség a szabályok és normák szintjén érvényesül, azonban a megvalósítás során, vagyis az óvodai mindennapok elbeszéléseiben re-etnicizálódnak a gyerekek és családjaik közötti különbségek. Miközben az intézményi diskurzus deklaráltan egyenlőséget és semlegességet hirdet, a gyakorlati működésben a kulturális és etnikai különbségek mégis meghatározó szerepet kapnak – csak hogy ezeket nem ismerik, illetve azokra reflektálva beépítik az óvodai gyakorlatba, hanem problémaként vagy kezelendő különbségként jelenítik meg. A bürokratikus szabályok és a mindennapi gyakorlatok közötti szétartás következtében keletkező feszültséget gyakran az egyéni elbeszélői hang igyekszik feloldani. Ez a személyes narratíva időnként érzelmi azonosulást és empátiát is kifejezhet, máskor viszont

elutasítást, megbélyegzést hordoz, ennek következtében nem bontja le a helyi csoporthatárokat, hanem inkább megerősíti és re-etnicizálja azokat. Így az óvodai integráció nem egy integratív folyamattá, hanem a többségi normák kikényszerítésének és a hierarchizált különbségek felerősítésének terepévé válik.

KÖVETKEZTETÉSEK

Elemzésünkben az intézményi szereplők – az óvónők és az óvodavezetők – narratíváit vizsgáltuk, arra keresve a választ, hogyan értelmezik saját szerepüket, valamint hogy szakmai tevékenységük során milyen határokat érzékelnek a helyi közösségekben, és miként járulnak hozzá ezek fenntartásához. Nem vállalkozhatunk tehát arra, hogy a narratívákon túl, a teljes társadalmi „valóságot” tárjuk fel.

Bemutattuk azt a hierarchikus kapcsolatot, amely az intézmény (és annak képviselői) és a szülők (családok) között fennáll. Ez a hierarchia mind az óvónők, mind a szülők számára természetesnek tűnik, és az intézményes működés magától értetődő rendjeként jelenik meg. Részletesen elemeztük a bourdieu-i értelemben vett szimbolikus erőszak gyakorlatait, amelyek révén az intézmény hatalmat gyakorol a családok és szülők felett, elsősorban a normák meghatározásán és betartatásán keresztül. Az intézményi elvárások nem csupán a gyerekek nevelését szabályozzák, hanem közvetetten a szülők és családok magatartását is formálják, fenntartva ezzel az óvodai integráció és fegyelmezés láthatatlan mechanizmusait. Ugyanakkor fontos felismerni, hogy az intézményi hatalom fenntartását szolgáló szimbolikus erőszak kétoldalú jelenség. Noha a normák kikényszerítése egyértelműen hatalmi aktus, egyben a helyi integráció alapjainak megteremtésében is kulcsszerepet játszik, az intézmény nem csupán egyéni szinten fejt ki hatást, hanem a helyi társadalmi szövet fenntartásának és reprodukciójának eszköze is, amely biztosítja a közösséget összetartó normák és viselkedési minták betartását.

Az elbeszélésekből kiviláglik az óvónők és az óvoda civilizatórikus missziója is, amelynek célja a kulturális különbségek kiegyenlítése és az etnikai különállás csökkentése, hiszen az intézményi norma alapja a színvakság. Színvak integráció esetén az intézmény nem veszi figyelembe a kulturális különbségeket, vagyis osztályalapon integrál. Ferge (2000) munkásságát is meghatározta az osztálykülönbségekre, illetve azok csökkentésére tett hangsúly, ugyanakkor, ahogy azt bemutattuk, a színvak integráció szerves következménye az etnikai hierarchiák újratermelése és a romák rasszizáltságának fenntartása. A hivatásos színvak óvónői narratívák mögött felsejlenek az azokat időnként átszövő rasszizálás narratív és hétköznapi gyakorlatai is, így a romák a színvak integrációban megfosztódnak az etnikai kötődéstől, a pozitív identitás lehetőségétől, valamint a helyi intézményekkel való partneri viszony kialakításától. Miközben a Ferge által használt intézményi szimbolikus erőszak (Bourdieu-tól kiindulva) sokszor legitim eszköznek bizonyult a nagyobb társadalmi kohézió érdekében, viszont eredményeink afelé mutatnak, hogy az állam keretei között a szimbolikus intézményi erőszak az elesettek és megbélyegzettek integrációja során egyrészt úgy pacifikál, hogy nem teremt társadalmi mobilitási pályákat (a szegregált oktatás ennek mintapéldája), másfelől további megkülönböztetéseket és rasszizált megbélyegzéseket termel ki.

