

Határátlépések a tanárképzésben

**Thomson, Stephanie¹ – Cornelius, Sarah² – Kopp, Erika³ –
Jaap van Lakerveld⁴**

¹School of Education, University of Aberdeen, UK
stephanie.thomson@abdn.ac.uk

²School of Education, University of Aberdeen, UK s.cornelius@abdn.ac.uk

³Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology Institute of Education kopp.erika@ppk.elte.hu

⁴Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie BV (PLATO), Leiden University, the Netherlands laker@plato.leidenuniv.nl

Fordította: Kozma Borbála, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, kozma.borbala@ppk.elte.hu

A pedagógusok munkájuk során egyre összetettebb kihívásokkal szembesülnek, melyekkel egymaguk nem tudnak megbirkózni. Az érintettek között együttműködés szükséges, ami határátlépéssel jár, és új tanulási helyzeteket teremt a problémakezelési folyamatban részt vevők számára. A cikk a határátlépés mint tanulási folyamat elméleti hátterét foglalja össze egy olyan projekt eredményei alapján, melynek célja a tanárjelöltek és a tanárok támogatása komplex problémakezelést igénylő helyzetekben. Számos példán keresztül mutat rá a határátlépés elmélete, a valós problémakezelés és a tanulási helyzetek közötti kapcsolódási pontokra.

Kulcsszavak: határátlépés, tanárképzés, tanárok tanulása, vignette

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.04

Bevezetés

A Covid 19 járványnak jelentős társadalmi hatásai voltak. Helyi és országos korlátozó intézkedésekkel a családokat otthonmaradásra ösztönözték. Sok szülő, miközben otthonról dolgozott, hirtelen házitanítói szerepben találta magát, amikor az iskolák digitális oktatásra álltak át (Reimers & Schleicher, 2020). Az iskolavezetők és a tanárok eleinte csak módszertani váltásban gondolkodtak, ám hamar felmerültek egyéb kihívások is (Cleland et al., 2020). Ilyen volt például a háztartások infrastrukturális ellátottságának, illetve a szülők tanári képességeinek vagy hajlandóságának hiánya. Ezek miatt voltak gyerekek, akik nem részesültek kellő mértékű anyanyelvi készségfejlesztésben. Az otthonmaradás a családi kapcsola-

tokra is hatással volt, esetenként akár konfliktushoz is vezetett. A következmények szélesebb körének áttekintése jól mutatja, hogy az első pillantásra iskolainak tűnő problémák, melyek kezelését az iskoláktól, iskolavezetőktől és tanároktól várták, gyakran szélesebb körű összefogást tettek szükségessé a szakemberek és a további érintettek között. Az is látható, hogy e szereplők határátlépésre kényszerültek számos területen: az otthon és az iskola között, a szociális és más támogató szolgálatok, a pedagógusok és a szülők között. A tapasztalatok szerint amennyiben a határátlépés során sikeres együttműködés és kölcsönös tanulás jön létre, mind az egyéni, mind a csapatszintű, mind pedig a szervezeti szintű hatékonyság nő. A határátlépés nemcsak a szakemberek és az érintett szülők számára kedvező, hanem a gyerekek számára is, akik ezáltal összehangoltabb, rugalmasabb, igényeiknek megfelelőbb oktatásban részesülnek.

Jelen tanulmány a határátlépés témakörét járja körül, és azt vizsgálja, hogy az hogyan támogathatja a tanárok szakmai fejlődését. Számos oktatási helyzet – mint például a Covid 19 okozta kihívások, de még az ennél egyszerűbbnek tűnők is – valójában komplex pedagógiai problémák (Veltman et al., 2019), amelyben az iskolában tapasztalt viselkedés mögött összetett tényezők egész sora húzódhat. Ezeknek a kihívásoknak a megoldása az oktatásban jellemzően összefogást igénylő feladat a pedagógusok, az egyéb szakemberek, a szülők és a szélesebb oktatói közösség (például a kutatók) számára. Első lépésként feltárunk egy komplex pedagógiai problémát vignette formájában, melyet a PROMISE (Promoting Inclusion in Society through Education) elnevezésű Erasmus+-projekt keretében végzett kutatásaink során azonosítottunk. Ezt követően rámutatunk, hol történik határátlépés, és az hogyan alkalmazható komplex pedagógiai problémák megoldására az oktatásban. A tanulmányban a gyakorlatban sikeresen alkalmazott határátlépéseket ismertetünk annak érdekében, hogy bemutassuk, ez nem egy egységes, sztenderd módszer, és hogy az összefogás és a folyamat hogyan segíthet. Ezek után visszatérünk a vignette-ben leírt eredeti példánkhoz, és javaslatot teszünk annak kezelésére a határátlépés szemléletével. Végezetül javaslatokat és ajánlásokat fogalmazunk meg a határátlépéshez szükséges kompetenciák fejlesztésére, amelyek által a leendő tanárok a tanárképzés során egész pályájukon átívelő szakmai fejlődésükhöz szükséges készségekkel verethetők fel.

Komplex pedagógiai problémák az oktatásban – egy eset bemutatása egy vignette segítségével

A PROMISE című Erasmus+-projekt szakmai dilemmákat gyűjtött össze, és azt tárta fel, hogy hogyan lehet őket felhasználni a pedagógusok szakmai tanulásában, fejlesztésében. Az oktatás különböző szintjein (az általános iskolától a szakképzésig) dolgozó pedagógusok olyan dilemmáit gyűjtöttük össze, amelyekkel tanárjelöltek, gyakorló tanárok és vezetők egyaránt szembesülnek az Európa-szerte tapasztalható társadalmi változásoknak és az egyre növekvő kulturális sokszínűségnek köszönhetően (Kools, 2021; Beaton et al., 2021). Az összegyűjtött dilemmák vignette-ek formájában megjelenítve a projekt honlapján (promise-eu.net) elérhetők. A vignette az oktatáskutatásban már régebről ismert, helyzetelemzésre, párbeszéd kezdeményezésére alkalmas eszköz, melynek segítségével egy adott szituációt tanulmányozni lehet, párbeszédet lehet róla indítani, és így mélyebb betekintés során értelmezhetővé válik a vizsgált eset dinamikája. Adataink szerint az ilyen párbeszédnek hozzájárultak az elemzők szakmai fejlődéséhez, így az eredetileg elemzésre szánt eszköz egyben a tanárok továbbképzésében is hasznosnak bizonyult (Angelides & Gibbs, 2006). A PROMISE-projekt célja, hogy a vignetteket minden területen erőforrásként bocsássa a pedagógusok rendelkezésére egyéni és kollaboratív szakmai tanulásuk érdekében.

