

SZEMLELETVÁLTÁSOK AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN: TENDENCIÁK A ROMA KÖZÖSSÉGEK ISKOLÁZTATÁSÁBAN

Author(s) / Szerző(k):

Aszalay Kálmán (Drs)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

E-mail:

aszalay.kalman@gmail.com

**Cite:
Idézés:**

Aszalay Kálmán (2026). Szemléletváltások az oktatáspolitikában: Tendenciák a roma közösségek iskoláztatásában. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, VIII. Évfolyam 2026/3. Szám. 73-83. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2026.3.73>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2026/O3-0005

**Reviewers:
Lektorok:**

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

1. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
2. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A tanulmány a roma közösségek oktatási helyzetének intézményi dimenzióit vizsgálja. A hazai oktatásszociológiai szakirodalom döntően a strukturális egyenlőtlenségek és a családi háttér szerepére koncentrált, miközben az iskola mezoszintű működése és a pedagógusok szakmai erőforrásai ritkán jelennek meg önálló elemzési kategóriaként. A tanulmány mellett érvel, hogy a pedagógusok humán és társadalmi tőkéje az intézményi kultúrán és szervezeti működésen keresztül meghatározó tényező a hátránykompenzációban. A reprodukciós elméletek és a tőkeelméletek integrálásával egy olyan elemzési keret kerül bemutatásra, amely összekapcsolja a makroszintű társadalmi folyamatokat az intézményi működés belső logikájával. A tanulmány célja az iskola intézményi kapacitásának újraértelmezése mint potenciális társadalmi mobilitási eszköz.

Kulcsszavak: oktatási egyenlőtlenség, roma tanulók, intézményi működés, pedagógusi tőke, társadalmi mobilitás

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract*SHIFTS IN EDUCATION POLICY PERSPECTIVES:**TRENDS IN THE SCHOOLING OF ROMA COMMUNITIES*

This paper examines the institutional dimensions of educational inequality affecting Roma communities. Hungarian educational sociology has traditionally emphasized structural disadvantage and family background, while the meso-level functioning of schools and teachers' professional resources have remained underexplored. The study argues that teachers' human and social capital, embedded in institutional culture and organizational practices, plays a decisive role in disadvantage compensation. By integrating reproduction theory and capital theory, the paper proposes an analytical framework that links macro-level social processes to institutional dynamics. The study reinterprets schools as potential agents of social mobility rather than merely sites of reproduction.

Keywords: educational inequality, Roma students, institutional capacity, teacher capital, social mobility

Discipline: pedagogy

A roma közösségek oktatási helyzete a magyar társadalomtudomány egyik legösszetettebb és legérzékenyebb problématerülete. Az iskolai pályafutások egyenlőtlenségei nem pusztán egyéni kudarcokként értelmezhetők, hanem a társadalmi struktúrákba ágyazott folyamatokként. A roma tanulók oktatási pályái gyakran már az általános iskola alsó tagozatában eltérnek a többségi tanulókétól, és ezek a különbségek az életút későbbi szakaszaiban tovább mélyülnek.

A hazai kutatások jelentős része a strukturális hátrányokra koncentrál. A szegregáció, a települési egyenlőtlenségek, a kulturális tőke hiánya és a társadalmi mobilitás korlátozottsága olyan tényezők, amelyek erősen meghatározzák a roma tanulók iskolai lehetőségeit. Ezek a megközelítések

azonban gyakran implicit módon feltételezik, hogy az iskola csupán közvetítője ezeknek a strukturális hatásoknak.

A tanulmány kiindulópontja ezzel szemben az a feltevés, hogy az iskola nem pusztán passzív tér. A működési logika, a pedagógusok szakmai erőforrásai és a szervezeti kultúra önálló magyarázó tényezőként jelennek meg. A kérdés nem az, hogy az iskola képes-e megszüntetni a társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem az, hogy milyen feltételek mellett képes mérsékelni azok hatását.

