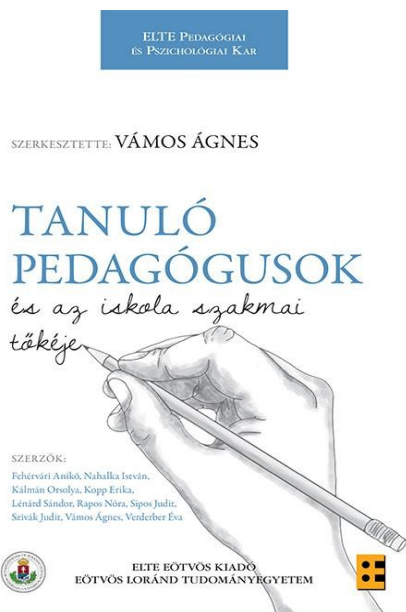


# Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje<sup>1</sup>

Nagy Krisztina\*



Vámos Ágnes (2016, szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

„Nem kétséges, hogy kiváló tanárookra van szükség.” – olvashatjuk a *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* című kötet Bevezetőjében. Ha a pedagógusokra valóban az oktatás kulcsszereplőiként tekintünk – amint az a McKinsey jelentések megjelenése óta mind a szakpolitika, mind a pedagóguskutatás szintjén általánosan elfogadott – akkor ebben nem is kételkedhetünk. Ebből az alapvetésből kiindulva folytatott kiterjedt kutatást az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-007 projekt keretében, melynek fókuszában „a továbbképzésben aktív, a fejlesztésben, innovációban részt vevő pedagógusok tanulásával és tudásmegosztással kapcsolatos nézetei, az intézményről, az iskolai környezetről, közvetve a köznevelés rendszeréről való percepciói állnak.”

(Vámos, 2016. 7).

A kutatócsoport tagjai: Vámos Ágnes, Fehérvári Anikó, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Nahalka István, Rapos Nóra, Sipos Judit, Szivák Judit és Verderber Éva a pedagóguskutatás számos különböző, bár egymással érintkező területét (pl. a pedagógusképzés, folyamatos szakmai fejlődés, reflektivitás, szervezet-, vezetés és innovációkutatások) képviselik, ami lehetővé tette a vizsgálódás kiterjesztését különböző irányokba, melynek közös alapját és elméleti keretét Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőke elmélete jelentette. E szerint a pedagógusok szakmai tőkéje három tényezőből: a humán, a szociális és döntési tőkéből adódik össze. Az értelmezési keret további alapelemei a konstruktivista ismeretelméleti alapállás (Vigotszkij, 1971; Glaserfeld, 1993; Piaget, 1993), a kulturális sajtóságok, a szituatív tanuláselmélet-Lave és Wenger (1991), valamint a pedagógusi percepció, az elképzelések, nézetek, tudás és attitűdök szerepének elismerése a tanulásban.

Amint az elméleti keret is mutatja, a kötetben bemutatott kutatás a pedagóguskutatásoknak a 20. század utolsó évtizedeiben kialakult új paradigmáit követi, melyek egyrészt a pedagógusok gondolkodására, tanulására irányulnak, s ezek szervezeti és rendszerszintű kereteinek feltárására helyezik a hangsúlyt (Szivák, 1999; Sántha, 2006); másrészt alapvetően kvalitatív vagy kevert kutatási metodológiát alkalmaznak. Sántha, Katonáné és Subrt (2017) megállapítása szerint ez az irányzat meghatározónak bizonyult a magyar neveléstudomány körében, melynek „*kutatásmódszertani szemléletét az elmúlt 15 évben intenzív átalakulás jellemezte, a kvalitatív módszertan egyre gyakoribb alkalmazása hozzájárult a pedagógiai problémák sokoldalú vizsgálatához.*” Ezek sorába illeszkedik a narratíva elemzésen alapuló metodológia, melynek a hazai gyakorlatban már szintén komoly hagyománya van (Szabolcs, 2001), és amellyel a kutatócsoport dolgozott. A narratívák kiváló (továbbképzésben, fejlesztésben, innovációban különösen aktív) pedagógus szerzőit a kutatók arra kérték, hogy írják le szakmai életútjukat „Pályám története” címmel. A kutatók felhívásukban arra ösztönözték a pedagógusokat,

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vamos-agnes-szerk-tanulo-pedagogusok-es-az-iskola-szakmai-tokeje/> weboldalon keresztül.

\* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai és Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. E-mail: nagy.krisztina@ppk.elte.hu

hogya a pályájukat meghatározó események mellett szenteljenek figyelmet annak is, milyen hatások érték őket, kik, mik gyakoroltak pályájuk alakulására jelentős hatást. A narratívák elemzését kiegészítették az egyéni strukturált interjúk, valamint két fókuszcsoporthoz tartozó interjú, melyek lehetővé tették a részeredmények megvitatását a kutatásban részt vevő pedagógusokkal, és írásbeli reflexiók készítését, valamint az OFI TÁMOP 3.1.1. projektje során létrehozott pedagógus-adatbázisának elemzése a szakmai adatok tekintetében. Ez a közös empirikus alap szolgált a tanulmányok kiindulópontjával.