A PROMISE-vignette-ek voltaképpen rövid, befejezetlen történetek, melyeket tanárok és tanárképzők állítottak össze, és mind egy-egy könnyen érthető, információban gazdag és elgondolkodtató példát jelenít meg a tanári gyakorlatból. Olyan helyzeteket vagy problémákat mutatnak be, melyekre nincs egyetlen kizárólagos válasz vagy egyértelmű megoldás. Minden vignette tartalmazza a kontextust és néhány olyan kérdést vagy választási lehetőséget, mellyel a pedagógus hasonló esetben találkozhat. Némelyikben támpontok is segítik a tájékozódást azzal kapcsolatban, hogy a szakmai fejlődés során milyen kompetenciák erősítésével válhat kezelhetővé a probléma, mások olyan határookra mutatnak rá, melyek átlépése szükséges lehet a szakértők bevonása végett, akikkel együtt könnyebben kezelhető a helyzet/probléma, vagy akikkel kompetenciamegosztás útján közelebb kerülhetünk a megoldáshoz. Ezek a támpontok segítik a vignette elemzését és a határátlépés, illetve a kölcsönös tanulás lehetőségeinek feltárását. A PROMISE-vignette-ek tehát olyan rugalmas eszközök a szakmai fejlődés szolgálatában, melyekkel az érintettek azonosulhatnak, és általuk saját nézőpontjukat érvényesíthetik a megoldáskeresést célzó párbeszédnek során (Jeffries et al., 2005). Az alábbiak-

ban egy tipikus PROMISE-vignette olvasható, mely jól példázza, mi a komplex pedagógiai probléma:

„Gyógypedagógiai iskolában tanítok. Tanulóink 12-18 éves, alacsony (60–80 közötti) IQ-val rendelkező fiatalok. A cél nem annyira a tantárgyi oktatás, mint inkább a társadalmi beilleszkedés, esetleg elhelyezkedés támogatása. Sokuk hátrányos helyzetű, töredék-, és egyéb problémákkal küzdő családból érkezik. Nem ritkán írástudatlanok (és a szüleik is azok).

A Covid 19 kirobbanásakor, 2020 márciusában minden iskolát be kellett zárni. Ez nagy kihívás volt minden tanárnak, de a mi számunkra tanulóink sajátosságai miatt még nagyobb gondot okozott. Más iskolák oktathattak online, de az én tanulóim esetében ez nem volt lehetséges. Sokuk nem fért hozzá laptophoz, tablethez vagy számítógéphez, és ha mégis, nehezen értették az utasításokat, amelyeket követve részt tudtak volna venni az online órán. Ezeknek a gyerekeknek az egyéni feladatmegoldás is gondot okoz. Csak telefonon és rövid üzenetekben tudtam kapcsolatba lépni velük. Nagy találékonyságot igényelt, hogy elérjem és taníthassam őket.

A problémám az volt, hogy aggódtam a tanítványaimért, kapcsolatban akartam lenni velük, segíteni szerettem volna nekik. Az iskola biztonságos környezetet nyújtott számukra, ahol tanulhattak és fejlődhettek, ám aggódtam értük és fejlődésükért.” (Vignette¹²).

Ebben a vignette-ben egy tanár a tanítványai miatti aggodalmát írta le, és azt, hogy a járvány alatt is szeretne volna támogatni őket a tanulásban – ezzel sok pedagógus azonosulhat. Az iskolabezárás minden pedagógust kihívás elé állított, de a gyógypedagógusok és tanítványaik számára különösen nagy gondot jelentett. A távoktatás az ő számukra kimondottan nehéz volt, egyrészt az eszközök hozzáférhetősége, másrészt a tanulók egyéni igényei miatt.

A vignette rámutat, hogy a segítségnyújtást tovább nehezíti az a körülmény, hogy a tanár olyan gyógypedagógiai intézményben dolgozik, ahová középiskolás korú és speciális igényű tanulók járnak. Az nem derül ki, hogy hol van ez az intézmény, de az európai oktatási rendszerek zömében ez olyan iskolát, osztályt vagy egységet jelent, mely szegregált formában működik. A tanár utal arra is, hogy ebben a környezetben speciális tanmenettel dolgoznak, mely elsősorban az életvezetési készségek elsajátításának támogatására irányul. A vignette-ben a pe-

¹ <https://promise-eu.net/vignettes/distance-education-for-pupils-in-special-education>

dagógus leírja azokat a problémákat, amelyeket a leginkább meghatározónak tart a helyzet kezelése szempontjából: a gyerekek és fiatalok környezete olyan társadalmi hátrányokkal is terhelt, mint a szegénység, a töredécsalád és a jellemzően alacsony iskolázottságú szülők. Ezzel olyan elemeket emel ki a kontextusból, melyeket a legmeghatározóbbaknak tart a probléma kezelése szempontjából, s utal a helyi vagy országos szakpolitikai prioritásokra is.

Ez a vignette egy olyan komplex pedagógiai problémát mutat be, amely nehezen kezelhető, és a tanárnak egyedül nem áll módjában megoldani. Ebben a helyzetben szerepet játszanak a szülők, a technológia és a további bevonható szakemberek is. A megoldáshoz a szakmai szerepek között és kontextusok közti határátlépésre van szükség. A határok megállapításával, és a határátlépő megközelítés elfogadásával feltárható, és valószínűleg kezelhető a probléma, valamint alkalmazásával az érintettek további (szakmai) fejlődése várható.

A határátlépés rövid bemutatása

A fenti vignette-ben a hangsúly a tanáron, a tanuláson és a tanulóknak nyújtott támogatáson van. A határátlépések azonban több szinten is értelmezhetőek: (1) a tanulók, a tanárjelöltek, a tanárok, a tanárképzők, az iskolavezetők és az oktatásban vagy azzal kapcsolatos területeken dolgozó egyéb szakemberek szintjén is. (2) Határátlépés lehetséges mind az iskolai oktatásban, mind a tanárok szakmai tanulásában (Akkerman & Bruining, 2016). (3) Végül keretrendszerként is felfogható az iskola mint szervezet működésének értékelése során, melynek során vizsgálható, hogy milyen mértékben jelenik meg a tanulási környezetben a határátlépés a tanulás gazdagítására és az ehhez szükséges inklúzió és kölcsönös megértés elősegítésére (Gerdes et al., 2020). A határátlépők oda-vissza közlekednek, megosztanak és együttműködnek, és ha a folyamat gördülékeny, az adás-vétel, a megosztás és a reflexió kölcsönösen hasznukra válik, majd végül fejlődéshez vezet. Ebben a cikkben elsősorban a tanárképzésben előforduló határátlépésre összpontosítunk, áttekintve a mögötte húzódó alapelveket, s példák segítségével mutatjuk be azokat.

Az oktatásban régóta érdeklődés kíséri a határátlépésben rejlő tanulási lehetőséget (lásd például Giroux, 1998, 1991, 1992; Engeström et al., 1995; vagy Akkerman & Bakker, 2011 – összegzőképpen). Az érdeklődés háttérében az a meggyőződés áll, miszerint a különbözőség alkalmat teremt a tanulásra, ezért le-

hetőségként, nem pedig megoldandó problémaként kell rá tekinteni. Például a Giroux (1992) által vizsgált vegyes osztályok esetében a tanulók közötti kulturális különbség inkább mozgatórugó, mint akadály a tanulásban (lásd még a *funds of knowledge* elméletét – Moll & González, 2004).

