

NARRATÍV SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGUSKUTATÁSOK

SZABOLCS ÉVA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
intézetvezető egyetemi tanára
szabolcs.eva@ppk.elte.hu

A pedagógusok tevékenységével foglalkozó kutatások, bármely elméleti kiindulópontot is válasszanak, minden esetben hangsúlyozzák e szakma komplexitását, a professzió személyiségen keresztül történő megragadásának szükségességét. A pedagóguskutatások legújabb irányzatait összefoglaló hazai munka (*Falus, 2006*) is arra hívja fel a figyelmet, hogy számos tudományterület eredményei gazdagították a pedagógus tevékenységére, gondolkodására, kreatív és intuitív megnyilvánulásaira vonatkozó ismereteinket. A pedagóguskutatásoknak újabban megjelent egy olyan vonulata is, amely a narrativitás jegyében gondolkodik a pedagógusidentitás alakulásáról, a pedagógussá válás folyamatáról. Erdemes néhány ilyen kutatást áttekinteni ahhoz, hogy érzékeljük, a pedagógusokról való kutatói gondolkodás egy eddig ismeretlen, sokat ígérő irányba indult el az utóbbi évtizedekben. Feltehetjük azt a kérdést is, hogy az elbeszélő források kutatása mennyiben hoz több és/vagy más eredményt mint a korábbi kutatási irányok.

A narratíva kifejezés manapság a társadalomtudományi közbeszéd és szakirodalom divatos terminusaként jelenik meg, sokszor homályos jelentéstartalommal. A különböző társadalomtudományokban, a történeti kutatásokban az ún. „nyelvi fordulat” megjelenése segítette elő a narratív felfogás elterjedését (vö. *Glózer, 2007; Mészáros, 2010*). Ez a valóság nyelvi megalkotottságára, az információ helyett a jelentésre irányította a figyelmet (*Kálmán, 2009*). Ebben a szemléletben a nyelv nem közvetítője, tükrözője a valóságról szerzett információknak, ismereteknek, hanem a nyelvi kifejezés maga a megalkotott valóság. A narratív kutatások megjelenése a társadalomtudományi vizsgálódásokban arra a kutatói igényre adott válasz, hogy az „emberi tényező” összetettségét jobban meg lehessen ragadni. Egyes szerzők a posztmodernitás szemléletmódjával rokonítják a narratív kutatásokat, amennyiben holisztikus, emberközpontú megközelítését hangsúlyozzák szemben a modernitásnak a tudományos igazság kutatására irányuló nézőpontjával (*Webster és Mertova, 2007*). A narratív kutatási módszerek mögött az az ismeretelméleti látásmód húzódik meg tehát, amely a történeteket az emberi létezés, kommunikáció, tapasztalatátadás, tudáskonstruálás alapvető sajátosságának tartja. Nyilvánvaló, hogy a tudományos kutatások horizontján a narratív kutatások a kvalitatív paradigmához állnak közel. A narratív vizsgálódás olyan írásbeli, szóbeli vagy vizuális elbeszélésekkel foglalkozik,

amelyekben emberek valamilyen jelentést tulajdonítanak saját tapasztalataiknak, betekintést adnak az emberi lét összetett világába. Ez a megközelítés a kutatók részéről nem a különböző történetek kritikátlan összegyűjtését jelenti, hanem olyan kutatásokat foglal magában, amelyek a történetmesélés formáit, céljait, módjait szisztematikusan vizsgálják, és kulturális diskurzusokba helyezve merítenek ezekből (Trahar, 2009).

