

„Százszor annyit kaptam vissza” – Általános iskolai tanítók és tanárok identitáskonstrukciójának vizsgálata narratív interjútechnikával

Lázár Fruzsina

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója,
lazfrusina@student.elte.hu, ORCID: 0009-0008-7945-0229

Ez a tanulmány a tanári identitás konstrukcióját vizsgálja egy öt nyugdíjas általános iskolai tanító- és tanárnővel készített narratív interjú segítségével. A tematikus mező-elemzés módszerével öt alappillér rajzolódott ki a tanári identitás szerkezetében: 1) pályaválasztás és hajlamosító tényezők, 2) fontos pedagógiai készségek/tulajdonságok, 3) saját módszertan/tanítói gyakorlatok és ezek háttere, 4) intézményi lét és ahhoz való viszonyulás, illetve 5) a család szerepe. Az eredményekben megjelenő közös mintázatok mögött egyéni életutakból fakadó sajátosságok állnak; a tanári identitás alakulását ugyan közös témák formálják, de minden esetben egyedi életutakban nyilvánul meg. A tanulmány hozzájárul a tanári identitás formálódásáról, valamint a narratív kutatási megközelítésekről szóló tudományos diskurzus bővítéséhez.

Kulcsszavak: tanári identitás, szakmai identitás, narratív interjú, tematikus mezőelemzés, identitásmodell

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.04

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés a kutatás kontextusába

A tanári identitás egyéni, összetett konstrukció, a hozzá kapcsolódó fogalmi struktúra széles körű tudományos vizsgálódásra tart igényt. A tanárok szakmai identitáskonstrukciója szerteágazó tanulságokat és lehetőségeket hordoz magában mind az oktatáspolitikai, mind az egyes intézmények tantestületei és közösségei, mind az egyéni fejlődés számára.

A jelen tanulmányban közölt kutatás célkitűzése a tanári identitás élettörténetekben való megjelenésének kvalitatív vizsgálata volt. Kutatásomban tehát esz-

szenciálisan erre a vizsgálati kérdésre kerestem a választ: *Milyen fő alkotóelemekből épül fel a tanárok szakmai identitása?*

Mivel kutatásom a hivatalos életpálya egészének – így a tanári identitáshoz kapcsolt jelentések időbeli ki- és átalakulásának – megismerését tűzte ki célul, a narratív interjúkat nyugdíjas tanító- és tanárnőkkel készítettem.

A tanári identitás elméleti keretei

Kutatásom kiindulópontja egy inkluzív, nagymértékben kontextusérzékeny identitásfogalom volt. Összességében elmondható, hogy a tanári identitás dinamikus – nem rögzített – konstrukció, a személyes tapasztalatok, társas elvárások, intézményi struktúrák és szakmai diskurzusok egyaránt alakítják. Továbbá komplex – alidentitásokat foglal magába –, a személy és a kontextus kölcsönhatásában formálódik (Lénárd et al., 2024).

A kontextus meghatározó tényező: a szakmai szocializáció, a képzés, valamint a közösségi részvétel is hangsúlyos szerepet játszik az identitás alakulásában (Mosquera-Pérez & Losada-Rivas, 2022). A tanár tehát nemcsak individuum, hanem társadalmi és szervezeti viszonyrendszerek aktív szereplője (Rushton et al., 2020). A tanári identitás ebben az értelmezésben a szakmai közösség normarendszerének megfelelő folyamatos önreflexiót és alkalmazkodást kíván (Olsen, 2011): a mindenkor szerepelvárások és intézményi viszonyok mentén alakul, ami folyamatos egyeztetést és akár az identitás adaptív újrakonstruálását teszi szükségessé (Barkhuizen, 2016). Olsen (2011) rámutat arra, hogy a tanári identitást befolyásolják a korábbi élet- és tanulási tapasztalatok, valamint a szakmai gyakorlat során szerzett tudás, különösen a morális és közösségi tájékozódás szempontjából.

A tanári identitáskonstrukciót az egyén pályára vonatkozó saját belső előfeltevései is formálják (Lasky, 2005 idézi Tókos, 2024): fontos, hogy felismerje a szakmai szerepével járó feladatokat, és e szerepvállaláshoz mély elköteleződés is kapcsolódjon (Chong & Low, 2009).

Ide kapcsolható az ágencia fogalma, mely a szakmai szerephez kötődő cselekvőképességet jelöli (Biesta & Tedder, 2007). Ágencia és identitás dinamikusan hatnak egymásra: az ágens cselekvés integráltabbá teszi az identitást, míg a belső identitásértelmezés keretezi az ágenciagyakorlás módját és mértékét (Bükki, 2018). Fontos tehát, hogy az egyén milyen cselekvési mozgástérrel rendelkezik, illetve mennyire érzi bejárhatónak ezt a teret. Senge (1990 idézi Simon, 2011) az egyént a viláგértelmezésben segítő belső feltevések, általánosítások és elképzelé-

sek – mentális modellek – tudattalanul hatnak a cselekvésre, elengedhetetlen tehát a *cselekvés közbeni* és a *cselekvésre való reflektálás* képességének elsajátítása és fejlesztése.