Az óvónői interjúkban kétfajta beszédmódot tudtunk elkülöníteni: a formális-bürokratikus narratívákat és a gyakorlati-személyes narratívákat, melyek számos ponton összecsengtek Ellmer (2020) az elméleti bevezetőben is ismertetett írásával. Azon túl, hogy az óvónők narratívájában e beszédmódokat megragadtuk és elkülönítettük, fontosnak tartottuk azok tanulságait és társadalmi következményeit is összegezni, azaz, hogy mit is mondanak el ezek az intézmények szimbolikus hatalomgyakorlásáról, valamint a közösségi határok

lebontásáról és újratermeléséről, a helyi (re)etnicizálás és rasszizálódás folyamatairól. Az elemzés eredményeiből világossá vált, hogy a vizsgált óvodákban a formális bürokratikus (normák és szabályok) szintje élesen elválik a gyakorlatoktól, az ígért színvak integráció befejezetlen marad, miközben a társadalmi határok megerősítése és re-etnicizálása történik. Kutatásunk eredményei abba az irányba mutatnak, hogy a színvak integráció megvalósításában az óvónők meglehetősen magukra vannak hagyva, és ebbe a módszertani tanácsstalansággal átjárt térbe szivárog be hol a többségi előítéletekből táplálkozó, hol az empátia hangján megszólaló óvónői privát hang. Kétségtelen, hogy a szakpolitikának lenne dolga ezen a területen.

HIVATKOZÁSOK

- Bass L. (szerk.) (2012) *Az ötödik év után: Egy félbeszakadt akciókutatás története 2006–2011*. Gyerekesély Egyesület.
- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. In Richardson, J. (szerk.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood, 241–258).
- Bourdieu, P. – Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brodkin, E. Z. (2015) Street-Level Organizations and the „Real World” of Workfare: Lessons from the US. *Social Work & Society*, 13(1). <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/420/797>
- Elias, N. ([1939] 1987) *A civilizáció folyamata*. Budapest: Gondolat.
- Ellmer, A. (2020) Caring for Equality? Administering Ambivalence in Kindergarten. *Sociologus. Journal for Social Anthropology*, 70(1), 39–55. <https://doi.org/10.3790/soc.70.1.39>
- Ferge Zs. (1972) A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1, 10–35.
- Ferge Zs. (1997) És mi lesz, ha nem lesz? Az állam és a civilizációs folyamat. In Gombár Cs. – Hankiss E. – Lengyel L. (szerk.) *És mi lesz, ha nem lesz? Tanulmányok az államról*. pp. 146–174. Budapest: Helikon–Korridor.
- Ferge Zs. (1999) A civilizációs folyamat fenyegetettsége. *Magyar Tudomány*, 44(10), 1153–1169.
- Ferge Zs. (2000). A társadalom pereme és az emberi méltóság. *Esély*, 2000(1), 42–48.
- Grenfell, M. – James, D. (1998) *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Falmer.
- Jenkins, R. (1992) *Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Kosar, K. R. (2011) *Street-Level Bureaucracy and the Policy Process*. In Brodtkin, E. Z. –Marston, G. (szerk.) *Work and the Welfare State: Street-Level Organizations and Workfare Politics*. Georgetown University, 15–32.
- Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Misetics B. (2021) Miért e lom? Ferge Zsuzsa és az egyenlőség dicsérete. *Mérce*. Elérhető: <https://merce.hu/2021/04/28/miert-e-lom-ferge-zsuzsa-es-az-egyenloseg-dicserete/> [Letöltve: 2025-05-22].
- Reay, D. (2004) “It’s all becoming a habitus”: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Synnott, A. (1991) A sociology of smell. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 28(4), 437–459.
- Swartz, D. (1997) *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago.
- Szőke A. – Geambaşu, R. (2023). „Jó játszást!?”: Az óvodapedagógusi hivatás deprofesszionalizációja és annak feszültségei Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 33(3), 4–33. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2023.3.1>
- Weber, M. (1987) *Gazdaság és társadalom: A megértő szociológia alapvonalai*. Budapest: Közgazdasági és Jogi.