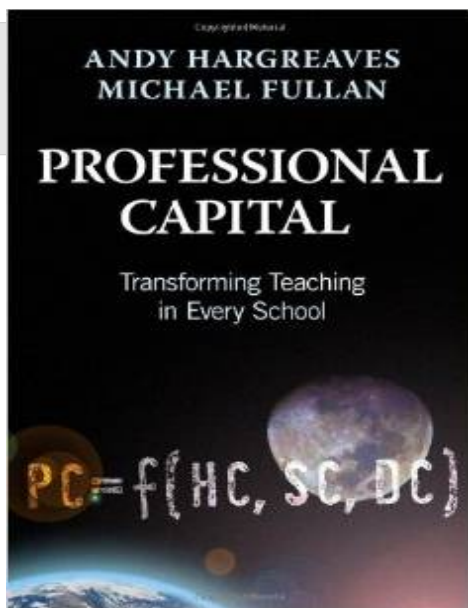


Hogyan kezeljük az oktatás „professzionális tőkéjét”¹

Liszka Andrea*



Andy Hargreaves, Michael Fullan (2012): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York and London; Ontario Principal's Council Toronto.

A neves szerzőpáros Andy Hargreaves és Michael Fullan 2012-ben jelentette meg nagy sikerű művét *Professional Capital* címen azzal a szándékkal, hogy a – későbbiekben részletesen bemutatásra kerülő – professzionális tőke fogalmának és erejének megismertetésével támogassák a közoktatás fejlesztését, eredményes átalakítását. A téma ma igen időszerű, mivel hazánkban jelenleg éljük az oktatás teljes körű reformjának első tapasztalatait, s az ezeken alapuló változtatásokat. E könyv értékes gondolatai sok tekintetben hozzá tudnának járulni ehhez a javító szándékú folyamathoz.

Andy Hargreaves angol származású szociológus, aki korábban a Torontói Egyetem professzora volt és társigazgatója az egyetem Ok-

tatási Változások Nemzetközi Központjának (International Centre for Educational Change), jelenleg pedig a Bostoni Egyetem neveléstudományi professzora,² a tanári hivatás rendszerszintű megreformálásának a nemzetközileg elismert szakértője. Sok könyvet írt e témában, többek között a *Changing Teachers, Changing Times* (1994), melyet az amerikai Tanárképző Főiskolák Szövetsége a tanárképzésekre leginkább hatást gyakorló publikációnak választott. A mind Kanadában, mind az Egyesült Államokban népszerű neveléstudományi kutató számos projektben dolgozott már korábban is együtt e könyv másik szerzőjével, Michael Fullannel, aki szintén világhírű szaktekintélye az oktatási reformoknak.

Fullan kanadai származású szociológus professzor, a Torontói Egyetem Neveléstudományi Karán oktatott egészen 2003-as nyugdíjba vonulásáig, de azóta is igen tevékeny. 2004–2013 között tanácsadóként segítette Ontario állam előljáróit egy igen sikeres oktatáspolitikai kialakításában, 2013-tól pedig Kalifornia állam oktatáspolitikai tanácsadójaként tevékenykedik. Andy Hargreaves-zel közösen írt híres sorozata hozta meg számára a nemzetközi hírnevet, melyben a „Miért érdemes küzdeni?” kérdést járta körül először a tanárok szemszögéből (Fullan és Hargreaves, 1996), majd az iskolaigazgatók nézőpontjából (Fullan, 1997) és végül a szülők és az iskola közösség támogatásának szükségességét feszegetve (Fullan és Hargreaves, 1998). E sorozat után még majd harminc könyvet írt vagy szerkesztett az iskolarendszer fejlesztése, a tanári hivatás változása/változtatása témában. E sorba tartozik a recenzióban bemutatásra kerülő *Professional Capital* című mű is.

Míg az előbb említett művek külön-külön szólították meg az oktatás különböző szereplőit, úgy e könyv egyszerre szól a tanárokhöz, az iskolaigazgatókhoz és a tanügyigazgatás szakembereihez, arra biztatva őket, hogy bontsák le a közöttük fennálló falakat, oldják fel a látszólagos érdekellentéteket és alakítsák a tanítást egy együttműködőbb kollegiális hivatássá. A szerzők szerint a tanári hivatás az elmúlt ötven év legnagyobb kihívása

1. A könyv eredeti címét (Professional Capital) magyarra leginkább a „Professzionális tőke” kifejezéssel fordítanám.

* Liszka Andrea: Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet, intézményvezető, mérés-értékelés területért felelős munkatárs. E-mail: liszka.andrea@waldorf.hu, telefon: 06 30 327 3611.