Releváns modellek a tanári identitás területén

Mivel kutatásommal a tanári identitással kapcsolatos szakirodalmi diskurzushoz kapcsolódom, az alábbiakban felvonultatok néhány releváns identitásmodellt.

Olsen (2008) szerint a tanári identitás mint vizsgálati keretfogalom a tanári-szakmai lét holisztikus, dinamikus természetére helyezi a hangsúlyt, a tanárra olyan emberként tekint, aki – az adott szociális, szervezeti, szakmai és kulturális elvárásokra és hatásokra tekintettel – reflexíven és folyamatosan újrapozicionálja önmagát. A tanítás nem csupán kognitív-technikai síkon zajlik: az egész embert átható, komplex, személyes-társas folyamatok és gyakorlatok összessége.

Kaplan & Garner (2018) integratív elméletalkotásra, kutatásra és képzéstervezésre is alkalmas modellje (Dynamic Systems Model of Role Identity, DSMRI) dinamikus rendszerelméleti aspektusból szemléli a tanársághoz kapcsolódó szerep-identitást. Ennek részét képezi a szakmai tanulás, úgymint a tanításhoz kapcsolódó készségek és tudás megszerzése, melyek később visszahatnak a tanár önmagáról alkotott képének és tanárságával kapcsolatos céljainak alakulására. A tanárszerephez kapcsolódó tanulás tehát definiálható identitástanulásként is (Beijaard, 2018).

A „jó tanárrá válás” folyamatát foglalja rendszerbe Korthagen (2004) hagyománymodellje, mely a tanári személyiség öt szintjét határozza meg. Ezek – kívülről befelé – *viselkedés/cselekvés, kompetenciák, nézetek/hitek, szakmai önazonosság, küldetés*. Utóbbi kettő valójában a szakmai identitás magja, így a legnehezebben változatható attribútumok.

Martin (2019) a tanári identitás fogalmi sokféleségét szálazza szét. Pszichológiai aspektusból szemlélve a tanári identitás definiálható az egyén saját tanárszerepéhez való kötődéseként. A fogalom posztmodern-posztstrukturális meghatározása szerint a tanári identitás a szociális diskurzusból meghatározott, lemodellezett tanárszerep nyomán jön létre. Szociokulturális szempontból a tanári identitás a társas interakcióban konstruálódik, a tanár – mint cselekvőképes ágens – cselekvésein keresztül felelős saját identitásának alakulásáért.

A narratív identitás és kutatása

Egyéni és társadalmi szinten is érvényes az a felismerés, miszerint az emberi élet történetek mentén konstruálódik (McAdams & McLean, 2013). Ezek az identitás felől nézve nem csupán múltbeli emlékek sorozatának passzív manifesztációi, hanem az emlékezés és a történetmesélés során oksági összefüggésekben értelmezett, időbeli koherenciával rendelkező narratívák (McAdams, 2008). A narratív megközelítés kiindulópontja tehát az egyéni élmények strukturált, elemezhető reprezentációinak összessége, ugyanakkor az értelmezéshez az élményeket formáló, alakító szociális, kulturális és szervezeti hatások feltérképezése is elengedhetetlen (Clandinin, 2006). A kutató szerepe ebben az összefüggésben ezen történetek megértése a narrátor perspektíváját előtérbe helyezve. Nem az élettörténetek igazságtartalmának megállapítása, hanem a bennük megjelenő kontextusspecifikus jelentések feltárása a cél; a narratíva szubjektív konstruktum, mely objektív funkciót tölt be (Adler et al., 2017).

Az individuum és a közösség kapcsolatának vizsgálata szintén alapvető motívumokkal szolgál a narratívakutatásban. A közösség szimbolikus jelentésekkel feltöltött értelemvilága e kapcsolatot normatív és narratív aspektusból határozza meg, illetve megteremti a kollektív emlékezet alapjait (Orianne & Eustache, 2023). Eszerint az emlékezés, a történetmesélés hordozza az egyén önmagáról, a társadalomban betöltött szerepeiről alkotott képét: az általa alkotott narratíva interpretálja, de egyidejűleg formálja is a kontextust (Assmann, 2004).

Hasonlóképp, általánosan érvényes, kimondatlan szabályokkal legitimálja és irányítja az egyén csoporttagságát – és ehhez kötődő cselekvéseit – a habermasi „életvilág” (Németh, 2018). Ez az interszubjektív jelentésháló tulajdonképpen maga a világ, annak reflektálatlanságában: definiálható a társadalomban általánosan használt, kollektív jelentések eredőjeként is (Sik, 2008).