A kultúrtörténeti tevékenységelmélet (Cultural Historical Activity Theory – CHAT) megvilágítja, hogyan megy végbe a tanulás a határterületeken, és hogyan mediálhatják a határátlépést (és az ezzel járó tanulást) a kulcsszemélyek (broker) és a cselekvéseket mozgató okok. A határátlépés során jellemzően információ-megosztás történik, mely földrajzi, kulturális vagy szakmai határokon ível át (Akkerman & Bakker, 2011). Határátlépés spontán is előfordulhat, a helyzet megteremtéséhez azonban általában valamiféle kiváltó ok szükséges. Ez lehet egy esemény vagy egy tevékenység (amelynek során különböző emberek találkoznak közös céllal), valamilyen erőforrás (amely határokon innen és túl ösztönözhet különböző embereket), vagy akár egy személy is (aki az adott határ mindkét oldalán szerzett jártassága által mások számára is járható utat nyit).

A határok átlépése alkalmat teremt a tanulásra, ez azonban még nem biztosíték arra, hogy a tanulás meg is történik, ahogy Akkerman és Bakker (2011) szerint arra sem, hogy az egyes határátlépések kapcsán megvalósuló tanulás azonos jellegű vagy mértékű lesz. Négyféle tanulási mechanizmus váltható ki határátlépés kapcsán (Akkerman & Bakker, 2011):

1. azonosítás: a határ által elválasztott területek jellemzőinek megértésére irányuló folyamat;
2. koordináció: a határon átívelő, potenciálisan eltérő munkamódszerek integrálásának folyamata;
3. reflexió: saját gyakorlat újragondolásának folyamata valami attól eltérővel történt találkozás hatására;
4. átalakulás: saját gyakorlat megváltoztatásának folyamata valami attól eltérővel történt találkozás hatására.

Akkerman és Bruining (2016) szerint e tanulási mechanizmusok között nincs alá-fölé rendeltségi viszony, és egyik sem tekintendő jobbnak a többinél, inkább a körülmények határozzák meg, hogy ezek közül melyik a leghasznosabb és legmegfelelőbb. Cornelius és Stevenson (2019) például szakoktatójelöltek határátlépő tevékenységének vizsgálatával bizonyította, hogy egyes mechanizmusokat csaknem minden résztvevő megtapasztalt, és voltak résztvevők, akik többféle módon

is tanultak. Akadtak ugyanakkor olyanok is, akiknél nem történt tanulás. Ez is arra utal, hogy a határátlépés önmagában nem biztosíték a tanulásra.

A tanulás határátlépésben rejlő lehetőségének kiaknázására törekvő tanárképző feladata a határobjektumok gondos kialakítása és felépítése, valamint a közvetítők megválogatása. Különös figyelmet kell fordítani arra, hogy a kialakított keretek hatékony párbeszédre sarkalljanak, hogy ezek révén lehetővé váljon az azonosítás, a koordináció, a reflexió és/vagy az átalakulás. A PROMISE-vignetteket úgy írták meg, hogy azok határátlépésre készítő motívumként legyenek használhatók, és a hozzájuk társított eszközökkel és tevékenységekkel produktív és reflektív párbeszédre ösztönözzenek (lásd promise-eu.net – Professional Learning Tools). A következőkben bemutatunk néhányat az oktatásban előforduló határátlépések közül, és megvizsgáljuk ezek jellemzőit, mielőtt visszatérünk a példaként említett vignette-re.

Határátlépés oktatási környezetben

Öt példán keresztül szemléltetjük a határátlépés koncepciójának széles körű alkalmazhatóságát az oktatásban. Az öt példát, melyek mindegyike európai projektekből való, az alábbi táblázat foglalja össze, bővebben pedig az 1. számú függelék részletezi. Az alábbiakban közös pontok és felmerülő kérdések mentén tekintjük át a határátlépés jellemzőit és kihívásait az oktatásban.

Mint azt a példák is mutatják, határátlépés sokféle szinten és sokféleképpen megvalósulhat. Előfordulhat, amikor a diákok találkoznak és beszélgetnek, vagy amikor tanárok együttműködnek. Határátlépés történik, amikor több tárgy érintett, amikor eltérő háttérű diákok kerülnek kapcsolatba, és amikor a szülők és a helyi közösség tagjai részévé válnak egy (kölcsonös) tanulási folyamatnak. A példákban szerepelnek tanárok, egyéb oktatók, digitális és múzeumi szakértők, vállalkozók és külföldi kollégák, akik – hol közvetítőként, hol pedig a határátlépés kedvezményezettjeként – mind részt vesznek a határátlépésben. A táblázatban szereplő példák között van, amelyikben tanárok és tanárjelöltek nemzetközi együttműködés útján történő képzése valósult meg (1., 2., 3. példa), és van, amelyik a diákok tanulására irányult (4., 5. példa). Többségük egy területen/szektoron belül maradt, a 2. példában azonban több szektor is jelen volt (továbbképzés, felsőoktatás, közösségi tanulás és fejlesztés). Ez a szektorközi környezet lehetővé tette, hogy a résztvevők szervezeti hierarchiától, elvárásoktól és megkötésektől mentesen tartalmas beszélgetéseket folytathassanak egymással. Az 5. példa szín-

tén túlmutat egyetlen szakterületen, hiszen tanárok, oktatáskutatók és múzeumi szakemberek interprofesszionális együttműködésben dolgoztak ki új ötleteket a kulturális örökség közvetítésére.

	Cél	Kontextus	Határok	Közvetítők	Határobjektumok	Eredmények	Problémák/ tanulságok
<i>1. Globális kompetenciákka l rendelkező tanárok képzése</i>	A résztvevők globális pedagógusi készségeinek és identitásának fejlesztése	Szakoktatójelöltek Skóciában és Finnországban	Szociokulturális, média és technológia, szakmai, pedagógiai	Oktatók	Tevékenységek	Eltérő szempontok és gyakorlatok elfogadása, némi változtatás a gyakorlatban, de nem minden résztvevőnél	A résztvevők előtt feltárul az eltérő tapasztalatokban rejlő lehetőség, és néhány konkrét kihívás a megvalósításban
<i>2. Digitális eszközök használatára felkészítő továbbképzés</i>	Digitális és mobileszközök alkalmazásának támogatása	Gyakorló tanárok három oktatási szektorból Skóciában	Szerepek (diák/tanár), országok, tudományágak, szektorok	Társak – önrányított közvetítés	Találkozók, részvétel közös kutatási projektben	Jelentős változás és fejlődés mind a gyakorlatban, mind a pedagógiai szemléletben	Rávilágít a szektorközi együttműködés hasznosságára a továbbképzésben
<i>3. Kifordítva-befordítva: hídépítés a tanárképzésben a sokféleség testközelbe hozásával</i>	Tanárjelöltek érzékenyítése az oktatói közösségek sokféleségére	Nyolc európai egyetem tanárjelöltjei tanulnak és élnek együtt egy 10 napos intenzív programon	Szociokulturális, térbeli, nyelvi, pedagógiai	Oktatók, multikulturális csoporttagok, önrányított közvetítés	Tevékenységek, csoportfeladatok	Tanulás integrációs kérdésekről a térhez való viszony tudatosításával	A sokféleség megtapasztalása az oktatás gazdagítására