A tanulmány szerkezete a következő: először az elméleti keret kerül bemutatásra, majd az intézményi működés elemzése következik, végül a modell oktatáspolitikai és kritikai értelmezése zárja az érvelést.

Elméleti háttér

Bourdieu (1986) elmélete szerint az iskola a kulturális tőke legitimációjának intézménye. A domináns társadalmi csoportok kulturális mintái válnak normává, miközben az eltérő habitussal rendelkező tanulók hátrányba kerülnek. A roma tanulók esetében ez a folyamat gyakran strukturális kizáródáshoz vezet.

A kortárs kritikai oktatáseméleti megközelítések hasonlóan hangsúlyozzák az iskola ideológiai és strukturális szerepét (Apple, 2004; Ball, 2013).

Coleman (1988) társadalmi tőke fogalma rámutat arra, hogy az intézmények belső kapcsolati hálói kulcsszerepet játszanak a teljesítmény alakulásában. A pedagógusok közötti együttműködés, bizalom és információcsere meghatározza az intézmény működési hatékonyságát.

A reprodukciós elméletek determinisztikus olvasata szerint az iskola szükségszerűen újratermeli a társadalmi hátrányokat. A magyar oktatásszociológiai hagyományban Ferge Zsuzsa munkái szintén rámutatnak arra, hogy az iskola működése nem függetleníthető a társadalmi egyenlőtlenségektől (Ferge, 2001). Jelen tanulmány ezzel szemben az intézményi cselekvőképességet hangsúlyozza. Az iskola potenciális beavatkozási tér, amely képes lehet a strukturális hátrányok mérséklésére.

Az iskola mint mezoszintű szervezet

Az iskola intézményi működésének elemzése lehetővé teszi, hogy az oktatási egyenlőtlenségeket ne kizárólag makroszintű struktúrák eredményeként értel-

mezzük. A mezoszint olyan köztes elemzési tér, ahol a társadalmi feltételek és az egyéni életutak között az intézményi logikák közvetítő szerepe válik láthatóvá. Az iskola nem pusztán adminisztratív egység, hanem normák, szabályok, szakmai gyakorlatok és kapcsolati struktúrák összessége.

A pedagógusok humán tőkéje – végzettség, módszertani repertoár, szakmai tapasztalat – önmagában nem garantál eredményességet. E tudás intézményi hasznosulása attól függ, hogy a szervezet képes-e kollektív működéssé alakítani az egyéni erőforrásokat. Azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok izoláltan dolgoznak, a humán tőke nem válik szervezeti kapacitássá. Ezzel szemben az együttműködésre épülő intézményekben a szakmai tudás megosztott erőforrássá válik.

A mezoszintű elemzés egyik kulcsfogalma a szervezeti tanulás. A tanuló szervezetként működő iskola képes saját gyakorlatát reflektíven vizsgálni, adaptálni és fejleszteni.

Ez különösen fontos a hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézmények esetében, ahol a pedagógusoknak folyamatosan reagálniuk kell komplex szociális és kulturális kihívásokra.

Pedagógusi humán és társadalmi tőke

A pedagógusi humán tőke nem csupán az egyéni kompetenciák összessége, hanem intézményi szinten értelmezhető kapacitás.

A végzettség, a továbbképzési részvétel, a szakmai önreflexió és a tantárgy-pedagógiai tudás mind olyan elemek, amelyek meghatározzák az iskola szakmai működését.

A kutatások rámutatnak arra, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése szoros kapcsolatban áll a tanulói eredményességgel. Ugyanakkor a továbbképzések hatása nem automatikus. Azok az intézmények képesek valódi fejlődésre, ahol a megszerzett tudás intézményi szinten beépül a mindennapi gyakorlatba.

A hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolákban különösen fontos az inkluzív pedagógiai kompetenciák jelenléte. A differenciált oktatás, a kulturálisan érzékeny pedagógia és a szociális problémákra reflektáló tanári attitűd mind a humán tőke speciális dimenzióit képezik.