A kutatás módszertani alapjai

Narratív interjútechnika

Kutatásomat a narratív megközelítés keretében végeztem: a mélyinterjú szolgált adatfelvételi eszközként, mellyel a tematikus mezőelemzés eszközét párosítottam. Ez a módszertani kombináció érzékenyen követi a szakmai identitás komplex, kontextusfüggő természetét, teret ad az azt formáló tapasztalásoknak, érzelmeknek és társas viszonyoknak, így alkalmas annak vizsgálatára. A megbízhatóságra

törekedve az adatfelvételt, az elemzést és a következtetések levonását is szisztematikusan, a vonatkozó tudományos alapelvek mentén végeztem. A mélyinterjúk elkészítésének sorvezetőjét a Schütze (1977 és 1992 idézi Rosenthal, 1993) által kidolgozott életútinterjú adta, az adatokat pedig úgyszintén Rosenthal (1993) – a Hans Lohs élettörténetét bemutató esettanulmányban szemléltetett – módszere alapján elemeztem.

Az adatfelvétel központi prioritása a mesélő teljes szakmai élettörténetének és az abban megjelenő saját értelmezéseinek feltárása volt. Az interjúkat egyetlen nyitó kérdés vezette be: „Kérem, mesélje el élettörténetét, tanítói/tanári hivatását a középpontba helyezve”, az erre adott válasz alkotta a főnarratívát. A beszélgetés második fázisában megszülettek a melléknarratívák: ezek a mesélő által már érintett részletekre vonatkozó, pontosító kérdéseim nyomán bontakoztak ki. A pontosítás mindig azokra a mellékszálakra irányult, amelyek asszociáció útján felbukkantak ugyan a történetben, de a mesélő más „fonalat követve” eltért tőlük. Ezért az interjúk során alapvető jelentőséggel bírt az azonnaliság mozzanata, valamint a közös valóság megteremtése a mesélő és a hallgató közötti dinamikán keresztül.

Az adatfelvételt 2024 elején végeztem – öt nyugdíjas általános iskolai tanító- és tanárnővel készítettem interjút. Közülük hárman (Mária, Éva és Csilla) Budapesten születtek, éltek és dolgoztak, egy alanyom (Edit) Dunakeszin, egy (Ilona) pedig vidéki kisvárosban (nem meghatározott), később Brüsszelben tevékenykedett.

A módszertani eszköz sajátossága, hogy az egyéni élettörténetek részletes és komplex feltárását teszik lehetővé, így már kis elemszám mellett is gazdag és sokrétű adatanyagot eredményeznek. A kutatás elsődleges célja nem a statisztikai reprezentativitás, hanem a tanári identitás dinamikus és személyes aspektusainak mélyebb megértése volt, amelyhez a mélyfúrás jellegű vizsgálódás természetesen illeszkedik.

Tematikus mezőelemzés – a szöveg rejtett állításai

A kvalitatív elemzés alapjait a tematikus mezőelemzés módszere adja, amely a narratívák mögötti strukturált történet rekonstruálására és a jelentésmezők kontextusfüggő feltérképezésére irányul. Eszköztára lehetővé teszi az interjúk mögött húzódó történet kronológiai rekonstruálását, valamint a kronológia és az életesemények narrált sorrendjének összehasonlítását. Ezáltal lehetségessé válik az élettörténetben megjelenő események fontosságának megítélése, így az általuk hordozott jelentések és az ezekből összeálló tematikus mezők meghatározása.

Az adatfeldolgozás menete és szempontjai

A narratív mélyinterjúk célja a résztvevők élettörténetének, ezen belül a szakmai életpálya alakulásának feltárása volt.

Az elemzés három fázisa:

1. a nyers átiratok alapján kirajzolódó kronológiai életút, valamint az élmények narratívában megjelenő sorrendjének egymás mellé tétele,
2. a narratívában megjelenő állítások alapján szöveghipotézisek megfogalmazása,
3. a tematikus mezőket jelölő szöveghipotézisek egyénenként való csoportosítása, majd az öt interjúalany narratíváiban feltárt tematikus mezők összevetése, átfedések keresése.

Az *első lépésben* a nyers átirat alapján kronologikus sorrendbe rendeztem az életeseményeket. Ez azért volt szükséges, mert narrációban az életesemények nem pusztán időrendben, hanem a narrátor saját belső értelmezéseinek és általa megértett összefüggéseken keresztül jelentek meg. Az időbeli rend lehetővé tette, hogy elkülönítsem az eseményeket a narrátor reflexióitól, így külön kezelhetővé vált a történet és annak értelmezése.

Ezt követően a Rosenthal (1993) által használt szekvencializációt alkalmazva az egyes életesemények mögötti lehetséges döntési helyzeteket, cselekvési opciókat és azok következményeit vizsgáltam. A szekvencializáció során az alábbi kérdések vezettek:

A mesélő maga generálja a narratívát, vagy egy külső narratíva irányítja őt?

A narráció viszonyítási rendszerét a mesélő vagy a kérdező határozza meg?

Mi a narráció rejtett agendája?

Mi indokolja a mesélő részéről a szöveg jellegét, a tematikus hangsúlyokat?

A főnarratívában milyen témák jelennek meg, és melyek vannak kihagyva?

Milyen részletességgel mesél a mesélő egyes életeseményekről és miért?

A fenti kérdések segítségével azonosíthatóvá váltak az egyes életút-narratívák fókuszpontjai, melyek iránymutatást adtak a későbbi tematikus mezők kialakításához.