<p>4. Ifjú vállalkozóvá válás a tevékenység gyakorlása során</p>	<p>Tanárok felkészítése a vállalkozószellem erősítésére diákjaik körében</p>	<p>Diákok és tanárok szoros együttműködése a közösség tagjaival</p>	<p>Tudományágak, szektorok szerepek</p>	<p>Tanárok, hatóságok, vállalkozók</p>	<p>Konkrét feladatok, igények és kihívások</p>	<p>A diákok vállalkozóvá váltak a való életből vett feladatok teljesítésével</p>	<p>A diákok vállalkozói kompetenciákra tettek szert, a tanárok megtanulták, hogyan támogathatják ezt</p>
<p>5. Az iskolai oktatás, a kulturális örökség-közvetítés és a kompetenciafejlesztés együttműködése</p>	<p>A pedagógusok ösztönzése arra, hogy a kompetenciafejlesztés során jobban használják ki a település adta lehetőségeket</p>	<p>Önkormányzati rendelet a kulturális örökséggel kapcsolatos tanulmányok előmozdítására</p>	<p>Formális és informális tanulás; szektorok</p>	<p>Egyetemi oktatók</p>	<p>Műemlékek, épületek, erődítmények, városszerkezet</p>	<p>Szembesülés másoknak a múlthoz való eltérő viszonyával, gondolkodás ezeken a különbségeken</p>	<p>Ha a kulturális örökség a tanulási környezet része, a gyerekek könnyebben tanulnak, és közben fejlődnek bennük az élethosszig tartó tanulás fontos kompetenciái is</p>

1. sz. táblázat: Példák határátlépésre a tanárképzésben (Források: 1) Cornelius és Stevenson, 2019; 2) Cornelius et al., kéziratban; 3) Inside out – Outside in: Building Bridges in Teacher Education, 2018; 4) Yedac, 2015; 5) Lakerveld & Gussen, 2011).

Minden példából az derül ki, hogy a határátlépés fejleszti a tanárok és a tanárjelöltek problémamegoldó képességét és szakmai tudását. A 2. esetben például alternatív szempontok figyelembevételével kerestek megoldást helyi problémákra. Az 5. esetben a múzeumi szakemberek és a tanárok önmagukat és egymást is fejlesztették a történelem tanítása, megélése és a történelem eseményeinek a jelenhez való viszonyítása révén (Lakerveld & Gussen, 2011). A 3. esetben a tanárjelöltek megérthették, hogyan pozicionálják magukat más résztvevők az oktatói közösségekben.

Azokban az esetekben, amelyekben a határátlépés célja a diákok tanulása volt, bebizonyosodott, hogy a tanterem falain kívül, új környezetben szerzett hiteles és kiterjedt tapasztalatok tanuláshoz vezetnek. A diákoknak meg kellett küzdeniük a sokszínűséggel, és szakemberek szélesebb rétegével/közösségével kellett kapcsolatba lépniük annak érdekében, hogy új kompetenciákkal gazdagodhassanak. A 4. esetben a közösség más tagjaival érintkezve vállalkozói kompetenciáik, az 5. esetben pedig a múzeumi szakemberek segítségével az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciáik fejlődhetnek.

Akkerman és Bakker (2011) szerint a határ „olyan szociokulturális különbség, mely a tevékenység vagy interakció megakadásához vezet” (p. 133). Az 1. táblázat számos ilyen szociokulturális határt sorol fel (köztük kulturális, földrajzi, tudományterületi, szerepek és szektorok közötti határokat). Az 1. példában ezen felül még a technológiai határ is megjelent, ahol csak a technológiai különbségeket kellett felismerniük a résztvevőknek ahhoz, hogy megtalálják a másik országból való társaikkal történő kommunikáció módját. Pedagógiai határ szerepel az 1. és a 3. példában. A projektek tapasztalatai azt mutatják, hogy a pedagógiai szemléletbeli különbségek szociokulturális határnak tekinthetők ugyan (lásd például emblemikus pedagógia – Shulman, 2005), kérdéses azonban, hogy a különbségek, eltérések kidomborítására van-e szükség, nem lenne-e előremutatóbb a kapcsolódási pontokra irányítani a résztvevők figyelmét.

A határátlépésre való ösztönzés kényes feladat, melynek során a kíváncsiság és a bizalom egyensúlyában a tanulóban késztetés ébred a lépés megtételére. Az oktatók az 1. táblázat minden példájában közvetítők, míg a 2. és 3. esetben az önrányítás is megjelenik. Wenger (1998) szerint a közvetítők szerepe összetett, beletartozik a tolmácsolás, a koordináció és az egyes nézőpontok összehangolása. Ahol a résztvevők egyben közvetítők is, ott saját tapasztalataikra támaszkodva voltak képesek a határátlépésre, és ezeket a tapasztalatokat egyértelműen a kommunikáci-

ót és a kölcsönös megértést elősegítő lehetőségként értékelték. Ez erősítheti az autonómiát és az önállóságot, ugyanakkor fennáll a gondosan meghatározott feladat céljától való eltérés veszélye. Mindazonáltal a határátlépésnek lehet helye az önálló szakmai tanulásban (2. eset), és a tanárképzésben (3. eset), ahol a résztvevők majdani határátlépésekhez szükséges készségeket és kompetenciákat fejleszthetnek.

Az említett példákban a határátlépések okainak széles skálája jelenik meg, a fizikai dolgoktól kezdve (úgy mint város, fényképek, vázlatfüzetek – 3. és 5. eset), a folyamatokon (tevékenységek, feladatok – 1. és 4. eset) és eseményeken át (például találkozók – 2. eset) a személyekig (5. eset). Határobjektum lehet továbbá olyan ötlet vagy koncepció is, mely határátlépésre sarkall, ilyen például az inkluzív oktatás, a vállalkozói szellem vagy az élethosszig tartó tanulás. Bár az ismertett példák között fogalmi objektum mint határobjektum nem jelent meg, valószínűsíthető, hogy ezek is hozzájárulnak a közös gondolkodáshoz, jóllehet az értelmezésük pontosítására szükség lehet.