A kutatást 37 fő bevonásával végezték, akiket a már említett OFI-mintából választottak ki az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás dimenzióiban leginkább kiemelkedő száz pedagógus közül. Nehézséget jelentett a kutatóknak az alacsony részvételi hajlandóság (ami szomorú és elgondolkodtató, az okok feltárása akár külön kutatás témájává is szolgálhat), így nem reprezentativitásra törekedtek, hanem a legkiválóbb, egyben a részvételt vállaló pedagógusok bevonására. Érdekes kérdés, vajon hozhat-e érdemi eredményt, s ha igen, milyen egy ilyen kis minta elemzésére vállalkozó kutatás, miközben a kvalitatív kutatásoknak egyébként is meg kell küzdenie a „puha tudomány” bélyegével. A válasz egyértelműen igen: a kutatás hiánypótló volt, amennyiben a kutatók olyan problémák, kérdések felvetésére vállalkoztak, amelyeket hazánkban korábban még nem vizsgáltak: Ki/mi sarkallja tanulásra a pedagógusokat? Hogyan hat a pedagógusok tanulására, innovativitására, tudásmegosztó tevékenységére az iskolai és a rendszerkörnyezet? Hogyan gondolkodnak a tanulásról, reflektivitásról, folyamatos szakmai fejlődésről, szakmai szocializációról, iskolai kultúráról és klímáról, problémamegoldásról, hibákról, hibáikról? A pedagógusok tanulási mintázatainak feltárása különösen időszerűvé vált abból a sajátos perspektívából, ahogyan azt az érintett pedagógusok látják. Ezt indokolja egyrészt *„azoknak a kutatási eredményeknek ismertetése válása, amelyek azt mutatják, hogy a tanári munkaerő minősége a legnagyobb súlyú az oktatás eredményességét meghatározó tényezők között.”* (Halász, 2017. 14), másrészt hazánkban a közoktatás rendszer szintű átalakulási folyamatai (Györgyi, Simon & Vadász, 2015), az életpályamodell bevezetése és a tanárképzésben bekövetkezett változások/változtatások (Rapos & Kopp, 2015), melyek egyaránt hatással vannak a pedagógusok tanulására, folyamatos szakmai fejlődésére. A kutatás – bevallottan – nem vállalkozhatott azonban reprezentativitásra, nem szolgálta, nem szolgálhatta *„bizonyos hipotézisek alátámasztását vagy megkérdőjelezését”* (Vámos, 2016. 12), ellenben lehetővé tette pillanatfelvétel készítését, finom részletek, egyéni vélemények bemutatását és az elméleti modellalkotást, amelynek a jövőben készülő kutatások nagy hasznát vehetik.

A kutatás eredményei alapján a Hargreaves–Fullan-féle szakmaitőke-elmélet három összetevője közül meszesemenően a humán tőke bizonyult a legerősebbnek, míg a szociális és a döntési tőke jelentősége ettől elmaradt.

A vizsgált pedagógusok humán tőkéje rendkívül fejlett, erős elköteleződés, folyamatos tanulás, szakmai fejlődés eredménye, amely tervezett, tényekre alapozott, a pályafutás egyes szakaszain különbségeket mutat, és szoros kapcsolatban van az egyéni és az intézményi innovációval. Bár a pedagógusok tanulása nem szakad el az intézmény céljaitól és annak problémamegoldását szolgálja, elsősorban a pedagóguskompetenciákra irányul és az egyén mint „magányos hős” jelenik meg benne, aki kevés viszonzásra számíthat erőfeszítése miatt. A továbbképzéseket szakmai fejlődésük fontos állomásainak tartják a pedagógusok, amelyek azonban „kiviszik” őket *„saját környezetükből, így ezek csak korlátozottan képesek segítséget adni ahhoz, hogy a pedagógus helyben továbbléljen, magabiztossá váljon és ebben másokat is segítsen.”* (Vámos, 2016. 193). Már ez is utal arra, hogy a pedagógusok szociális-tőkéje, melyen elsősorban a kollégák közti professzionális és a partnerekkel való bizalom alapuló együttműködés értendő, és kidomborítja a tanítás környezetének szerepét az eredményességben, a humántőkéhez viszonyítva gyenge. A kötet több tanulmánya utal arra, hogy a pedagógusok munkájuk, tanulásuk, tudásmegosztó és innovatív tevékenységük során magányosak, elszigeteltek, ami befelé forduláshoz, ki-