Látható, hogy ennek a megközelítésnek a pedagóguskutatásban való megjelenése erősíti azt a felfogást, amely a pedagógus személyiségének alakulását, változásait, tapasztalatainak szerveződését, saját szakmai identitásának alakulására való reflexióit, elbeszéléseit elsődleges fontosságúnak tartja. A narratív kutatási szemlélet elkötelezettjei úgy gondolják, a tanítással, a közoktatással foglalkozó korábban elterjedt kutatási paradigmák, amelyek a pedagógus tevékenységének lényegét az elszámoltathatóság és a standardizálás vonatkoztatási rendszerében próbálják megragadni, nem elegendőek sem a pedagógus tevékenységének leírására, titkának megfejtésére, sem a pedagógusidentitás kialakulásának mélyebb megértésére. Úgy gondolják, a pedagógus munkája összetettségénél és sok esetben improvizatív jellegénél fogva jobban értelmezhető azokon a pedagógusnarratívákon keresztül, amelyekben a pedagógusok elmondják, leírják saját hivatásukra vonatkozó elgondolásaikat, megkonstruálják pedagógus létüket (Schultz és Ravitz, 2013).

Az így létrejövő szövegek által megtestesített narratív szemlélet alkalmazása a pedagóguskutatásokban az identitás, a „szakmai én” felépítésében, az arról való alkotó gondolkodásban volt a leggyümölcsözőbb. Marble (1997) szerint a különböző narratívák feldolgozásának szerepe a kutatásokban az lehet, hogy feltárják a pedagógusok jövőbeli elképzeléseit pályájukról, elképzeléseikről, de emellett elbeszéléseik segítséget nyújtanak nekik maguknak is abban, hogy értelmezzék elgondolásaikat, tevékenységeiket. Az egyén szintjén megragadható és kutatással feltárható változások, a pedagóguslét kiteljesedése felé vezető út személyes megélését bemutató kutatások aztán más megközelítésű pedagóguskutatások tanulságaival együtt segíthetik a pedagógusképzést, adalékkal szolgálhatnak a pedagógus életpálya modell megértéséhez, finomításához. Néhány konkrét kutatás bemutatásával szeretném ezeket az általános megállapításokat láthatóvá, megfoghatóvá tenni.

Marble (1997) kutatásában mesterszintű pedagógusképzésben részt vevő 10 hallgatónak azt a feladatot adta, hogy készítsék el a gyakorlati terepül szolgáló iskola „portréját” az ott töltött gyakorlati idejük első heteiben. A feladatot a hallgatóknak nem egyénileg, hanem társaikkal közösen kellett megoldaniuk. A tíz pedagógusjelölt három csoportot alakított, így három iskolai portré készült, amelyeket pedagógusjelölt társaik és tanáraik előtt kellett bemutatniuk. A kutató célja az volt, hogy e feladattal közelebb hozza a hallgatókat saját pedagógusszerepük megértéséhez, de felvállaltan azt is remélte, hogy ő maga mint pedagógusokat képző szakember is közelebb kerül a pedagógussá válás folyamatának megértéséhez. A három elkészült iskola-kép teljesen különbözött egymástól. Az egyik szinte csak a gyerekek látászö-

géből írta le az iskolai történéseket, és ez a szempont tudatos választás volt a hallgatók részéről, akik a gyerekekkel együtt videót készítettek, faliújságot állítottak össze az iskolai életről. Érthetővé tette ezt a szempontválasztást az a tény, hogy az ebben a csoportban dolgozó pedagógusjelöltek a gyermekcentrikus iskola hívei voltak. A kutató felhívta a figyelmet arra, hogy ez a tudatos szempontválasztás egyoldalúvá tette az iskola bemutatását, hiszen hiányzott a pedagógusok nézőpontja. Érdekessége volt e portrénak, hogy a gyerekek szóbeli megnyilatkozásai azt sugallták, az iskola a tanulás helye, de amikor rajzolniuk kellett erről, akkor inkább a játszóteret mutatták be, és a tanulók egymás közötti kapcsolatára koncentráltak. A második iskolai portré egy teljesen más szempontrendszer köré épült. Itt a hallgatók egy újonnan bevezetett iskolai reform implementálásának eredtek a nyomába. Szempontjuk külső szempont volt: abból a nézőpontból igyekeztek megérteni az iskolai történéseket, hogy a reform bevezetéséért felelős oktatásügyi szakemberek. Itt is jól látható volt az egyoldalú megközelítés. A harmadik csoport iskola-portréja látszólag a pedagógusok nézőpontjából közeledett az iskolai történésekhez: a pedagógusjelöltek arra koncentráltak, ahogyan a pedagógusok saját osztályukban igyekeztek megvalósítani az inklúziót mint innovatív stratégiát. Így tulajdonképpen úgy tekintettek a pedagógusokra, mint kutatásuk tárgyára, és ezzel a hagyományos pedagóguskutatásokhoz hasonló kutatói pozícióból szemlélték őket.

