

BORDÁS ANDREA*

A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében

Jelen tanulmányban kvalitatív módszertant használva azt vizsgálom, hogyan vélekednek a pedagógusok a szakmai fejlődésről. A kutatás során abból a konstruktivista alapállásból indultam ki, hogy a társadalmi valóságot mi magunk építjük fel, s a társas-, társadalmi környezet, amiben élünk, nemcsak azt határozza meg, hogyan konstruáljuk világunkat, de a konstruálás folyamatába is aktívan bekapcsolódik. A társas tudáskonstruálás egyik legjellemzőbb terepe a történetmesélés, mely során egyéni élményeiket, tapasztalataikat osztják meg a mesélők egymással, s az elmesélt történetek, azok bizonyos elemei, szerkezetük, tanulságuk hatással van a többiek történeteire is. Egymással dialógust folytató történetekből állnak össze azok a jellemző valóságprezentációk, amelyek nagy valószínűséggel érvényesek és hatással vannak nemcsak a partiumi, de az erdélyi magyar pedagógustársadalomra is.

A pedagógusokkal készített interjúk révén a tanulmány betekintést ad a pedagógusok gondolkodásába, a pedagógusképzésről, továbbképzésről alkotott véleményeikbe, az iskolai mindennapok életvilágába. Ezek a tényezők pedig állandó kölcsönhatásban vannak egymással, a szakmai tudás és identitás alakulásával, ezáltal pedig a közvetlen oktatási-nevelési tevékenység eredményességével. A McKinsey-jelentés óta a pedagógusképzés, továbbképzés kérdésköre kiemelt helyet kapott az oktatáspolitikai döntésekben, hiszen nemzetközi szinten bebizonyosodott, hogy a tanári munka minősége jelentősen meghatározza a diákok iskolai teljesítményét.¹ A pedagó-

* A szerző a Partiumi Keresztény Egyetem tanársegédje. E-mail: brdsandi@gmail.com

¹ Barber, Michael – Mourshed, Mona: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei ...*, i. m., 2007, 15.

gusi munka eredményessége azonban nem hozható összefüggésbe olyan személyes háttérváltozókkal, mint a megkérdezettek életkora, neme, tanítással eltöltött éveinek száma.² Sokkal inkább meghatározó az, hogyan értékelik a pedagógusok saját szakmai gyakorlatukat, tapasztalataikat, a külső szakmai támogatást, a szakmai munkájukkal való elégedettségüket, énhatékonyságukat, vagyis az, hogy milyen képet/valóságot építenek fel magukban tapasztalataik, esetleg az egymással folytatott diskurzusok során.

Az elemzett interjúk érdekes adalékként és egyben magyarázatként is szolgálnak a romániai pedagógusokat is vizsgáló 2013-as TALIS-kutatás³ és a diákok PISA-tesztjeinek eredményei közötti diszkrpanciára. Míg a TALIS-kutatás eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok az alapképzés minőségével, tartalmával, saját szakmai felkészültségükkel való elégedettségre vonatkozó megállapítások⁴ és a diákok eredményességét leginkább befolyásoló tényezők (szakmai elégedettség, énhatékonyság, a pedagógusok kollaboratív tevékenységei) tekintetében Románia a nemzetközi átlag körül vagy jóval afelett teljesít⁵, addig a romániai diákok gyenge PISA-teszt eredményei évek óta épp az oktatási tevékenység sikertelenségét, hatékonyságának hiányát helyezik előtérbe⁶.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését vizsgáló szakirodalomban az alapképzés és a formális továbbképzések mellett régóta felismerték a személyes életrajz, a társadalmi háttér, a munkahelyi tanulás, a kollegiális kapcsolatok és az iskola szervezeti működésének jelentőségét is a szakmai fejlődés folyamatában.⁷ Ahhoz, hogy a romániai pedagógusok szakmai identitásának alakulásáról, a folya-

² Day, Christopher – Sammons, Pam – Stobart, Gordon – Kington, Alison – Gu, Qing: *Teachers Matter...*, i. m., 2007, 176

³ Mirescu, Silviu Cristian – Blanariu, Liviu – Avram, Elena Nely – Daniliuc, Luiza: *Raport Național TALIS...*, i. m., 2014.

⁴ Uo., 15-16.

⁵ Uo., 78-79.

⁶ OECD: *PISA 2009 Results ...*, i. m., 2010, 8.

OECD: *PISA 2012 Results in Focus...*, i. m., 2014, 5.

OECD: *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity...*, i. m., 2016, 70, 151, 180.

⁷ Day, Christopher – Sammons, Pam – Stobart, Gordon – Kington, Alison – Gu, Qing: *Teachers Matter...*, i. m., 2007, 155.; OECD: *TALIS. Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői ...*, i. m., 2009, 41–42.; Hargreaves, Andy: *Series editor's forward...* 1999, 7.

matos szakmai továbbképzéssel kapcsolatos elképzeléseikről hiteles képet kapjunk, ismernünk kell az alapképzés jellegzetességeit, és azt a szervezeti kontextust is, amelyben a pedagógusok mindennapjaikat töltik.

1. A romániai pedagógusképzés helyzetének rövid bemutatása

A romániai pedagógusképzés számos olyan változtatáson ment keresztül az utóbbi évtizedekben, amely a kutatás során megkérdezettek szakmai pályafutására is hatással volt. Habár a hagyományosan középiskolai szintű tanító- és óvóképző líceumok szakosztályait időszakosan megszüntették, és létrehozták a pedagógiai főiskolákat, majd 2005-től az egyetemeken indították be az óvodai és elemi oktatás pedagógiája elnevezésű szakot, mindmáig párhuzamosan képeznek közép- és felsőfokon is tanító- és óvónőket azzal a kikötéssel, hogy 2018-ig felsőfokú képesítést kell szerezniük az óvodában és elemi oktatásban dolgozó pedagógusoknak.⁸ A 2011-es Tanügyi törvény első változata a párhuzamos tanárképzési modellről a követő tanárképzési modellre való áttérést támogatta ugyan, ám a folyamatos törvényi változások következtében mindez csak terv, kísérlet maradt. Az újjászervezett Tanárképző Intézetekben a törvényt módosítások következtében ugyanúgy a szakképzés mellett felvett ügynevezett pedagógiai modul biztosítja a tanári képesítés megszerzését, mint 2011 előtt. Találunk ugyan néhány felsőoktatási intézmény kínálatában didaktikai mesteri képzést, de ez igen ritka.⁹

A pedagógiai, pszichológiai tárgyak, valamint a gyakorlat tekintetében is jelentős különbség van a tanító-, óvóképzés és a tanárképzés tanterve között. Míg a tanárképzés párhuzamos modelljébe viszonylag kevés pedagógiai, pszichológiai tárgy fér bele, addig az óvó-, tanító-, óvóképzés mind középiskolai, mind felsőfokú képzési szinten nagyobb teret enged az elmélyülésnek ezeken a területeken. A középiskolai tanító, óvóképzésben 8, az egyetemi képzésben pedig 6 féléven át kötelező pedagógiai gyakorlattal¹⁰ szemben a tanárkép-

⁸ Bordás Andrea: *Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról...*, 2015, 116.

⁹ Uo. 115.; Stark Gabriella: *Pedagógusképzés Romániában...*, i. m., 2014, 65.: a 2011-es Tanügyi törvény eredeti elképzelésében a didaktikai mesteri képzés biztosította volna az elméleti szakmai képzés után a tanárképzést.

¹⁰ 2 félév hospitálás + 4 félév tanítási gyakorlat heti 2-4 órában

zésben mindössze két félév¹¹ áll rendelkezésre. Így a tanárképzésben a hospitálási és a tanítási gyakorlat mennyisége is jóval elmarad a tanító- és óvóképzésben megvalósíthatóval szemben.

2. Szituatív tanulás a munkahelyen

Habár a tapasztalat nem vezet egyértelműen szakmai fejlődéshez,¹² a kognitív pszichológia és a szakmai fejlődés perspektívájából vizsgálva tagadhatatlan a pedagógusok tanulásának szituatív és szociális jellege, és az, hogy a tanulás tevékenységekben való részvétel által valósul meg.¹³ Eraut szerint¹⁴ a munkahelyi tanulás szándékolatlan, előrejelezhetetlen, nem döntés kérdése, hanem elkerülhetetlen eredménye az új szituációkban új problémákkal, esetekkel való találkozásnak. A pedagógusi munka ráadásul ún. 'hot action'¹⁵, azaz forró helyzetek kontextusában zajlik, ahol a pedagóguson kívüli faktorok (körülmények, személyek stb.) folyamatosan változtatják a szituációkat, mindig új, eddig ismeretlen kombinációját hozva létre a valóságelemeknek. Ezekben a kontextusokban a pedagógus szituatív tanulása nagymértékben függ attól, hogy rutinként vagy speciális helyzetként értékel-e egy adott szituációt, és milyen szintű reflexió, majd pedig milyen cselekvés követi azt. Ez a folyamat határozza meg azt, hogy implicit (tudatosulás nélküli, szándékolatlan, reflexszerű), reaktív (a szituációra való válaszadásban megvalósuló, intuitív) vagy deliberatív (célorientált, tudatos időráfordítást és gondolkodást, esetleg megbeszélést igénylő, elemző) kognitív módról, illetve tanulási formáról van-e szó.¹⁶ Ezek a tanulási formák tipikusan osztálytermi környezetben valósulnak ugyan meg, ahol a pedagógus kollégáitól izoláltan dolgozik diákjaival, a szakmai fejlődést nagymértékben befolyásolja az a társas, professzionális kontextus is, amiben a pedagógus dolgozik.

