

**A KATEGÓRIÁK MEGKÉRDŐJELEZÉSE
– A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉS SZEMPONTJA
AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA KONCEPCIÓJÁBAN**

GASKÓ KRISZTINA^{*} – KÁLMÁN ORSOLYA^{}
– MÉSZÁROS GYÖRGY^{***} – RAPOS NÓRA^{****}**

^{*} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi tanársegédje

gasko.krisztina@ppk.elte.hu

^{**} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi adjunktusa

kalman.orsolya@ppk.elte.hu

^{***} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi tanársegédje

meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu

^{****} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi adjunktusa

rapos.nora@ppk.elte.hu

A kategóriák, sémák alapvető részei mindennapi társadalmi életünknek, személyes identitásunk kialakításának, mindennek pedagógiai szempontból is van jelentősége, hisz hangsúlyossá teszi a diákok sokféleségének, az egyéni fejlődési utaknak és az inklúciónak az elfogadását. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának megfogalmazása közben úgy láttuk, hogy fontos érték a kategóriák megkérdőjelezése, mert a magyar közoktatásban jellemző azok túlburjánzása és reflektálatlansága. Sok a „valamilyen” szereplő – hátrányos helyzetű, tanulási nehézséggel bíró, mozgásában korlátozott diák; kezdő pedagógus; normál iskola – a pedagógiai gondolkodásban. Nehéz ezekből a kategóriákból kilépni, s nehezen sejlenek át rajtuk az érintettek egyéb sajátosságai is. Ahhoz, hogy ebben változás indulhasson el, szükség van e probléma intézményi felismerésére, s arra, hogy ez a téma igényként megjelenjen az egyéni és a közösségi tanulási folyamatokban, tervekben.

Kategóriák és kategorizálás a hazai közoktatásban

„Szakértő pedagógussá válni” – ez a legtöbb pedagógus szakmai célja, még akkor is, ha a mondat tartalma bizonyára sokféleképpen értelmezhető. Tanulmányunkban egyrészt arra kívánunk rámutatni, hogy e cél nagyon szorosan összekapcsolódik a folyamatos szakmai fejlődés gondolatával, s elérése mindenképp személyes szakmai felelősségvállalás eredménye. Emellett azonban úgy véljük, hogy a szakértővé

válásnak nem csak személyes dimenziója van, mivel társadalmi, helyi, iskolai kontextusba ágyazott folyamat. A szakértő pedagógusok munkája társadalmi érdek, hisz minden gyermek fejlődésének biztosítója a pedagógusok minőségi munkájában van. Nem véletlen, hogy a pedagógiai szakirodalom az utóbbi időszakban egyre többet foglalkozik a pedagógusok szakmai támogatásával (*Halász, 2005; Hopkins, 2001; Fullan, 2008; Szabó, 2008a, 2008b*), melyre jellemző, hogy az egyes pedagógusok tanulásának támogatásáról a pedagógusközösségek, iskolaközösségek tanulására tevődik át a hangsúly. Továbbá lényeges kiemelni az értelmezés fontosságát az egyéni szakmai fejlődés folyamatához¹ és annak tartalmához² kötődően is. Az előbbi esetben például az eltérő szakmai utak elfogadása, a személyes szakmai fejlődés intézményi célokhoz kapcsolódásának átgondolása válhat az értelmezés alapjává, míg a tartalom kapcsán a kategóriák megkérdőjelezését, a tanulók megismerését és a fejlődés támogatásának feladatait szükséges értelmezni.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának (*Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011*) megfogalmazása közben úgy tapasztaltuk, hogy a fent leírt szempontok, különösen a kategóriák megkérdőjelezésének gondolata, még kevésbé részei az iskolai mindennapoknak. Kevés a kérdés, a kérdező reflexió, a pedagógusok gyakran akaratlanul is kategóriákban fejezik ki véleményüket a diákokról. Ahogyan később még bemutatjuk, sémáink, kategóriáink a világ megismerését szolgálják ugyan, de könnyen megmerevedhetnek, egyoldalú értelmezéseket hozhatnak létre, sőt az elnyomás és kirekesztés folyamatait szolgálhatják. A tanulókat például hátrányos helyzetű kategóriába soroljuk, a pályája elején lévő tanárkollégára pedig egyszerűen kezdő pedagógusként tekintünk elmosva ezzel egyéni sajátosságainak sokszínűségét. Ezt támasztja alá *Erőss és Kende (2008)* könyve is, mely a hazai pedagógiai gyakorlat és megközelítések kritikáját nyújtja a szociológia oldaláról. A kötet túllep a diszkrimináció, az előítéletek, a szegregáció megszokott diskurzusain, és így az inklúzió kérdéséhez is új szempontokat ad. Rámutat arra, hogy a kategorizáció túlburjánzik a magyar közoktatásban, különféle szinteken jelenik meg; a szegregáló tendenciák és a lemorzsolódás helyét gyakran az iskolai belső kategorizáló „differenciálás” veszi át. A hivatalosan is definiált kategóriákba (SNI, HHH) besorolt tanulók valójában sok egyéb háttértényező miatt kerülnek ezekbe a kategóriákba, és az iskola szintjén a pedagógusok a legitimált kategóriákat a „valamiért” problémás diákokra használják (diszlexiás például az, akit nehéz megtanítani olvasni). Hasonló, a kategóriák állandóságát feszegető kritika húzódik meg azokban a pedagógiai írásokban is, amelyek például a differenciálás – szegregáció (pl.: *Golnhofer, 1999; Nahalka, 2003; Kertesi és Kézdi, 2005*), az integráció – inklúzió (pl.: *Réthy, 2002*;

¹ Lásd bővebben a cikk 3. részében: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása: mit nyújthat ehhez az adaptív-elfogadó iskola koncepciója?

² Lásd erről részletesebben a cikk 2. részét: A kategóriák megkérdőjelezésének elméleti alapjai.

Schiffer, 2011), a csoportok – stabil csoportok (például Csapó, 2003) értelmezésével, újraértelmezésével, hatásaival foglalkoznak.

Úgy véljük tehát, hogy a szakmai fejlődés egyik fontos eleme az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a *kategóriák megkérdőjelezésének* értelmezése, értéke. Bízunk benne, hogy az alábbiakban röviden vázolt koncepció és a koncepció egy kiemelt értékének megismerése segít kapcsolatot találni, s talán közös nyelvet is építeni a döntően gyógypedagógiai gyökerű inkluzivitás gondolatával, amely törekvéseiben – például együttnevelés, egyéni sajátosságokra figyelés, elfogadás – sok ponton érintkezik az adaptív-elfogadó iskola elméleti rendszerével. Célunk továbbá, hogy írásunkon keresztül példát adjunk arra, miképp tölthető meg tartalommal a folyamatos szakmai fejlődés gondolata, azáltal, hogy rámutatunk a szakmai nyelvzetben, kommunikációban használatos kategóriáink reflektátlanságára. Végül eszközöket is kínálunk a folyamatos szakmai fejlődés támogatásához az egyének és szervezetnek számára egyaránt.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója

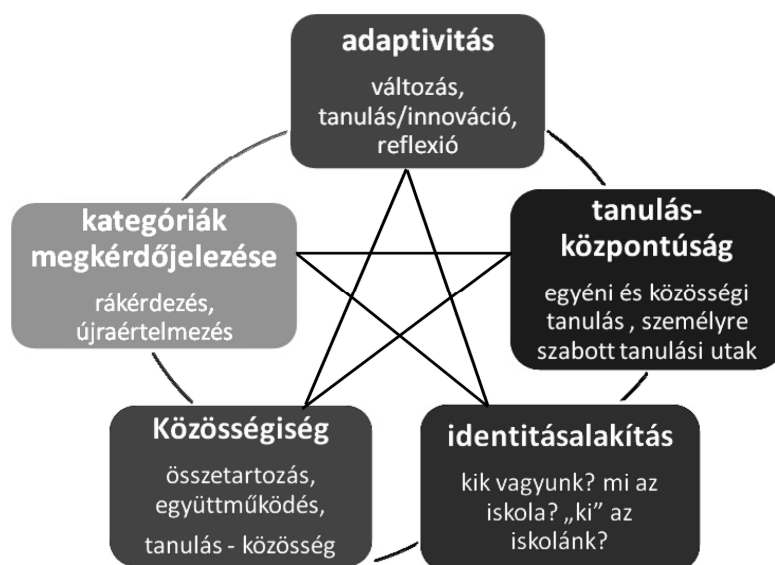
A fenti megállapítások megfogalmazásához hosszú út vezetett, ezért itt röviden bemutatjuk azt a kutató-fejlesztő folyamatot, amelyben az adaptív-elfogadó iskola koncepciója megszületett, s jelezzük annak főbb szerkezetét is³.

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepció megalapozását szolgáló kérdéseket röviden a következőképp összegezhetjük: 1) Milyen sajátosságai írhatók le az adaptív-elfogadó iskolának? Melyek azok az értékek, alapelvek, amelyek az adaptív-elfogadó iskolává válást meghatározzák? 2) Milyen hazai sajátosságai jelölhetők meg az adaptív-elfogadó iskolává válásnak? 3) Hogyan lehet rugalmas modellt kínálni, amely biztosítja az iskolai adaptivitás és a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségét?