2. Thomas More Brennan Cím tulajdonosa.

előtt áll s mivel ma már senki nem vitatja, hogy a tanulói teljesítményre az összes tényező közül a tanárok vannak a legnagyobb hatással, egyértelmű, hogy a tanárok profizmusára van szükség a kihívással való eredményes megküzdéshez is. A szerzők a sportból vett példával akkor tekintik profinak (*pro*) a tanárt, ha személyes elköteleződése van a fegyelmezett edzés, a folyamatos tanulás, a kollégák segítése és a tények elfogadása iránt; ha a szülőket nevelőtársnak tekinti és állandóan a tökéletességre törekszik, túlmutatva minden írott elváráson. Arra is rámutatnak, hogy profi tanár csak úgy lehet valaki, ha a kollégái mind egytől egyig szintén profik, hiszen a profi tanársághoz a kollégáktól kapott bizalom, támogatás és segítő kritika is hozzátartozik, annak ellenére, hogy az osztályteremben minden tanár egyedül tevékenykedik. Ezért a szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a profizmus nem más, mint kollektív és folyamatos felelősség, amelyet a kormánynak, a szakszervezeteknek, a tanterület vezetőinek és a tanároknak együtt kell hordozniuk, félre téve a különböző érdekeiket.

És hogyan lehet elkerülni, hogy a közös felelősség hordozásból kollektív felelőtlenség legyen? A szerzők arra hívják fel az oktatásügy különböző szereplőinek figyelmét, hogy változtassák meg a tanításról, a tanítás minőségéről és a minőség alakításáról szóló gondolkodásukat. E változás segítésére alkották meg a *professzionális tőke* fogalmát, ami egyaránt magában hordozza a kollektív felelősséget és az egyén autonómiáját; a tudományos tényekre alapozottságot és a személyes döntéseket. A könyv írói azt szeretnék megmutatni, hogy hogyan lehet fejleszthető, forgatható és eredményesen befektethető ez a professzionális tőke úgy, hogy minden iskola számára kamatozzon.

A könyv szerkezete jól felépített, hét fejezete logikusan egymásra épül, lépésről lépésre vezet az olvasót a professzionális tőke fogalmának tisztázásától a konkrét tennivalók megfogalmazásáig.

Az első fejezetben a tőke és ezen belül a professzionális tőke fogalmát és összetevőit járják körül a szerzők. Rámutatnak arra, hogy amely országok az oktatást rövid távú befektetésnek tekintik azonnali megtérülést keresve és a ráfordításokat minimalizálva, nem fognak hosszú távon eredményeket elérni. Ezzel szemben azok az országok a gazdasági eredményesség és a szociális összetartás terén is jelentős eredményeket érnek el, melyek tudatosan fektetnek az oktatásba, mert felismerték, hogy az oktatás – értve ezalatt a kora-gyermekkori neveléstől egészen az élethosszig tartó tanulásig terjedő teljes spektrumot – az ország humán tőkéjének fejlesztésébe való, hosszú távú befektetés.

A humán tőkéről már sokat írtak, például *Allan Odden* (2011), e könyv írói azonban arra is rámutatnak, hogy egy csoport vagy közösség hatása sokkal erősebb, mint az egyéneké külön-külön, ezért a *humán tőke* mellett a *szociális tőke* szükségességét is hangsúlyozzák. E fogalmat *Carrie Lena* – a Pittsburgi Egyetem professzora – fejezte fel újra (2011), amikor a tanárok egymás közötti és a hatóságokkal folytatott interakcióinak hatását vizsgálta a tanulói teljesítményekre. Korábban *James Lounsbury* (70-es évekbeli közgazdász) által kialakított fogalmat a 80-as években *James Coleman* szociológus emelte a köztudatba, amikor kimutatta, hogy az emberek közötti kapcsolat valódi erőforrás számukra.

A professzionális tőke harmadik elemének, a *döntési tőkének* szükségességét a szerzők azzal támasztják alá, hogy a profizmus másról sem szól, csak arról, hogy folyamatosan komplex helyzetekre reagáló döntéseket kell hozni. A profi tanároknak tehát, amennyiben kiemelkedő teljesítményt akarnak elérni, rendelkezniük kell a komplex helyzetekre reagáló döntésekhez kellő felkészültséggel, korrekt ítélőképességgel, inspirációval s az improvizációra való képességgel, vagyis döntési tőkével. A profik akkor is kollektív felelősséggel, visszajelzésekre való nyitottsággal és a transzparencia szándékával gyakorolják döntéseiket, amikor senki sem látja őket. Azért küzdenek, hogy nap, mint nap felülmúlják önmagukat, illetve egymást a nagyobb egyéni és közös teljesítmény érdekében.