A feldolgozás *második lépéseként* az alany által megfogalmazott állításokat osztályoztam. Funkciójuk alapján ezek két típusba sorolhatók: *narrációk* (múltbéli tapasztalatokat közvetít) és *érvelések* (múltbéli tapasztalatokról alkotott jelenlegi véleményyt közvetít). A szöveghipotézisek kialakítását elsősorban az érvelés típusú

állítások segítették, mivel ezek tették hozzáférhetővé az élettörténet eseményeihez kapcsolódó belső logikát és magyarázatokat. A jelentések értelmezéséhez ezenfelül hozzájárult az előzetes – kronológiai és szekvenciális – elemzés során kialakított kontextus is, valamint az alany konkrét utalásai.

Példa:

„Földrajzból [...] a világ minden dologáról lehet beszélni, ugye, a nyelvekről, a népművészetéről, tehát az, ami a világon van, az mind benne van a földrajzban. Azt imádtam csinálni, a gyerekek is élvezték az órák nagy részét.” (Éva)

Hipotézis: A tantárgyak – ahogyan az élet területei is – átfednek egymással; a tanár feladata és lehetősége a tudás horizontjának kitágítása, összefüggések láttatása. A hipotéziseket az azonosíthatóság érdekében az interjúalanyok monogramjával és sorszámmal láttam el.

A harmadik lépésben az egyes alanyok narratívájához kapcsolódó szöveghipotéziseket vettem össze, hogy azonosíthassam a tematikus mezőket. A kontextuális tényezők fényében végzett elemzés olyan átfedésekre világított rá, melyek lehetővé tették a szubjektív narratívák párhuzamos vizsgálatát, így közös jelentéshalmazok kialakítását. Olyan átfogó kategóriákat kerestem, amelyek ernyőként fogják össze a hipotéziseket – így ezek egyedi jelentésüket megtartva illeszkedhettek a közös jelentések szövetébe. A tematikus mezők kialakításában a szekvenciális elemzés irányadó volt: a narrációkban megjelenő tematikus hangsúlyok – bizonyos témák gyakorisága és részletessége, időbeli terjedelme – jelölték ki az életpályák legszignifikánsabb elemeit.

A tanári identitás kontextusai

Minden élettörténetben megjelentek olyan külső – szociális, kulturális és szervezeti – tényezők, amelyek identitásalakító erővel bírtak. Ezek vizsgálata a tanári szakmai identitás kontextusérzékenysége és a narratív módszer sajátosságai okán egyaránt elengedhetetlen volt.

Néhány példa ezekre a hatásokra, a nyers interjúkból kiemelt idézetekkel illusztrálva:

Edit esetében ilyen volt a főiskolai gyakorlat: karrierje első mérföldköve egy kihívásos időszak volt, meghatározó tapasztalatként emlékezett vissza rá.

„[E]ngem bedobtak a mélyvízbe, mert borzasztó beteg lett a magyartanár, akihez kerültem. [M]ást se csináltam, csak orrba-szájba készültem folyamatosan éjjel-nappal, és rengeteg órát megtartottam, de élveztem ezt a kihívást. Szok-

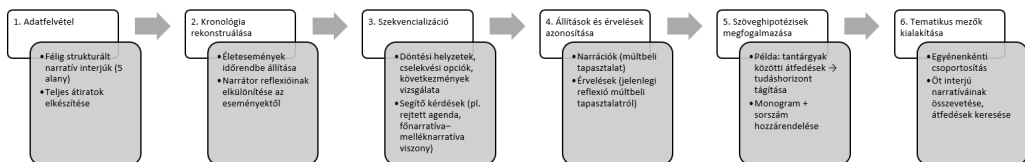
ták mondani, hogy teher alatt nő a pálma. Nagyon megtisztelőnek éreztem, hogy én most a nagyon jó Éva néni helyett tanítok, aki egyébként egyetemre járt, és aztán később tankönyveket írt, meg szerkesztett, tehát egy minőségi tanításhoz voltak szokva a gyerekek.”

Ilonát egy hirtelen költözés kényszerítette arra, hogy egy új, ismeretlen szakmai közegben állja meg a helyét. Új lakhelyén, Brüsszelben azonban rátalált valódi hivatására.

„Elkezdtem házhoz járni, ami persze nem egy kellemes dolog, de ha valakinek nemcsak szakmája van, hanem hivatása, akkor az szerintem hajtja az embert. És én azt szerettem volna már akkor is, hogy egyfajta katalizátor legyek pedagógusként.”

Csilla pályája több fontos állomására reflektált úgy, hogy azokat rajta kívül álló hatások következményeként mutatta be. Ilyen volt az igazgatóhelyettesi posztja, amelyből később igazgatói pozíció lett.

„Nem én jelentkeztem igazgatóhelyettesnek, hanem ez így mindig kiforogja magát, hogy előbb-utóbb vezető leszek ott, ahova bepottyanok. [...] Közben elvégeztem a közoktatásvezetői képzést, ami megint csak egy véletlen, a szilveszteri újságban olvastam, hogy indul ilyen a Műgyetemen. [A]kkor azt elvégeztem, és 2005-ben már a végzettség birtokában igazgató lettem.”