A professzionális tanulóközösségek szerepét számos nemzetközi kutatás igazolja (Fullan, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018).

A társadalmi tőke az intézményi kapcsolatok minőségében ragadható meg. A pedagógusok közötti bizalom, a kollegiális támogatás és a szakmai együttműködés meghatározza, hogy az iskola mennyire képes kollektív problémamegoldásra.

A társadalmi tőke hiánya fragmentált szervezeti működéshez vezet. Az izolált pedagógusok nagyobb eséllyel tapasztalnak kiégést, alacsonyabb szakmai hatékonyságot és gyengébb tanulói eredményeket. Ezzel szemben a sűrű kapcsolati hálóval rendelkező intézményekben a

szakmai támogatás csökkenti a bizonytalanságot és erősíti az innovációt.

A társadalmi tőke nem pusztán kapcsolatok száma, hanem azok minősége. A felszínes együttműködés nem helyettesíti a mély szakmai párbeszédet. Az eredményes intézményekben a pedagógusok közötti kommunikáció rendszeres, reflexív és célorientált.

Intézményi kultúra és szervezeti működés

Az intézményi vezetés meghatározó szerepet játszik a pedagógusi tőke hasznosulásában. A támogató vezetési modellek erősítik a szakmai autonómiát és az együttműködést, míg az autoriter struktúrák gyengítik a kollektív tanulást.

A vezetés nem kizárólag adminisztratív funkció, hanem kulturális irányítás. Az intézmény értékrendje, konfliktuskezelési módjai és innovációhoz való viszonya mind a vezetés közvetítésén keresztül alakul.

Azok az iskolák, amelyek tudatosan építik szakmai közösségeiket, nagyobb eséllyel képesek a hátránykompenzációra. A vezetés itt facilitátori szerepet tölt be. Kereteket biztosít a szakmai együttműködéshez. Az intézményi bizalom az iskolafejlesztés egyik alapfeltétele (Bryk & Schneider, 2002).

A társadalmi struktúrák nem determinálják teljes mértékben az intézményi működést. Az azonos strukturális helyzetben lévő iskolák között is jelentős különbségek figyelhetők meg az eredményességben. Ez

arra utal, hogy az intézményi tényezők önálló magyarázó erővel bírnak.

A települési szegregáció, a regionális erőforráskülönbségek és a munkaerőpiaci lehetőségek keretezik az iskola mozgásterét, de nem szüntetik meg az intézményi cselekvőképességet. A mezoszintű elemzés éppen ezt a mozgásteret vizsgálja.

Kutatási irány és módszertan

A tanulmányban bemutatott elméleti modell több lehetséges empirikus vizsgálati irány alapjául szolgálhat. Célja nem pusztán az intézményi gyakorlatok leírása, hanem azok összefüggésbe hozása a pedagógusi erőforrásokkal és a tanulói eredményességgel. Az elemzési keret empirikus vizsgálata vegyes módszertani megközelítésben is értelmezhető (Babbie, 2013).

Egy lehetséges kvantitatív megközelítés kérdőíves adatfelvételre épülhet, amely a pedagógusok végzettségét, továbbképzési aktivitását, szakmai önhatékonyágát és intézményi kapcsolathálóit vizsgálhatja. Az ilyen típusú adatok lehetőséget teremthetnek a pedagógusi humán és társadalmi tőke operacionalizálására, valamint az intézmények közötti összehasonlításra.

A kvalitatív megközelítés épülhet félig strukturált interjúkra, megfigyelésekre és dokumentumelemzésre. Ez a rész a szervezeti kultúra mélyebb rétegeit tárja fel: az informális normákat, a szakmai diskurzusokat és a döntéshozatali mechanizmusokat.