A koncepció dinamikusan alakult ki, sokáig a szervező elv meghatározása is nyitott maradt. Az elméleti vizsgálataink alapján azonban világossá vált, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója csak értéktelített lehet. Így az adaptív-elfogadó iskola, mint minden pedagógiai intézmény is, értékek mentén szerveződik, és maga a koncepció is rendkívül értéktelített. Elfogadtuk, hogy mind a hagyományos értékek, mind azok normatív ereje megkérdőjeleződik egy posztmodern térben. Ezek az értékek tehát nem fölülről jövő, normatív értékek, hanem olyan értékvalasztások, melyek rugalmasak, dinamikusak, nyitottak, dialogikusak, és ily módon közösségre építenek. Az elméleti keretek és – az azokat értelmező, átalakító – vizsgálati eredmények alapján születtek meg a koncepció legfontosabb értékei: identitásalakítás, közösségi dimenzió, adaptivitás, tanulásközpontúság, kategóriák meg-

³ A projekt a TÁMOP/3.1.1. keretein belül „Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója címet viselte”. Célja: „Az elfogadó iskola (adaptív és egyben együttnevelő) koncepcionális kereteinek megfogalmazása, az elfogadó iskolává válás szakmai programjának kidolgozása (*Elemi projekt terv*, 2009. 05. 21.).

kérdőjelezése. Az értékek együttesen rajzolják ki a koncepció körvonalait, egymással szorosan összefüggnek, így valódi jelentésüket csak egymással való kölcsönhatásukban nyerik el (1. ábra).



1. ábra: Az adaptív-elfogadó iskola értékei

Ez a dinamikus értékközpontúság azt is jelenti, hogy koncepciónk szerint az adaptív-elfogadó iskoláknak is ki kell alakítaniuk a saját értékvilágukat. Természetesen rugalmas és minél inkább demokratikus, közösségi módon. A világos és nyitott értékartikuláció minden intézmény számára fontos, és a posztmodernitás, posztmodern kihívás félreértése az, ha az értékek-nélküliséget, értéksemlenességet tekintjük a ma járandó útnak.

Az elméleti vizsgálatot hazai kvalitatív iskolakutatás követte. Öt, magát adaptív-nak tartó intézményt értelmező – értékelő, több esetes esettanulmánnyal (Gohnhofer, 2001; Szokolszky, 2004) vizsgáltunk. Nem csak a kutatók vizsgálták az iskolát, hanem az együttműködő kutatások (Schensul és Schensul, 1992) hagyományának néhány elemét is érvényesítettük: a kutatás résztvevőivel való közös gondolkodás és a velük való együttműködés terméke. Ez az együttműködő jelleg a kutatás-módszertani megközelítésen túl episztemológiai dimenzióját is adta vizsgálatunknak. A három szakaszból álló kutatási folyamat során a koncepciónk értékeinek megfelelően mód nyílt a különböző szereplők „hangjának” azonosításra, valamint a kutatók és az intézmények közti kölcsönös véleményformálásra, a szereplők bevonására: 1) nyitott tájékozódás, az iskola önképének, a maga által definiált adaptív gyakorlatoknak a meg-

ismerése, 2) az adaptivitás intézmény által értelmezett fogalmának és gyakorlatának megismerése, 3) közös reflexiók az intézmény munkatársaival az elkészült reflektív albumok alapján.

A kategóriák megkérdőjelezésének elméleti alapjai

Ahogy a pszichológiai kutatások felhívják rá a figyelmet (*Smith és Mackie, 2001*) a sémák, kategóriák alapvetően hozzátartoznak társadalmi létünkhöz: lehetővé teszik a világ megismerését, strukturálását és a személyek csoportba sorolását. Meglévő sémáink segítenek minket abban, hogy hatékonyan észleljük az információkat, tapasztalatokat, és információfeldolgozásunk alapvetően a kategóriák létrehozásának kedvez. Az öndefiníció szintjén is fontosak a kategóriák, amelyek identitásunk felépítésében töltenek be alapvető szerepet. A pedagógiában szintén kiemelkedő jelentőségük van, hiszen lehetővé teszik, hogy figyelembe vegyük a tanulók háttérét, valamint, hogy intézkedések, szabályozások szintjén jobban odafigyeljünk a gyerekek, fiatalok bizonyos csoportjaira. Ez összefüggésben van azzal is, hogy az utóbbi évtizedekben a nemzetközi társadalmi és pedagógiai szintéren hangsúlyossá vált a sokféleség, a diverzitás kiemelése. A tanulók közötti különbségek válnak fontossá, amelyek sokszor köthetők bizonyos társadalmi helyzethez, csoportokhoz, kisebbségekhez, kultúrákhoz: a bevándorló, muszlim, cigány, meleg stb. identitáskategóriák például fontos szerepet töltenek be a tanulókkal kapcsolatos értelmezésekben és pedagógiai gyakorlatban. Természetesen a kategorizálás, a sémák szerinti értelmezés nem csak a tanulókat, hanem a pedagógusokat, sőt az iskolát mint intézményt is érinti.

Miközben látjuk a kategóriák kikerülhetetlenségét, sőt a pedagógiai gyakorlatban betöltött fontos szerepüket, mégis – ahogyan a cikk elején bemutattuk – az egyik alapvető értékdimenziója lett koncepcióknak a kategóriák megkérdőjelezése, relativizálása, amit ebben a tanulmányban a tanárok szakmai fejlődésének szempontjából gondoltunk újra. Miért olyan fontos, hogy ez a dimenzió a tanárképzésben, tanártovábbképzésben, a mindennapi tanári reflexióban nagyobb szerepet kapjon? Amellett, hogy a hazai közoktatásban lényeges probléma a kategóriák túlburjánzása és reflektálatlansága (*Erőss és Kende, 2008*), a koncepciónk elméleti alapjai, kiindulópontjai, a szociális konstrukcionizmus és a kritikai pedagógia is magukkal hozzák e szempont erőteljes hangsúlyát, fontos értéként való értelmezését.

A szociális konstrukcionizmus

A magyar pedagógiai diskurzusban még nem kapott kellő hangsúlyt a posztmodernitással való szembesülés, azaz az hogy a modernitás értékein alapuló iskola mivé válhat a posztmodern világban. A koncepciónk ezzel szemben erősen támaszkodik a posztmodernhez kapcsolódó nemzetközi irodalomra. Általában az értékdi-

menziók megfogalmazásában is ez vezetett minket, és ebben látjuk egy, a posztmodern kontextust figyelembe vevő, új, adaptívabb modell kidolgozásának lehetőségét a pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozóan is. Az iskola ugyanis, amely alapvetően a fejlődésben és egyfajta műveltségműnyben hívó modernitás intézménye, a posztmodern társadalom megkérdőjelező, sokféleséget hordozó kontextusában kell, hogy működjön (Aronowitz és Giroux, 1991). Ebben a helyzetben az intézményeknek és a pedagógusoknak is érdemes odafigyelnie a posztmodern elméleti megközelítésekre.

A nyelvi fordulat után a posztmodernitás egyik legfontosabb ismeretelméleti dimenziója az értelmezés középpontba állítása, amelyet kiegészít a történeti-társadalmi szempont. A koncepciókban kiemelt szerepe van ennek a megközelítésmódnak, amely a világot, a pedagógiai valóságot egyrészt történetiségében, másrészt mint *társadalmi konstrukciót* (és nem valami készen adottat és teljesen megismerhetőt) szemléli. Tudatában vagyunk annak, hogy az iskola, a gyermek, a nevelés, a pedagógus stb. mind csakis értelmezéseken keresztül hozzáférhetőek számunkra. Ez azt jelenti, hogy – megközelítésünk szerint – nem határozható meg AZ iskola, A gyermek, A nevelés, A pedagógus, AZ SNI tanuló stb.⁴, hanem csak azt tudjuk leírni, hogy milyen társadalmi diskurzusok alakítják, sőt konstruálják meg e fogalmakat. Ezt a megközelítést több címkével illeti a szakirodalom: az egyik ezek közül a *szociális konstrukcionizmus* (Burr, 2003). Eszerint ahogyan megértjük a világot, az nem a tárgytól függ, hanem bonyolult szociális folyamatok és interakciók, értelmezések következménye. A valóság konstrukció, a szociális jelző pedig azt emeli ki, hogy nem az egyén építi fel azt, hanem társadalmi folyamatok, értelmezések, amelyektől nem lehet teljesen függetlenedni, viszont kritikusan rá lehet e folyamatokra kérdezni. A szociális konstrukcionizmus egyik sajátossága, hogy rákérdez egyértelműnek vett fogalmainkra. A kategóriáink e megközelítésben tehát valójában mindig egy társadalmi-diszkurzív-értelmezési hálóban létrejövő néha hasznos, néha értelmetlen, de mindenképp *relatív és dinamikus változó sémák*, ahogyan épp elbeszéljük a társadalmi történeteket és benne a szereplőket. Épp ezért újra és újra szükség van a kategóriák lebontására is.