A fejezet végén *Margaret Mead*-et idézik a szerzők, aki szerint soha nem szabad kételkedni abban, hogy egy kis csoport elkötelezett polgár meg tudja változtatni a világot, hiszen ők a változás kulcsai. A szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy ha az oktatáspolitikai szövetségesévé tenné a professzionális tőkével rendelkező tanárokat, nagyon nagy eredményeket érhetnének el közösen. Viszont amikor egy csoporttal rosszul bánnak, akkor az könnyen diszfunkciókat eredményezhet. Megfogalmazzák azt is, hogy manapság még mennyire küzdelmes az elmozdulás a *hatalmat gyakorolni valaki felett* gesztustól a *hatalmat gyakorolni valakivel együtt* gesztusáig.

A második fejezetben a tanítást a versengés nézőpontjából mutatják be a szerzők. Elsőként említik az egyéni tanár-teljesítmények kiemelkedő jelentőségét, melyet először *Sanders* (1997) vizsgálatai igazoltak. Ezen vizsgálatok azt eredményezték, hogy az egyes tanárok teljesítménye került a figyelem középpontjába, a könyv szerzői viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy nem az egyes tanárokat – a legjobbakat vagy a leggyengébbeket –, hanem a tanárok összességének teljesítményére kell irányítani a figyelmet. Rámutatnak arra, hogy a jól teljesítő országokban a tanári hivatás igen megbecsült, úgy tekintenek a tanárokat, mint a nemzet jövőjének építőire és ezt anyagi megbecsüléssel is honorálják.

A sikeres országok nem csak díjazták tanáraik akadémikus tudását, hanem a tanításra való alkalmasságukra is figyelmet fordítanak egyrészt előzetes szelekcióval; másrészt szigorú, munkába állás előtti felkészítéssel; valamint munka közbeni támogatással. Az egyének díjazását ugyanakkor nem kötik az egyéni teljesítményekhez, mert a teljesítmény alapú díjazás csak a legegyszerűbb és legstandardizáltabb munkáknál működik hatékonyan. A szerzők bemutatják, hogy azoknál a foglalkozásoknál, amelyek szofisztikált döntéseket és képességeket igényelnek a teljesítmény-díjazásnak nincs pozitív hatása, sőt valójában ártanak vele, mert eltávolítják az embereket az eredeti céljuktól a rövidtávú eredmény érdekében. A szerzők azzal együtt, hogy a mérési eredmények és a tények fontosságát egy pillanatig sem kérdőjelezi meg, konkrét példákat hivatkozva állítják, hogy a standardizált mérések gyakorta csalásra készítik az embereket. Nem az egyének őszintétlenségéről beszélnek, hanem a rendszerszerű problémákról, amik általában járványos méreteket öltenek. A mérések hívei azt szokták erre válaszolni, hogy „csak jobb mérőeszközökre van szükségünk”, és sok százmillió dollárt költenek a mérő rendszerek további fejlesztésére, ami lehet, hogy hasznos lesz valamire, de soha nem fogja a tanítás minőségét növelni. Mert nem a mérőszámok a mozgatórugók – állítják a szerzők –, hanem a munka maga. Az mozdítja cselekvésre a tanárokat, ha eléggé inspiráló egy-egy tanulási probléma megoldásáért való küzdelem.

Rámutattak arra is, hogy a tanári teljesítmények mért minősége nagy különbségeket mutat attól függően, hogy milyen mérőeszközt választottak, vagy akár ugyanannál a tanárnál különböző osztályokban mért eredmények, illetve az egyik év a másiktól is nagyon eltérő lehet. Hangsúlyozottan hívják fel a figyelmet arra, hogy a tanárok egyéni teljesítmények alapján történő megítélése fatális tévedésekhez vezethet, mert az egyéni teljesítményre mélységesen hatással van az adott környezet is. Ugyan a tanárok jelentik a helyzet kulcsát, ez mégsem jelenti azt, hogy a jobb egyéni teljesítményt elérő tanárok díjazására kellene fókuszálni, s ezzel versenyhelyzetet teremteni a tanárok között. A tanítási erőforrásokat egészében kell mobilizálni – olyan stratégiákat beleértve, ahol a tanárok nem versenyeznek egymással, hanem inspirálják és magukkal húzzák egymást.