¹¹ 1 félév hospitálás + 1 félév tanítási gyakorlat heti 3 órában

¹² Day, Christopher – Gu, Qing: *Variations...*, i. m., 423–443: a szakmai pályafutás utolsó szakaszában a pedagógusok sokszor kevésbé hatékonyak, mint előtte.

¹³ Kwakman, Kitty: *Factors affecting teachers'...*, i. m., 2003, 153.

¹⁴ Eraut, Michael: *Informal learning in the workplace...*, i. m., 2004, 250.

¹⁵ Uo. 258.

¹⁶ Uo. 260.

Eraut szerint a pedagógusok tapasztalati tudása esetleges, szegmentált, hiszen nagyrészt atipikus helyzetekből konstruálódik. Ezért azt a sztereotípiák és a félreértelmezések, rossz döntések elkerülése érdekében folyamatos kritikai ellenőrzés alatt kell tartani.¹⁷ Az, hogy rutinként vagy tanulásra alkalmas helyzetként azonosítanak és kezelnek-e bizonyos szituációkat, hogy ebben mennyire tudatosítják és hogyan határozzák meg saját szerepüket, felelőségeiket az adott szituációban, hogy mennyi időt szánnak a helyzetek elemzésére, meghatározza szakmai fejlődésük minőségét. A szignifikáns fejlődés létrejötte egyaránt függ a pedagógus jellemzőitől, irányultságától és a környezettől, amelyben dolgozik.

Eraut a gyakorlatban megvalósuló tanulásnak négy tipikus esetét írja le, amely pedagógusokra alkalmazva a következőképpen alakul:

- Valamilyen közös cél elérése, külső követelményeknek való megfelelés érdekében csoporttevékenységekben való részvétel más pedagógusokkal: ide sorolhatjuk az iskolán belül vagy kívül szerveződő tantárgyi munkaközösségek együttműködését például valamilyen új tanterv, tanmenet, az arra vonatkozó javaslat érdekében, esetleg különböző versenyek, iskolai programok közös megszervezését, több pedagógust bevonó projektek megvalósítását.

- Lehetőség mások tevékenységének megfigyelésére, másokkal való együttműködésre, mások meghallgatására munka közben: ennek példái lehetnek az óralátogatások különböző változatai, a mentorálás.

- Munka közben kihívást jelentő feladatok megoldása: például egy-egy problémát jelentő osztály, gyerek, szülő kezelése, atipikus helyzetek megoldása.

- Kliensekkel való munka: a tanulókkal és szüleikkel való mindennapi munka, amely során egyre pontosabban ismerik meg a pedagógusok a „klienseket” és a problémahelyzeteket is, a „kliensről” való tudás pedig új szempontokat hozhat a munkába.¹⁸

Láthatjuk, hogy míg az első két eset a pedagógusok között létrejövő horizontális kapcsolatok fontosságára és a horizontális tanulásra helyezi a hangsúlyt, ahol a kollaboráció és az irányított részvétel adja a tanulási lehetőséget, addig a második két eset a szituatív tanulásra, a tapasztalatok feldolgozására helyezi a hangsúlyt, ahol a tanulási lehetőséget nagyrészt a reflektivitás biztosítja. Eraut egyúttal arra is

¹⁷ Uo. 254.

¹⁸ Uo. 266–267.

felhívja a figyelmet, hogy a szakmai munka és a szakmai tanulás érzelmi dimenziója sokkal jelentősebb, mint azt általában elismérik.¹⁹ Ez az oka annak is, hogy a munka sikeressége erősen összefügg a munkahellyel való kapcsolattal.

3. A pedagógusok szakmai identitásának alakulása

A pedagógusok szakmai identitásának kutatása az utóbbi évtizedekben főként az angol nyelvű szakirodalomban jól elkülönülő területté alakult.²⁰ Beijaard, Meijer, Verloop szerint a kutatások alapvetően három irányt mutatnak: a szakmai identitás változásának folyamatát vizsgáló írások, a szakmai identitás jellemzőinek identifikálására törekvők és a szakmai identitást történetekben bemutató írások.²¹ Kutatásomban az első és az utolsó változathoz csatlakozom – a szerzők is ezeket tartják a szakmai identitás kutatásának járható útjának –, amikor olyan a pedagógusok által elmesélt narratív történetformákat elemzek, amelyek a szakmai fejlődés, változás különböző helyzeteit tárják fel.

Figyelembe kell vennünk, hogy a pedagógus szakmai identitása a mindennapos munkavégzés kontextusában értelmezhető.²² Az osztálytermi környezetben, szituatív helyzetben létrejövő szakmai fejlődés vizsgálata elválaszthatatlan a pedagógus gyakorlati tudásának vizsgálatától, ami maga után vonja a pedagógus szakmai identitásának vizsgálatát is.²³ A gyakorlati tudás szituatív, legkönnyebben történetekben ragadható meg. A gyakorlatról, s a gyakorlat során végbemenő szakmai fejlődésről tett megnyilatkozásaikban, amelyek tehát igen gyakran történetek, osztálytermi epizódok elmesélését

¹⁹ Uo. 255.

²⁰ Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Verloop, Nico: *Reconsidering research on teachers' professional identity...*, i. m., 2004, 107–128.; Beijaard, Douwe – Verloop, Nico – Vermunt, Jan D.: *Teachers' perceptions...*, i. m., 2000, 749–764.; Clarke, Marie – Hyde, Abbey – Drennan, Jonathan: *Professional Identity in Higher Education...*, i. m., 2013, 7–21.; Cohen, Jennifer: *Getting recognised ...*, i. m., 2010, 473–481.

²¹ Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Verloop, Nico: *Reconsidering research ...*, i. m., 2004, 109.

²² Day, Christopher: *The new lives of teacher...*, i. m., 2011, 7.

²³ Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Verloop, Nico: *Reconsidering research ...*, i. m., 2004, 114.

jelentik, a pedagógusok tulajdonképpen megalkotják saját szakmai identitásukat. Connelly és Clandinin koncepciójában a pedagógusok azért mesélnek történeteket, mert ezáltal értelmezik önmagukat pedagógusként. A történetek elmesélése, újramesélése, a reflexió általi újraélése biztosítja a pedagógus szakmai identitásának fenntartását.²⁴

A tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul ki a pedagógusok szakmai identitása, az a mód, ahogyan önmagát pedagógusként értelmezi. A szakmai identitás a tapasztalatok interpretálásának és újraértelmezésének állandó folyamata, így folyamatos változásban létezik.

4. A kutatás módszertana

A kutatás során 51 Bihar és Szatmár megyei pedagógussal készítettem összesen 16 egyéni, páros vagy csoportos interjút a 2013–2014-es tanév folyamán. A tanítói és a tanári pályán is tapasztalható elnőiesedés miatt a megkérdezettek zöme nő: az 50 nő mellett egyetlen férfi tanár szólal meg az interjúkban. A kutatásban vegyesen vettek részt a két megyében az oktatás különböző szintjein magyar nyelven tanító pedagógusok: 14 óvónő, 21 tanítónő és 16 tanár. A tanárok csoportja viszont több szempontból is heterogén. Egyrészt aszerint, hogy az oktatási intézmények mely szintjén tanít, másrészt a tanított diszciplínák szerint. Összesen 28 különböző intézmény 37 tantárgyi munkaközösségének képviselőit szólaltattam meg. Az életkor szerinti országos eloszláshoz²⁵ igazodva a megkérdezettek között legnagyobb arányban középkorú tanárok szerepelnek (76%), kisebb arányban pedig fiatalok (20%), illetve idősebb pedagógusok (4%). A pályán eltöltött évek szerinti besorolás helyett Berliner szakaszos szakmai fejlődés modelljét²⁶ alkalmaztam, amely különböző

²⁴ Connelly, F. Michael – Clandinin, D. Jean: *Stories of Experience and Narrative Inquiry...*, i. m., 1990, 4.