A kritikai pedagógia

A kategóriák azért is megkérdőjelezendők, mert elnyomóak lehetnek, mivel hatalmi dimenzió kapcsolódik hozzájuk. Erre egy másik, szintén koncepciónk alapjául szolgáló elméleti megközelítés hívta fel a figyelmünket: a *kritikai pedagógia*. Ez

⁴ Amikor egy kategóriára nem mint konstrukcióra, értelmezésre tekintünk, hanem – akár nem is tudatosan, de – úgy használunk, mintha az a leírt valóságot önmagában, léténél fogva jellemezné, azt hívja a szakirodalom *esszencializálásnak* vagy *ontologizálásnak*.

a *Paulo Freire* (1970/2000)⁵ munkásságán alapuló irányzat szintén a posztmodernhez kapcsolható, de jobban őrzi a modernitás értékeit. A *kritikai* jelző a társadalomkritikára utal nevében. Az igazságosság társadalmi értékét állítja középpontba: a neoliberális, verseny- és elszámoltathatóság-központú pedagógiai megközelítésekkel szemben a közösség és a társadalmi egyenlőség kérdését helyezi előtérbe, és nagyon fontos számára a nevelés társadalmi, közéleti (széles értelemben vett politikai) közege, amelyet az iskola és pedagógia alakíthat: ezért nevezik ezt a pedagógiai megközelítést transzformatívna (átalakító) is (*Mészáros*, 2005). A kritikai pedagógia szerint az elnyomott társadalmi csoportok „hangja” nem tud megszólalni a szociális közegben. Ehhez az is hozzájárul, hogy nincsenek birtokában a megfelelő „társadalmi írástudásnak”, és gyakran maguk is interiorizálják az elnyomók „hangját”: rájuk vonatkozó értelmezéseit. Hogy ebből kitörjenek, szükség van egy olyan pedagógiára, amely egyrészt nem felülről, paternalisztikusan értük akar tenni, hanem velük együtt: a valódi dialógus által építi fel a közös tudást; másrészt segíti a „tudatra ébredésüket” (*conscientizáció*): vagyis annak belátását, hogy az elnyomók értelmezésével szemben nem „természetes” alárendelt pozíciójuk, hanem annak társadalmi okai vannak, ami ellen együtt felléphetnek és tehetnek.

A szociális konstruktivizmussal összhangban van ez a dialógust kiemelő koncepció, különösen, hogy a kritikai pedagógiában kiegészül az *empowerment*⁶ filozófiájával is. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kiemelkedő pontja az *empowermentre épülő dialogikus pedagógia*, amely demokratikusan teret ad a különféle hangoknak, nem hagyva, hogy az egyik elnyomja a másikat, miközben pontosan az elnyomással való szembenállás világos etikai elve alapján alakítja azt a párbeszédre épülő közösséget, amelyben az együttes fejlődés és tanulás lehetséges.

A kritikai pedagógia egy olyan társadalmilag-közéletileg elkötelezett pedagógus képét rajzolja meg, aki nem csak rákérdez az értelmezésekre, hanem tesz is azért, hogy az iskola közege igazságosabb legyen. A tanárok közössége maga is átmehet a „tudatra ébredés” folyamatán, önálló, öntudatos szakmai közösséggé válva, amely tevékenyen vesz részt a saját fejlődésének és környezetének alakításában, valamint

⁵ *Paulo Freire*-t, a kritikai pedagógia atyját, a nemzetközi szakirodalomban nagyon sokszor idézik, nálunk azonban szinte egyáltalán nem ismert. Fő műve *Az elnyomott pedagógiája* (*Freire*, 1970/2000). *Freire* újraolvassa, újraértelmezi *Marx*ot egyrészt a Frankfurter Iskola interpretációját felhasználva, másrészt számos egyéb gondolati áramlatot integrálva könyvében.

⁶ Az *empowerment* szónak nagyon nehéz pontos, frappáns magyar fordítást adni. Ezért legtöbbször megtartják a szót ebben az angol formában. Olyan pedagógiai jellegű változást (illetve annak indukálását), vagyis „képessé tevést, válást” jelent, amely „hatalmat” ad annak, aki képessé válik valamire. Van tehát a szónak egy alapvetően társadalmi és emancipatorikus konnotációja. A személy egyfajta ráébredését is jelenti a saját erőforrásaira, erejére. Felismeri, hogy hatalma van arra, amire úgy gondolta korábban (egy elnyomott, marginalizált, hatalomból megfosztott pozícióban), hogy nincs. Az *empowerment* folyamatának következménye, hogy valójában is (nem csak gondolati szinten) hatalmat (az erővel és képességgel együtt) nyer, holott korábban nem rendelkezett ezzel. Az erő, képesség, hatalom szavak olyan összejátszását jeleníti meg az angol fogalom, amit magyarul nem lehetséges visszaadni.

saját hatalmi szerepükre figyelve a pedagógusok segíthetik a diákok közösségeit is a „tudatra ébredésben” (*conscientizációban*). A sokat emlegetett tanári felelősségvállalás a saját fejlődéséért itt társadalmi dimenziót nyer.

Ezen túl a kritikai pedagógia – a szociális konstrukcionizmushoz hasonlóan, de némileg más megközelítésben – szintén a kategóriák relativizálását hozza magával, hiszen azok nem egyszerűen társadalmi konstrukciók, hanem sokszor a privilegiált csoportok értelmezését előtérbe helyező konstrukciók, és a társadalmi elnyomás szolgálatában állnak. Így a kirekesztést, elkülönítést, elnyomást is szolgálhatják, hiszen sokszor hatalmi módon konfigurálódó fogalmak, melyek a besorolási alapon működő rejtett kontroll eszközei.

Az iskola, a pedagógusok és a tanulók kategorizálása

A kategóriákra rákérdezés és társadalomkritikai megkérdőjelezésük nem pusztán azt jelenti, hogy a pedagógusok diákokra vonatkozó sémáit kellene relativizálni. A kategóriák, fogalmak sokféle szinten, területen megjelennek. Az iskolára magára is vonatkoznak kategóriák: általában és az egyes intézmények tekintetében is (például „többségi iskola” „szegregált iskola”, „befogadó iskola” „tehetség gondozó iskola”), valamint a pedagógusok gyakran maguk is különböző kategóriák tagjaiként jelennek meg (társadalmi, oktatáspolitikai, szülői és diák részről is). Az erre való reflektálás a szakmai felelősségvállalás és a tanári *empowerment* része. Nem csupán arról van szó, hogy a pedagógusoknak meg kell tanulniuk elkerülni a tanulók kategorizálását, hanem általában az iskolai közeget, a szakmai tanuló közösséget és a pedagógiai diskurzusokat sokkal inkább át kellene, hogy hassa az értelmezésekre, sémákra, fogalmakra való rákérdezés, ezek elnyomó dimenzióinak kritikája és a tevőleges részvétel egy igazságosabb környezet és közösség megteremtésében. A pedagógusok szakmai fejlődése tehát ez esetben is beágyazódik egy szélesebb, átalakuló kontextusba, amiért alulról szerveződően az egyes tanárok és tanári közösségek is tehetnek.

Természetesen fontos az is, hogy a pedagógusok szakmai munkájuk és fejlődésük részének tekintsék a tanulói kategóriák megkérdőjelezését. Ebben a tekintetben viszont a toleranciát és tanulói sokféleséget, különbözőségeket hangsúlyozó aktuális, divatos megközelítések nem elégségesek. A „másság” retorikája maga is problémás, mert elhalványíthatja a konfliktusok, az egyenlőtlenségek mélyebb kérdéseit is. A diverzitás és másság a kritikai pedagógia megközelítésében nem önmagában vett érték (*McLaren, 1997*): a tanulókra nem annyira különbségeik szerint jó tekinteni, hanem egyediségükben és ugyanakkor társadalmi-közösségi beágyazottságukban. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában végső soron nem a különbségek, az eltérések válnak lényegessé, hanem az egyes gyerekek egyedisége, sajátosságai és a közösségben betöltött szerepük együtt. Minden egyes tanulóra, pedagógusra,

szülőre mint önálló identitással rendelkező egyénre, önálló személyiségre⁷ tekintünk, akinek különféle, a változó kontextusokban változó erősségei és gyengéi lehetnek, miközben bonyolult társadalmi-hálózati-közösségi térben konstruálódik a személyisége.

A következőkben a tanulók iskolai pedagógiai folyamatban értelmezett személyiségére fókuszálunk: a róla kialakult *pedagógiai, iskolai* képre, amely mögött pedig a *gyermekkép* áll.

A kategóriákon túl: a gyermekkép és a tanulói sajátosságok

A gyermekkép – az, ahogyan a gyermekre tekintünk, ahogyan értelmezzük – meghatározó kiindulópont a mindennapi pedagógiai koncepciókban, amelyek aztán a pedagógiai válaszokat is befolyásolják. A szociális konstrukcionizmus megközelítésére építve elmondhatjuk, hogy érdemes szakítani a hagyományos, egységes gyermekkor értelmezéssel, ahol a fejlődési határokat életkori sajátosságokhoz kötik, ahol a gyermeket a felnőttek kétely nélkül követő lényként értelmezik, kevés ismerettel, racionalitással és még kevesebb önállósággal, akit a társadalom idősebb tagjainak kell a felnőtt létformákra felkészítenie. Ezzel szemben többféle gyermekkép él, és ez a fenti normatív megközelítés már egyre kevésbé tud adaptív lenni a mai társadalomban (*Golnhofer és Szabolcs, 2005*).