A harmadik fejezet a tanítás sztereotípiáiról szól. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy az emlékeink szelektívek, hiszen csak a legjobb és a legrosszabb tanárainkra emlékszünk. Nem emlékezünk a tanítók többségére és a tanítás komplexitására. S talán épp ennek a szelektív emlékezésnek köszönhető, hogy annyi sztereotípia él az emberekben a tanításról. Felsorolnak egy jó pár közismert sztereotípiát, elsőként azt a képet említve, mi szerint a tanítás képessége egy becses ajándék, amit néhány született tanáregyéniség birtokol. A másodikként említett kép a tanításról a gyakorlati szakma képe, ami egy nagy adag implicit tudást jelent, mely sok ezer óra gyakorlattal szerezhető meg, vagyis a gyakorlat számít, nem az elmélet. Gyakori az elképzelés, miszerint a tanítás

nem más, mint egyszerű technikák listája, egy olyan feladat, ami előírható és melyet minimálisan képzett és szerényen fizetett tanárok is megbízhatóan el tudnak látni. Mások szerint a tanítás precíz tudomány, ami komoly kvantitatív tényeken és klinikai kísérleteken alapul. Megint mások a tanítást adat-vezérelt vállalkozásnak tekintik, mint egy üzletet, ahol a kulcsteljesítmény-indikátorok minden szinten – egyéni teljesítménytől az egész vállalkozásig – standardok elérésére, a selejt megszüntetésére és a hibák nulla közeli értékre csökkentésére törekednek. Ugyanakkor olyanok is vannak, akik azt állítják a tanításról, hogy az egy kimondhatatlan művészet, magas, sőt misztikus gyakorlat. Részben tehetség, részben gyakorlat – drámai, elkötelező, szenvedélyes. Ebből a szemszögből a tanítás művészete nem ragadható meg számszerűsíthető outputokkal, vagy mérhető teszteredményekkel. Végül vannak, akik szent hivatásnak, egy közösség szolgálatának és áldozatának tekintik a nagyobb közösség javáért. Szerintük az alacsony fizetés és a nehéz körülmények sem akadályozzák a magas szintű teljesítményt. E sokszínű paletta bemutatásával a szerzők igyekeznek beláttatni, hogy a tanítás nem egy sztereotípiát, hanem olyan összetett tevékenységet, ami mindegyik kép igazságát magán viseli. És még annál is több, mint mindez együtt, mert a tanítás nem csak művészet, mesterség vagy hivatás, vagy akár ezek keveréke, a tanítás egyben munka is, egy életpálya.

Érzékenyen jellemzik a tanárok általános helyzetét. Leírják, hogy a tanárok igen gyakran túlterheltek, egymásnak ellentmondó elvárásokkal szembesülnek és soha nem hallgatnak rájuk, gyakran elszigeteltnek és magukra hagyottnak érzik magukat. A napnak és a munkának soha nincs vége, vagyis mindig több munka van, mint amit el lehet végezni. Szerencsére a tanítás örömei is időtlenek ezért minden gond ellenére a tanári hivatás megragadja az embert és benne tartja évtizedekig, s emiatt kel fel reggelente. De ha elveszik a tanítás öröme, ha nincs mód az osztályteremben megélni a kreativitást, ha csökken a lehetősége annak, hogy a különböző helyzetekre különböző módon válaszoljanak, akkor a tanárok jelentős része – néha a legjobbak és legerősebbek – elhagyják a pályát.

A szerzők felsorolják egyrészt azokat a téves vagy félrevezető megoldásokat, amik az oktatási reformok során előfordulhatnak, mint például a túlzott sebesség, standardizálás, a rossz emberek lecserélése jó emberekre, vagy a túlzott mértékű hagyatkozás a szűk skálájú teljesítmény-mérésekre, illetve az iskolák közötti nyertes-vesztes pozíciókon alapuló versenyhelyzet előidézése. Ugyanakkor bemutatják a jó megoldásokat is, mint például a szakmai képesség építése, közös felelősség erősítése, a csapatmunka és együttműködés, morális elköteleződés és inspiráció támogatása, valamint a szakmai diszkréció tiszteletben tartása. Szingapúrban és Finnországban, ahol a partnerség erős volt a kormányzat és a tanárok, az oktatási minisztérium és az iskolai körzetek között, magas minőségű rendszert alkottak. A szerzők rámutatnak, hogy fenntartható fejlődést nem lehet a tanároknak vagy a tanárokért csinálni, csak a tanárokkal együtt és a tanárok által! Ez a megoldás olyan vezetést kíván, ami integrálja a külső elszámoltathatóságot a személyes és kollektív szakmai felelősséggel, ami a profeszionális tőke fejlesztésére fókuszál – egyéni, csapat és szakmai szinten.