²⁵ Mirescu, Silviu Cristian – Blanariu, Liviu – Avram, Elena Nely – Daniliuc, Luiza: *Raport Național TALIS...*, i. m., 2014, 10–11.: mivel a romániai óvónők és tanítók életkori eloszlására vonatkozó adatok nem állnak rendelkezésemre, a 2013-as TALIS-kutatás adatait használom összehasonlítási alapul, mely szerint az alsó középfokú oktatásban a tanárok 14 %-a 30 év alatti (fiatal) tanár, 59%-a 30-49 év közötti (középkorú), 27 %-a pedig 50 év feletti (idősebb) tanár.

²⁶ Berliner C. David: *Szakértő tanárok viselkedésének leírása ...*, i. m., 2005, 71–92.

viselkedési jellemzők szerint sorolja be a szakmai fejlődés eltérő szakaszaiban lévő kollégákat, így különböztetve meg az újonc, a középhaladó, a kompetens, a jártas és a szakértő kategóriákat.

A kutatás 51 résztvevője közül 25-en vidéken (hatan városban, 19-en falun vagy községben) tanítanak, 26-an pedig megyeszékhelyen. A két megye etnikai megoszlás tekintetében hasonló, bár Szatmárban nagyobb a magyarság aránya. Mindkét megyében vannak olyan területek, ahol tömbmagyarságról, illetve olyanok, ahol szórványról beszélhetünk. A szórványban gyakoribbak a román és magyar tannyelvű osztályokat is működtető tagozatos iskolák, a tömbmagyarság településein és a két megyeszékhelyen azonban a magyar érdekképviselő utóbbi években folytatott oktatáspolitikájának és a 2011-es Tanügyi Törvénynek köszönhetően megnőtt a teljesen magyar nyelvű intézmények számaránya és befogadóképessége a tagozatos intézményekhez képest. Azoknak az intézményeknek egy része, amelyekben a megkérdezett pedagógusok tanítanak, épp ezért vagy teljesen magyar nyelvű intézmény (itt külön meg kell említenünk a megyeszékhelyek²⁷ elemi és gimnáziumi osztályokkal is rendelkező liceumait, amelyek egy része egyházi fenntartású) vagy tagozatos. Nagyjából egyenlő arányban oszlanak meg interjúalanyaink között a tagozatos és a teljesen magyar nyelvű iskolában oktató pedagógusok mind a megyeszékhelyeken, mind vidéken.

Az interjúk témafelvetése az identitásreprezentáció szempontjából a szakmai identitás bizonyos alternatíváit mozgósította, aktualizálta (operatív, aktualizált identitás),²⁸ így ez valamelyest torzítja az eredményeket. De maga a torzítás elkerülhetetlen volt, és ez természetes, ha arra gondolunk, hogy a szakmai fejlődés folyamatáról szóló interjúban senki nem fogja azt mondani, hogy az nem fontos, még ha az anonimitása biztosítva is van. A fókuszcsoportokban ráadásul a többi kolléga előtt mutatott identitásreprezentáció miatt is születhettek kozmetikázott válaszok. Ezek a stratégiák azonban a pedagógusok hétköznapi beszélgetéseiben is éppúgy jelen vannak, mint interjúhelyzetben, tehát tulajdonképpen a valóságot alakítják. Ezekkel a torzításokkal a kutatás során számoltam, hiszen elkerülhetetlenek voltak. A beszélgetés kötetlen légköre, a be-beszótt anekdoták, valamint az interjúzó és a résztvevők közötti bizalmi viszony

²⁷ Nagyvárad és Szatmárnémeti

²⁸ Pataki Ferenc: *Identitás – személyiség – társadalom...*, i. m., 2002

viszont oldották az esetleges feszültséget. Mindezek ellenére a nyelvi megfogalmazás önkéntelenül is „elárulta” azt, ki használ homlokzat-óvási technikákat²⁹, ki távolítja el magától a problémát, mintha nem is saját magáról beszélne, s ki beszél őszintén.

Az interjúk legépelése után kapott szövegtörzset az Atlas.ti 6.1 program segítségével elemeztem. Az elemzésnél a keresztszekcionális kategorikus indexálás során az indexkategóriákat mint lezáratlan forrásokat kezeltem, hogy a releváns adatokat később össze tudjam kapcsolni.³⁰ Jelen tanulmányban csak a szakmai fejlődést láthatatlanul elősegítő szituatív tanulás osztálytermi helyzeteire koncentrálok.

A tartalmi és formai kódok alapján a szakmai identitásváltozás folyamatának vizsgálatához az interjúkban négy különböző szövegtípust azonosítottam: analitikus, elbeszélő/narratív, általános helyzetleíró és poétikus szövegrészek. Az első két szövegtípust Cohen vizsgálatai³¹ alapján azonosítottam, aki az elbeszélő szövegtípusnak csak egy változatát³² emelte ki elemzésében. A másik két szövegtípus elnevezése az interjúk olvasata alapján kialakult kategória. A szövegtípusok nem mindig választhatók szét egymástól, sokszor összefolynak, összekapcsolódnak. Az elemzés elsődleges kódolást követő fázisában ezeket a szövegegységeket „mikroszkopikus vizsgálat” alá vettem a már meglévő kódok segítségével, vagyis egy-egy rövidebb jellegzetes szövegrészletet nemcsak tartalmi, de nyelv-tani, stilisztikai szempontból is elemeztem. Az adatok magyarázatában az összehasonlítást és a leírást használtam, mint alapelvet. Az interjúkat kvalitatív kutatóként nemcsak szó szerint, hanem értelmező és reflektív módon is elemeztem.

A kutatás eredményeként bemutatott motívumcsoportok tartalmi rendezőelv mentén kapcsolódnak össze. Kialakításukban segítségemre volt az Atlas.ti.6 program is, a kódok és kódcsaládok, idézetek, kommentárok és elméleti megjegyzések összekapcsolódásának és összeszövődésének megértését lehetővé tevő grafikai ábrázolás. A szövegek dekonstrukciója és rekonstrukciója folyamatos váltakozást, egymásba folyó köröket teremtettek. A kódolás során kirajzolódó

²⁹ Goffman, Erwin: *A homlokzatról...*, i. m., [1967] 2008, 23.

³⁰ Mason, Jennifer: *Kvalitatív kutatás...*, i. m., 2005.

³¹ Cohen, Jennifer: *Getting recognised ...*, 2010, i. m., 473–481.

³² Kutatásában pedagógusok személyes történeteinek jelentőségét és hozzájárulását vizsgálja a szakmai identitás kialakulásában.

összefüggések inkább halvány képek voltak, vázlatok, a grafikai ábrázolásból kinövő üres szerkezetek. A tartalommal való megtöltés során egyrészt változott a váz, a szövegekre való mikroszkopikus figyelem, ami újabb hermeneutikai körként is értelmezhető, a szövegrészletek újbóli dekonstruálását igényelte, s a különböző szövegrészletek hasonló vagy épp egymásnak ellentmondó, egymást befogadó elemei közötti kapcsolatok megteremtése után következett az újrakonstruálás.

Az elemzés individuális, interperszonális és szervezeti szinten közelít a szakmai fejlődés problémájához, bár ezek a szintek a valóságban folyamatosan kölcsönhatásban állnak egymással. A három különböző szint multifokális lencseként működik³³ az elemzés során, abban segít, hogy adekvát konceptuális keretben az illető szinten megvizsgálható problémákra fókuszál. A helyzetek, idézetek meghatározott szinten való elemzése és értelmezése az adott fókusz függvénye. Jelen tanulmány az individuális szintet mutatja be.

5. A kutatás eredményeinek bemutatása: változás és változtatás

Az egyik legerőteljesebb intertextuális motívum, ami minden interjúban újból és újból megjelent a változás és a változtatás motívuma. A szakmai fejlődés célja és eredménye is egyben a változás, az állandó megújulás. Az újdonság, változatosság igényként jelenik meg a kiindulási oldalon, a különböző interakciók terében zajló keresés, próbálkozás, kísérletezés a folyamat során azonosítható feladatok, a megváltozott viselkedésformák, interperszonális viszonyok pedig mind a változás lehetőségei és a folyamat eredményei és egy újabb változás kiindulópontjai is egyben. Jóformán lehetetlen a változás kiindulópontjának egyértelmű kijelölése. A témák gyakoriságából és a felbukkanás sorrendjéből arra lehet következtetni, hogy a pedagógusok a továbbképzéseken és a tantermi, csoportszobai helyzetekben megélt tapasztalatot tekintik a szakmai fejlődésük elsőrendű, a kollegiális kapcsolatokat másodrendű, a szakirodalom böngé-

³³ Borko, Hilda: *Professional Development and Teacher Learning...*, i. m., 2004, 8.

szését pedig harmadrendű befolyásolójának. A szituatív tanulás elméletét alkalmazva individuális szinten jelen tanulmányban főként az elsőre fókuszálok.