A tanárok folyamatos szakmai fejlődésében elő kellene tehát mozdítani a gyermekképre való reflexiót, és az egyes iskoláknak és hozzájuk kapcsolódó szakmai tanuló közösségeknek meg kellene fogalmazniuk *saját gyermekképüket*, reflektálva a tevékenységei és kategorizálásai mögött rejlő rejtett gyermekképekre is.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában felvázoltunk néhány tényezőt, amely a hagyományos pedagógiai gyermekképeket kérdőjelezi meg. A passzív, befogadó jellegű képpel szemben a gyermek aktív résztvevőként is elgondolható, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója, hanem az iskola közösségének is. Az adaptív gyermekkép megbontja a kategorizációkat, és egyik sajátossága a nyitottság, a szüntelen újraalkotás lehetősége, a gyermeki identitások folytonos változásának elfogadása, megértése, amely ezzel együtt figyel a gyermekek identitásának különböző, adottnak tekintett elemeire, közösséghez tartozására (etnikai kategóriák, csoportokhoz tartozás, vagy épp sajátos nevelési igény stb.).

A gyermek megközelítésének egyik fontos fogalma lett a pedagógiában az utóbbi évtizedekben a szükséglet vagy igény. Mi azonban kritikával élünk koncepcióinkban ezzel a fogalommal kapcsolatban, mert a *szükséglet* szó olyan neveléstör-

⁷ A személyiség szót itt nem a pszichológiai fogalom értelmében használjuk, hanem a pedagógiai gyakorlatban is használt kifejezésként, az egyéni cselekvések mögötti „összetett valóság” értelmében; hangsúlyozva a személyiség reprezentáló, konstruált jellegét (vö.: a görög *prosopon* /személyiség/ kifejezés eredetileg a színház maszkot jelentette): tehát amiben a szubjektum reprezentálódik, megmutatkozik és értelmeződik.

téneti és pszichológiai hagyományra támaszkodik, amely az emberi személyiséget – értelmezésünk szerint – szűken, a megragadható „hiányok” és betöltésük felől közelíti meg. A szükséglet vagy az igény tehát nézetünk szerint jóval szűkebb repertoárját öleli fel a gyermeki tulajdonságoknak. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a gyermeket *sajátosságokkal* jellemezzük, mégpedig azért, mert úgy gondoljuk, ez az a megfogalmazás, ami a leginkább tükrözni képes a holisztikus gyermekképet. Ez a neutrális fogalom szűkebb területen, tanulási sajátosságokként értelmezve, már sikeresnek bizonyult olyan terminológiai problémák feloldására, amely a „szükséglet”, „igény” pedagógiai alkalmazásához hasonló módon, az értelmezések zavaró sokféleségében nyilvánult meg (vö. *Kálmán*, 2009). Az általunk körvonalazott adaptív-elfogadó iskola koncepciója tehát a szükséglet, igény jelentésénél lényegesen komplexebb, holisztikusabb gyermekképpel rendelkezik, a gyermekre úgy tekint, mint akinek saját választásai és önmagáról alkotott elképzelései a nevelési-oktatási folyamat szerves részét képezik. Az iskolákba járó gyermekekről ezért úgy gondolkodunk, mint akik *számtalan, tartósan és ideiglenesen jellemző sajátossággal bírnak, amelyek egy-egy pedagógiai szituációban kiemelkedhetnek, különösen fontosá válhatnak, de eredendően nem tekintjük egyiket sem fontosabbnak (jellemzőbbnek) a másikinál.* Azért is hasznos a gyermekekre mint sokféle – az adott szituációhoz, környezethez kötődően értelmezhető – sajátossággal rendelkező individuumokra tekintenünk, mert ez jelentheti az alapját azoknak a pedagógiai eljárásoknak, amelyek a gyermekek sajátos tanulási útjuk támogatására irányulnak.

A szükséglet mellett kritikusan viszonyulunk koncepciónkban – és ez fontos lenne a pedagógusok részéről is – az olyan bevett fogalmakhoz, kategóriákhoz is, mint a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy a (halmozottan) hátrányos helyzetű. Ezek a fogalmak egyrészt társadalmi szinten megmerevedtek, elkülönítő, stigmatizáló dimenziójuk lett; másrészt jól látszik *Erőss* és *Kende* (2008) tanulmányaiból, hogy a pedagógiai gyakorlatba értelmetlenül és reflektálatlanul kerülnek be, és ezért az ezek mentén működő pedagógiai értelmezések hálójában nem várhatjuk, hogy a tanulórol holisztikus képpel rendelkezzenek a pedagógusok, az intézmények. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában ezért azt a felfogást képviseljük, hogy a problémák, hátrányok, nehézségek – bármilyen jelzöt is társítunk hozzájuk, legyenek akár tanulási vagy társadalmi eredetűek – inkább egyéni sajátosságként értelmezhetők, s mint ilyenek, a tanulás, változás lehetőségét rejtik magukban.* A tanulás, változás lehetőségét látjuk ezekben a sajátosságokban még akkor is, ha olyan jellemzőkről van szó, amelyeket a gyermek nem tud befolyásolni.

Miközben itt erősen kiemeltük a tanulókat, továbbra is szeretnénk hangsúlyozni, hogy a kategorizálás más szinteken és területeken is működik. Ugyanúgy fontos az iskolaképpel, tanárképpel kapcsolatos kategóriákra való reflektálás, valamint általában a pedagógiában használatos fogalmak reflektált, rákérdező használata, újragondolása.

Összegzésül álljon itt néhány kritérium, amely a koncepciónk szerint a tanárok folyamatos szakmai fejlődésében támpontot jelenthetnek elsősorban a szakmai tanuló közösségek számára. *A pedagógusközösség:*

- A tanulóról nem szükségletei, hanem változatos, nem csak a problémákkal, hátrányokkal összefüggő sajátosságai alapján gondolkodik.
- Az iskoláról kialakított értelmezéseket mindig felülvizsgálja, és bátran újragondolja az intézmény identitását.
- A pedagógusokra vonatkozó kategóriákra szintén rákérdez, lebontva azokat előmozdítja mindenki szakmai felelősségvállalását.
- A tanulók identitásának alakulását, kifejeződését a pedagógiai folyamat lényeges részének tartja.
- Kerüli a kategóriák alkalmazását a tanulók, tanárok, szülők jellemzésére.
- A tanulók jellemzését nem diagnosztizálási, hanem pedagógiai megismerési folyamatnak tekinti.
- A tanulókkal, pedagógusokkal kapcsolatban értelmezett problémákra, nehézségekre, hátrányokra mint tanulási, változási lehetőségekre gondol.
- A tanulót aktív szereplőnek tekinti, akinek saját hangja, saját választásai, döntései vannak.
- A pedagógusokra szintén mint a saját hanggal rendelkező, szakmai kompetenciákkal bíró, a saját és közössége fejlődéséért felelősséget vállaló szakemberekre tekint, és segíti ezt a fejlődést.
- A tanulókat egyediségükben, de a közösségeikbe ágyazottan, a társadalmi-kulturális környezetüket is figyelembe véve szemléli.
- Pedagógiai tevékenységüket a tanulók egyéni tanulási útjainak támogatása alapján szervezi.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása: mit nyújthat ehhez az adaptív-elfogadó iskola koncepciója?

Végül ebben a fejezetben arra keressük a választ, hogy a fentebb kifejtett iskola-koncepció, s a részletesebben bemutatott, a mai társadalmi, kulturális, oktatási térben különösen lényeges érték, a kategóriák megkérdőjelezése, hogyan járulhat hozzá a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásához. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának megalkotása során legfőbb célunk éppen az volt, hogy az iskolák számára olyan irányokat, keretet, szempontrendszert, kérdéseket nyújtsunk, amelyek abban segítik az intézményt, hogy identitását minél pontosabban tudja meghatározni és felvállalni, céljait minél jobban tudja artikulálni, mindezek megvalósításához pedig folytonosan elemezze saját gyakorlatát, keressen új fejlődési lehetőségeket és reflektáljon e tanulási folyamatokra. Másképp megfogalmazva azt is mondhatjuk, hogy az elméleti kutatásokra és az iskolákkal való együttműködésre is építő koncepció sarokkövei, az értékek, nemcsak az iskolai nevelés-oktatás

gyakorlatára szeretnének hatni, hanem a pedagógusközösségek szakmai fejlődésére is, azaz a koncepció egyaránt kíván az iskolai gyakorlat és a pedagógusok szakmai fejlődésének szemléleti alapjává válni. Röviden tehát bemutatjuk, hogy a koncepció sarokkövei, értékei milyen következményekkel járnak a pedagógusok szakmai fejlődésére, s hogy e szemléletmód milyen irányokat, támogató eszközöket ajánl a szakmai fejlődéshez. A lehetséges támogató eszközöket⁸ olyan példákkal igyekszünk megvilágítani, melyek a kategóriák megkérdőjelezésének értékéhez kapcsolódnak. Jelen tanulmányunkban ugyanakkor nem vállalkozhatunk az eszközök teljes skálájának kifejtéséhez, csupán a kutatás-fejlesztés folyamán leginkább előtérbe került néhány eszköz bemutatására.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének egy lehetséges szemléletmódja