1. ábra: Az élettörténeti narratívák elemzésének lépései

Reflexiók jegyzet

A kutatásban a narratív interjú módszertana révén a kutató személye elválaszthatatlanul része az adatgyűjtés folyamatának. Tekintettel saját érzelmi érintettségemre – szüleim pedagógusi hivatása és a téma iránti személyes elköteleződés – különösen lényeges volt az önreflexió saját szerepemet és kutatói pozíciómat illetően.

Kutatóként az első kapcsolatfelvételtől a következtetések levonásáig aktívan jelen voltam a folyamatban. A szimpátia és a bizalmas légkör megteremtésének érdekében – amikor erre lehetőség nyílt – az interjúk az alanyok otthonában zaj-

lottak. Bár a narratívák önmagukat generálták, az interjúalanyok időnként vissza-kérdeztek – többnyire megfelelési vágyból vagy bizonytalanságból, hogy az általuk felvetett témák relevánsak-e számomra –, mit is szeretnék hallani. Ilyen helyzetekben segítő kérdéseimmel tudatosan csak a korábban elhangzott részletekre utaltam vissza.

A folyamat során különösen fontosnak bizonyult az értő figyelem, hiszen kutatóként nem az volt a feladatom, hogy kérdésekkel irányítsam a narratívát, hanem hogy támogassam a résztvevőket saját értelmezéseik, belső összefüggéseik és tapasztalataik kibontásában. Ez a hozzáállás egyfelől biztosította, hogy az interjúk az alany által kijelölt mederben maradnak, másfelől lehetőséget adott a homályos részletek tisztázására, így megelőzve az elemzés során adódó félreértelmezéseket.

Eredmények: öt alappillér a hivatás narratíváiban

A fentiekben bemutatott elemzési folyamat eredményeként öt fő tematikus mezőt azonosítottam. Ezek:

1. Pályaválasztás és hajlamosító tényezők,
2. Fontos készségek/tulajdonságok,
3. Saját módszertan, jó gyakorlatok,
4. Intézményi lét és ahhoz való viszonyulás,
5. A család szerepe.

Ezeket az alábbiakban az egyes mezőkhöz tartozó szöveghipotéziseket összefoglaló magyarázatokkal, valamint a főbb jelentéstársításokat illusztráló idézetekkel mutatom be. Az itt bemutatott eredményekre jellemző, hogy a tematikus mezők által feltárt mintázatok alapját egyedi élettörténetekből származtatott, ugyancsak egyedi hipotézisek adják – bár a narratívákban átfedő, egymáshoz hasonló jelentésekkel találkozunk, ezeket elsősorban önmagukban, az adott élettörténet kontextusában érdemes értelmezni. Ilyen módon az értelmezésben helyet kaphatnak az egymáshoz hasonló, de az eltérő mintázatok is.

Pályaválasztás és hajlamosító tényezők

Megjelenik az örökölt képességek „eleve elrendelő” ereje, egy veleszületett képesség, a „pedagógusvér”, valamint a szocializáció, a kíváncsiság, a szociális készségek szerepe is:

„Borzasztóan érdekeltek a gyerekek, érdekeltek az emberek, érdekelt az, hogy ha az embernek tudása van, akkor milyen érzés lehet azt átadni.” (Edit)

A pályaválasztás alapvetően belső indíttatásra támaszkodott: megjelent a tanításra vonatkozó konkrét vágy, elköteleződés, többször is olyan kontextusban, ami egyértelművé tette, hogy a későbbi hivatástudat életben tartásában is közrejátszott.

„Kitaláltam, mire harmadikos gimnazista lettem, hogy na, akkor én pedagógus leszek. Az én apukám egy közgazdászprofesszor volt, akinek az álmait teljes mértékben összetörtem, és kitört a balhé. Hogy te pedagógus akarsz lenni, azal mindíg a nemzet rabszolgája leszel. Olvastál-e erről, és tudod-e, hogy milyen szolgástor vár rád? Hát, nem nagyon tudtam, de megmakacsoltam magam.” (Edit)

Volt azonban olyan narratíva, amely kívülre helyezte a választást, a pályaválasztás okaként egyszerűen azt jelölte meg, „mindenki tanárnak tartott”:

„[A]z akkori KISZ Központi Művészegyüttes irodalmi csoportja felvételt hirdet[ett]. Odamentem, felvettek, és ott ragadtam. [...] a vezetőjét úgy hívták, hogy Váradi István, [...] egy önféjú, makacs, ízig-véríg pedagógus, tűzön-vízen áttörtető ember volt. [...] Elég hamar felelős beosztásokat kaptam, [...]. Nekem az, hogy pedagógus legyek, az igazából nem eszembe jutott, hanem belenevelődtem. És mindenkinek egyértelmű volt.” (Csilla)

Fontos készségek/tulajdonságok

A pedagógusszakmához kapcsolt fontos tulajdonságok egyrészt az interjúalanyok által hordozott belső kvalitásaikként, másrészt példaértékű tanítóik, tanáraik leírásában jelentek meg.