A negyedik fejezetben a szerzők arra biztatnak, hogy mindennek előtt a képességekbe és az elköteleződésbe kell invesztálni. Miután felsorolják és részletesen bemutatják azt az öt tartópillért, melyek a tanítás hatékonyságát biztosítják – képesség (capability), elköteleződés (commitment), karrier (career), kultúra (culture), körülmények vagy feltételek (context or conditions) –, két következtetésre jutnak. Egyrészt arra, hogy a tanításban a szenvedélyes elköteleződés és a morális tartás csak szerény pózok, ha csak nem járnak együtt a siker tapasztalatával. A tanárok nem akkor szárnyalnak, amikor sikert akarnak elérni, hanem amikor tudják, hogy elérhető a siker és azt is tudják, hogy hogyan lehet elérni azt. Másrészt a szakszerűség önmagában ugyanúgy elégtelen, ha nem jár vele a tanárok céljainak és szenvedélyének vágya és vonzása. Az alkalmasságnak és az elköteleződésnek minden szinten együtt kell jelen lenniük.

Hangsúlyozzák, hogy a tanárok alkalmasságának kulcseleme a kreatív alkotás képessége. Gyakran azért veszít el a tanárok ezt az elemet, az új dolgok alkotásának lehetőségét, hogy a sok külső előírás és elvárás alá-ássa a tanárok közösségének felelősségét. Nincs már sem idejük, sem lehetőségük arra, hogy jó osztálytermi gyakorlatokat közösen tervezzenek, fejlesszenek és implementáljanak, egymás munkája iránt érdeklődjenek. Ezzel szemben a magasan teljesítő országokban, mint pl. Finnországban a tanárok széles keretek között közösen alkotnak tantervet és pedagógiát, s mindezt közös felelősségük integrált részének tekintik. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az ilyen munkastílus tenné lehetővé a legjobb gyakorlat és következő gyakorlat kialakítását. Hiszen olyan professzióra volna szükség, ahol a gyakorlatot átlátható módon tesztelik, fejlesztik, közreadják és adaptálják. Ahol a tanárok elköteleződtek a legjobb gyakorlat iránt és van szabadságuk, terük és lehetőségük arra, hogy kialakítsák a következő gyakorlatot (ami a jövő legjobb gyakorlatává válhat). A professzionális tőke olyan tanárok közösségeiről szól, akik együtt használják a legjobb és a következő gyakorlatot. Ehhez persze elegendő tér és idő kell. A tanárok Finnországban kevesebb órát töltenek az osztályteremben, mint bármely más fejlett ország tanárai, így van idejük kutatni is azt, amit csinálnak. Ennek pont az ellenkezője igaz az USA-ra, ahol a tanárok szinte minden idejüket a tanítással töltik és nincs idejük arra, hogy reflektáljanak a tanításra és megújítsák azt.

Chris Day kutatási eredményeire hivatkozva állítják a szerzők, hogy a tanítás, mint morális elköteleződés, nem csak egy szentimentális „lózung”. A kutatás ugyanis bebizonyította, hogy az elköteleződésnek – ami a célnak és a szenvedélynek egyfajta kombinációja – közvetlen hatása van a tanárok hatásosságára (a tanároknak arra a nézetére, hogy valóban el tudnak érni valamit) és ezzel a tanulók által elért eredményekre is. Az elköteleződés egyszerre érzelmi állapot és morális érték. Egyszerre cél és húzóerő, valamint irányultság. Az emberek elköteleződése attól függően lesz valószínűleg fenntartható vagy hanyatló, hogy mi történik egyrészt a személyes életben, másrészt a szakmai életben, harmadrészt a szakmai környezetében, azaz az iskolában. Az alkalmasság és az elköteleződés fényében megvizsgálják a szerzők a tanári karrier állomásait is, és végül arra a konklúzióra jutnak, hogy ha valaki profiként akar tanítani, elég hosszan kell a pályán maradnia, hogy a szükséges tudást és képességet megszerezze, ugyanakkor nem kell, hogy élete végéig tanár legyen. Ami viszont feltétlenül szükséges, az az, hogy megtalálja a lelkesítő erőt. A tanároknak szükségük van a tapasztalatra és az elköteleződésre is egyenlő mértékben.

Még ugyanebben a fejezetben több bekezdésen át tárgyalják a szerzők a tény alapú döntések kérdéskörét. Amellett, hogy hangsúlyozzák a tények fontosságát, azt is megemlítik, hogy milyen veszélyeket rejtene, ha a tények értelmezőiben nincs meg a képesség az átlátásra, az összefüggések érzékelésére, s így a tényeket – amelyek lehetnek egyoldalúak, vagy érdek-orientáltak – csak önmagukban szemlélik. Azt javasolják, hogy „figyeljünk a tényekre és ítéljük meg a tényeket, maradjunk nyitottak az iránt, amit tanítanak nekünk és ugyanakkor legyünk éles eszűek és figyelmesek arra is, hogy tudatában legyünk a tények határainak is.” Egy későbbi fejezetben ugyanezt a gondolatot úgy fogalmazzák meg, hogy „Legyél tényeken alapuló, de ne adatvezérelt!”