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepció fő értékei, az identitásalakítás, az adaptivitás, a tanulásközpontúság, a közösségiség, a kategóriák megkérdőjelezése egymással összefüggésben adja meg a szakmai fejlődés fogalmának sajátos értelmezési keretét. Ez alapján a szakmai fejlődés értelmezéséhez szolgáló legfontosabb szempontok a következők:

- Mivel az iskola adaptivitásának záloga, hogy a folytonosan változó kontextusra reaktív, kereső módon viszonyuljon, ez azt is jelenti, hogy a szakmai fejlődés egysége nem elsősorban az egyes pedagógus, hanem az iskola pedagógusközössége. Hiszen nem arról van szó, hogy csak egy-egy pedagógus feladata és felelőssége adaptívan alkalmazkodni a változó környezethez, vagy hogy elég osztálytermi szinten adaptívan támogatni az egyes gyerekeket. A folytonos és gyors változásokkal az iskola szintjén lehet eredményesen lépést tartani, azaz *a folyamatos szakmai fejlődés legfőbb támogató terepe az iskolaközösség közös fejlődése, tanulása.*
- Az adaptivitás ugyanakkor nemcsak egyszerű alkalmazkodást jelent a változó körülményekhez, hanem aktív, kereső, reflektáló, innovatív magatartást feltételez, mely a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából alapvető tevékenységeket emel ki: a *kérdezés* és a *reflektálás* gyakorlatát.
- A tanulásközpontúság értéke ráirányítja a figyelmünket arra, hogy a szakmai fejlődés során erősíteni, tudatosítani és tudatosan tervezni kell *az egyén és a pedagógusközösség egészének tanulása közti kapcsolatot*, az egymásra épülést. E szempont előtérbe állítja a pedagógusok szakmai fejlődésében a *közösen kimunkált értelmezéseket*, reflexiókat, a közös mindennapi *gyakorlatban történő tanulást* és ennek tudatosítását; ugyanakkor figyel az egyes pedagógusok tanulására is. Arra, hogy hogyan lehet a pedagógusokat

⁸ Az eszközök kifejezést itt nem a hagyományos didaktikai értelemben használjuk, hanem tágabban. A támogató eszközök terminus alatt minden olyan elemet, utat, eljárást, stratégiát, módszert, eszközt értünk, ami segítheti a pedagógusok szakmai fejlődését.

- az önszabályozott tanulásukban támogatni, megerősíteni, s ezáltal a pedagógusok szakmai fejlődésének *egyéni útjait* biztosítani.
- A szakmai fejlődés támogatásának értelmezéséhez a közösségiség értéke elsősorban a *tanuló szakmai közösségek, hálózatok* támogatórendszerére hívja fel a figyelmet. E közösségekben, hálózatokban a párbeszéd, a közös innováció, a közös tudásmegosztás és reflektálás jelentik a tanulás, a szakmai fejlődés fő formáit.
 - A kategóriák megkérdőjelezésének értéke olyan kérdéseket vet fel, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásakor túl tudunk-e lépni a pedagógusok hagyományos kategorizálásán, például a „szaktanár”, „kezdő tanár” vagy „gyakornok tanár” kategóriák alkalmazásán, s helyette tudunk-e inkább a *pedagógusok egyéni sajátosságaira* figyelni? S az is kérdés, hogy ha nem a pedagógusok tipikus jellemzőihez, kategóriáihoz kötjük a szakmai fejlődést, az milyen módon befolyásolja a szakmai fejlődés támogatórendszerét? Továbbá, hogy egy ilyen rendszerben a pedagógus mennyire válhat maga is szakmai fejlődésének irányítójává?
 - Az identitásalakítás értéke arra mutat rá, hogy a szakmai identitás kialakítása mind egyéni, mind iskolai szinten nemcsak elvégzendő feladat, hanem olyan kihívás, ami sok feszültséggel jár, már csak azért is, mert a szakmai fejlődés egyéni, iskolai, országos, nemzetközi szintjei sokszor nehezen harmonizálhatóak. További lényeges szempont, hogy *az iskola pedagógiai céljait és a pedagógusközösség szakmai fejlődését hogyan sikerül minél szervezettebben összehangolni*. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában éppen ezért tűztük ki célként, hogy az iskola adaptivitása érdekében az iskolai gyakorlat és a pedagógusok szakmai fejlődésének szempontjait összekapcsoljuk, közös keretben értelmezzük.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének lehetséges támogató eszközei

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére számos támogatóeszközt fejlesztettek ki, ilyen például az egyéni fejlesztési tervek készítése, azok támogatása; a mentorálás rendszere; a jó gyakorlatok megosztása; iskolákra szervezett képzések, de a hagyományos továbbképzések is; a fejlesztő kutatások vagy akciókutatások. A széles körben ismert eszközök helyett most inkább néhány olyat mutatunk be, amelyek a fentebb körvonalazott szemléletmódhoz szervesen kapcsolódnak, amelyek ebben a formában kevésbé ismertek, s amelyek a koncepció kidolgozása során, éppen a kutatás-fejlesztés folyamatában alakultak, fejlődtek ki. Emiatt a példáink is az iskolákban végzett kutatásokból, az iskolákkal való együttműködések tapasztalataiból származnak.

A kérdezés attitűdje és gyakorlata

A kérdezés mint eszköz erőteljesen kötődik a szociális konstrukcionizmus (Burr, 2003) és a kritikai pedagógia (Freire, 1970/2000) elméleteihez, melyek rámutatnak egyrészt arra, hogy fogalmaink nem egyértelműek, maguktól értetődőek, hiszen a társadalmi folyamatokban létrejövő, azoktól nem függetleníthető értelmezések. Másrészt rávilágítanak arra, hogy a pedagógiai folyamatokban nem mindenki képes a saját hangját érvényesíteni, vannak elnyomott csoportok, közösségek is. A szakmai fejlődés kiindulópontjává éppen ezért az a fajta etikai rákérdezés válhat, amely a megszokott, bejáratott iskolai gyakorlatok mögé néz, arra kíváncsi, hogy milyen folyamatok, miért és hogyan befolyásolják az iskolai gyakorlatot, s hogy e gyakorlatokban, értelmezésekben kiknek a hangja nem hallatszik. Mindez azt is jelenti, hogy nemcsak akkor van szükség e kérdezői attitűdre, ha a pedagógiai gyakorlatban valamilyen probléma merül fel. A kérdezés szisztematikussága, attitűdje a lényeg, hogy a ránézésre jó megoldások kapcsán is merjünk kérdezni, dialógust kezdeményezni, melyben lebomolhatnak az egyértelműségek, s megjelenhetnek ismeretlen hangok, szempontok is.

A kérdezés gyakorlatának elindításához összegyűjtöttünk néhány olyan szempontot, melyet az iskola pedagógusközössége a szakmai fejlődés érdekében megbeszélhet. E kérdések mind a kategóriák megkérdőjelezésének értékéhez kötődnek.

Milyen szempontok mentén gondolkodnak, hogyan jellemzik és hogyan beszélnek a diákokról a pedagógusok? Hogyan fogalmazható meg a diákokról alkotott kép az iskolában? El tud-e távolodni az adott iskola pedagógusközössége a „hagyományos” tanulóképtől, a hiányokra épülő értelmezéstől (pl. tanulási nehézségekkel küzdő diák, sérült tanuló, hátrányos helyzetű diák), s megjelenít-e olyan elemeket, amelyek a diákot aktív résztvevőként kezelik, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója, hanem az iskola közösségének is? Tudatosan értelmezik-e, hogy milyen kategóriákat használnak a mindennapokban (pl. felzárkóztató csoport, tehetséggondozó osztály)? Segítik-e a diákokat abban, hogy miképp értelmezzék saját helyzeteiket, például azt, hogy valaki szegregált intézménybe vagy felzárkóztató csoportba jár?

E rendszeres és rendszerbe szerveződő kérdezői kultúra az általunk vizsgált iskolákban ilyen módon nem jelent meg, de sok olyan jellemzőt találtunk, melyek ezen kérdezői kultúra meghonosodásának alapjaivá válhatnak. Az egyik ilyen kiindulópont az a nyitottság és szervezeten belüli együttműködés volt, amivel a mi kutatásunk kérdései felé fordultak, amivel saját gyakorlatuk át- és újragondolásában partnerek voltak. Mindezek pedig abban is segítettek, hogy a pedagógusok kilépjenek saját megszokott kategorizálásukból: nem elsősorban szaktanárok, alsós vagy felsős tanárok voltak, hanem olyan egyénekké váltak, akiknek saját, rájuk jel-

lemző feladatuk van, s ahhoz kötődő felelősségük. Az alábbi interjúrészlet is erről tanúskodik:

- „– Mindenkinnek van egy feladata, amit menedzsel? – kérdező.
 – Igen, mi valamelyik pályázat szakmai felelősei vagyunk, mármint két külön pályázaté – válaszolja az egyik pedagógus.
 – Kétféle munkaközösségi értekezlet van – mondja a másik pedagógus.
 – Ez egy nagyon együttműködő szervezet, szólunk egymásnak, nyitottak vagyunk – egészíti ki az egyik pedagógus.
 – Nem csak a saját területemre figyelek, hanem máséra is – folytatja a másik pedagógus.
 – Miért lehet ez így? – kérdezi a kutató.
 – Vezető plusz környezet. Itt nem hagyják, hogy elhaljon a kíváncsiság – válaszolja az egyik pedagógus.”