A módszertani trianguláció alkalmazása lehetőséget teremthet arra, hogy a kutatás ne szűküljön egyetlen perspektívára. A kü-

lönöző adatforrások összevetése növeli az eredmények érvényességét és lehetővé teszi a komplex értelmezést.

A bemutatott elemzési keret nem pusztán elméleti konstrukcióként értelmezhető, hanem empirikus vizsgálatok számára is alkalmazható modellként. Az operacionálizált változók lehetővé teszik az intézményi kapacitás strukturált összehasonlítását és annak vizsgálatát, miként kapcsolódik a hátránykompenzáció eredményességéhez. A jövőbeli kutatások egyik kulcskérdése, hogy az intézményi kapacitás milyen konkrét mechanizmusokon keresztül hat a hátránykompenzáció sikerességére. Ez a vizsgálati irány összekapcsolja az elméleti modellt a mérhető oktatási folyamatokkal, és hozzájárulhat az intézményi szintű oktatáspolitikai beavatkozások megalapozásához.

A kutatás tudományos jelentősége

A tanulmány egyik legfontosabb hozzájárulása az, hogy az oktatási egyenlőtlenségekről szóló diskurzust kiterjeszti az intézményi kapacitás irányába.

A pedagógusi humán és társadalmi tőkét kollektív szervezeti erőforrásként értelmezi, és az iskolát potenciális mobilitási intézményként vizsgálja.

Ez a perspektíva új kérdéseket vet fel az oktatáspolitikára számára. Ha a szervezeti működés valóban befolyásolja a hátránykompenzáció sikerességét, akkor a szakpolitikai beavatkozásoknak nem pusztán strukturális reformokra, hanem az intézményi kapacitás fejlesztésére is irányulniuk kell.

A tanulmány hozzájárul a tőkeelméletek tovább gondolásához is. A humán és társadalmi tőke nemcsak egyéni erőforrásként jelenik meg, hanem szervezeti jelenségeként, amely az intézményi működésben realizálódik.

Nemzetközi kitekintés

Az oktatási egyenlőtlenségek intézményi dimenziójának vizsgálata nemzetközi szinten egyre hangsúlyosabbá válik. Az angol-szász és észak-európai kutatások jelentős része az iskola szervezeti működését nem pusztán közvetítő tényezőként, hanem aktív alakító erőként értelmezi. A professzionális tanulóközösségek (professional learning communities), a pedagógusok közötti horizontális együttműködés és az intézményi autonómia mind olyan tényezők, amelyek szoros összefüggést mutatnak a tanulói eredményességgel.

Nemzetközi összehasonlító kutatások és az OECD TALIS adatai rámutatnak arra, hogy azokban az oktatási rendszerekben, ahol a pedagógusok szakmai együttműködése intézményesült formában van jelen, kisebbek az iskolák közötti teljesítménykülönbségek (OECD, 2019).

Ez különösen releváns a hátrányos helyzetű tanulók szempontjából, mivel ezekben a rendszerekben az intézményi kapacitás képes részben ellensúlyozni a családi háttérből fakadó különbségeket.

Az OECD TALIS-vizsgálatai szerint a pedagógusi együttműködés szoros kapcsolatban áll a tanulói eredményességgel (OECD, 2019).

Az inkluzív oktatási modellek egyik közös jellemzője, hogy az egyéni pedagógusi kompetenciákat szervezeti szintű működéssé alakítják. A hangsúly nem az „egyéni hős pedagóguson”, hanem a kollektív szakmai felelősségen van. Ez a megközelítés jól illeszkedik a jelen tanulmány érveléséhez, amely a pedagógusi tőkét kollektív intézményi erőforrásként értelmezi.

Az intézményi működés elemzésének egyik kulcsfogalma a reziliencia. Az oktatásszociológiai kutatások egyre gyakrabban használják ezt a fogalmat annak leírására, hogy egyes iskolák miként képesek kedvezőtlen strukturális feltételek mellett is pozitív tanulói kimeneteket elérni. A reziliens intézmények nem mentesek a társadalmi hátrányoktól, hanem képesek azokat pedagógiai és szervezeti eszközökkel kezelni.