A táblázatban bemutatott példákból is látszik, hogy a határátlépés rejthet nehézségeket. Az 1. esetben ezek elsősorban logisztikai jellegűek voltak, térben és időben kellett összehangolni két szakmai programot, hogy létrejöhessen az együttműködés. Ez a példa arra is rávilágított, hogy a határátlépés folyamata elkötelezettséget igényel, és a résztvevők közötti kommunikációt, kölcsönösséget támogatni kell. Egyes résztvevők időhiányra hivatkozva vonódtak be nehezebben, mások a kapcsolatfelvétel és a kapcsolattartás terén számoltak be csúszásokról és nehézségekről. A hatékony kommunikáció fenntartása, különösen szakmai és technológiai határokon átívelően, nehéznek – sőt, volt aki számára egyenesen leküzdhetetlennek – bizonyult. A 4. esetben a tanárok körében nehezebbnek bizonyult a vállalkozói szellem kialakítása, mint a diákok esetében. A tanárok (eleinte) vonakodtak akkora szabadságot adni a diákoknak, ami elegendő lett volna ahhoz, hogy kitaláljanak, kipróbáljanak valamit, vagy kapcsolatba lépjenek az ügyfelekkel. Ez kezdetben akadálya lehetett a projektben célul kitűzött vállalkozói kompetencia fejlesztésnek. Ennek ellenére a projekt nem maradt hatástalan, és a benne részt vevő diákok úgy érezték, hogy komolyabban vették őket, mint valaha.

Eredmények

A fenti példák a sikeres határátlépések fő jellemzőit mutatják be, és jól szemléltetik, hogy a különböző jellegű határok esetében más-más határobjektumokra és

közvetítőkre lehet szükség. Nyilvánvaló, hogy az efféle tanulás messzire – akár a gyakorlat átalakításához is – vezethet, de vajon mi, pedagógusok, hogyan ösztönözhetjük, vagy támogathatjuk ezt a fajta tanulást? Ebben a részben visszatérünk ahhoz a komplex pedagógiai dilemmához, melyet a korábban említett vignetteben példaként bemutattunk. Ezt követően az 1. táblázat címszavai mentén tárgyaljuk a problémát és néhány lehetséges kezelési utat.

Határok

A vignette-ben több határ is megállapítható. Először is határ húzódik az iskolán belül, az ott dolgozó pedagógusok különböző tapasztalati szintjei között, valószínű, hogy ugyanitt más tanárok is kerülnek hasonló helyzetekbe. A vignette szerzője említette, hogy tapasztalt tanár. Kevesebb tapasztalattal rendelkező kollégák talán innovatívabb ötletekkel állnak elő, vagy másképp állnak a gyakorlati kérdésekhez. Egy másik határ választja el az egyes szakterületeket. Az iskola tanulóival dolgozhatnak rendszeresen más szakemberek is, például szociális munkások vagy az egészségügyi ellátó személyzet. Az informatikusok is külön területet képviselnek ebben a kontextusban. (Az iskola vagy az oktatási hatóság alkalmazhat kifejezetten távoktatásra szakosodott IT-személyzetet is.)

Az iskola és a család között is van egy fontos határ. A Covid 19-járvány következtében otthon kellett megvalósítani azt az oktatást, amelynek az iskolában van a helye. A vignette említi, hogy vannak szülők, akiknek több tényező is megnehezíti a dolgot a tanulás támogatásában. Ugyanakkor a szülők fontos információkkal szolgálhatnak saját gyermekükről, és jobban tudják, mi az, amit szívesen csinál, mi okoz neki nehézséget vagy frusztrációt, és általában hogyan éli meg a Covid 19 kapcsán kialakult óriási változásokat.

Végül található kulturális határok is vignette-ben. Az nem derül ki, hogy a szerző hol dolgozik, de kétségtelen tény, hogy a világon mindenhol másképp szerveződik a távoktatás a gyógypedagógia területén. A Covid 19 mint tanulási helyzet potenciális értéke abban rejlik, hogy hatása világszerte érzékelhető, jóllehet a fennálló oktatási struktúra – és szélesebb társadalompolitika –, valamint a kormányzati intézkedések ezt helyi szinten mérsékelhetik. Ezekről a szakemberek online tájékozódhatnak, összeköti őket az internet – az információs oldalak, a vitaforumok – és persze a szakirodalom. Felmerülhet egy további kulturális határ a saját helyzetét a maga módján értelmező tanár és azok között is, akik külső szemlélőként másképp látnák ugyanazt. A korábbiakban említettük, hogy a tanár több egyéb körülményre is kitér. Olyasmikre, amik szerinte szükségesek a probléma

megértéséhez, továbbá összefüggnek a gyakorlattal, a tanulókkal és a helyzettel. Nem mindenki, még más tanárok sem látják ugyanígy a helyzetet, így időnként hasznos lehet reflektálni az éppen érvényes értelmezésekre (Armstrong, 2017).

A vignette jól szemlélteti, hogy fellazultak a határok a Covid 19 következtében. Az egyes gyakorlatok közt fennálló, azelőtt szigorú demarkációs vonalak átjárhatóvá váltak (Akkermann & Bakker, 2011) a szakmai fejlődés érdekében.

Határobjektumok

A határátlépés modelljei azt mutatják, hogy katalizátorokra van szükség ahhoz, hogy a határátlépés megtörténjen. A közös cselekvéshez mozgásteret és kellő autonómiát kell biztosítani. Az akción és a reflexión túl fontos az is, hogy a tanulóban kialakuljon az összetartozás érzése, avagy a közös jelenlét a folyamatban (Deci & Ryan, 1985).

A vignette-ben több lehetséges határobjektum is szerepel. Tanárok és/vagy egyéb szakemberek közötti találkozások is szolgálhatnak határobjektumként, ahogy az ezek során vagy ezek eredményeként létrejövő dokumentáció is, mint például a találkozóról szóló jegyzőkönyvek, tanmenetek, óratervek. A határok két oldalán állhatnak olyanok is, akik rendelkeznek közös alapokkal (például azonos iskolában tanító tanárok), de előfordulhat az is, hogy kevés a közös pont (például a szülők és a tanárok között). A határobjektum kiválasztásnál figyelni kell erre, illetve hasznos lehet a határobjektum közös létrehozása is, ezzel is felszínre hozva az előzetes feltételezéseket és megteremtve a gyümölcsöző együttműködés alapjait. A Covid 19-járvány kapcsán a család-iskola határ esetében – amelyről a vignette szól – egy szülők és pedagógusok által közösen értelmezett tanulási terv segíthet tisztázni, hogy mi a tanár célja, és milyen akadályozó tényezők merülnek fel az otthon tanulás (például feladatok elvégzése) során. A kulturális határ átlépése támogatható írott forrásokkal (honlapok, könyvek, cikkek), vagy kapcsolódó formális továbbképzésekkel (például szemináriumok, feladatok adása).