5.1. Képzési előnyök és a hátrányok

A szakmai fejlődés megalapozásaként az alapképzés kérdése nemcsak az újonckoknál, de a tapasztaltabb generációknál is elő-előbukkan. Az alapképzés megítélése attól függően, hogy milyen oktatási szinten és melyik intézményben valósult meg, változatos képet mutat, semmiképp nem beszélhetünk egységes szemléletről. Az értékelések erősen személy és intézményfüggők. A tanító és óvónők megítélésében a pedagógiai líceum általában pozitívabb megítélést kap, mint a főiskola. De találkozunk olyan relatív idősebb generációhoz (több, mint 15 éve pályán lévő) tartozó pedagógusokkal is, akik „felnőtt fejjel” elvégezve az egyetemet/főiskolát az akkor megszerzett tudás minőségileg más szintjéről számolnak be a középiskolaihoz hasonlítva, és kifejezetten jónak ítélik azt. A tanítóképző líceum elvégzése után egyetemi tanári képzésre jelentkezők pedagógiai tartalmi tudásukat egyértelműen a pedagógiai líceumhoz kötik, ezt jelentős előnynek tekintik a pedagógiai középiskolát nem végzetekkel szemben. Az egyetemi tanárképzés megítélése azonban nemcsak náluk, hanem minden résztvevőnél egyértelműen negatív: a pedagógiai, pszichológiai, módszertani felkészítés, a gyakorlati képzés hiányáról vagy alacsony minőségéről számolnak be a tanárok.

Ha a szakmai tudás, a pedagógusidentitás alakulását a szituatív tanulás szemszögéből értelmezzük, mely szerint a tanulás participáció a közösség gyakorlatában, kultúrájában, akkor a látható képzettségi mutatók (megszerzett diplomák) szempontjából a tanárok dupla hátrányban vannak a tanító-, óvóképzősökhöz képest. A pedagógusok közötti diskurzusok ezt az előny-, illetve hátrányelméletet tartják fenn. A tanári gyakorlati képzés időbeli korlátaiból adódó hátrányhoz a mentor által végzett tudatos, irányított részvétel hiánya adódik hozzá. Emellett a középfokú tanítóképző elvégzése is erőforrásként értelmeződik a gyakorlatba való bevezetés, a gyakorlatban való részvétel szempontjából (I.: *„nekem is mondta az idősebb tanító néni, hogy milyen nagy előny, hogy tanítóképzőt végeztem”*), habár a különböző intézmények, sőt ugyanazon intézmény különböző korszakainak sem egységes a megítélése. A személyes vélemények

egyik vagy másik intézmény, korszak előnyeit emelik ki; ezeknek a személyes véleményeknek az érvényességi köre azonban kiterjed, amikor beolvadnak a tágabb társadalmi diskurzusba, az eredeti vonatkozási kerettől függetlenné, általános érvényűvé, tágabb kategóriákra alkalmazhatóvá válnak. Az intézmények egyedi pozitív és negatív jellemzői elvesznek, sokkal fontosabbá válik a képzési szint megítélése, mint az egyes intézmények különbségeinek érzékeltetése.

A „hátrányok” ellensúlyozásának azonban vannak tipikusan láthatatlan lehetőségei, amelyek nem vagy nagyon ritkán kerülnek be a pedagógusok közötti diskurzusba. Ezek az informális szakmai tanulás tipikus esetei: a szituatív tanulás, a kollaboráció, az önreflexió. A kvalitatív kutatás kerete nem engedi meg az általánosítást, de lehetséges értelmezést ad: a tanároknál a képzési „hátrányok” ellensúlyozásaként gyakrabban, nagyobb intenzitással jelennek meg a láthatatlan hátránykompenzációk: a tudatosságra törekvés, a reflexió magas szintje, a proaktivitás, a tanítási-, tanulási helyzetek kihívások keresése, a tanulók hangjára figyelés, a kritikai hozzáállás az oktatási rendszerhez. Természetesen a tanító-, óvónők között is találkozunk nagyon reflektív, proaktív, kritikai hozzáállású személyekkel, és a tanároknál is ezek hiányával, alacsony szintjével. Mindezzel nem a pedagógusok minősítésére szeretném felhívni a figyelmet, hanem inkább arra a rejtett hatásra, amit a pedagóguskategóriák megítélésében a társadalmi diskurzus okoz: a képzés, képzettség minőségéről szóló előítéletek közgondolkodást alakító, mediáló hatására, és a személyes oldal láthatatlanságból fakadó alábecsülésére.

A pedagógusok diskurzusaiban másokkal szembeni előítélet, de saját magukra vonatkoztatott előítélet formájában is gyakran megjelenik például az az elképzelés, miszerint azok, akik csak felsőfokú tanító- vagy tanárképzéssel rendelkeznek, szakmailag sokkal kevésbé kompetensek, kevésbé elkötelezettek a szakmai fejlődés iránt. Atipikus helyzetnek számít, amikor ennek ellenkezője derül ki, vagy valaki épp maga éli meg ezt és folyamatosan hangoztatnia kell a közgondolkodást megdöntendő saját példáját.

Az egyéni szakmai identitás felépítésében jelentős szerep jut a láthatatlan dimenzióknak, de a csoportos identitás megalkotásában szinte csak a látható mintázatok hatnak. Ezeknek a látható és láthatatlan mintázatoknak az egyik legnagyobb veszélye az, ahogyan a látható mintázatot a pedagógus elkezdí magára alkalmazni, és például remek pedagógusi képességei ellenére is negatív szakmai identi-

tást alakít ki magáról, vagy arra pazarolja energiáját, hogy bizonyítson, kisebbségi érzését kompenzálja. Személyiségtől, a rendelkezésre álló megküzdési stratégiáktól függően azonban az is előfordulhat, hogy ami valakinek veszélyeztető tényező, az másnál motiváló tényező lesz, és a kompenzálás olyan proaktív magatartássá alakul, ami facilitálja a szakmai fejlődést.

5.2. Rutin és/vagy kísérletezés

A változás, változtatás igénye alapvetően tantermi/csoportszobai tapasztalatból fakad. Annak a fejlődésnek, tanulásnak a tudatosítása viszont, ami a tantermi szituációkban megvalósul, nagyon változatos képet mutat. Az interjúk során jól azonosítható az a csoport, akiknél a tapasztalatokból, a tapasztalatok elemzéséből való tanulás anélkül, hogy kirekesztene más tanulási lehetőségeket (például kollegiális beszélgetések, továbbképzések során megvalósuló tanulás), markánsan rányomja bélyegét a szakmai fejlődésről való gondolkodásra, és az a csoport, akiknél a tantermi tapasztalatok tudatosítása alig jelenik meg az interjúk során. Ez utóbbi csoport jellemzően külső hatások következményeként értelmezi a szakmai fejlődést, míg az előző csoport az egyén proaktív, önszabályozó magatartását, önfejlesztési képességét emeli ki a szakmai fejlődés folyamatában.

A munkahelyi tanulás informális jellege és ennek jelentősége erőteljesen kidomborodik az interjúkban. A bevezető, ráhangoló kérdésnek szánt *Mit jelent számodra a tanítás, az, hogy pedagógus vagy?* már az első próbainterjúnál az általam kutatott téma velejébe vágott. A szituatív tanulás kérdésköre anélkül jelent itt meg, hogy konkrétan rákérdeztem volna. Kutatóként igazi aha-élmény volt az, ahogyan A. személyesen fogalmazza meg Eraut tanulmányának³⁴ tudományos következtetéseit, miszerint a munka és a tanulás nem egymástól független, hanem nagyon is egymást fedő területek: a munkahelyi tanulás legjelentősebb része nem a munkahelyen kívüli képzéseken, környezetben valósul meg, hanem a munkahelyi szituációban.

³⁴ Eraut, Michael: *Informal learning in the workplace...*, i. m., 2004,

„Nekem rögtön kérdés volt, hogy tanítók vagy tanulók. Tehát rögtön kérdésre hangolt, szerintem folyamatosan tanulunk. Tehát istenigazából a tanításban akkora változások vannak, és akár minőségi vagy akár személyes változások, emberi változások, hogy én nem is tudom azt, hogy tanítók vagy tanulók.” (A., általános iskolai matematika tanár)

A tanításnak mint folyamatos tanulási, fejlődési lehetőségnek a felfogása bontakozik ki a fenti interjúrészletből. Az implicit tanulás a munkahelyen a tanítás folyamatában, a hétköznapi interakciók során akaratlanul is végbemegy, anélkül, hogy tudatosulna, mit is tanult a pedagógus. Azonban, ha a pedagógus kellően figyelmes, reflektív, észreveszi saját magán, tanítási tevékenységeiben ezt a változást. A szakmai fejlődés elválaszthatatlan az emberi, személyes fejlődéstől, változástól, az implicit tanulás nemcsak szakmai életükre, hanem személyes fejlődésükre is hat.