A reziliencia nem egyetlen pedagógus tulajdonsága, hanem kollektív intézményi jelenség. A pedagógusi humán és társadalmi tőke itt olyan erőforrásként jelenik meg, amely lehetővé teszi a folyamatos adaptációt. Azok az iskolák, amelyek képesek reflektálni saját működésükre, nagyobb eséllyel alakítanak ki hatékony válaszokat a szegénységből, kirekesztettségéből és kulturális különbségekből fakadó kihívásokra.

A hátránykompenzáció ebben az értelemben nem egyszeri beavatkozás, hanem intézményi gyakorlat. A sikeres intézményekben a kompenzáció beépül a mindennapi működésbe: tanulószervezési stratég-

giák, támogató kapcsolatok és közösségi erőforrások formájában jelenik meg.

Intézményi stabilitás, bizalom és pedagógusi közösségek

Az intézményi kapacitás egyik kevésbé vizsgált dimenziója a pedagógusi pályastabilitás. A hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézmények gyakran küzdenek magas fluktuációval, ami gyengíti a szakmai kontinuitást és az intézményi társadalmi tőkét.

A stabil pedagógusi közösségek lehetővé teszik a hosszú távú szakmai tanulást és a közös normák kialakulását. A fluktuáció ezzel szemben fragmentálja a kapcsolati hálókat, és megakadályozza a kollektív tudás felhalmozódását.

A pedagógusok pályán maradását befolyásoló tényezők – szakmai támogatás, vezetési kultúra, munkaterhelés – közvetlen kapcsolatban állnak a szervezeti működéssel. Ez arra utal, hogy a pedagógushiány nem pusztán munkaerőpiaci probléma, hanem intézményi kérdés is.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége szorosan összefügg az intézményi bizalommal. A tanulók és pedagógusok közötti kapcsolat minősége meghatározza a tanulási motivációt és az iskolához való kötődést.

Azok az intézmények, amelyek képesek biztonságos és támogató környezetet teremteni, nagyobb eséllyel csökkentik a lemorzsolódást. A bizalom intézményi kultúraként jelenik meg: szabályokban,

kommunikációban és mindennapi interakciókban.

A pedagógusi társadalmi tőke itt közvetítő szerepet játszik. A stabil szakmai közösségek erősebb támogató hálót képesek nyújtani a tanulók számára.

Az iskola közösségi és oktatáspolitikai beágyazottsága

A roma közösségek iskoláztatásának vizsgálata nem választható el az iskola közösségi szerepétől. Az iskola nem csupán oktatási intézmény, hanem társadalmi tér, ahol a családok, közösségek és intézmények találkoznak.

Azok az iskolák, amelyek aktívan építik kapcsolataikat a helyi közösségekkel, nagyobb eséllyel képesek támogatni a tanulók életútját. A közösségi beágyazottság erősíti az intézményi legitimitást és növeli a tanulói részvételt.

Ez a dimenzió különösen fontos a roma közösségek esetében, ahol az iskola gyakran a társadalmi integráció egyik kulcsintézménye.

A magyar oktatáspolitikai környezet sajátossága, hogy az intézmények mozgástere az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult. A központi szabályozás erősödése és az intézményi autonómia korlátozása új keretek közé helyezte a pedagógusok szakmai működését. Ez a folyamat különösen érzékenyen érinti azokat az iskolákat, amelyek hátrányos helyzetű, ezen belül roma tanulókat oktatnak.

Az oktatási változások fenntarthatósága az intézményi kultúrától függ (Sahlberg,

2011; Radó, 2018). Az intézményi kapacitás vizsgálata ebben a kontextusban nem normatív kritika, hanem elemzési szűkségszerűség. Ha az iskolák mozgástere szűkül, akkor felértékelődnek azok a belső erőforrások, amelyek a szervezeten belül mozgósíthatók. A pedagógusi humán és társadalmi tőke ilyen értelemben nemcsak pedagógiai, hanem oktatáspolitikai jelentőséggel is bír.