Közvetítők

Az 1. táblázatban szerepelnek a határ valamely oldalán állók önirányított határátlépései is. A vignette-ben az önálló közvetítés hasznos lehet az iskolán belüli határok átlépésekor, az egyes szakterületek között, valamint a család és az iskola között is. Ehhez azonban az kell, hogy rendelkezésre álljon valamennyi ismeret a határ túloldalán állókról, és meglegyen a kölcsönös hajlandóság a közös problémamegoldásra. Ilyen önirányított közvetítés talán olyanok között fordul elő

leggyakrabban, akik eredetileg is kapcsolatban álltak egymással valamilyen módon – például régóta fennálló szakmai kapcsolatok révén. A távmunkára való gyors átállás miatt elmaradtak azok a szakemberek közötti informális beszélgetések, melyek a Covid 19 előtt mindennaposak voltak a tanári vagy dolgozószobákban (Harris, 2020). A tanárok ekkor bocsátották először szélesebb körben vitára komplex pedagógiai problémáikat, míg az önirányított közvetítés más módon segíthette ezt a fontos kommunikációt.

A vignette kulturális határai esetében több személy is működhet közvetítőként. A kulturális határ átlépése önirányított módon is lehetséges, de ehhez meglévő hálózatok kellene, elképzelhető azonban, hogy a tanárnak a probléma megoldása szempontjából kompetensnek tekinthető ismerősei, szakmai partnerei között kevesen akadnak, akik képesek más kulturális szemszögből megközelíteni a problémát. Az iskolavezetők lehetőségei már szélesebb körűek lehetnek, de még ők sem biztos, hogy meg tudják szólítani azokat, akik segíthetik a kulturális határátlépést. A működést települési vagy országos szinten szervezők talán nagyobb sikerrel közvetítenek ilyen jellegű határátlépéseknél. Ezek a szakértők gyakran vesznek részt az oktatást érintő stratégiai döntéshozatalban, és e döntések meghozatala kapcsán elvárás, hogy szélesebb körben rendelkezzenek tapasztalatokkal, például azért, mert képzési programok, továbbképzések szervezése is feladatuk lehet. Feladataik dokumentálásával, publikációs tevékenységükkel szakmai vagy tudományos kiadványok szerzői is lehetnek közvetítők az adott kulturális határon.

Erősen helyzetfüggő, hogy ki a legjobb közvetítő személy. A határok átlépése lehet önirányított folyamat, amennyiben az átlépő hatékonyan támaszkodik meglévő kapcsolataira. Más esetekben a közvetítés célja az, hogy kapcsolatot teremtsen olyanok között, akik egyébként nem érintkeznek egymással – ez általában a közvetítő saját kapcsolatainak köszönhetően vagy a rá ruházott hatalomnál fogva történik.

A vignette olyan komplex pedagógiai problémára példa, melyre nincs egyértelmű megoldás. A fenti elemzés arra szolgált, hogy bemutassa, hogyan keretezhető át egy probléma határátlépésre nyíló lehetőséggé a gondolkodás fejlesztése, a különböző szempontok megértése által és az együttműködés érdekében a probléma kezelése végett. Tapasztalt szakemberek saját gyakorlatukban is találnak feldolgozható komplex pedagógiai problémákat, de a kezdő tanárok és a tanárjelöltek számára nagy segítséget jelenthetnek a PROMISE-vignette-ek között található példák, melyek lehetővé teszik számukra, hogy szakmai dilemmákat gondoljanak

át, továbbá hogy saját közegükben fejleszthessék önbizalmukat és kompetenciáikat.

Összefoglalás: kompetenciafejlesztés határátlépőknek

A példa és a vignette-ek elemzése számos összefüggésben, pedagógiai stratégia-ként mutatja be a határátlépést. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a határátlépés általi tanulás akkor hatékony, ha a folyamatot bevonódás, elkötelezettség, világos és nyílt kommunikáció, kölcsönösség jellemzi, melyben a résztvevők hajlandók szembenézni a bizonytalansággal és az eltérő nézőpontokkal, valamint képesek azokra mind egyénileg, mind közösen reflektálni. E követelmények teljesülését segítheti egy jó közvetítő, de az igazán hatékony szakember kompetenciái közé ennek be is kell épülnie (lásd Walker & Nocon, 2007 – mely hasznos forrás a határátlépési kompetenciával kapcsolatban). Az alapképzés jó alkalmat teremthet a leendő tanároknak ahhoz, hogy olyan kompetenciáikat fejlesszék, melyek segítségével képesek lesznek megbirkózni a pályájuk során felmerülő komplex pedagógiai problémákkal. A tanárképzők fontos szerepet játszanak ebben a folyamatban, és a határátlépést a következőképpen támogathatják:

- felkészítés a komplex pedagógiai problémákkal való szembenézésre a gyakorlatban – elmagyarázva, hogy ez gyakran előforduló helyzet és szorgalmazva az együttműködésre való törekvést;
- az oktatás sokszereplős kollektív vállalkozásként való felfogásának kialakítása, amelyben sok partner működik együtt, s mindenkinek megvan a maga szerepe, melyben mindenkinek érvényesülhet saját egyéni szemlélete;
- megbeszélések szervezése, párbeszédok folytatása – biztosítva például a tanárképzésben részt vevők számára, hogy a vignette-ben bemutatotthoz hasonló komplex pedagógiai problémákat megvitassanak;
- más szakterületek bevonása, nézőpontjuk megjelenítése a tanárképzés folyamatában megfelelő határobjektumok által – például írásos források, látogatások formájában;
- olyan források és tevékenységek biztosítása, melyek lehetővé teszik az előfeltevések elemzését, hiszen a más szemszögből való megközelítésre való képesség meghatározó a határátlépés sikere szempontjából.

Nyilvánvaló, hogy munkájuk során a pedagógusok ütközhetnek olyan összetett problémákba, melyeket nem tudnak egyedül megoldani. Gyakran előfordul,

hogy együttműködésre kényszerülnek más érintettekkel, és ez óhatatlanul határátlépést tesz szükségessé. Hatékony szakmai együttműködés és a határátlépés során kölcsönös tanulás megvalósulása esetén mind egyéni, mind csapat, mind pedig szervezeti szinten nagyobb hatékonyság várható. A határátlépésből a szakemberek és a többi érintett egyaránt profitálhat, ahogy a tanulók is, akik ezáltal összehangoltabb, rugalmasabb, igényeiknek megfelelőbb oktatásban részesülhetnek.