A leggyakrabban megfogalmazott hatás a megkérdezett pedagógusoknál a határozottság, magabiztosság. Ez összecseng Eraut kutatásainak eredményeivel,³⁵ aki a karrierjük közepén lévő pedagógusoknál Bandura³⁶ én-hatékonyság fogalmával hozza összefüggésbe a magabiztosságot. Kialakulása a proaktív magatartás következménye, ami az osztálytermi szituációkban eleve elkerülhetetlen. Ezért is értékeli a pedagógusok legnagyobb része az osztálytermi tanítási gyakorlatot elsődrendű fontosságúnak saját szakmai fejlődése szempontjából. A munka közbeni tanulási lehetőségek megtalálása fokozza a proaktivitást, az elköteleződést, így a szakmai fejlődés jelentős motiváló tényezőjévé válik. A munkahelyzetek kihívásként való értelmezése a tanulási faktorok egyike Erautnál a visszajelzés, a támogatás és az önbizalom, az elköteleződés mellett.³⁷

Az első évek tapasztalatszerzése kapcsán az interjúkban a személyes fejlődés érzésével párhuzamosan megjelenik mindaz, amit egy újoncnak a szakmából jellemzően meg kell tanulnia, „amit sehol nem tanítanak”, s amit elméletben nem is lehet megtanulni: helyzetek gyors és hatékony megoldása (l.: *„aztán idővel erre kialakult egy ilyen kis saját módszerem”*), megfelelő viselkedés, a szülőkkal és a

³⁵ Uo. 266.

³⁶ Uo. 269.

³⁷ Uo. 268.

gyerekekkel való kommunikáció különböző helyzetekben, a tanulás-szervezés különböző módjainak kipróbálása, a gyerek életkori és egyéni képességeihez való alkalmazkodás (B.: „*én tőlük tanulom ezt, mert úgy érzem, hogy én ezt másutt nem tanultam*”). Ezek a reaktív tanulás helyzetei, amelyek egy szituációra való válaszádból, magában a tanítási akcióban születtek.

Az osztálytermi szituációban anélkül, hogy a pedagógus tudatosan tanulni, fejlődni akarna, lehetőség adódik arra, hogy a kezdő pedagógus megtanuljon a gyerekektől valamilyen tartalmat (például számára ismeretlen játékokat), vagy a gyerekek révén találjon, dolgozzon ki számára addig ismeretlen módszert. Az eseti tudás létrejöttét, ami a gyakorlati tudás része, az akaratlanul, észrevétlenül létrejövő tanulás pillanatainak tudatosítása biztosítja, s a helyzetek tudatos feldolgozásának eredményeként a következő hasonló szituációban már más szinten tud részt venni, cselekedni a pedagógus. Az újonc pedagógusok, habár rengeteg olyan esetet mesélnek el az interjú során, amelyben próbálgatással tudásra tettek szert, még nem tudatosították saját maguk számára ezeket a helyzeteket, s időnként meg is fogalmazzák, hogy valamilyen tudásukra csak az interjú kapcsán, beszélgetve ébredtek rá. A szakmai fejlődésről alkotott képükben sokkal erőteljesebb a hiányérzet, a „nekem ezt senki nem tanította” gondolata és az ehhez kapcsolódó bizonytalanság érzése, mint a próbálkozás, a kísérletezés bátorsága.

A kísérletezés motívuma az alapképzés már említett módszertani hiányosságai okán az első évek tapasztalati tanulására való visszaemlékezésben a tanárok beszámolóiban főként a hályogkovács-metáforájával összefonódva jelenik meg. A tervekhez sokkal inkább ragaszkodó megkérdezett újonc tanító- és óvónőkhöz képest a tanárok egyrészt merészebben, rugalmasabban viszonyulnak a pályakezdetés helyzetéhez, a diákokkal való találkozáshoz, az osztályok kezeléséhez, másrészt meghatározó módszertani tudás és felkészültség nélkül inkább saját diákkori tapasztalataikra, egyéni érdeklődésükre, értékrendszerükre és a próba-szerencse elvre építenek, nagyobb teret engednek a reaktív tanulás lehetőségeinek. Ez a hályogkovács-attitűd készet folyamatos tudatosításra, önreflexióra, fejlődésre, ami hamarabb vezet a tapasztalatokból való szándékos, deliberatív tanuláshoz, mint a tervekhez való merev ragaszkodás.

„Szóval, az az igazság, hogy akkor, amikor elkezdtem tanítani, én

arról, hogy mit jelent tanítani, én semmit nem tudtam, de az égardta világon semmit. [...] és úgy jöttem ki (ti. az egyetemről), hogy ez egy nagy kaland, és itt vannak ezek a gyerekek, persze, fiatalok vagyunk, a gyerekek akkor jobban kapcsolódnak egymáshoz, ezt ti is tudjátok, és akkor valahogy ebben a baráti légkörben elmennek az órák. De én nem mondom azt, hogy annyira nagy szakmaiságom volt az én magyaróráimon, inkább tapasztalatok híján próbáltam azt megoldani, ami nekem fontos volt az irodalomból, [...] Ez, ez egy legalább 3-4 évig, hát hogy is mondjam, inkább csak a tapasztalatban mélyült, mintsem hogy, mint tudatosításában, hogy most egészen pontosan mit is játszunk. Mert játék volt a gyerekekkel.” (F., középiskolai magyartanár)

A konkrét osztálytermi szituációk mellett főleg az óvó- és tanító-nőknél nagyon erősen jelen van a tevékenységekre, órákra való felkészülés képe is. Az első években ez főleg az órákban, napokban mérhető időt jelenti, amit a megtanítandó tartalom feldolgozásával, a legmegfelelőbb módszerek, stratégiák és tanulásszervezési módok kiválasztásával, a tervek elkészítésével tölt az újonc. Ebben a szakaszban a tervezés inkább külső követelmények által kikényszerített magatartás, semmint tudatos szakmai önfejlesztés. A pályakezdőnek a folyamatos felkészülés, a folyamatos készenléti állapot a mindennapi valóság, ez sokszor lelki, érzelmi teherként nehezedik az interjúalanyokra. A belső (önmaguknak) és külső (gyerekeknek, szülőknek, feletteseknek, előírásoknak, az alapképzésben tanultaknak, az egykori tanárnak) követelményeknek való megfelelés és a „mélyvízbe dobtak” képe több újonc interjúalanynál is előkerül (T.: „szerintem túl sok az elvárás most, én kezdő pedagógusként túl sokat elvárok magamtól”, K.: „én is másképp álltam hozzá, és nehezebb volt, és tragikusabban vettem fel az egészet”; „az furcsa volt így mélyvízbe... egyedül, mindent. Na de most már úgy érzem, hogy tényleg felnőttem már ehhez az egészhez. És most már úgy szeretem azt csinálni”). A lehetséges tanulási helyzetek erős negatív érzelmi tapasztalata tulajdonképpen megnehezíti a szándékos, elemző gondolkodásmód megjelenését. A szituáció olvasására a mintafelismerés, a döntéshozásra az azonnali válasz, a cselekvésre a rutinszerűség jellemző, mely csak helyzeti tudatosságot, implicit tanulást tesz lehetővé. A félelem és bizonytalanság érzése főleg akkor jelenik meg erősen, ha nincs mellettük támogató kolléga. A tapasztaltabb társ, az

irányított részvétel szükségessége/szükséglete itt egyértelműen megjelenik.

Néhány év távlatából ez az időszak a tervekhez való merev ragaszkodás képét idézi, és helyét átveszi a rutin. Habár csak 13 interjúalanyról jelenik meg a rutin kérdésköre részletesebben kifejtett témaként, megítélése éles határt szab a pedagógusok között. A rutinnal szembeni pozitív hozzáállással a középhaszad pedagógus azon tudására utalnak legtöbbször a kutatás résztvevői, ami különösebb erőfeszítés nélkül lehetővé teszi az ismétlődő, megszokott tantermi helyzetek megoldását, biztonságérzetet ad, lehet rá alapozni a tanítási folyamat irányításakor. A mintafelismerés, az azonnali válasz, a rutincelekvés a kezdő pedagógus számára egy vágyott állapot, melyben implicit tanulás jöhet létre.

A rutinnal szembeni elfogadó hozzáállás a kompetens tanár azon tudására utal, hogy a rutin a fejlődés szükségszerű velejárója, ami segíti a munkát. A gyors mintafelismerés, intuitív döntéshozás, a döntések által pontosított rutin jellemzik ezeket a helyzeteket, amelyek a reaktív tanulás helyzetei. Metakognitív színen implicit módon folyik a helyzetek monitorozása.