A tanulmány érvelése szerint az oktatáspolitikai beavatkozások hatékonysága nagymértékben függ attól, hogy az intézmények milyen mértékben képesek a központi elvárásokat saját szervezeti működésükbe integrálni. Azok az iskolák, amelyekben erős a szakmai együttműködés és a belső tudásmegosztás, rugalmasabban reagálnak a változó szabályozási környezetre.

Az intézményi működés vizsgálata során nem kerülhető meg a rejtett szelekció kérdése. Az iskola formálisan az esélyegyenlőség intézménye, ugyanakkor működési gyakorlatai gyakran olyan implicit mechanizmusokat tartalmaznak, amelyek újratermelik a társadalmi különbségeket. A szelekció nem mindig nyílt elkülönítés formájában jelenik meg, hanem pedagógiai elvárásokban, értékelési gyakorlatokban és tanári attitűdökben.

A roma tanulók esetében a rejtett szelekció különösen erős lehet. Az alacsonyabb elvárások, a deficit-alapú értelmezések és a kulturális különbségek félreértése hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók képességei alulértékelődjenek.

Ezek a mechanizmusok nem feltétlenül tudatos diszkrimináció eredményei, hanem az intézményi rutinokba beépült mintázatok.

A pedagógusi társadalmi tőke ebben a kontextusban korrekciós tényezőként jelenhet meg. Az együttműködésen alapuló szakmai közösségek nagyobb eséllyel reflektálnak saját előfeltevéseikre, és képesek újraértelmezni a tanulói teljesítményt. A kollektív reflexió csökkentheti a rejtett szelekció hatását.

Az oktatási rendszer társadalmi újratermelő szerepét a kortárs brit kutatások is megerősítik (Reay, 2017).

Pedagógiai igazságosság és az iskola morális dimenziói

Az értékelési gyakorlat az iskola egyik legérzékenyebb területe. Az értékelés nem pusztán mérési eszköz, hanem normatív üzenet a tanulók számára arról, hogy mi számít értéknek. A hátrányos helyzetű tanulók esetében az értékelési kultúra közvetlen hatással van az önértékelésre és a tanulási motivációra.

Az igazságos értékelés nem azonos az egységes értékeléssel. A differenciált pedagógiai megközelítések azt feltételezik, hogy a tanulók eltérő kiinduló helyzetből indulnak, ezért az értékelésnek figyelembe kell vennie az egyéni fejlődési utakat. Azok az intézmények, amelyek képesek rugalmas értékelési rendszert működtetni, nagyobb eséllyel támogatják a társadalmi mobilitást.

A pedagógusi humán tőke itt módszertani kompetenciaként jelenik meg: az értékelési stratégiák tudatos alkalmazása a szakmai tudás része.

A társadalmi tőke pedig biztosítja a kollektív tanulást, amely során a pedagógusok megosztják tapasztalataikat és fejlesztik gyakorlatukat.

Az iskola nem kizárólag tudásközvetítő szervezet, hanem morális intézmény is (Biesta, 2010). Normákat, értékeket és társadalmi elvárásokat közvetít. A roma tanulók oktatásának vizsgálata ezért nem választható el az igazságosság és méltanyosság kérdésétől.

Az intézményi működés egyik alapvető kérdése, hogy az iskola miként viszonyul a társadalmi különbségekhez: kompenzálni próbálja azokat, vagy implicit módon legitimálja. A pedagógusi attitűdök és intézményi normák meghatározzák, hogy a tanulók milyen tapasztalatokat szereznek az igazságosságról.

Az inkluzív intézményi kultúra nem pusztán pedagógiai stratégia, hanem etikai állásfoglalás is. Az iskola ebben az értelemben a demokratikus társadalom egyik alapintézménye.