Irodalom

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 1–5. DOI: 10.3102/0034654311404435
- Akkerman, S. & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Armstrong, D. (2017). Wicked problems in special and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 229–236. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12402>
- Beaton, M. C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising Teacher Education for Inclusion: Lessons for the Professional Learning of Educators from Transnational and Cross-Sector Perspectives. *Sustainability* 13, 2167. DOI: 10.3390/su13042167
- Clark, J., Laing, K., Leat, D., Lofthouse, R., Thomas, U., Tiplady, L., & Woolner, P. (2017). Transformation in interdisciplinary research methodology: the importance of shared experiences in landscapes of practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(3), 243–256. DOI: 10.1080/1743727X.2017.1281902
- Cleland, J., McKimm, J., Fuller, R., Taylor, D., Janczukowicz, J., & Gibbs, T. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*, 42(7), 772–775. DOI: 10.1080/0142159X.2020.1757635
- Cornelius, S. & Stevenson, B. (2019). International online collaboration as a boundary crossing activity for vocational educators. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 157–174, DOI: 10.1080/13636820.2018.1464053
- Cornelius, S., Mulligan, A., Shanks, R., Morrison, S., Parry, A., McFarlane, L., & Weatherby, R. (kéziratban). *Elements of professional learning for educators' digital practice: evidence from a cross-sectoral boundary crossing approach*.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in com-

- plex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. DOI: 10.1016/0959-4752(95)00 021-6
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2020). Analytic framework for interdisciplinary collaboration in inclusive education. *Journal of Workplace Learning*, 32(5), 377–388. DOI: 10.1108/JWL-08-2019-0099
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/0 022 057 492 17 400 110>
- Giroux, H. A. (1991). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*, 28, 51–67. DOI: 10.2307/466 376
- Giroux, H. A. (1998). Critical pedagogy as performative practice: Memories of whiteness. In Torres, C. (Ed.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 143–53). Sunny Press.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 321–326. DOI: 10.1108/JPC-06-2020-0045
- Inside out – Outside in: Building Bridges in Teacher Education. (2018). *InOut Erasmus*. Inout. <https://inouterasmus.wixsite.com/resources>
- Jeffries, C., Maeder, D. W. (2004–5). Using Vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The professional educator*, 27(1–2).
- Lakerveld, J. V., & Gussen, I. (2011). *Acquiring Key Competences through Heritage Education*. Landscommanderij Alden Biesen.
- Moll, L. C. & González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. In Banks, J. & McGee Banks, C. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 699–715). Jossey-Bass.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. *OECD*, 62–62. <https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133>
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness* (2nd ed.). Pion.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0 011 526 054 622 015>
- Veltman, M. E., Van Keulen, J., & Voogt, J. M. (2019). Design principles for addressing wicked problems through boundary crossing in higher professional education. *Journal of Education and Work*, 32(2), 135–155.
- Walker, D., & Nocon, H. (2007). Boundary-Crossing Competence: Theoretical Considerations and Educational Design. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178–195. DOI: 10.1080/1 074 903 070 1 316 318

Melléklet: Példák a határátlépésre az oktatásban

1. példa: Globális kompetenciákkal rendelkező pedagógusok képzése

A határátlépésen alapult az a kollaboratív tanulási projekt, amelyet Skóciában és Finnországban bonyolítottak le szaktanárok képzése során (Cornelius & Stevenson, 2018). A résztvevők – globális oktatói identitásuk fejlesztése céljából – párban és kiscsoportban online együttműködve terveztek órát. Az óratervnek a skót résztvevő egy szakmai dilemmájára kellett megoldást kínálnia. Egy egész sor előre meghatározott feladat (határobjektum) és az oktatók (közvetítők) irányították a folyamatot. A tevékenység során a résztvevők többszörös határátlépésre – szociokulturális, média és technológiai, szakmai és pedagógiai – kényszerültek, és végig kellett járniuk az azonosítás, a koordináció és a reflexió állomásait. Némi átalakulás volt észlelhető a folyamat eredményeképpen, de nem történt meg minden esetben. A tevékenység során több kihívással is szembesültek a résztvevők. Ezek általában logisztikai jellegűek voltak, például a két szakmailag akkreditált programból érkező résztvevők nehezen találtak megfelelő időt és teret a kollaborációra. Az is kiderült, hogy a projekt iránti elkötelezettséget is meg kell teremteni, és ehhez támogatni és bátorítani kell a felek közötti kommunikációt és a kölcsönösséget. Néhány esetben a résztvevők az időhiányt jelölték meg, mint a legfőbb akadályt, mások számára a problémát a megkésett kapcsolatfelvétel jelentette a partnerekkel. Néhány esetben a határokon átívelő kommunikáció, főleg a szakmai (különböző diszciplínák közötti) és a technológiai (különböző kommunikációs rendszerek közötti) kommunikáció nagy kihívást jelentett, sőt volt, ahol megvalósíthatatlannak bizonyult, de voltak sikerek is. A résztvevők élvezték az együttműködést, aminek eredményeképpen tudatosabbá váltak a saját és a mások szakmai gyakorlatával és az eltérő szakmai perspektívákkal kapcsolatban. A tevékenység néhány innovatív ötlet gyakorlatba történő átültetését eredményezte, és hasznos szakmai kapcsolatok is születtek.

2. példa: Szakmai tanulás a digitális oktatás megvalósítása érdekében

A szakmai tanulás, továbbképzés során is hasznos lehet a határátlépés. Egy Erasmus+ stratégiai partnerségi projekt (Mobil eszközökkel tanulás a felsőoktatásban) arra ösztönzött három különböző oktatási szektorban (a felsőoktatásban, a szakképzésben és a közösségi tanulás- és fejlesztésben) dolgozó skót pedagógust, hogy a projekt befejezése után is tartsák a kapcsolatot, és próbálják informális szakmai

közösségként fejleszteni saját mobil és digitális oktatási gyakorlatukat. A kiinduló, ösztönző esemény idején – kéthetes intenzív projektesemény Portugáliában – néhány résztvevő diákként és profi oktatóként is szerepelt. Ebben a példában tehát határátlépésre került sor szerepek, oktatási szektorok, diszciplinák és országok között is. A határobjektumok azok a nem túl gyakran tartott találkozók voltak, amelyekre a kéthetes intenzív projektesemény után került sor, valamint egy közös, részvételi kutatási projekt végrehajtása, amelynek célja a kéthetes intenzív esemény hatásainak a felmérése volt. Ez a projekt, amelyről Cornelius és munkatársai (megjelenés alatt) adnak hírt, rávilágított arra, hogy a határátlépő tanulóközösség támogatta a kísérletezést, a reflexiót, megerősítette a résztvevők önbizalmát, és ösztönözte a folyamatos tanulást. A kiinduló esemény megkönnyítette az azonosítást, a koordinációt és a reflexió folyamatait, amelyek a projekt következő három éve alatt mindvégig jelen voltak, így a résztvevők folyamatosan tanultak, és alkalmazták a projekt eredményeit a saját kontextusukban. Az, hogy lehetőségük volt a kihívásokat különböző perspektívákból (így különböző szerepekből is) szemügyre venni, és meg tudták vitatni ezeket a kihívásokat a saját szervezetükön kívül, a szervezeti normák és elvárások nyomásától mentesen, különösen hasznosnak bizonyult. Például azok a problémák, amelyeket az egyik résztvevő tapasztalt a „Hozd a magad eszközt” stratégia gyakorlati bevezetése során, megvitatásra kerültek szervezeti és tanulói szemszögből egyaránt. A különböző oktatási szektorokból érkező résztvevők a szervezeti hierarchiától, elvárásoktól és kötöttségektől mentesen szóltak hozzá a vitához, így szélesítették horizontjukat, és fejlesztették a szabályokon túlmutató gondolkodásukat (Clark et al., 2017). Három évvel az intenzív projektesemény után a résztvevők a gyakorlatukban és a pedagógiai megközelítéseikben végbement jelentékeny változásokról és fejlődésről számoltak be, ami arra utal, hogy átalakulás is történt. Ez a példa jól szemlélteti a hosszabbtávú határátlépések előnyeit a szakmai tanulás szempontjából, és rámutat arra, hogy a digitális tanítási gyakorlat fejlesztésének különböző szektorok együttműködésén alapuló megvalósítása új ötletek és megközelítések felvetéséhez vezethet, és a helyi problémák más perspektívákból történő megvilágítása során új megoldások is szülehetnek.