Azt láthatjuk tehát, hogy mind a három csoport egy mini kutatást végzett az iskola portréjának kialakításával. *Marble* úgy látta, hogy a pedagógusjelöltek a tudáskonstruálás dinamikus útjára léptek. Ez szerinte három dologban mutatkozott meg:

1. A csoportban dolgozás menete, dialógusai nemcsak az egyes iskolai portrék kialakításához vezettek, hanem a jelöltek a feladat elvégzése során végigjárták a csoportmunkára jellemző lépcsőfokokat, „tanulták” az együttműködést; nézeteik, gondolataik ütköztetését, egymáshoz illesztését.
2. Az iskolakép megkonstruálása során a pedagógusjelöltek realizálhatták, hogy különböző megközelítések, érvényes tudások léteznek egyazon komplex jelenségről. Ez nemcsak az adott feladatban kívánt nyitottságot tőlük, hanem felvértezte őket azzal a szemlélettel, hogy saját szakmai nézeteiket bátran ütköztessék másokéval, merjenek nyílt szakmai diskurzust folytatni.
3. A pedagógusjelöltek nemcsak úgy tekinthettek magukra, mint akik iskolaportrét készítettek, hanem elbeszélőként is megmérettették magukat. *Marble* szerint azzal, hogy fel kellett készülniük az iskolaportré bemutatására, a potenciális hallgatóság perspektíváját is figyelembe kellett venni, azaz a megkonstruált elbeszélés az iskoláról olyan döntéseket is igényelt részükről, mint például annak mérlegelése, hogy saját tudásukból mit és hogyan osszanak meg társaikkal, a tantestülettel, a hallgatósággal. Tulajdonképpen az iskolai portré bemutatása során döntött el, hogy tudnak ezzel üzeni valami fontosat, érinti-e mondandójuk valamilyen formában az iskolai közösséget.

A kutató ezeket az iskolai portrékat olyan narratíváknak tekintette, amelyek a pedagógussá válás folyamatában egy állomást jelentenek. Részai annak a tanulási folyamatnak, amely a hallgatók számára nemcsak az iskolai történések jobb megértését, átlátását fogja eredményezni, hanem önmaguk szakmai megismerésében is ugyanolyan fontos szerepet játszanak.

Schultz és Ravitz (2013) arra keresték a választ, hogy mi módon írják le két, különböző pedagógusképzési formában (preservice és iskolai munka mellett végzett) részt vett kezdő pedagógusok azt a folyamatot, amelyben a tanítás tanulását elsajátították. Hogyan írnak szakmai identitásukról, annak változásairól? E kérdések megválaszolásához abból az elméleti megközelítésből indultak ki a kutatók, hogy a narratív szemléletmód és módszer a pedagóguskutatásban kiválóan alkalmas a tanítás tanulásának összetett folyamata jobb megértésére, az egyéni tapasztalatokból, „kis történetekből” kibontható identitásképző elemek értelmezésére. Kutatásukhoz olyan szemináriumot szerveztek 15 pedagógusjelölttel, amelynek keretében a résztvevők különböző pedagógiai szituációkhoz kötődő írásbeli narratívákat készítettek, ezeket felolvasták, egymás között megosztották, és diskurzust folytattak ezekről. Az így készült írásokat a kutatók különböző szempontok szerint rendszerezték és elemezték: összegyűjtötték pl. egy-egy személy írásait, hogy folyamatban tudják értelmezni az egyes pedagógusjelöltek reflexióit; de külön elemzési csoportnak tekintették a két különböző pedagógusképzési formában részt vevők írásait is. Az elemezett narratívákból a pedagógushivatással való egyéni és közösségi azonosulás jegyeit tudták kiszűrni; találtak olyan közös pontokat az írásokban, amelyek a pályaválasztás indítékaira utaltak; értelmeztek olyan szövegrészeket, amelyekben a pedagógusjelöltek a mentoraikkal való azonosulást kevésnek érezték ahhoz, hogy saját pedagógusidentitásuk kialakuljon, és a mentoroktól való tanulási folyamat eredményeképpen megjelent igényük az önálló arculat formálására.