„A rutin az mindenképp. az elkerülhetetlen, és egy adott időpontban kell is. Vannak dolgok, amik jók, amik bejártottak, és azokat simán lehet használni.”(R. általános iskolai magyartanár)

Van viszont egy olyan csoportja is a pedagógusoknak, akik ki akarnak lépni a rutinszerűen végzett munkából, azzal szemben harcba szállnak. Olyan negatív konnotációkat ébresztő metaforák jelennek itt meg mint *„a mókuserék, a hétköznapi tanítás bugyra”*, ami tulajdonképpen a pokol bugyraira való irodalmi utalás. Az a feszültség, ami a saját magáról fenntartott szakmai identitás és a megélt tapasztalatok alapján a jelenben felépülő identitás között létrejön, cselekvésre készítet. M., ahhoz, hogy fenntartsa kreatív, aktív ágensként munkálkodó pedagógusi identitását, tudatosan új módszerek, lehetőségek után néz (*„nincs, nincs olyan, hogy megállni valamivel kapcsolatban, nem tudnék ugyanúgy tanítani valamit kétszer”).* A szakmai fejlődésnek egy újabb köre kezdődik ezzel, amelyben az elemző/deliberatív gondolkodás és tanulás kap nagyobb szerepet.

„Abban fejlődtem, úgy érzem, az elejéhez képest, hogy magabiztosabb vagyok, határozottabb vagyok, jobban átlátom a dolgokat, a gyerekeket is úgy érzem, hogy jobban ismerem, jobban tudom kezelni az adott helyzeteket. Ebben változtam. Amit nem szeretek, az, hogy néha úgy érzem, hogy elmegyek úgymond a rutin felé, tehát hogy nincs meg az az újdonság, ami volt az elején.” (M., középiskolai magyartanár)

A rutin fogalmával ellentétben jelenik meg a folyamatosan kísérletező pedagógus képe, aki odafigyelve a gyerekek igényeire, képességeire és lehetőségeire igyekszik „elég jól” megoldani a problémás helyzeteket. Az óratervekhez való ragaszkodás helyett már a kezdetől egyfajta intuitív tanítási stílusként a módszertani rugalmasságot, a kísérletező, újító hajlamot emeli ki néhány interjúalany. Ők – a többséggel ellentétben – nem a tervekhez való ragaszkodásban, hanem a kísérletezésben, valami újnak, másnak a kipróbálásában ragadják meg már az első évek szakmai tapasztalatának lényegét. A rutin felé haladó fejlődéssel szemben ők a tudatos változtatást, fejlődést hangsúlyozzák, amelyben saját aktív, újdonságkereső magatartásuk a meghatározó. A tapasztalat hozza meg a kísérletező pedagógusnál a rutin helyett azt a fajta rugalmasságot, ami lehetővé teszi a gyerekek-re való odafigyelést is.

„Ha abból indulunk ki, hogy együtt vagyunk, és együtt lüktetünk egy ilyen közösséggel, akkor tulajdonképpen egy kísérlet az egész. Egy olyan kísérlet, ami soha nem ismétlődik, [...] Velem 20 év alatt nem fordult elő, hogy ugyanolyan helyzetben találjam magam. Lehet, hogy [...] megijedek egy olyan helyzettől, amihez hasonló már volt az életemben, de ugyanakkor ezt meg kell oldani, nem ugyanazokkal a módszerekkel, nem ugyanazokkal az eszközökkel, hanem teljesen másként. Ez, hogy folyamatosan tanuljuk (a mesterséget), és hogy kísérletezünk, van egy ilyen kísérletezés íze az egésznek. Pont emiatt, azt hiszem, hogy nagyon sok leleményességet tanulunk az életben ezektől a gyerekektől. [...], Szerintem mindenkivel előfordult itt, hogy új játékokat fedezett fel, magába, és jött ki belőle, új ötletekkel jött elő, teljesen, tehát eszébe nem jutott előtte 5 órával, otthon, hogy ő ezt fogja eljátszani azon az órán, de el fogja játszani, és akkor ezáltal már tanultál valamit. (G., tanítónő)

Az osztálytermi tapasztalati tanulás alapvetően két egymással elentétben álló témát vet fel a pedagógusok körében: a próbálgatás, kísérletezés és a rutin kérdéskörét. Míg az újoncok a fejlődést főként abban látják, hogy a próbálkozások időszakából a biztonságot adó rutin időszakába érkeznek, addig a középhaladó, kompetens szintet meghaladó pedagógusok épp a rutin tagadása által biztosított szabad kísérletezésben látják szakmai fejlődésüket. Habár kísérletezésre minden fejlődési szinten találunk példát, a kísérletezés felfogása, indoka nagyon különböző, és nem feltétlenül függ össze sem a pályán eltöltött évekkkel, a megszerzett tapasztalatokkal, sem a tanított korosztályok jellemzőiből adódó különbségekkel. Inkább identitásbeli különbségekre lehet következtetni, arra, hogy a pedagógusok hogyan határozzák meg, hogyan építik fel tanítási tapasztalataikon alapuló történeteikből saját identitásukat. A továbbiakban a változás, változtatás motivációját, az ezt követő reakciókat és megoldási lehetőségeket vázolom fel, amelyek együttesen rajzolják ki a pedagógusok különböző identitástípusait.

Magának a megújulásnak, mint a szakmai fejlődés azonosítható igényének a motivációja igen változatos képet mutat: belső és külső motivációkkal egyaránt találkozunk itt. Belső motivációk az érzelmi faktorok: például a félelem, az elégedetlenség, a megfelelési kényszer, a becsvágy, egyfajta egészséges versenyszellem, a sikerélmény vágya. Ezeket gyakran külső hatások, illetve különböző szerepekből adódó külső motivációk váltják ki: a gyerekek igényeinek felmérése, a tanulók, a társadalom, a külső elvárások változása, a mentorszerep, a különböző vezetői szerepek.³⁸ A szakmai fejlődés folyamatából nem hagyhatók ki az affektív, motivációs faktorok, csak ezekkel együttesen megy végbe kognitív és viselkedésbeli változás.

Több interjúban visszatérő motívum a megváltozott és folyamatosan változó gyerekgenerációk képe, ami váltásra, változásra, változtatásra sarkall. Ebben az önvizsgálat, a nézőpontváltás és változatos módszerek keresése a jellemző. Az általánosítások, a szlogenek szintje és a tudományos igényű net-generáció magyarázatok mellett legerőteljesebb a személyes kapcsolatokból származó tapasztalatra utalás. Mivel a témát minden esetben az interjúalanyok vetették fel, a problémafelvetés és a hozzá való viszonyulás minősége egyúttal azt

³⁸ Például: igazgató, módszertani kör felelős stb.

is jelzi, milyen mértékben szembesülnek a problémával. A kutatásban részt vevő óvónőknél gyakorlatilag nem jelenik meg, a tanítóknál viszont már figyelmet kap a probléma, az igazán érintett csoport azonban egyértelműen a tanároké, akik a gyerekek életkori sajátosságaiból adódóan is kénytelenek másképp kezelni ezt a helyzetet, mint az alsó tagozaton tanító társaik.

A tapasztalt (20-25 évnél több munkatapasztalattal rendelkező) pedagógusok (csak tanító és óvónők) előszeretettel hasonlítják össze a jelen generációit pályakezdésük generációival, a rendszerváltozás előtti generációkkal. Habár nyomaiban a társadalmi berendezkedés változására is utalnak ezek a megnyilatkozások, mégis ezekben érhető tetten a legkevésbé a reflektív szemlélet, ritkán és kevésbé értelmezik a változások okait, következményeit. Mintafelismerésükre előítéletesség, társadalmi diskurzusok reflektálatlan átvétele, azonnali gyors válaszadás jellemző, és a megoldáskeresésüket is inkább az utilitarizmus (gyorsan nagy hatásfokkal alkalmazható, készen kapott módszerek), mint a helyzet alapos elemzése, vizsgálata jellemzi. Mindez lehet a középhaladó szinten való megrekedés jele is.

„Ami ezelőtt 30 éve működött, az már most nem állja meg a helyét, a gyerekek teljesen másképp viszonyulnak a dolgokhoz, teljesen más a gyerekanyag, tehát kell mindig megújulni, nem lehet leragadni azon a szinten.” (B., tanítónő)

Ugyanennek a generációnak más képviselői, illetve a 10-15 évvel fiatalabbak (akik 10-15 éve vannak a pályán), akik eljutottak legalább a kompetens tanár szintjére, részletesen elemzik a problémát: a gyerekek szociokulturális háttere, a technika fejlődése, az osztálytermi körülmények közt megvalósuló iskolai tanítás hogyanja és tartalma, valamint a digitális környezet nyújtotta tanulási lehetőségek és tartalmak minősége és mennyisége között tátongó óriási szakadékokban látják a probléma forrását. Ennek feloldására láthatóan több utat találnak: a szigorú fegyelmen és távolságtartáson alapuló tanár-diák kapcsolat fellazítását (ez az utóbbi negyedszázadban folyamatosan kisebb-nagyobb lépésekben folyt), az érzelmi hatást, érdeklődést biztosító aktivizáló módszerek alkalmazását, illetve a gyerekek „digitális” kultúrájában való megmártózást. Az érzelmi hatás mint eszköz inkább a tanítók körében kedvelt, a gyerekkultúrával (digitális szubkultúrával) való ismerkedés pedig inkább a tanárok körében.