3. példa: Kifordítva-befordítva: hídépítés a pedagógusképzésben a sokféleséggel történő találkozásokon keresztül

A határátlépés fontos tanulási tapasztalatot jelentett egy interkulturális projekt tanárjelölt résztvevői számára, akik az inklúzióról és a sokféleségről tanultak. (In-

side out – Outside in: Building Bridges in Teacher Education, 2018; Kifordítva-befordítva: hídépítés a pedagógusképzésben, 2018, röviden: InOut projekt.) Az InOut-projektben az Európai Unió nyolc országának tanárjelöltjei, pedagógusai és tanárképzői dolgoztak együtt 10 napig, egy Erasmus+ által szponzorált intenzív program keretében. A projekt alapvetően Relph (1976) kifordítva-befordítva elméletére épült. A kívülállóság és a bennfentesség fogalmai segítik a tanárjelölteket abban, hogy jobban megértsék, hogyan pozicionálják magukat a résztvevők egy-egy tanulói közösségben. A résztvevők különböző módokon térképezték fel a projekt fizikai terét, például dráma, fotográfia, vizuális naplóként szolgáló vázlatfüzetek használata révén, és ezekből alkottak határobjektumokat, hogy a tanárjelölteknek legyen alkalmuk kipróbálni ezeket a pedagógiai innovációkat kultúraközi kontextusokban, az iskola formális határain kívül. A projekt célja az volt, hogy a sokféleséggel történő pozitív találkozások révén hidakat építsen, és így támogassa a leendő tanárok kognitív, érzelmi és szociális tanulását. A közvetítői szerepet egyrészt tanárképzők játszották, de az olvasmányoknak és a megtapasztalásnak legalább akkora szerep jutott a határátlépések elősegítésében, mint a humán közvetítőknél.

4. példa: A fiatalok vállalkozóvá válása

Egy projektben a vállalkozói léthez szükséges eszközöket fejlesztettek ki annak érdekében, hogy gyermekek is be tudjanak kapcsolódni vállalkozói tevékenységekbe. Ezzel párhuzamosan pedagógusokat arra képezték, hogy a vállalkozóvá válás folyamatát elő tudják segíteni. Mindez egy, a vállalkozói szellem fejlesztését célzó európai uniós projekt részeként valósult meg, mivel a vállalkozói készség az élethosszig tartó tanulás egyik kulcskompetenciája. A projekt keretében a tanulókat arra készítették és abban segítették, hogy lépjenek kapcsolatba a helyi közösség tagjaival, és próbáljanak olyan tevékenységbe fogni, ami értéket teremt a közösség számára, és gazdaságilag is sikeres. Egy egész sor különböző kezdeményezést dolgoztak ki. Voltak gyerekek, akik a saját maguk által előállított termékek számára piacot szerveztek. Mások a helyi múzeum számára terveztek évenkénti kiállítást. Megint mások közadakozásból megvalósuló projektet terveztek, amelynek keretében újra akartak telepíteni egy erdőt egy száraz vidéken. A cél az volt, hogy a pedagógusok segítségével a gyerekek vállalkozói kompetenciáit fejlesszék. A vállalkozói szellem terjesztése a pedagógusok körében nehezebbnek bizonyult, mint a gyerekek között. Ennek ellenére a projekt nem volt eredménytelen, a tanulók úgy érezték, komolyabban vették őket, mint valaha. Eleinte a tanárok vona-

kodtak elegendő szabadságot biztosítani a diákoknak ahhoz, hogy kitaláljanak és kipróbáljanak dolgokat, kapcsolatba lépjenek kliensekkel, vásárlókkal. A részt vevő pedagógusoknak együtt kellett működniük más országbeli kollégákkal, és más tárgyakat tanító kollégáikkal az iskolán belül. Eközben fel kellett venniük a kapcsolatot saját helyi közösségük kulcsfontosságú személyeivel abban a reményben, hogy ők majd a pilotprojektben kliensekként vesznek részt. A feladatok/kihívások voltak a határobjektumok, amelyek elindították a tanulók kreatív, vállalkozói kompetenciáinak fejlődését. Ebben a nyitott, sokszereplős környezetben a diákok szabadon előállhattak kezdeményezéseikkel.

5. példa: A történelmi és a kulturális kontextus tanulási célú felhasználása

A példában szereplő iskola egy város történelmi központjában helyezkedik el. A városban van egy középkori erődítmény, egy katedrális, sok régi ház, múzeumok és sok építmény a történelmi múlt különböző korszakaiból a középkorig visszanyúlóan. Az iskola és a városvezetés egyaránt szerette volna feltárni, hogyan lehetne ezt a gazdag környezetet tanulási célokra felhasználni a gyermekek szociális és kulturális integrációjának elősegítésére, és annak érdekében, hogy a tanulók minél inkább magukénak érezzék és óvják környezetük kincseit, és bekapcsolódjanak a közösség életébe. E célok elérése érdekében a részt vevő pedagógusok a helyi múzeum munkatársaival és oktatási szakemberekkel együtt egy olyan városi sétát terveztek, amely számos tanulási feladatot és tevékenységet foglalt magába. A cél az volt, hogy tudatosítsák a gyermekekben a történelmi környezet jelentés-tartalmát, felvessenek az identitással kapcsolatos kérdéseket, feltárják a történelmi múlt árnyoldalait, megvizsgálják, hogyan éltek itt az emberek régen, és rávilágítsanak arra, hogy az egyes emberek mindezt a maguk egyedi perspektívájából egészen másként látják. A tanárok és a múzeumpedagógusok együttműködésük során új ötleteket dolgoztak ki és osztottak meg a történelmi örökség különböző értelmezéseinek a gyakorlatban történő alkalmazásáról. Ezek az ötletek segítettek a gyermekek élethosszig tartó tanulási kompetenciáinak a fejlesztésében. Miközben történelmet tanítottak, megtapasztalták és a jelen kihívásaihoz kötötték a történelmet, a múzeumi szakemberek és a tanárok is fejlődtek, és hozzájárultak egymás fejlődéséhez (Lakerveld & Gussen, 2011). Nem maga a történelmi kontextus volt a tanulás tárgya, azt csak felhasználták mint tanulási lehetőséget különféle műveltségterületek, például a nyelvek, a művészetek, a tudományok, a kulturális tudatosság és kifejezése, valamint a technikai/műszaki problémák tanítása során.