A kutatás módszertani részleteiről keveset tudunk meg a tanulmányból. Az egyik fontos következtetése az volt, hogy a pedagógusidentitás formálásához számos tudásközösség járul hozzá, többek között az általuk szervezett szeminárium is. A pedagógusjelöltek kapcsolati rendszere, előzetes tudása, tanáraikkal, mentoraikkal, társaikkal való kommunikáció mind-mind fontos eleme a szakmai identitás alakulásának, vagyis a formális tanulási környezet mellett legalább ugyanolyan súlyú az informális szakmai közeg, közösség is. Az is a pedagógus hivatáshoz vezető tanulási út része, hogy élni tudjanak a különböző szakmai közösségek kínálta lehetőségekkel, az ezekben való aktív részvétel különböző módjaival. A kutatók úgy gondolják, az a narratívákba, elbeszélésekbe foglalt reflexió a pedagóguslét mindennapi kérdéseire, ami megjelent az írásokban, arra kell, hogy sarkallja a pedagógusokat képző oktatókat, mentorokat, hogy a korábbinál is nagyobb teret adjanak-e személyes, de egyúttal szakmai szféra feltárásának.

Más kutatás-módszertani és elméleti megközelítéssel, de a narrativitás felhasználásával folyt az a belgiumi kutatás, amely kezdő pedagógusok problémáival fog-

lalkozott. (*Kelchtermann és Ballet, 2002*). A kutatás megismerése nemcsak tartalmi, de módszertani szempontból is érdekes, mert jól példázza, hogy a narratív szemléletű vizsgálódás szisztematikus megtervezése, a kutatási lépések algoritmizálása erős metodológiai megalapozottságot nyújt következtetések levonásához ebben a sokak által „puhának” tartott kutatás-módszertani keretben. A kutatók azt a még kevésbé vizsgált kérdést járták körül, hogy a kezdő pedagógusoknak az osztályteremben fellépő problémáik mellett milyen nehézségeik vannak az iskolai szervezetben-szervezethez való szocializáció során. Az iskola mint szervezet különböző szereplői és az iskolába kezdő pedagógusként belépő tanítók közötti interakciók, ezek hatásai álltak kutatásuk középpontjában. Két fontos elméleti perspektíva szolgált alapul a kutatáshoz. A *narratív-biográfiai* szemlélet a pedagógusok karrierjükre vonatkozó elbeszéléseire, ezek értelmező elemzésére támaszkodott. Az elemzések-ből a *szakmai én* és a *szubjektív pedagógiai elmélet* jegyeit különítették el a kutatók, bár természetesen ezek nem függetlenek egymástól. A szakmai én a pedagógus saját magára vonatkozó nézeteiből áll, és ez sokszor ütközik a szubjektív pedagógiai elmélet alá tartozó gyakorlati tudással, problémamegoldó technikákkal – ez utóbbiak a képzés és a gyakorlat során formálódnak. Ez a némileg leegyszerűsítőnek tűnő modellálása a pedagógussá válás folyamatának azonban jól használható volt a kutatásban. A másik elméleti perspektívát a *mikropolitikai* szemlélet kínálta. A kutatók itt arra gondoltak, hogy az iskolai szervezetben az egyes, különböző érdekű és súlyú szereplők, csoportok között finom hatalmi viszonyok működnek, és így a kezdő pedagógusok egy ilyen viszonyoktól determinált hatalmi-szervezeti térbe érkeznek. A már bejáratott hagyományokkal, szabályrendszerekkel működő iskolai szervezetbe beilleszkedni kívánó kezdő pedagógus így számos elvárással találkozik, sokféle kihívásnak kell megfelelnie. A mikropolitikai perspektíva tehát ebben az értelemben az egyének, csoportok olyan stratégiáira, taktikáira utal, amelyekkel érdekeiket meg tudják jeleníteni egy szervezetben. Természetesen az iskola hatalmi-szervezeti rendszere nemcsak konfliktusokat, erőviszonyok érvényre juttatását jelenti, hanem az együttműködést, a közös értékek mentén való gondolkodást és cselekvést is. A kutatásban 14 kezdő pedagógus – a mi fogalmainkkal tanító – reflektált retrospektív módon a karrierjére, és elbeszélte tapasztalatait, visszatekintve értelmezte azokat. A kutatás megkezdésekor mindegyik résztvevő kitöltött egy kérdőívet, amelyben szakmai pályafutása pontos adatai szerepeltek. Ez a kérdőív tartalmazott nyílt kérdéseket is a pedagógusképzés tapasztalatairól, azokról a támogató személyekről, akik fontos szerepet játszottak a kezdő szakaszban. A kitöltött kérdőív mintegy fantomképként szolgált a narratív biográfiai interjú megkezdése előtt. Ezeket vertikális és horizontális elemzésnek vetették alá. Az előbbiben az egyes vizsgált egyéneket egy-egy esettanulmánynak tekintették, az utóbbi pedig az egyes esetek összevetését jelentette, közös mintázatok keresésére. A tanulmány módszertani alaposágát jelzi, hogy a megbízhatóság növelésére minden elemzést két kutató végzett el, és az egyes elemzések, értelmezések végül közös viták, érvek ütköztetése,