A kérdéses gyakorlata azt is jelenti, hogy minden résztvevőnek teret engednek, sőt támogatják őt a kérdések megfogalmazásában (igényli is az intézmény ezt a fajta attitűdöt a pedagógusaitól). A vizsgált iskolák némelyikében ez azt is jelentette, hogy a diákok csoportjának véleményére és egyes diákok hangjára is figyeltek. Az alábbi példák az egyik vizsgált iskola reflektív albumából származnak: „A Kalóz projekt például azért született meg, mert a diákok nem akarták társasjáték-készítés és játszás közben ismételni az adott tanév tananyagát (ahogyan általában szokták), hanem kalózkodni akartak. A tanítónő pedig elfogadta a diákok választását, s a pedagógiai céljait a diákok érdeklődéséhez igazította (pedagógusinterjú 2.). Ki szokták kérni a diákok véleményét a programok kapcsán is, például legutóbb a Pünkösöd megünneplésénél (pedagógusinterjú 1.). Ami pedig különösen fontos, hogy a diákokkal készített fókuszcsoporthoz beszélgetésből is az derült ki, hogy ők valóban partnernek érzik magukat az iskolában, hogy lehetnek ötleteik, igényeik, kérdéseik.”

A közös értelmezések, reflexiók gyakorlata

Ebben a koncepcióban a szakmai fejlődés nem elsősorban egyéni tevékenység, hanem egy olyan folyamat, ami közösségbe ágyazott, a pedagóguskollégákkal és a pedagógiai folyamatok más szereplőivel való interakciók és együttműködések során alakul (Stoll et al., 2006). A tudatosan tervezett közös értelmezésekre, reflexiókra szánt alkalmak pedig nemcsak az iskolai célok erősítését és a gyakorlat fejlesztését jelentik, hanem a pedagógusok szakmai fejlődésének lényegi elemét is képviselik. E közös megbeszélések formálják a pedagógusok gondolkodásmódját, az eltérő pedagógusvélemények ütközése segít a saját pedagógiai koncepció és gyakorlat megértésében, táptalaja az új nézőpontok megjelenésének, segít a megszokott kategóriák tudatosításában, megkérdőjelezésében, s egyáltalán a közös szakmai tevékenységekben való részvétel a pedagógusok identitásának alakulásához is hozzájárul

(Vö. Littleton és Häkkinen, 1999; Vigotszkij, 2000; Wenger, 1998). A közös értelmezések, reflexiók gyakorlatának az iskola mindennapjait kell áthatni, azaz egy-egy értekezlet önmagában nem képes megteremteni a reflektálás gyakorlatát, a reflexiónak minden tevékenységben helyet kell kapnia: a tanulásban, tanórákban, értékelésekben, együttműködésekben stb.

A közös értelmezések gyakorlatának intézményi bevezetése hosszú folyamat, az átgondolást a következő szempontok segíthetik:

Melyek azok az alkalmak, amelyek szervezett keretet nyújtanak a pedagógus szakmai megbeszéléseire? Milyen témák azok, amelyek megfogalmazásra kerülnek a fenti szakmai megbeszéléseken? Van-e mód a tanulók sajátosságairól, fejlődésének támogatásról való közös gondolkodásra, a kialakult csoportok, kategóriák értelmezésére? Milyen formái vannak az intézményen belül és túl az egymástól tanulásnak?

A fentiekre szolgál példaként az egyik vizsgált iskola gyakorlata:

„Az intézmény mindennapjaiba erősen beépült a gyerekek sajátosságaihoz alkalmazkodás, a saját munkára való reflektálás, az innováció mentalitása. Például ahogyan látszott: az óralátogatás nem valami ritka és kellemtelen esemény a pedagógusok számára, hanem inkább egy újabb alkalom a visszajelzésre. Tetszett, hogy nekünk látogatóknak értékelő lapot kellett kitöltenünk az óra után. Az egy érdekes kérdés, hogy ennek vajon mi az oka. Az igazgató-helyetessel készült interjúban is előkerül, hogy a kollégák gyógypedagógiai háttere más mentalitást jelent, mint a szakos tárgyakat tanító pedagógusoké. Ők alapvetően és elsősorban pedagógusok, akik szakmájukat tanulva már magukba szívhatták (talán sokkal jobban, mint a szakos pedagógusok) azt, hogy válaszolniuk kell a gyermeki szükségletekből vagy sajátosságokból eredő kihívásokra.”

Több iskolában jól működtek a műhelyek, esetmegbeszélő csoportok. Ezek a megbeszélések kiemelten fontosak a közös értelmezések és a közös nyelv megteremtésében és a megmerevedett kategóriák lebontásában. Általában egy-egy tanuló vagy probléma kapcsán alakul ki az interakció, melyben sokféle érintett pedagógus vesz részt, s mindegyiküknél elsősorban a problémához, tanulóhoz való viszony, dialógus válik a szakmai fejlődés meghatározó szempontjává. E műhelyek és esetmegbeszélések erőssége, hogy segítenek túllépni a tanulók és pedagógusok kategorizálásán, s az új szereplők meghívása révén új nézőpontok megjelenésének is kedveznek. Az egyik iskolában például egy pszichológust is meghívtak, amikor úgy érezték, hogy a diák problémáinak megvitatásához új szempontok, perspektívák szükségesek.

Az interakciók nemcsak a pedagógusok közt folynak, hanem a tanulók és a szülők is részt vesznek benne. A közös értelmezések, viták eredményei pedig látszanak a diákok gondolkodásán, s azon, ahogyan a kategóriákra tudnak reflektálni, s nem

fix, megváltoztathatatlan kategóriának látják azokat. Az egyik iskolában a következő jelenetnek lehettünk a tanúi:

„A diákok maguk sem látják a kategóriákat fixnek (például SNI-s gyermek, problémás gyermek), hanem változtathatónak: felső tagozatban például az egyik fiú úgy nyilatkozott, hogy van a jobb és a gyengébb matekcsoporthoz, egy lány pedig kijavította, hogy az egyik csoport csak lassabban halad; a gyerekek egy másik esetben pedig úgy fogalmaztak, voltak diszlexiások nálunk, de már teljesen normálisak, az év végén mindenki egy szinten volt, s kész voltunk a tananyaggal (fókuszcsoporthozos interjú).”

Reflektív albumok és a fejlesztő-együttműködő kutatás

A kérdés, a közös értelmezések gyakorlata legtöbbször szóban történik, azonnali felvetések, reakciók, visszajelzések formájában. Ez nem is meglepő az iskolák sokféle elfoglaltsága és a mindig változó, alakuló mindennapok mellett. Ugyanakkor fontos lehet időközönként a reflexiók elmélyültebb, átfogóbb, tervezettebb formája is, amihez a gondolatok, visszajelzések írásbeli megfogalmazása hozzájárulhat, hiszen az írás pontosítja, rendszerezi gondolatainkat, a kritikai gondolkodás egyik legfőbb eszköze (Bárdossy et al., 2002, 238. o.). Mi az iskolakutatás, -fejlesztés során egy speciális eszközt alakítottunk ki az iskola gyakorlatával kapcsolatos reflexióink írásbeli megfogalmazására: a reflektív albumot. Kutatói visszajelzéseinket ez az eszköz öntötte formába, ebben az adaptív-elfogadó iskolakoncepció mentén vizsgálva értelmeztük iskolai tapasztalatainkat, s párbeszédet kezdeményeztünk az iskolával, illetve szempontokat kívántunk adni az iskolaközösség további megbeszéléseihez.

Az iskoláknak szóló reflektív album sajátosságait a következőkben lehet megragadni:

- Dinamikus, párbeszédre épülő, vagyis törekedtünk arra, hogy látassuk az egyes szereplőket és véleményüket, beleértve a kutatócsoport tagjait is. Ezt szövegszerűen is megjelenítettük, idézetekkel, képekkel.
- Reflektív, mert az egyes témák reflektálására igyekeztünk készíteni a megkérdezett szereplőket, s mi magunk is megfogalmaztuk saját reflexióinkat az egyes kutatási állomások végén. Ezek rögzített és strukturált változatait is beépítettük a dokumentumba.
- Kérdező, mert vállaljuk, hogy nem végső igazságokat akarunk mondani, hogy távol áll tőlünk az ítékezés, inkább a különféle hangok, érdekek, értékek, szempontok felszínre hozásában és a közös értelmezésekben hiszünk.
- Konstruált értelmezés abban az értelemben, ahogy az egyéni és közösségi narratívák, értelmezések teret adnak a különböző nézőpontok megfogalmazására, a történetmondásra stb. Erre kértük a vizsgálat szereplőit, s vállaltuk azt is, hogy a dokumentumban mi is gyakorolunk majd a történetek elmondásának erejével.

- Nyitott, lezáratlan, egyrészt abban az értelemben, hogy a visszajelzés is a párbeszédnek csak egyik része, tehát számítunk az iskola válaszára, reakcióira; másrészt abban az értelemben is, hogy tudjuk, visszajelzésünk nem terjed ki minden lényeges szempontra, lényeges megszólalásra, tapasztalatra, töredékes, esetenként akár kiegészítésre is szorulhat.