Az ötödik fejezet a „professzionális tőke” kérdéskörét új szemszögből járja körbe. Ha egy ország azt akarja, hogy a jól teljesítő iskolarendszere versenyképes gazdaságot és összetartó társadalmat eredményezzen, akkor a legjobb és a legmagasabban képzett tanárookra van szüksége, főleg azokban az iskolákban, ahol nehéz sorsú gyerekek tanulnak. A legnagyobb kihívást jelentő iskolákban sokkal jobb tanárookra van szükség, mint a tehetséges környékek magániskolaiban. Mivel a gyerekek az iskolát nagyon különböző képességekkel, különböző mennyiségű humán és szociális tőkével kezdik meg, nagy szükségük van magasan képzett tanárookra, akik képesek mestéri módon forgatni minden szakmai tőkét, akik tudnak mit kezdeni a sokféle háttérű és szükségletű gyerekekkel. Nem elég, ha a hátrányos helyzetű gyerekeket tanítók szíve aranyból van. Kell legyen kincses-ládájuk is, tele tu-

dással és tapasztalattal. Vagyis a gyakorlatban a professzionális tőke minden elemére szükség van. Ezeket az elemeket veszik sorra a szerzők. Egyrészt felsorolják a professzió általános feltételeit, és üdvözlük, hogy egyre több államban növelték a tanárképzések képzési szintjét és meghosszabbították a képzési időt, továbbá, hogy az elmúlt 10-15 év alatt nagyon sokat változtak az egyetemi alapú tanárképzések, sokat léptek előre a kooperatív tanulás terén és a kutatásokat és fejlesztéseket sok helyütt összekapcsolták a tanárképzéssel, olyan szakmai fejlesztő iskolákat alapítottak, amelyek összekötötték az elméletet a gyakorlattal. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra a veszélyre is, hogy a professzionalizálódás könnyen öncélúvá válhat. Számos olyan példát említenek az orvosi és a jogi gyakorlatból, amelyek már a tanári hivatást is elérték. A tanárok – csakúgy, mint az orvosok – gyakran kényszerülnek olyan érthetetlen nyelven írni jelentéseket, melyek egyre kevésbé hasonlítanak a hétköznapi beszélt nyelvre, teszik mindezt a professzionalizálódás égisze alatt.

A professzionalizálódás másik fontos alapjaként említik – a *McKinsey jelentésre* hivatkozva – a peer-együttműködéseket, melyek a fejlesztés legerősebb forrásaivá válhatnak: Hogyan dolgoznak együtt a tanárok? Hogyan lesz tevékenységük transzparens egymás számára és a rendszer számára? Hogyan lehet a szakma közösen felelős és külsőleg elszámoltatható egyszerre? Hogyan érhető el, hogy a szakmai tudás folyamatosan fejlődjön és megerősödjön? Ilyen és hasonló kérdéseket feszegetnek, és végül felteszik a kérdést, hogy vajon min múlik a magas színvonalú peer-együttműködés. A szerzők véleménye szerint elsősorban olyan peereken múlik, akik maguk is magasan képzett kollégákkal vannak körülvéve. Ellenkező esetben, amit a peer megoszt, lehet, hogy elutasításba ütközik, támogatás helyett. A magas minőségű peer-együttműködés múlik még a szakmai találkozások feltételein, a tanterv elvárásain és keretein, amelyek elég nyitottak és kihívást hordozók kell legyenek ahhoz, hogy a tanárokat saját gyakorlatuk megújítására és kutatására sarkallják. Továbbá folyamatos és időszerrű adatokon is múlik, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanárok egyénileg vagy csoportosan diagnosztizálják a tanulók tanulási szükségleteit. Múlik még az erős állandó vezetésen, ami a szakemberekből csapatot tud kovácsolni és végül azon, hogy vannak-e lehetőségek és szándékok arra, hogy a tanárok tanuljanak a kollégáktól.