egyre finomított megbeszélések eredményeképpen alakultak ki és váltak kutatási eredménnyé. A tanulmány ebből az összetett vizsgálatból csak a horizontális elemzés néhány elemét mutatta be, az ún. iskolai mikropolitikai valóság főbb mintázataira koncentrálna. Melyek voltak ezek?

A kezdő pedagógusok elbeszéléseiből jól kirajzolódott egy olyan mintázat, amelyből nyilvánvaló volt, hogy munkahelyi szocializációjuk során megerősítést keresnek az iskola életében fontos személyektől, és ez szakmai énképük szempontjából fontos mozzanat. Az iskolaigazgató, a kollégák, a szülők és tanulók felől érkező elismerések elengedhetetlen forrásai a pozitív *önértékelésnek*. Sokszor maguk a kezdő pedagógusok keresnek olyan szakmai kihívásokat, amelyek reményeik szerint ehhez fognak vezetni. A szakmai sikerek tehát alapvetőek a kezdő pedagógusok önbizalmának növeléséhez. Egy további mintázatként, az előzővel összefüggésben a kutatók a *sebezhetőség elkerülését*, a szakmai bizonytalansággal való megküzdést azonosították. Az elbeszélések alapján az vált láthatóvá a kutatók számára, hogy a kezdő pedagógusok könnyebben vonják kétségbe saját szakmai kompetenciáikat, hajlamosabbak túlértékelni a külső kritikát. Fontos számukra a megerősítés, a szakmai siker, de gyakran vannak kétségeik saját teljesítményeik megítélésben. Mintázatként írták le a kutatók azt a pedagógusok elbeszéléseiből körvonalazódó jelenséget, amelyet a *láthatósággal való megbirkózásnak* neveztek. A kezdő pedagógusok tisztában voltak azzal, hogy tevékenységüket az iskola szakmai nyilvánossága, a szülők, a tanulók előtt folytatják. A pedagógusok osztálytermi magányát ellenpontozza, hogy szünetekben, tanítási órákon kívüli programokon a szülők, a kollégák számára közvetlen módon mutatkozik meg a pedagógus személyisége, reagálása egy-egy helyzetre. A kezdő pedagógusok úgy látták, hogy fegyelmezési technikáik látható, érzékelhető elemei azok, amelyek alapján a pedagógus kollégák lemérik, mennyire „kész pedagógusok” már. Épp ezért elbeszéléseikben központi helyet foglalt el annak taglalása, hogy mennyire sikerült tekintélyüket megalapozniuk, hiszen ezt látva formálnak véleményt róluk a referencia személyeknek tekintett kollégák.