A reflektív album a pedagógusközösség folyamatos szakmai fejlődésének több szempontból és az iskola különböző időszakaiban is fontos támogató elemévé válhat. Legmeghatározóbb sajátossága, hogy képes új nézőpontot behozni az iskola gondolkodásába, interakciójába, s ezzel rákérdezni a rutinok, megszokott megoldások, bejáratott gyakorlatok mögötti értékekre, elképzelésekre, szándékokra. Ezt az új nézőpontot természetesen nemcsak egy kutatócsoport tudja megjeleníteni, hanem gyakorlaton lévő tanárjelöltek, szülők, gyerekek, civilek stb. is. A reflektív album tehát támogathatja a szakmai fejlődést azzal, hogy segít a pedagógiai gyakorlat elemzésében; az innováció, fejlesztés, megújulás új irányait vetheti fel; a problémák értelmezéséhez, megoldásához új szempontokat vethet fel; felszínre hozhatja az iskolaközösségeken belüli eltérő értelmezéseket. Az, hogy egy iskola végül mire használja a reflektív albumot, erőteljesen függ attól is, hogy hol tart az iskolai identitás megteremtésében és a szakmai fejlődés útján.

A kategóriák megkérdőjelezésének katalizátora, kiindulópontja lehet a reflektív album, hiszen éppen az iskolákban „bejáratott” kategóriákra kérdez rá, felmutathatja a pedagógusok, diákok, vezetők, szülők eltérő értelmezéseit, reflexióival, kérdéseivel, visszajelzéseivel pedig rávilágít arra, hogy e kategóriák mindig szociálisan konstruáltak. Néhány szempont, amit érdemes a reflektív albumokban ez alapján megvizsgálni, átgondolni:

Milyen szempontok mentén gondolkodnak a gyermekekről és a pedagógusokról az iskola különböző szereplői, milyen különbségeket találunk ezek közt, s mi lehet ennek az oka? Hogyan jellemzik a pedagógusok az osztályaikat, tanítványaikat? Eközben milyen kategóriákat használnak, miért? Járnak-e együtt bizonyos kategóriák a szereplők gondolkodásában? Kapcsolódnak-e bizonyos kategóriákhoz negatív attitűdök, miért? Hogyan értelmezik az iskola szereplői a Köznevelési törvény által használt kategóriákat, például az SNI, hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet? Milyen „problémás” gyermekképek van? Mit gondolnak a diagnosztizálásról, pedagógiai megismerésről, fejlesztésről és fejleszthetőségről?

Az alábbi iskolai példa, mely részlet egy reflektív albumból, azt mutatja, hogy a gyermeki egyéniségek támogatása, az egyes gyermekek sajátosságainak megismerése, megértése és a pedagógiai folyamatok ehhez való hangolása legtöbbször bonyolult összefonódásban él együtt a gyermekek, csoportok kategorizálási tendenciáival: „Nagyon pozitív, hogy a Pedagógiai Program explicite megfogalmazza az iskola

diákképét. Ebből és az interjúkból is az a szemléletmód bontakozik ki, hogy a pedagógusok mint értékes személyekre tekintenek a gyerekekre, akik azonban valamilyen nincsenek tisztában az értékeikkel, és ezért az egyik kiemelkedő pedagógiai feladat: segíteni a diákokat a pozitívabb, árnyaltabb énkép kialakításában, a saját értékeik felfedezésében. A hagyományos kifejezés szerint „hátrányos helyzet” ilyen építő megközelítését nagyon adaptívnek, pedagógiaileg gyümölcsözőnek tartjuk. [...] Miközben a pedagógusok mindenkiben igyekeznek meglátni a jót, a diákokat néhányszor maguk is besorolják kategóriákban, vagy akár velük is érzékeltetik a „besoroltságukat”: megnyilatkozásokban a diákokról, a diákok féle, vagy metakommunikatív jelekben akár órán. Például az egyik órán elhangzott egy tanuló felé: „ne is vágyódj ötös érettségire”. Úgy véljük, akkor következetes a tanulók pozitív énképének megerősítése, mint pedagógiai tendencia, ha a mindennapi kommunikációban is nagyon határozottan ez jelenik meg. [...] A kosárfonó osztály jelenlegi működését, létét egyébként is problémásnak látjuk.... A kosárfonók elég egyértelműen alacsonyabb szintre helyeződnek az iskolai hierarchiában. A kosárfonás mint tevékenység és az ottani együttlét bizonyos szempontból fejlesztő lehet, nem igazán látszik a valódi esélyadás (ami a vendéglátós részben igen).”

Egy másik reflektív albumban olvasható példa arra mutat rá, hogy milyen nehéz a megszokott és a hivatalos dokumentumokban szereplő kategóriákra rákérdezni az érintett szereplőknél, s azt is jól példázza, hogy a kategóriák milyen mélyen beleívódnak a szakmai munkába, még akkor is, ha egyébként törekvés van azok reflektív értelmezésre: „...Talán az iskola speciális jellegéből adódóan (EGYMI) a tanárok hajlamosak mint speciális gyerekekre tekinteni az idejárókra (a kategorizálás problémája), és ez megjelenhet – minden jószándék mellett is – abban, ahogyan őket látják, sőt abban is, ahogy a diákok magukat látják. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú kapcsán úgy éreztem, hogy a gyerekek ugyan magabiztosak, asszertívek, nyitottak stb., mégis magukat (mivel ide járnak!) némileg alulértékelik, vagy legalábbis besorolják a 'nem olyan jól teljesítő', 'nem olyan ügyes', 'nem olyan okos', a 'kortásaiktól eltérő' kategóriákba. [...] Mindezek alapján számos kérdésünk merült fel, amelyek reményeink szerint a pedagógusok közös gondolkodását is hasznosan támogatják majd:

- Mít lehetne tenni annak érdekében, hogy a diákok ne érezzék magukat kevésbé értékesnek másoknál, ne érezzék magukat „speckósoknak”?
- [...] Hogyan lehetne támogatni a pedagógusokat abban, hogy árnyaltabban lássák a tanulói sajátosságokat, ne a „fogyatékoságtól” tegyék függővé a jellemzéseiket?”

Adaptív utak és egy szakmai hálózat

Összehasonlító jellegű intézményfejlesztési kutatások szerint az eredményes fejlesztés kulcsa, hogy a közös szakmai nyelvre épülő célrendszer – ezt szolgálja az

adaptív-elfogadó iskola koncepciója (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011) – mellett megfelelő *támogatási* rendszer és a *nyomásgyakorlás* különböző formái is segítsék a különböző szereplők közti együttműködést és a fejlesztést (Reezigt, 2001). A hazai szakirodalomban is egyre inkább ismert *Creemers modell* (1996) épp e bonyolult kapcsolatrendszer három szálát fűzi rendszerré, melyek koherenciája elengedhetetlen a sikeres fejlesztéshez. Az iskolafejlesztést vizsgáló kutatások szerint az iskoláknak szükségük van az oktatási környezetből érkező külső nyomásra (elvárásra) is, ami elindítja őket egyfajta változási úton. Ez az elvárás ösztönző és kényszerítő elem is egyszerre, amely nem csupán az állami szektorból érkezik – bár vitathatatlanul ez jelentene egyfajta koherens és tudatos szerepvállalást –, hanem egy szakmai hálózat is megfogalmazhat ilyet tagjai felé. Az adaptív-elfogadó iskola koncepció maga is értelmezhető egyfajta célmeghatározásként (elvárásként), s az ezzel azonosuló, egymástól tanuló kívánó, együtt dolgozó iskolák közössége felfogható iskolahálózatként.

Hogyan támogathatják a személyes szakmai fejlődést a szakmai hálózatok, s mindez miképp járul hozzá a kategóriák megkérdőjelezéséhez? Ahogy utaltunk rá koncepciónk alapja a tanulás szocio-konstruktivista értelmezése (például *Vigotszkij*, 2000). Elfogadjuk, tehát hogy a tanulás egyszerre egyéni és közösségi szinten is zajlik, s meghatározónak tartjuk, hogy e két párhuzamos folyamat közt milyen egymásra hatás zajlik. Az egyéni és közösségi tanulási folyamatoknak is mindig van azonban egy tágabb társas kontextusa, amely „állványzatként” képes támogatni a tanulási folyamatot. Ilyen értelemben az egyénben zajló tanulási folyamatok értelmezéséhez is különösen fontos értenünk a közösség, társadalom szintjén végbemenő tanulást. Az iskolai és pedagógiai gyakorlat fejlődését szolgáló lényegi tevékenységek pedig – mint a reflektálás és az innováció is – nem képzelhetők el közösségi támogatás nélkül, a közösségi tanulás kontextusai nélkül. Mindez egyértelműen ráirányítja a figyelmet a szakmai hálózatokra és az iskolák egymástól tanulására (Fox, A., Haddock, J. és Smith, T., 2007). Az egyén és az iskola számára a hálózati tanulás tehát egyszerre lehet a saját szakmai gyakorlatra reflektálás elősegítője, míg más adaptív utak reflektív megismerésének terepe, a közösségi tanulás ösztönzője. A tanulás ilyen kontextusa bővítheti az egyes problémák, esetek értelmezésnek lehetőségét, új szempontokat adhat a diákok megismerésében, támogatásban, segíthet kilépni olykor megmerevedő gyakorlatokból, kategóriákból.

