



*Európai oktatáskutatók budapesti konferenciája – ECER 2015*

## Az oktatáskutatás szerepe a társadalmi-politikai változásokban<sup>1</sup>

### MŰHELY

Idén Budapesten rendezték meg az Európai Oktatáskutatói Szövetség (European Educational Research Association – EERA) éves konferenciáját (ECER), *Az oktatáskutatás szerepe a társadalmi-politikai változásokban* címmel. A 2015. szept. 8-a és 11-e között zajló négynapos rendezvényen előadások, műhelyek, poszterbemutatók, kerekasztal-beszélgetések, szimpóziumok és az EERA 32 tematikus hálózatának értekezletei követték egymást.

A konferenciának a Budapesti Corvinus Egyetem adott otthont, a szervezést pedig a Debreceni Egyetem, a HERA (Hungarian Educational Research Association – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete), az EERA, valamint a WERA (World Education Research Association – Oktatáskutatói Világszövetség) szervezetei kooperációban valósították meg. A szervezést a résztvevők nagy elismeréssel méltatták.

A konferenciára 3046 fő regisztrált, a tényleges résztvevők száma 2300-2400 főre tehető. A résztvevők 81 országból képviselték magukat, a közel 2000 előadást

700 szekcióba osztva tarthatták meg. A helyi feladatok ellátását 23 szervező és 75 önkéntes segítette, akik az ellátandó feladatokról részletes gyakorlati és elméleti felkészítésben részesültek. A részt vevő önkéntesek (többek között egyetemi és doktorandusz hallgatók) szabadidejükben az előadásokat látogathatták, sajnálatos, hogy erre nem sok idő jutott. Az eligazodást és saját programok összeállítását egy

külön applikáció is támogatta (conference4me).

A szervezők környezettudatosságra törekedtek (green

conference) az újrahasznosított jegyzetlapoktól a szelektív hulladékgyűjtésig.

A rendezvényt a magyarországi menekültválság időszakában tartották. A konferencia honlapján keresztül a Magyar Vöröskeresztet lehetett támogatni, a záró ceremóniát követően pedig a résztvevők adományokat ajánlhattak fel a magyarországi Migration Aid szervezetnek.

A résztvevőket magyar részről *Dr. Bartha Elek*, a Debreceni Egyetem rektor-helyettese, *Dr. Görög Mihály*, a

---

23 szervező és 75 önkéntes

---

<sup>1</sup> A bevezetőt Sándor-Schmidt Barbara, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója, a konferencia önkéntes szervezője, és Bozsik Viola (ÚPSZ) írták. *Michael W. Apple* beszédét Sándor-Schmidt Barbara; *Kozma Tamás*, *Iram Siraj* és *Sharon Todd* előadását Bozsik Viola foglalta össze.

Budapesti Corvinus Egyetem rektor-helyettese, *Dr. Kozma Tamás*, a HERA elnöke és *Dr. Juhász Erika*, a konferencia szervezőbizottságának elnöke köszöntötték. *Sari Lindblom*, a WERA elnöke elmondta, a szervezet regionális, nemzeti és nemzetközi oktatási szervezeteket tömörít magába, azonban egyéni tagságra is lehetőséget nyújt, hiszen nem minden országban működnek ilyen jellegű egyesületek.

*Dr. Theo Wubbels*, az EERA elnöke rámutatott, Európának a 2020-ig tartó időszakban többek között a testi és mentális egészség, az inkluzív és összetartó társadalmak, a tiszta energia, a környezetbarát közlekedés és a fenntartható gazdaság kihívásaival kell szembenéznie. Úgy tűnik, hogy az Európai Bizottság mintha csak a technológiai megoldásokat keresné, holott ezek implementációja az embereken múlik, ezért megkerülhetetlen a társadalomtudományok és az oktatás szerepe.

### KOZMA TAMÁS

## A tanulás szerepe a politikai változásokban

Az előadó az Európát elérő menekülthullámot jelölte meg a legnagyobb, legerősebb változásként, melyre reagálnunk kell, még hozzá a tanulás által: közösségként kell újratanulnunk saját magunkat, és azt, hogyan tudunk együtt élni az újonnan érkezőkkel. A tanulásról alkotott elképzeléseinket is fel kell frissítenünk: egyéni folyamat helyett társadalmi, politikai tevékenységként, alulról felfelé építkező folyamatként kell gondolnunk rá, ahogy tette azt *Freire* (aki egyenesen forra-

dalmi tettként, az ember felszabadulásának eszközeként tekintett a tanulásra), *Illich*, az 1972-es (*Faure*) és 1996-os (*Delors*)

UNESCO-jelentés, illetve *Wenger*, aki bevezette a tanuló közösség fogalmát. Erre különösen az ilyen esetekben van szükség, amikor a közösség komoly problémával kerül szembe: mindenki próbálja megérteni a folyamatokat, s lesznek, akik régi, bevált módszereket ajánlanak, de olyanok is, akik az új kihívásra új eszközökkel reagálnának,

még ha nem is lehetünk biztosak a végkimenetelben. Végül valamelyik megoldás mellett dönt a közösség, s ha az jónak bizonyul, az új tudás a közösséget erősíti. Mindnyájunknak tanulnunk kell a

migráció okairól, az európaiaknak a jelenlegi kezelésének lehetséges módzatairól (pl. a megfelelő segítségnyújtásról, az állambiztonság garantálásáról), s a migránsoknak ugyancsak rengeteget kell tanulniuk a következő időben, többek között az európai kultúráról. Fel kell készülnünk rá, hogy a most érkezett bevándorlók alakítják majd Európa arcukat – nekünk is meg kell tanulnunk ebbe az új formációba beilleszkedni.