égéshez vezethet. Talán ez az oka annak, hogy a probléma, még inkább a hiba, főként a kudarc szégyen, amit vállalni lehetetlen. Így a pedagógusok a tökéletesség pózába kényszerülnek, ami elveszi kedvüket a „veszéllyel fenyegető” próbálkozástól, és a megszokások, normák megcsontosodott őrzéséhez vezet. Ezzel együtt az együttműködés nem ismeretlen a hazai pedagógiai közegben, a munkaközösség pedagógiai, tantárgy-pedagógiai problémák megoldásában segítheti tagjait, az igazgató „atyai”, ritkábban menedzseri tevékenysége összefoghatja a nevelőtestületet, melynek összefogására különösen az iskola egészét érintő, fennmaradását veszélyeztető helyzetekben van szükség. A pedagógusok gyakran tekintenek partnerként a szülőkre is. Sajnos, nem jellemző azonban az iskolák hálózatosodása és a társas tanulás.

A szakmai tőke három eleme közül a hazai kontextusban a döntési tőke a leggyengébb, pedagóguskompetenciákhoz és az egyéni problémamegoldáshoz kapcsolódik. A tökéletesség elvárása, a hibázástól való félelem a döntésekre is kiterjed, mivel maga is hibaforrás lehet. Bár a pedagógusok autonómiájukat nagyrészt osztálytermi keretek között értelmezik, több önállóságot, nagyobb döntési szabadságot, egyben több intézményi és rendszerszintű támogatást igényelnének.

*„A kutatás alapján azt találtuk, hogy az iskola szakmai tőkéjének gyarapodása jelenleg a humán tőke betáplálásával történik. Újabb erőforrás hiányában, azaz a szociális és a döntési tőke növelése nélkül, ez a helyzet a humán tőke felélésének veszélyét hordozza.”* (Vámos, 2016. 194) – állapítja meg a kutatási beszámoló zárszava. A kutatási eredmények nem meglepőek, valószínűleg a legtöbb gyakorló pedagógus és kutató hasonló eredményre számított volna, mégis nagy jelentősége van annak, hogy e sejtések tudományos alapon megerősítést kaptak.

A kutatás – mint hangsúlyoztuk – közös elméleti és empirikus bázison nyugszik, s bár az egyes kutatók külön utakat jártak be, a kötet tanulmányai egymással összekapcsolódnak. Az olvasót a kapcsolatok megtalálásában segíti az, hogy a szerzők lábjegyzetben utalnak arra, mely más tanulmányban olvashatunk további eredményekről az adott témában. Ez, a kötet egységességén túl, azért is látszik nagyon szerencsés megoldásnak, mert jelzi, hogy miközben a szerzők a kutatási területet különböző irányokból közelítették meg, a pedagógusok gondolkodását és az iskola világát olyan egységes egészként kezelik, amelynek egyes aspektusai egymástól elszakíthatatlanok. *A tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* című kötetet ajánljuk mindazoknak a pedagógusoknak, kutatóknak és oktatáspolitikusoknak, akik ezt a világot a tanárok szemszögéből (is) szeretnék látni, megismerni.

A kutatás, melyet a kötet bemutat kiváló, „vizsgálatokban, fejlesztésekben, innovációkban” számos alkalommal részt vett tanárok bevonásával készült, az ő szakmai életútjukról, tanulásukról, szervezetükről, innovációról vallott gondolkodásuk, nézeteik megismerésére törekedett. Nagyon érdekes volna megtudni, vajon hogyan vélekedik pályafutásáról, szakmai fejlődéséről a pedagógusok „derék hada”, azok az „átlagos” tanárok, akik nem feltétlenül tűnnek ki a vizsgált mutatók mentén, ám az ő munkájuk határozza meg a mai magyar iskolaügy hétköznapjait.

## Szakirodalom

---

1. Glaserfeld, E. (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon*, 1. 76–90.
2. Györgyi Zoltán, Simon Mária & Vadász Viola (2015): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában* (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest) Retrieved from [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1507326\\_szerep-es\\_funkciovaltasok\\_a\\_kozoktatasi\\_vilagaban\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1507326_szerep-es_funkciovaltasok_a_kozoktatasi_vilagaban_beliv.pdf)
3. Halász Gábor (2017): *Beszámoló az OECD Oktatókutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának 96. üléséről* (2017. április 04-05.) (Kézirat)
4. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press
5. Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. University Press, New York, Cambridge.
6. Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Rapos Nóra & Kopp Erika (2015): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
8. Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 2006/1–2. Retrieved from [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu\\_tart&rovat\\_mod=archiv&eid=33&rid=2&id=191](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=2&id=191)
9. Sántha Kálmán, Katona Istvánné & Subrt Péter (2017): A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 2017/2. 15–25. Retrieved from [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany\\_2017\\_2\\_15-25.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany_2017_2_15-25.pdf)
10. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Kiadó, Budapest.
11. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 1999/4. 3–13. Retrieved from [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_1999\\_04\\_003-013.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf)
12. Vámos Ágnes (2016, szerk.): *A tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
13. Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.