A környezet, s vele együtt a gyerekgenerációk változása kihívásként motivál, mondhatni kényszerít a gyerek valóságának megismerésére. A pedagógusok arról számolnak be, hogy ráébredtek arra, nem zárkozhatnak be a tantárgy, a tanári, a pedagógusi lét elefántcsonttornyába, akkor is ki kell tekinteniük belőle, érdeklődve figyelve az új generációk kultúráját, ha ez az újfajta kultúra a saját értékrendjükkel nem egyezik. Bizonyos esetekben ez a megváltozott kultúra egy másfajta szemléletmódot, értékrendszert jelent, amelyben a klasszikus (például a tanított irodalmi szövegekben megjelenő) értékek már nem vagy kevésbé értelmezhetők (például egész más szemzőből értelmezik Lapaj alakját Mikszáth művében, mint a tanár), legtöbb esetben viszont kifejezetten a digitális kultúrára való utalást jelenti.

“Tehát hogy a számítógépet, az internetes portálokat, amit ők böngésznek, naprakészen lenni azzal, hogy mi az, ami onnan átvethető, és egy kicsit más formában vagy másképpen tálalva a gyerekek számára [...] hasznosítható”. (J., általános és középiskolai magyartanár)

A személyes nézőpont és a megfogalmazás, kinyilatkozás révén megvalósuló elemzési, tudatosulási folyamat az, ami a következő interjúrésztel relevanciáját adja. R. olyan személyes tudást fogalmaz meg, amiben az érzelmek nagyon fontos szerepet kapnak. Ellenáll és ellentmond annak a társadalmi diskurzusnak, amely lehetővé tenné számára az önigazolást, miszerint az újabb és újabb generációk egyre gyengébb képességűek. A gyerekek igényeire való odafigyelés, a gyerekek hangjának meghallása készleten mélyebb önelemzésre, bár az önelemzésnek ezt a szintjét már nem vállalja fel egyedül, hanem kohezív módon fejezi ki többes szám első személyben, ugyanúgy, mint az előbbi interjúalany. A „mi, tanárok általában vagyunk rugalmatlanok” vállalhatóbb, mint az, hogy „én vagyok rugalmatlan”, s épp ezért a megnyilatkozás még mindig az önigazolás egy szintje, de olyan szint, amelyen a problémát beazonosította, ahonnan tovább lehet lépni.

„Valahányszor visszajöttem szabadságról,³⁹ nekem az volt a döbbenetes, hogy mindig újabb és újabb gyerekcsoportokkal találkoztam, már úgy érve, hogy 2 év kiesés is olyan sokat jelentett abban, hogy mintha minden megváltozott volna körülöttünk. Hogy énnekem mintha úgy megállt az idő, és akkor közben újabb és újabb gyerekcsoportokat kaptam, és egyre nehezebb volt, egyre nehezebbnek tűnt az, hogy megfeleljek a tanári pályának. Ezt tapasztaltam, hogy [...] nagy változást követelt tőlem. Hogy folyamatosan változni, mert és aztán most gondolkodtam, frissében azon, hogy mindig azt mondjuk, hogy gyengül a gyerektársaság, meg minden, holott most is vannak nagyon jó képességű gyerekek, csak az a helyzet, hogy próbáljuk ráruházni a régi dolgokat az új generációra, és ez nem igazán működik, és akkor ebben, ebben kell. Ebben vagyok most. Inkább, mondom, inkább tapasztalatszerzésnek mondanám, mint annyira fejlődésnek.” (S., általános iskolai magyartanár)

Tetten érhető az interjúkban az újabb és újabb generációkat negatívan értékelő társadalmi diskurzus is (Ezek a mai gyerekek! Ezek a mai fiatalok! Ezek a mai szülők! Bezzeg a mi időnkben!), de ez már egyáltalán nem a digitális bennszülöttekre, nem a net-generációra vonatkozik, hanem nagy általánosságban a fiatalabb generációkra. Jellemzően a panaszskultúrát tovább éltető történetekben, felvázolt osztálytermi helyzetekben, csattanóra végződő anekdotaszerű történetecskékben találjuk meg, amelyek beindítják a hallgatóság mesélőkedvét, és reflektálatlanul csúsznak egymásra a történetek, míg az interjúkészítő le nem állítja a folyamatot. A történetek hol a diákokról, hol a szüleikről szólnak, s mindig a gyerekekről és/vagy a szülőkről alkotott negatív képpel, a csak rájuk hárított felelősséggel zárulnak. A tágabb környezet, kultúra, társadalom értékképző vagy épp értékromboló hatása, s ennek tudatosítása, vagyis a tágabb társadalmi összefüggésekben való gondolkodás szinte egyáltalán nem jelenik meg. Az egyértelmű és azonnali értékítélet, az általánosítás, az instant, reflexszerű gondolkodás teszi majdnem lehetetlenné a konstruktív megoldások felé a továbblépést, ha az illető pedagógus hasonló helyzettel találkozik.

³⁹ Értsd: gyereknevelési szabadság

„Nálam amelyik generáció éppen következik. És hogy jó anyagú év volt, avagy sem, hogy termékeny év volt, avagy sem, hogy melyik soron volt termékeny vagy sem [...] A szülőket kicserélném úgy egy az egyben. A gyermek maradhat.[... mély csend, senki nem reagál]. Nem kéne kicserélni, csak megtanítani őket egyáltalán szülőknek lenni.” (K., tanítónő)

Még ha meg is történik a problémás helyzetnek egy elsőfokú elemzése, amelynek szereplői a gyerekek, az azonosított okoknál (a szülők, a szűkebb környezet felelőssége és szerepe a gyereknevelésben) tehetetlenül megállnak a pedagógusok. Ez frusztráltságot, szakmai elégedetlenséget okoz. A szakmai fejlődés, a változás gátjaként értelmezett helyzetekben a pedagógusok egy része azt fogalmazza meg, hogy egyedül marad a problémával, sem kollegiális, sem vezetői, sem társadalmi támogatást nem kap, esetleg még magánéleti kapcsolatai sem erősítik meg.

A gyerekek igényeinek feltérképezésével szoros összefüggésben jelenik meg annak az igénye, hogy az éppen tanított tantárgyat, tartalmat változatos módszerekkel és stratégiákkal kedveltté, elsajátíthatóvá tegye a pedagógus. A tanároknál a gyerekek igényeinek feltérképezése a módszertani megújulás mellett a tanított tantárgy tartalmi korszerűsítésének (főleg irodalmi szövegekről van itt szó) befogadhatóvá tételének gondolatával, a tanterv, a szintzáró vizsgák tartalmának és követelményeinek kritikai szemléletével párosul. A kritikai szemlélet táplálja a kényszerhelyzetben, kettős szorításban kialakuló belső küzdelmet: a tantervi követelményeknek való megfelelés kényszerét, mert ez a vizsgák miatt a diák érdeke, és a gyerek igényeinek figyelembevételét, mert ez pedig személyiségfejlődése miatt érdeke a diáknak. A tanároknál gyakori, hogy a tantárgyi tartalom megtanításának erős motivációja vezeti el őket a módszertani megújulás szükségességének gondolatához, ami aztán a gyerekek igényeinek feltérképezésére készíti. Amikor viszont ez nem történik meg, az ismétlődő negatív érzelmi tapasztalat hatására ez az állapot állandósulhat.

„M: Néha meg az, hogy vannak nekem ilyen pillanataim, amikor nem látom értelmét az egésznek.

K⁴⁰: De minek nem látod értelmét?

M: Annak, amit tanítok, amiért tanítok, úgy az egésznek.

K: Az irodalomtörténetnek például?

M: Nemcsak, hogy irodalomtörténet, tehát látom azt a távolságot úgymond a tananyag és amit kellene, a kimeneti követelmények és itt ami van valójában (között), és néha úgy érzem, a kettő egyáltalán nem találkozik, meg kell erőszakoljam a gyerekeket ahhoz, hogy ez az egész meglegyen.”

A sikertelenség mint atipikus helyzet különleges figyelmet kap a pedagógus tudásszerkezetében. A negatív érzelmi tapasztalat (úgy érzem, ... meg kell erőszakoljam a gyerekeket ahhoz, hogy ez az egész meglegyen) amelyben saját magát agresszorként éli meg M., ellentétben áll a tanári szerepről kialakított képével. Ez a tanári énhatékonyság csökkenését eredményezi, kognitív szinten pedig (nem látom értelmét az egésznek) a szerep elutasítását. Akkor, amikor a pálya közepén magabiztosságot, szakmai elégedettséget kellene éreznie, az énhatékonyság csökkenését, szakmai kompetenciái hiányát éli meg. M. más megnyilvánulásából („nem tartom magam jó tanárnak”) is arra következtethetünk, hogy a tanárszereppel vívott harca egyúttal az oktatás rendszerrel vívott harc is, amelynek kilátástalansága, személyiségbeli jellemzői és a megfelelő támogatás hiánya a kiegész felé sodorja őt.