Kritikai reflexió és további kutatási irányok

A tanulmányban bemutatott elemzési keret nem tekinthető mindenhatónak. Az intézményi működés hangsúlyozása nem jelenti a strukturális egyenlőtlenségek relativizálását.

A társadalmi háttér, a lakóhelyi szegregáció és a gazdasági erőforrások hiánya

továbbra is alapvetően meghatározzák a roma tanulók oktatási esélyeit.

Fontos hangsúlyozni, hogy az intézményi kapacitás nem képes önmagában felszámolni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskola nem válhat „csodaintézménnyé”. A tanulmány célja nem az iskola túlterhelése elvárásokkal, hanem annak bemutatása, hogy az intézményi működés milyen feltételek mellett képes mérsékelni a strukturális hátrányok hatását.

A megközelítés további korlátja, hogy az intézményi folyamatok empirikus vizsgálata módszertanilag összetett. A pedagógusi társadalmi tőke és az intézményi kultúra mérhetősége korlátozott, és az eredmények értelmezése mindig kontextusfüggő marad. Ez azonban nem gyengeség, hanem a társadalomtudományos kutatás sajátossága.

A tanulmány által vázolt elemzési keret számos további kutatási irányt nyit meg. Egyrészt lehetőséget teremt longitudinális vizsgálatokra, amelyek az intézményi működés időbeli változásait követik nyomon. Másrészt indokolt a különböző iskolatípusok közötti összehasonlító elemzés, amely feltárhatja az intézményi kapacitás eltérő mintázatait.

Különösen fontos lenne a pedagógusi pályán maradás és a kiegészítő vizsgálata az intézményi társadalmi tőke összefüggésében. A szakmai támogatás hiánya nemcsak az oktatás minőségét rontja, hanem hosszú távon a pedagógushiányt is erősíti.

További kutatási irányt jelenthet az intézmények közötti hálózatok elemzése. Az iskolák közötti együttműködés, a jó

gyakorlatok terjedése és a szakmai tanuló-hálózatok szerepe mind olyan terület, amely az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésének új lehetőségeit kínálja.

Záró érvelés

A tanulmány érvelése szerint az oktatási egyenlőtlenségek nem érthetők meg pusztán strukturális kategóriák mentén. Az intézményi működés mezoszintje olyan elemzési tér, ahol a társadalmi folyamatok konkrét pedagógiai gyakorlatokká alakulnak.

A pedagógusi humán és társadalmi tőke kollektív működése lehetővé teszi, hogy az iskola ne pusztán reprodukciós térként, hanem potenciális mobilitási intézményként jelenjen meg. Ez nem jelenti a strukturális problémák eltűnését, de új értelmezési horizontot nyit.

Az intézményi kapacitás fejlesztése így nem technikai kérdés, hanem társadalmopolitikai jelentőségű beavatkozás.

Az intézményi működés elemzése nem pusztán oktatáspolitikai kérdés, hanem társadalmi jelentőségű felismerés. Amennyiben az iskola képes kollektív szakmai erőforrásként működni, úgy a társadalmi egyenlőtlenségek nem végzetként, hanem befolyásolható folyamatként jelennek meg. Ebben az értelemben az oktatás nemcsak reprodukálja a társadalmat, hanem alakítja annak jövőbeli struktúráit is.

Irodalom

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

- Babbie, E. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate* (2nd ed.). Bristol: Policy Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation. DOI <https://doi.org/10.7758/9781610440967>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. DOI <https://doi.org/10.1086/228943>
- Ferge, Zs. (2001). *Társadalmi struktúra és oktatási egyenlőtlenség*. Budapest: Új Mandátum.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. DOI <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin. DOI <https://doi.org/10.4135/9781526474162>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. DOI <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Radó, P. (2018). *Az oktatás jövője Magyarországon*. Budapest: Noran Libro.

Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.