Az összes élettörténetben megjelent a hivatástudat és az ehhez kapcsolt személyiségjegyek, amelyek nemcsak a tanításra, hanem esetenként lelkileg, fizikailag megterhelő dolgok elvégzésére is képessé teszik az embert.

„[N]em érdekelt senkit, hogy én [Magyarországon] ki voltam, meg mi voltam [...], [Brüsszelben] újra kell kezdeni az életet. [...] Elkezdtem házhoz járni. Ami persze nem egy kellemes dolog, de ha valakinek nemcsak szakmája van, hanem hivatása, akkor az szerintem hajtja az embert.” (Ilona)

Egy narratíva szerint a követendő tanár már megjelenésében is az: tekintélye a lényéből, belülről fakad. Ösztönből, „zsigerből” tudja, hogyan kell viselkednie.

[Egy ponton] tudtam, hogy én soha többet nem fogom felemleni a hangomat a gyerekek között. [N]em volt rá szükség. Volt valami a lényemben, amit én nem

tudok megmagyarázni, csak borzasztó nagy szerencsének tartom, ha én bementem egy osztályba, akár első alkalommal, akár százötvenedszer, beléptem az ajtón, és abban a pillanatban a gyerekek rám néztek és elhallgattak.” (Mária)

Gyakori meggyőződés volt, hogy egy tanár képes a megújulásra, saját alapelveinek felülvizsgálására. Az anyagi juttatásokon túl sokkal inkább motiválja a munkája iránti elkötelezettség.

„És tényleg soha nem néztem, hogy mennyit keresek. Néztem a pénztárcámat nyilván, de nem azért csináltam, hogy többet keressek, hanem hogy én felelős vagyok harminc gyerekért, vagy aztán hatszázért vagy ezerért, az olyan volt, mintha az anyjuk lennék. Ezt érzelemből csináltam.” (Csilla)

Saját módszertan, jó gyakorlatok

Ebben a kategóriában a saját eszköztár kialakítását, jó gyakorlatokat megalapozó, elengedhetetlen építőelemként jelent meg a személyes kapcsolat, mely a gyerek belső világának megismerésén alapul.

„Borzasztó nagy kihívást jelentett, és nagyon nagy örömet, hogy mindenkire, az ő kreativitásához én kreatív módon megtaláljam a kulcsot. Nekem ez százszor annyit adott vissza, mint amennyit én beleraktam.” (Edit)

A személyes figyelem, törődés az osztálytermen kívülre és a családokra is kiterjed, ezenfelül a tanulás-tanítás bizonyos szempontból megkíván egy szövetséget a szülőkkel. A tanítás fontos része a közös felfedezés, az együtt töltött idő, amely olykor informális kereteken belül valósul meg. Bizonyos hipotézisekben szó esett a kiterjesztett, holisztikus tudás átadásáról, az érdeklődés felkeltésére és megtartására alkalmazott módszerekről is. A pedagógus amellet, hogy öntevékenyen újító módszereket alkalmazhat, mint például az élményalapú tanítás, adott esetben rugalmasságot tanúsít, meghajlíthatja a szabályokat. A „jó tanár” a gyerekek érdekeit tartja szem előtt, mindenkinek megfelelő nehézségű feladatokat ad.

„[N]ekem az volt az elképzelésem, hogy mint ahogy nekem olyan sokat jelentett az élményszerű zenélés, hogy nekik is valahogyan élményt adjak át, és élményekben legyen részük. Mindezt tanítási órán belül.” (Edit)

A tanítás adott esetben a tanulásra való igény mederbe terelését jelenti, eszközei néha univerzálisak – hasonló elvek alkalmazhatók a felnőttképzésben és a tanítói tevékenységben. A módszertan kialakításában gyakran fontos szerepet játszottak a példaképként szolgáló saját tanárok.

„Pista bácsitól még azt tanultam a tanításról, a tudás átadásról, inkább úgy mondanám, ez nem klasszikus tanítás volt. Úgy gondolkodott, mint a mai modern pedagógusok, hogy együttműködésen alapuló, elfogadó, a gyerekek kreativitására építő módszertannal rendelkezett. [...] Messze megelőzte a korát ilyen pedagógiai szemléletmódban Pista bácsi. Ez zsigerileg jött nála.” (Csilla)

Intézményi lét és ahhoz való viszonyulás

Az intézményi léttel kapcsolatban sokféle irány megjelent: szó volt mély érzelmi bevonódásról, amely az iskolát az otthonnal azonosította, a szakmai elismerés-támogatás fontosságáról, közösségiségről.

„Megépült Józsefvárosban a lakótelepi iskola. Ott voltam az alapkövetetelnél, ami azért nagyon fontos, mert tényleg mi cipeltük be a padokat, mi dekoráltuk az épületet, mi találtuk ki a gyerekeknek szóló terek kialakítását. Azt mondom, hogy beköltöztem az otthonomba, amiből 41 év után mentem nyugdíjba.” (Csilla)

A támogatás hiányában megjelent a cserbenhagyottság érzése, vagy akár az intézmény elhagyása is megtörtént. Az intézményhez tartozással szemben az intézményen kívüliségről, illetve a szabályrendszerhez-hierarchiához való viszonyulásról is esett szó: volt, aki „rebellisnek hívta magát”.