A professzionális tőke mindhárom alkotóelemét újra hangsúlyozzák és rámutatnak a különböző elemek közötti összefüggésekre, mint például a szociális tőke tudást növelő hatására azáltal, hogy hozzáférést ad a többi ember humán tőkéjéhez is, vagy hogy a döntési tőke hogyan erősíthető a kollégákkal folytatott együttműködésen keresztül. Megemlítik még a reflektív gyakorlat hasznosságát és megkülönböztetik a reflektív gyakorlatok különböző formáit. *Donald Schön* aspektusait, azaz az „akció közbeni” (reflecting in action) és az „akcióra vonatkozó” (reflexion on action) reflexiókat kiegészítik egy harmadik megközelítéssel az „akció körülményeire vonatkozó” (reflexion about action) reflexióval, ami a gyakorlat körülményeinek és feltételeinek megfigyelésére és szükség esetén megváltoztatására ösztönöz. A szerzők véleménye szerint a reflexiót be kell építeni a mindennapi gyakorlatába, mert a reflektív gyakorlat és kimondottan a kollektív reflektív gyakorlat szerves része a döntési tőkének.

A hatodik fejezetben a professzionális kultúráról és szakmai közösségek alakulásáról írnak a szerzők. Öt különböző szakmai kultúrát ismertetnek, mindenek előtt az individualizmust, ami ugyan védi a tanároknak azt a területét, ahol gyakorolhatják a megalapozott döntéshozatalt az osztályteremben, de elvágja őket az értékes visszajelzésektől, amik pedig segítenék, hogy a döntéseik bölcssek és hatékonyak legyenek. Az együttműködő szakmai kultúrák közül bemutatja a *balkanizációt*, a „*kiagyalt kollegialitást*”, a *professzionális tanuló közösségeket*, valamint a *klaszterok*, *hálózatok*, *szövetségek* kultúráját. Az együttműködő kultúrák építik a szociális tőkét és így a professzionális tőkét az iskola közösségében, mert növelik a magabiztosságot, bátorítanak a nyitottságra, és aktívan elkötelezettek a fejlődés és változás mellett. Amellett, hogy értéknek tekintik az egyéneket és az individualitást, elvárják a struktúrák és a formális szervezet tiszteletben tartását és fontosnak tartják az informális kapcsó-

latok, beszélgetések, az érdeklődés kifejezésének, a támogatások felajánlásának erejét is. A szerzők azt találták a legnagyobb kihívásnak, hogy hogyan érhető el *mindenki* együttműködő részvétele.

Hogyan lehet a közös felelősséget erősíteni egy közösségben? Finnországban, Ontario-ban és Alberta-ban felismerték, hogy a tanárok fejlesztése nem elválasztható a tanterv fejlesztésétől. Nem a tisztviselők vagy néhány elit tanár feladata kell legyen a tanterv fejlesztése, amit az osztályokban tanítók majd végrehajtanak, hanem világos és közös irányelvek mentén a tanárok és az iskolák maguk alkotják, kutatják a tantervet és a pedagógiát közösen. Mélységesen egyetértek a szerzők költői kérdésével: „Hogyan várhatnánk el egyébként a gyerekektől, hogy a kreativitás és innováció 21. századi képességeit kifejlesszék, ha a tanáraik nem élvezik ugyanezt a lehetőséget?” Az együttműködő kultúrák kialakításához azonban időre van szükség, mert ahol gyorsan be akarják vezetni, ott legtöbbször csak formális, speciálisan adminisztratív folyamatok tudnak megjelenni, amit a szerzők *kiagyalt kollegialitás* fogalommal illettek. Ez a kiagyalt kollegialitás erősen kétélű fegyver. Ott lehet jó, ahol korábban semmilyen vagy nagyon csekély együttműködés volt tapasztalható, ott lehet ezt *megállapodásos együttműködésnek* nevezni. Más esetben azonban könnyen válhat az együttműködő kultúrát egyszerűen helyettesítő adminisztratív fogássá. Ha a kollegialitás és a partnerség adminisztratív módon van kiszabva, akkor az könnyen eredményez rugalmatlanságot, ezért csak felszínes és rövid életű lehet. Az együttműködő kultúrák kialakítása egy türelmes fejlődési út.

Professzionális tanuló közösségek kifejezést *Shirly Hord* nyomán használják a szerzők. Ebben a kultúrában a tanárok együtt tanulmányozzák, hogyan fejleszthetnék a gyakorlatukat azokon a területeken, amik fontosak számukra. Klaszterek, hálózatok és szövetségek, vagyis az iskolákon átívelő professzionális együttműködés akkor tud megjelenni, ha a közös felelősség felébred a többi iskola teljesítménye iránt is. A szerzők objektivitásra törekvését mutatja, hogy bemutatják az álláspontjukkal ellenkező véleményeket is. Itt például rámutatnak arra, hogy vannak, akik nem tartják előrevivőnek a „kiagyalt kollektivitás” fogalmának bevezetését, mert úgy vélik, hogy erre való hivatkozással lehetőség nyílik az együttműködés alól való kibújásra.