A számos példával, a kezdő pedagógusok elbeszéléseiből vett idézetekkel alátámasztott elemzés végül megállapította, mennyire fontos, hogy a kezdő pedagógus megtanulja „olvasni” az iskolai történések mikropolitikai oldalát. Ez a szerzők szerint ugyanúgy egy tanulási folyamat, mint bármely, a pedagógusok kompetenciáit érintő gyakorlat. Meg kell értenie, milyen iskolai térben játszódnak a szakmai-interakciós folyamatok, ki kell alakítania egy repertoárt, amellyel megfelelő módon tud reagálni az előforduló helyzetekre, kezelnie kell a szakmai tapasztalatait kísérő érzelmeket, pl. a csalódottságot, bizonytalanságot ugyanúgy, mint az elégedettséget, a siker miatt érzett örömet. A kutatók úgy látták, vizsgálatuk megerősítette, hogy a mikropolitikai szemléletnek helyet kell biztosítani már a pedagógusképzés korai szakaszaiban azzal, hogy a pedagógusjelöltek egymás megfigyelésével, portfóliókban reflektált munkáikkal figyelmet szentelnek azoknak a szocializációs folyamatoknak, amelyeknek a pedagógusok részesei az iskolai szervezetekben. A kezdő pe-

dagógusok elbeszéléseiben is kulcsfogalom volt a reflexió. A kutatók azt is javasolták, hogy a pedagógusképzés során olyan kutatási feladatokat is kapjanak a hallgatók, amelyek e mikropolitikai elemekre vonatkoznak.

A bemutatott három kutatás közül az első kettőben jelentősége volt annak, hogy a vizsgált pedagógusjelöltek nemcsak az írásbeli történetmesélés lehetőségével élhettek, ezzel is formálva pedagógusidentitásukat, hanem a különböző megbeszélési módok, egymás munkáinak bemutatása, a dialógusok lefolytatása is elvitathatatlan volt saját pedagóguslétük formálódása szempontjából, és hozzájárult annak a tudáseggyüttesnek a kialakításához, amely nélkülözhetetlen a pedagógus-professzió számára. A harmadik bemutatott kutatás a szóbeli történetmesélés kutatási felhasználására adott példát. Korábbi kérdésfeltevésünkre, hogy ti. e narratív szemléletű kutatások mivel gazdagították a pedagóguskutatások hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt széles spektrumát, azzal válaszolhatunk, hogy ismételten felhívják a figyelmet a pedagógusszemélyiség összetettségére, emberi és szakmai komplexitására. Ezt a komplexitást ezek a kutatások vállaltan az egyes személyiség reflexióin keresztül igyekeznek megragadni, ezekben közös mintázatokat keresni. A történetmesélést kutatómódszertanilag megragadható formában próbálják annak szolgálatába állítani, hogy minél többet tudjunk meg a pedagóguslét világáról.

Irodalom

- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Glózer Rita (2007): Diszkurzív módszerek. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. PTE BTK. 260–267.
- Kálmán Orsolya (2009): Egyetemi hallgatók társas világa – ahogy a tanár szakos hallgatók elmesélik. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 94–127.
- Kelchtermans, G. – Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*. 18. 105–120.
- Marble, S. (1997): Narrative Visions of Schooling. *Teaching and Teacher Education*. vol. 13. No. 1. 55–64.
- Mészáros György (2010): Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra* 1. sz. 14–33.
- Schultz, K. – Ravitz, S. (2013): Narratives of Learning to Teach. Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education*. vol. 84. No. 1. 35–46.
- Trahar, S. (2009): Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education. *Forum: Qualitative Social Research*. vol. 10. No. 30. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1218/2653> 2012. jún. 14.
- Webster, L. – Mertova, P. (2007): *Using narrative inquiry as a research method*. Routledge, London and New York.