„Egy kicsit rendhagyó voltam mindig, [...] nem nagyon tartottam magam a szó szerinti előírásokhoz. Mondanám, hogy rebellis inkább.” (Éva)

„[N]agyszerű dolog az, ha az ember tud olyan keretek között dolgozni, amivel ő szabadon rendelkezik. Ha az ember a saját lábán áll, [annak] vannak nehézségei, meg vannak hátulütői, de nagyon nagy lehetőséget ad arra, hogy ne csak beletöltssem a tudást a gyerekek fejébe, hanem hogy segítsen őket, hogyha arra van igény.” (Ilona)

Megfogalmazódott néhány kritika (mind a rendszerváltás előtti, mind az utána fennálló oktatási rendszer adta körülményekkel kapcsolatban): háttérbe szorul a gyerekek érdeke, hiányos módszertani képzés, túl szigorú szabályok, túlterheltség, szocialista ideológia mentén hozott döntések stb.

„Első osztályban az egy feltétlen elvárás volt, hogy minden gyerek október vagy novemberre már írni tudjon, le tudja írni a nevét. [...] Én ezt egy marhaságnak tartom.” (Mária)

Pozitív élményként előkerült az intézményi/oktatási megújulásban való szerepvállalás, az intézmény/pedagógiai módszertan fejlesztésében való részvétel, valamint a munkahelyen/iskolai környezetben megvalósuló informális tanulás is.

„Amikor 1995-ben bekerültem a tanítás forgatagába, akkor hamarosan jöttek a különböző tantervi változások, [amibe] nagyon-nagyon sok energiát fektetünk. Nagyon jó volt ezt a szabadságot megtapasztalni, hogy mindaz, ami korábban előírászerűen csak így, csak úgy, csak amúgy lehetett, az hirtelen átment egy szabadabb világba, abba a pedagógus alkotói folyamatba, aminek én is így részese lehettem.” (Edit)

A család szerepe

Ebben a kategóriában háromféle megélés bontakozott ki.

Az első a család/házastárs részéről érkező támogatás, amely a szakmai kibontakozás – akár továbbképzéseken való részvétel – fontos tényezője.

„A férjem vállalta a gyerekeket, úgyhogy elhúztam Brüsszelbe.” (Éva)

A másodikban megjelent a család és a hivatás közti szabad választást legitimáló narratíva: a tanítás helyett a családalapítás, a nagycsalád kerül előtérbe. Azt sugallja, hogy ez is ugyanolyan értéket adó, mint a szakmai előrelépések.

„Az énekkari munka kezdett egy lehetetlen helyzetet előidézni. Ugyanis már mindenki megszokta, hogy nagyon színvonalasan szól a kórus, [de] egy idő után olyan sok szabadidőt emésztett föl, hogy kezdett a nagy családi életünk rovására menni. Úgyhogy egy idő után fájó szívvel, de meg kellett hoznom a döntést, hogy itt a saját értékrendemnek megfelelően akkor ez mégiscsak egy munkahely, a család az pedig család, onnan indultam, és oda térek vissza.” (Edit)

A harmadik pedig a családért hozott áldozatok, amelyek a szakmai előrelépés rovására mentek, otthoni támogatás hiányában.

„Odahívtak engem tanítani [a Fazekas Mihály Gimnáziumba], [...] és én szívesen el is mentem volna, és tudom is, hogy megfelelttem volna, de az annyival több plusz munkát jelentett volna, és nekem akkor megvoltak a gyerekeim, és nem kaptam semmilyen segítséget otthon, úgyhogy fájó szívvel lemondtam róla. Nagyon sajnálom.” (Mária)

A tematikus mezőelemzés öt pillért azonosított a tanári identitáskonstrukcióban, amelyek stabil keretet biztosítanak alakulásának értelmezéséhez. Ugyanak-

kor ezek a tematikus mezők dinamikus viszonyban állnak egymással és az egyéni élettörténetek kontextusaival: az egyes mezőkhöz kapcsolt egyedi jelentések különböző módon és mértékben érvényesülnek az adott életútban.

Limitációk

A módszer kis elemszámmal dolgozik, kvalitatív jellege révén tudományos reprezentativitásra nem tart igényt. Megbízhatósága a tudatos kutatói szerepvállalás függvénye; az interjúhelyzet és a szövegek elemzése során tanúsított önreflexió elengedhetetlen a módszerre jellemző torzítások okán.