A hetedik fejezetben végül röviden vázolják a szerzők a változást elősegítő teendők jegyzékét, figyelembe véve, hogy a változások hogyan szoktak megjelenni a gyakorlatban. Háromféle cselekvési tervet írnak le: egyet a tanároknak, egyet az iskola- és tankerület-vezetőknek, s egyet az államoknak, illetve a nemzeti és nemzetközi szervezeteknek. Ezekben a cselekvési tervekben alapvető szándékuk, hogy hidat képezzenek a szereplők között tátongó szakadék felett, elérve a partnerséget, továbbá, hogy a polarizációt integrációval helyettesítsék. Mind ezt úgy látják lehetségesnek, ha a szereplők minden erőfeszítést megtesznek egymás pozíciójának tiszteletéért anélkül, hogy magukat feladnák. Alapgondolatukkal – miszerint: „az előrehaladást csak úgy lehet elérni, ha mindkét oldal több tiszteletet ad a másiknak, mint amennyit kapni tud” – csak egyet érteni tudok.

Ez az értékes tartalom egyszerű, de igényes kiadásban jelent meg. Képeket, ábrákat nem tartalmaz a könyv, de a szöveg jól tagolt, könnyen átlátható, jól olvasható. A fontos gondolatokat külön kiemelő szövegdobozok egy kicsit túlmagyarázó „amerikai” ízt adnak a műnek. Az írás stílusa könnyed, mégis nagyon alapos. Szinte valamennyi kijelentésüket gyakorlati példákkal, kutatási eredményekkel vagy szakirodalmi hivatkozással támasztják alá a szerzők. Így a legsúlyosabb és a legemelkedettebb gondolatok is szoros kapcsolatot tartanak az oktatás-ügy mindennapi gyakorlatával.

Végül engedjék meg, hogy megosszam személyes gondolataimat arról, hogy miért tartom fontosnak ezt a könyvet. Elsősorban azért, mert nagyon igaznak érzem azt a gondolatot, amit a könyv előszavában olvashatunk, hogy „a nevelésügy az elmúlt ötven év legnagyobb kihívásai előtt áll”. Ha nem találunk mi, az oktatásért felelősen tevékenykedő emberek közösen megoldást, akkor a jövő teljes generációja veszélybe kerül, mert a politikai és szakmai ellenfelek a nem kompromisszumkész világ és a kölcsönös ellenállás háborújába záródtak. A tanári

hívás jövője körül is konfliktusok vannak, amikor a magasán képzett autonóm szakemberek a biztos szakmaiság védelmében olyan kormányzati indítványozókkal és lobbistákkal kerülnek szembe, akik olcsóbb, gyorsabb és kevésbé megalapozott alternatívákat ajánlanak. Ez a könyv megmutatja, hogyan lehet meglátni és meglátatni, hogy az oktatás ügyének felelősei nem ellenfelek, hanem partnerek egy közös feladatban. Ez a belátás vezethet el a kölcsönös tisztelethez, ami segíthet áthidalni a szakadékokat, megtalálni a közös megoldásokat.

Jó lenne, ha e könyv megjelenhetne magyarul is, és mindenki olvashatná, aki érintett az oktatásügy kérdéseiben. *Sir Ken Robinson* szerint „ez az a könyv, amit nem hagyhat figyelmen kívül olyan ember, aki az iskolaüggyel kapcsolatban áll. Ez a könyv meg kell reformálja az oktatásügy politikai alakítóinak és gyakorlóinak gondolatait és tetteit”.³

Szakirodalom

1. Day, Ch. (2011): Stories and Statistics: Describing a Mixed Methods Study of Effective Classroom Practice. *Journal of Mixed Methods* 4. 103-125.
2. Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996): *What's Worth Fighting for in Your School?* Teachers College Press, USA.
3. Fullan, M. (1997): *What's Worth Fighting for in the Principalship?* Teachers College Press, USA.
4. Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times*. Teachers College Press, USA.
5. Hargreaves, A. and Fullan, M. (1998): *What's Worth Fighting for Out There?* Teachers College Press, USA.
6. Hord, S. M. (1997): *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, USA.
7. Leana, C. R. (2011): The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 25. 30–35.
8. Odden, A. R. (2011): *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools*. Taylor & Francis, New York.
9. Sanders, W. I. – Wright, S. P. and Horn, S. P. (1997): Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 57–67.
10. Schön, A. D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA, Basic Books.

3. https://books.google.hu/books/about/Professional_Capital.html?id=k3nznQEACAAJ&redir_esc=y