Erősen újításra és változatosságra motiváló szerep az egyetemi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó mentorszerep. Minden foglalkozási kategóriában találkoztunk legalább két olyan pedagógussal, aki fogadja valamelyik felsőoktatási intézmény gyakorlatozó diákjait, de közülük csak kettőnél (egy óvó- és egy tanítónő) történik utalás a mentorszerep és saját szakmai fejlődésük pozitív kölcsönhatására. Egyiküknél a folyamatos szakmai megújulás motivációjaként jelenik meg e szerep, másikuknál pedig emellett, mint a megújulás lehetősége is. Az, hogy a tanároknál ennek a fajta kölcsönhatásnak a felfedezése nem történik meg, a tanárképzés és a tanító-, óvóképzés egyetemi tantervének különbségéből és a gyakorlat megszervezéséből is származhat. Tanító- és óvónőknél sokkal hosszabb ideig, gyakrabban

⁴⁰ Kérdező, interjúkészítő

gyakorlatoznak az egyetemisták, többet hospitálnak, míg a kutatásban részt vevő tanárok 1-2 bemutató óra tartásáról számoltak be. Ez a mennyiségi különbség minőségi eltéréshez is vezet, amit nemcsak a mentorszerep-felfogások, de az alapképzés általános megítélése is alátámaszt.

A kollégákkal való beszélgetések és a továbbképzéseken való részvétel képezik a lehetséges tanulási alkalmak legnagyobb hányadát. Emellett ritkábban ugyan, de a szakirodalom, az internetes portálok tanulmányozását is említik. E két utóbbi tevékenység egyértelmű célja a módszertani megújulás, új, változatos módszerek keresése, amelyek megkönnyítik a hétköznapi tanítási helyzeteket, a gyerekek feltárt igényeihez igazodnak, és megkönnyítik a tantervi követelményekben előírtakat teljesítését. Mindkét esetben a szakmai fejlődés iránti elköteleződés az aktív magatartás legfontosabb motívuma.

6. Összegzés

Az itt bemutatott problémák részben azt is magyarázzák, hogy nemzetközi összehasonlításban miért olyan gyengék a romániai diákok eredményei.⁴¹ Jelen kutatás számos interjúrészlete mond ellent a 2013-as TALIS-kutatás azon eredményeinek, mely szerint a romániai középiskola alsó tagozatán tanító pedagógusok a nemzetközi átlagnál felkészültebbnek érzik magukat az alapképzés elvégzése után.⁴² Az interjúkban a középiskolai tanárok jelzik leggyakrabban bizonytalanságukat, a hiányos pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzettséget, az egyetemi tanárképzés során a gyakorlati képzés időbeli korlátait s az abból adódó hátrányokat, amihez hozzáadódik a mentor által végzett tudatos, irányított részvétel hiánya. Meghatározó módszertani tudás és felkészültség nélkül a tanárok sokkal gyakrabban támaszkodnak saját diákkori tapasztalataikra, egyéni érdeklődésükre, értékrendszerükre és a próba-szerencse elvre, mint az óvó- vagy tanítónők, akik sokkal inkább a módszertani előírások, megszokások „rabjai”. A helyzetek gyors és hatékony megoldás

⁴¹ OECD: PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education* i.m., 2016.

⁴² Mirescu, Silviu Cristian – Blanariu, Liviu – Avram, Elena Nely – Daniliuc, Luiza: *Raport Național TALIS 2013...*, 2014, 15.

dásának kényszere a tanulók egyéni sajátosságaira, aktuális igényeire való odafigyelést, folyamatos reflektivitást, s ezáltal a saját szakmai fejlődés monitorozását teszi lehetővé. Habár a kvalitatív kutatás nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását, azt mondhatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok közül a tanárookra volt jellemzőbb a magas szintű reflektivitás, a tudatos önfejlesztés igénye.

A TALIS-kutatás eredményeivel összhangban⁴³ az interjúkban megszólaló pedagógusok is a szakmai fejlődés egyik legfontosabb faktoraként említik meg a támogató kollégákat, a kollégákkal való együttműködést, a kedvező iskolai légkört, a fejlődés gátjaként pedig ezek hiányát. Számtalan példát látunk az interjúkban arra is, hogy a tanári énhatékonyság érzése hogyan befolyásolja a tanári pályáról, munkáról való gondolkodást.

Összevetve a PISA és a TALIS kutatás nemzetközi és romániai eredményeit, kétségeink támadnak, vajon ugyanarról az országról szólnak-e a jelentések, s kérdések merülhetnek fel bennünk: hol a hiba, hol csúsznak el az eredmények, miért nem mutatkozik a romániai diákok eredményességi mutatóiban az oktatás hatékonysága, ha a pedagógusok a nemzetközi átlaghoz viszonyítva jóval pozitívabban értékelik az alap- és továbbképzési rendszer számos aspektusát. A TALIS-kutatásban a pedagógus továbbképzéssel, a képzések anyagi vagy más juttatások által történő támogatásával, az iskolák felszereltségével kapcsolatos kérdésekben, vagyis ahol objektív értékekhez kötöttek a válaszok, Romániát nemzetközi viszonylatban a legrosszabb eredményeket elérő országok között találjuk, viszont ott, ahol a pedagógusok magas szintű szakmai reflexiójára, reális önértékelésre van szükség, Románia feltűnően végletes pozitív eredményeket ért el. A jelen kvalitatív kutatásban elemzett interjúk épp azokat a hézagokat értelmezik, amelyeket a kvantitatív statisztikai adatok nem képesek megmagyarázni.

⁴³ Uo., 87.

Felhasznált irodalom

- Barber, Michael – Mourshed, Mona: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* New-York, McKinsey & Company, 2007.
- Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Verloop, Nico: Reconsidering research on teachers' professional identity. In: *Teaching and Teacher Education*. 2004, 20. szám, 107–128.
- Beijaard, Douwe – Verloop, Nico – Vermunt, Jan D.: Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. In: *Teaching and Teacher Education*. 2000, 16. szám, 749–764.
- Berliner C. David: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. In: *Pedagógusképzés*, 2005, 2. szám, 71–92.
- Bordás Andrea: Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem, 2015, 103–139.
- Borko, Hilda: Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In: *Educational Researcher*, 2004, Vol. 33, No. 8., 3–15.
- Clarke, Marie – Hyde, Abbey – Drennan, Jonathan: Professional Identity in Higher Education. In: B. M. Kehm – U. Teichler, *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* (pg. 7–21). Dordrecht, Springer, 2013.
- Cohen, Jennifer: Getting recognised: teachers negotiating professional identities as learners through talk. In: *Teaching and Teacher Education*. 2010, 26. szám, 473–481.
- Connelly, F. Michael – Clandinin, D. Jean: Stories of Experience and Narrative Inquiry. In: *Educational Researcher*, 1990, Vol. 19, No. 5., 2–14.

- Day, Cristopher – Sammons, Pam – Stobart, Gordon – Kington, Alison – Gu, Qing: *Teachers Matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire, Open University Press, 2007
- Day, Christopher – Gu, Qing: Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness over a Career. In: *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No. 4, Learning in and across the Professions (Sep., 2007), 423-443.
- Day, Christopher: The new lives of teachers: research which influences. In: *Orbis Sholae*, 2011, Vol.5, No. 2. 7–29.
- Eraut, Michael: Informal learning in the workplace. In: *Studies in Continuing Education*, 2004, Vol. 26, No. 2., 247–273.
- Goffman, Erwin: A homlokzatról. [1967] In: Síklaki István szerk.: *A szóbeli befolyásolás alapjai II. Nyelv és szituáció*. Budapest, Tankönyvkiadó, 2008, 11–36.
- Hargreaves, Andy: Series editor's forward. In: Sandra Acker (ed.): *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London, Cassell. 1999.
- Kwakman, Kitty: Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. In: *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19. szám, 149–170.
- Mason, Jennifer: *Kvalitatív kutatás*. Budapest, Józsefvárosi Műhely. 2005.
- Mirescu, Silviu Cristian – Blanariu, Liviu – Avram, Elena Nely – Daniliuc, Luiza: *Raport Național TALIS 2013. O analiză a răspunsurilor participanților la studiul internațional privind procesul de predare-învățare (TALIS) 2013*. București, Centrul Național de Evaluare și Examinare, 2014.
- OECD: *PISA 2009 Results. Executive Summary*. OECD, 2010. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OECD: *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD, 2014. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OECD: *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA OECD Publishing, Paris. 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD: *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2009.

Pataki Ferenc: Identitás – személyiség – társadalom. In: Lengyel Zoltán (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris, 2002.

Stark Gabriella Mária: Pedagógusképzés Romániában: a pedagógiai líceumi oklevéltől a bolognai MA/MSZ oklevélig. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Szeged, Belvedere Meridionale, 2014, 59–77.