Összefoglalás

Az elemzés a tanári identitás öt nagy alappillérét állapította meg: (1) pályaválasztás és hajlamosító tényezők, (2) fontos pedagógiai készségek és tulajdonságok, (3) saját módszertan, tanítói gyakorlatok és ezek háttere, (4) intézményi lét és ahhoz való viszonyulás, illetve (5) a család szerepe. Az interjúkban megjelenő tematikák átfedései a hasonló kontextusból, az általános érvényű intézményi elvárásokból, illetve az interjúalanyok önreflexiók törekvéseiből, hivatásukkal való mély azonosulásukból adódhat.

Látható, hogy az egyéni narratívák fonalai abba a dinamikus kulturális-közösségi-szakmai szövetbe illeszkednek, amelynek segítségével a narrátorok önmagukat értelmezik, és amelyet létezésükkel tovább alakítanak; a narratívák közös értelmezése pedig feltárja a szubjektív élmények kollektív vonatkozású jelentésárnyalatait.

A tanári identitás mélyen személyes jellegét és kontextusérzékenységet egyaránt értelmező narratív módszer képes gazdagságában szemlélni azt, így különösen alkalmas annak vizsgálatára.

A kutatásom által konceptualizált tanári identitás komplex: tematikus mezőkből áll össze, melyek kölcsönösen hatnak egymásra, formálják és feltételezik egymást. Továbbá dinamikus, szociális, kulturális és szervezeti közegekben érvényesül, melyek egyúttal hatnak is rá. E közegek – kulcsfontosságú szerepük okán – további kutatása javasolt.

Az általam alkalmazott narratív megközelítés számos további irányt kínál a tanári identitás vizsgálatát illetően. A tanárképzés rendszerében az elmúlt években egyre nagyobb hangsúlyt kapott a pályaváltás nyomán érkezők integrálása – a második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciójának széles körű vizsgálata a

tanári pálya vonzóbbá tétele, a képzéstervezés és a pályakezdők pályán tartása szempontjából is értékes eredményekkel szolgálhat. Minden pedagógus szakmai identitása mélyen egyedi, így az e mélységeket megismerni és integrálni kívánó nézetekre rendszerekre nagy szükség van.

Irodalom

- Adler, J. M., Dunlop, W. L., Fivush, R., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., McLean, K. C., Pasupathi, M. & Syed, M. (2017): Research Methods for Studying Narrative Identity: A Primer. [Manuscript submitted for publication] *Social Psychological and Personality Science*.
<https://doi.org/10.1177/1948550617698202>
- Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Kiadó.
- Barkhuizen, G. (2016): Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 47(1), 25–42.
<https://doi.org/10.1177/0033688216631222>
- Bauer, J. J., McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2008): Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008(9), 81–104.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9021-6>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009): Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D. (2018): Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1–6.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007): Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bükki E. (2018): *Ágencia-értelmezések a munkahelyi tanulás kutatásában és a tanári ágencia modelljei* [Nem publikált kézirat].
- Chong S. & E.-L. Low (2009): Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1) 59–72.
<https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>

- Clandinin, J. D. (2006): Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44–54.
<https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Lénárd, S., Czirfusz, D., Horváth, A. & Rapos, N. (2024): A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 47–72.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.3>
- Martin, A. (2019). Teacher Identity Perspectives. *Encyclopedia of Teacher Education*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_222-1
- McAdams, D. P. & McLean, K. C. (2013): Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 233–237. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McLean, K. C. (2008): The Emergence of Narrative Identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1–18.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x>
- Mosquera-Pérez, J. E. & Losada-Rivas, J. J. (2022): EFL Teachers’ Professional Identity: A Narrative Study With Colombian Graduate Students. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 24(2), 47–62.
<https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Németh, K. (2018): *Életvilág-értelmezések. Utak felbomlott világokhoz*. Argumentum Kiadó
- Olsen, B. (2011). “I am large, I contain multitudes”: Teacher identity as a useful frame for research, practice and diversity in teacher education. In Ball, A. F. & Tyson, C. A. (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 257–273). Springer.
- Orianne J.-F. & Eustache F. (2023): Collective memory: between individual systems of consciousness and social systems. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238272>
- Rushton, E. A. C. & Reiss, M. J. (2020): Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 57(2), 141–203.
<https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Sik, D. (2008). Habermas életvilág fogalmán innen és túl. In Némedi, D. & Szabari, V. (Eds.). *Kötő-jelek*. (pp.145–151). ELTE TÁTK.

Simon, G. (2011). A kritikus-barát módszer. *Pedagógusképzés*, 9(38), 47–64.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.04>

Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotréning lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 22(50), 5–33. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.01>

“I Received a Hundredfold in Return” – Exploring Identity Construction of Primary School Teachers through Narrative Interviews

This study explores the construction of teacher identity through narrative interviews with five retired elementary school teachers. Using thematic field analysis, five core pillars of teacher identity emerged: 1) career choice and predisposing factors, 2) essential pedagogical skills and traits, 3) personal teaching practices and their roots, 4) institutional context and attitude to it, and 5) the role of family. The findings highlight both shared patterns and unique personal experiences, suggesting that professional identity is shaped by broader themes but deeply individualized through life histories. The study contributes to ongoing discussions about professional identity formation and narrative approaches in educational research.

Keywords: *teacher identity, professional identity, narrative interview, thematic field analysis, identity model*