A hálózat mint a tudásalkotás és megosztás „helyszíneként” fontos számunkra, s e nézőpontból érdemes kialakulását és működését szolgáló szempontokat átgondolni:

Milyen külső szakmai kapcsolatok segíthetik az iskola és a benne levő szereplők további fejlődését, új szempontokkal való gazdagodását? Milyen belső tanulási folyamatok szükségesek ahhoz, hogy egy intézmény, s a benne dolgozó pedagógusok képesek legyenek megosztani tudásukat másokkal úgy, hogy maguk és mások aktív tanulást is szolgálják? Vagy másképpen, hogyan oldható

fel ebben a folyamatban a hagyományos tanár – diák viszony és tanulásértelmezés, ahol a „jól működő iskolától” jön tanulni „egy nehézségekkel küszködő iskola”?

Épp erre a dilemmára világít rá az egyik iskolaigazgató a vele készült interjú során: „Mi most elindultunk egy úton, hogy jógyakorlatokat adunk át. Itt annyi minden felhalmozódott, hogy ennek folytatásának kell lennie. Az azonban nehéz, hogy ténylegesen úgy átadni, hogy beépüljön... Az egy dolog, hogy egy pedagógus eljön ide, kap egy lökést, egy motivációt és ennyi. De az, hogy mindez hogyan épül be majd először a pedagógus világába, aztán a munkaközössége világába, aztán az iskolai rendszerbe. Na, ennek átgondolása még várat magára... Pár órára elmegy a pedagógus máshova, ez még nem az, amire szüksége van... Az lenne a mi feladatunk, hogy a tőlünk elvitt jógyakorlat egy fenntartható állapot legyen.”

Látható, hogy milyen fontos lépés, hogy az iskolák azonosítsák, értelmezzék gyakorlatuk erősségeit és azokat akár implementálják, vagy egy közös tanulási folyamat részévé tegyék. Lényeges azonban, hogy tudatában legyenek annak, hogy:

- a gyakorlatok nem kontextus függetlenek, vagyis reflektálás, elemzés, értelmezés nélkül átvehetők,
- nem skálázhatók egy abszolút normához képest a gyakorlatok – jó kontra nem jó – ezzel is megerősítve azt a gondolatot, hogy a gyakorlati megoldások önmagukban minősíthetők, vagyis függetlenek az adott pedagógiai szituációtól,
- az egyes fejlesztések függenek a pedagógiai folyamat más hatásrendszereitől, így nem lezárhatók,
- a pedagógiai fejlesztéseket nem elegendő jó – nem jó dimenzióban értelmezni,
- a „jógyakorlatok” áruba bocsájthatók, s piaci elemmé tehetők.

Épp e szempontok miatt az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a jógyakorlatok bevett kifejezése helyett az „adaptív utak” fogalmát használjuk utalva arra, hogy minden intézményben vannak olyan folyamatok, amelyek az adaptívra válás részei. Ez azt is jelenti, hogy ezekben jelen van az úton levés dimenziója is: az útkereséssel, a hibákkal, a változásokkal. Az ilyen adaptív utak leírása és megosztása sokkal termékenyebb lehet az iskolafejlesztés és a többi iskolával való együttműködés számára, s egyben jobban szolgálja a kategóriák újraértelmezését is. Lehetőséget teremt ugyanis új szempontok felvetésére; a változtatás útjának bemutatására; a fejlesztés lépéseinek, nehézségeink azonosítására; valós szakmai párbeszédre, a tanulás kölcsönösségének megteremtésére. Erre a folyamatosan kereső és közös építkezésre nyitott tanulásra példa az alábbi intézményvezetői interjúrészlet: „...*Folyamatosan keresünk. Azért, hogy azt lássuk, miben tudnánk fejlődni. Megyünk hasonló iskolákba mint mi vagyunk (EGYMI)... Másrészt megyünk többségi iskolákba, hogy lássuk például, hogy hogyan integrálnak, kompetenciacsomagot hogyan al-*

kalmaznak. Mi úgy kezdtük el a saját pályázatunkat, hogy megnéztük a többségi iskolákat, hogy ők hogyan működtetik a kompetenciacsomagot, az integrációt, a ketőt együtt. Azért, hogy tudatosan tudjuk majd, hogy milyen innovációs gyakorlatot érdemes majd nekünk kifejleszteni. (...) és olyat mutattak nekünk is, hogy mi is tanultunk tőlük. Igen tehát mi is megyünk és keresünk. Keresünk, de nem össze-vissza, hanem folyamatában lehet látni, hogy nálunk 2000-től van egy nagyon tudatos építkezés, egy nagyon tudatos irányban haladás. S most mi is eljutottunk oda, hogy ezt már át kell adni, ami itt van...”

Összegzés

A tanárok szakmai fejlődésében természetesen fontos a koncepciónk minden értéke, de úgy véljük, hogy a pedagógus, a közösség, az iskola és általában a pedagógia akkor tud igazán az *identitásalakítást segítő, adaptív, tanulásközpontú, közösségi, komprehenzív, igazságos és inkluzív lenni*, ha nem a kategóriákra, hanem a közösségekhez tartozó és a társadalmi kontextusban élő egyének sajátosságaira fókuszál, és mindig rákérdez a különböző szinteken megjelenő fogalmak értelmezéseire. A kategóriák viszonylagosságának és megkérdőjelezésének témaköre ez idáig nem jelent meg elég erőteljesen a magyar pedagógiai diskurzusokban, számunkra viszont épp ez jelenti a garanciát arra, hogy valóban érvényesülni tudjanak a fenti értékdimenziók, illetve azok mentén a tanulók fejlődésének támogatása, nevelése-oktatása. Ez az a pont, ahol az inklúzió szemléletét a legegységesebben össze tudjuk kötni az adaptivitásával, és ahol az inklúzió megközelítésmódja a legtöbbet adott a koncepciónkhoz, ahhoz, hogy valóban *adaptív-elfogadó* iskolakoncepció lehessen.

A fentiekben igyekeztünk rávilágítani a kategóriák megkérdőjelezésének koncepciónkban vázolt értelmezésre és a folyamatos szakmai fejlődésben betöltött szerepére. A tanulmány témájához kötődően pedig szorgalmazzuk az egyes szereplők közötti párbeszédet, a közös nyelv kialakítását, amely elengedhetetlen az eredményes iskolai gyakorlatok működtetéséhez, s az intézményi célokba ágyazott szakmai fejlődéshez.

Az egyes szereplők közti párbeszéd mellett hangsúlyosnak látjuk a pedagógusképzés szerepét. Egyrészt abban, hogy segítsen a pályára készülő hallgatóknak felismerni saját nézeteiket, s a mögöttük rejlő sémákat, kategóriákat. Támogassa őket a képzés abban, hogy alternatív értelmezéseket kínáljon egy esetleges új nézőpont, fogalomrendszer, később gyakorlat felépítéshez. S úgy, ahogy a pályára lépőket segíteni kell ebben, a továbbképzésekben is kapjanak nagyobb szerepet a fent leírtak egyéni és szervezeti szinten egyaránt.

Irodalom

- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest.
- Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. Routledge, London.
- Creemers, B. P. M. (1996): The Goals of School Effectiveness and School Improvement. In: Reynolds, D. – Bollen, R. – Creemers, B. – Hopkins, D. – Stoll, L. – Lagerweij, N. (eds): *Making Good Schools*. Routledge, London, 21–37.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közti különbségek s az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 3. sz. 107–117.
- Erőss Gábor, Kende András (szerk., 2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, .
- Fox, A., Haddock, J., Smith, T. (2007): A Network Biography: Reflecting on a Journey From Birth to Maturity of a Networked Learning Community. In: *Curriculum Journal*, No. 3. 287–306.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Fullan, M. (2008): *A változás és változtatás I–III*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI, Szeged.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2005): A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi áttekintés. In: *A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma*. Oktatási Minisztérium, Budapest. URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Pedagogus-politika.htm> Utolsó letöltés: 2012. 05. 09.
- Hopkins, D. (2001): *Fejlesztési útmutató nehéz körülmények között működő iskoláknak*. Munkaanyag URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. PhD disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. URL: http://kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2012. 05. 09.
- Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 4. sz. 317–355.
- Littleton, K., Häkkinen, P. (1999): Learning Together: Understanding the Process of Computer-Based Collaborative Learning. In: Dillengour, P. (ed.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Pergamon, Oxford, 20–31.
- McLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.

- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava. A kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4. sz. 84–101.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 3–27.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Reezigt, G. J. (ed, 2001): *A Framework for Effective School Improvement*. GION, Groningen.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelés, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 281–300.
- Schensul, J. J., Schensul, S. L. (1992): Collaborative Research: Methods of Inquiry for Social Change. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (eds): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 161–200.
- Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori értekezés. Kézirat.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K. (2006): *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCE, London. URL: <http://www.innovationunit.org/about-us/publications/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Szabó Mária (2008a): *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabó Mária (2008b): *Az eredményes iskolafejlesztés keretei – műhelymunka összefoglaló*. Kézirat.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, New York.