A nagy átalakulások gazdasági, politikai, társadalmi, kulturális változással járnak, az oktatás azonban még tágan értelmezve is inkább a stabilitáshoz köthető, hiszen felhalmozott tudást (ismereteket,

készségeket), a létező közösség normáit, értékeit adja át. Ezért oktatás helyett érdemesebb tanulásról: egyéni, aktív cselekvésről beszélni, mely szorosan összefügg

a társadalmi változások teremtette tanulási helyzetekkel: a közösségi tanulás által a társadalom újjáalakítja önmagát, az egyéni

---

fel kell készülnünk rá,  
hogy a most érkezett  
bevándorlók alakítják majd  
Európa arcukat

---



---

a közösségi tanulás által  
a társadalom újjáalakítja  
önmagát

---

tanulás által megváltoznak az emberek cselekedetei. S a tanulás azért is tágabb fogalom, mert magába foglalja a nem szándékos, a felnőttkori tanulást is, a problémamegoldást, az egyéni vagy közösségi tevékenység széles spektrumát (a tanulás valójában mindig közösségi tevékenység, az egyén, mint társas lény tanul). Az átheleződő hangsúly az oktatásról a tanulásra egyben demokratizálódást is jelent (az iskoláét és a tudását): a tanulás személyes és szabad döntéssé vált.

A transznacionális szervezetek érdeklődése az oktatás iránt érthető, hiszen az oktatás rendkívüli expanziójának lehetünk tanúi az utóbbi évtizedekben. S ahol a formális oktatás kiterjedt, megnőtt a kereslet a nonformális tanulási módok iránt is. Az oktatás tömegesedésével és demokratizálódásával párhuzamosan a rendszerideológiát közvetítő oktatási rendszer helyett a tanulás, a tanulók, a humán tőke fejlesztése került a fókuszba, a tanuló régió fogalmát pedig fölváltotta a tanuló közösség, mely tanulói, innovációs, kreatív hálózatokból tevődik össze.

### SHARON TODD

## Bizonytalanság az oktatásban

A Stockholmi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének professzora szerint ma úgy tekintünk az oktatásra, mint a (félelmet keltő) gazdasági-társadalmi változások kezelésének eszközére, melynek segítségével az átmenetek zökkenőmentesebbé tehetők. Ezért tartjuk olyan fontosnak a problémamegoldást segítő készségek elsajátíttatását. (Meg azért is, mert – Todd szerint – az eu-

rópai országoknak nem igazán sikerül olyan körülményeket teremteniük fiatal állampolgáraik számára, melyben értelmes életet élhetnének). Fontos eleme tehát az oktatásnak a kompetenciafejlesztés (a szociális, állampolgári, társas, interkulturális készségek fejlesztése), a méltányosság (a diszkrimináció leküzdése, a nemek közötti egyenlőség biztosítása) és a teljesítményalapú finanszírozás, valamint a tényekre alapozott döntéshozás.

Nem szabad azonban csupán készségek felhalmozásaként tekinteni az oktatásra, hiszen sokkal több ennél, az egyéni kiteljesedés tapasztalatainak folyamata, egyfajta megközelítésmód a világ, és kapcsolódás a másik ember felé. Az életünk megváltoz(tat)ása. Átmenetek, változások sora. A változás és a bizonytalanság része az életnek. Az oktatás túlszabályozása, a folyamatos teljesítménykényszer és a nyomás, hogy „valakivé váljunk,” elidegenítik az oktatás szereplőit. Todd professzor a teljesítményalapú és tesztekkel mért (OECD által egyre inkább befolyásolt) oktatás helyett az improvizációra nyitottabb, dzsessz-dallamhoz hasonló oktatásért emelt szót.

### MICHAEL W. APPLE

## Meg tudja változtatni az oktatás a társadalmat?

A Wisconsin-Madison Egyetem oktatáspolitikai tanulmányok professzora igennel válaszolt saját kérdésére, hangsúlyozva, hogy az oktatás jelentős szerepet játszhat a társadalom átalakításában. Ez a feladat azonban kollektív és individuális erőfeszí-

nem igazán sikerül olyan körülményeket teremteniük fiatal állampolgáraik számára, melyben értelmes életet élhetnének

dzsessz-dallamhoz hasonló oktatásért

tést is kíván a kritikai neveléstudomány gyakorló és kutató szakembereitől. Mozgalmként kell megszerveződnie. A mozgalom célja az oktatás szerepének erősítése a társadalmi változások alakításában, a célok meghatározásában, a valóság értelmezésében. A jelenlegi krízis forrásainak a szélsőséges nézőpontot képviselő oktatáspolitikai törekvéseket (neoliberalizmus, neokonzervativizmus), az autoriter populizmust, valamint az új menedzserizmust<sup>2</sup> jelölte meg. Mit tehetnek az aktivisták ellenük? A társadalmi gondolkodás jó irányba történő elmozdítása oktatási akciók és interakciók által. A kritikus gondolkodás, szemléletmód átadása, érvényesítése személyes kapcsolatainkban, közösségi szinten és önmagunkkal szemben, egyéni szinten egyaránt.

Milyen feladatok állnak az előtt, aki az oktatás révén formálná a társadalmi szemléletmódot? Apple professzor listája:

1. *A valóság kritikus leírása.*
2. *Hagyjunk teret a cselekvésnek, alkotásnak, próbálkozásnak, kreativitásnak! Beszéljünk a jelenlegi társadalmi-politikai helyzetről saját nézőpontunkból, de más szemszögeket is bemutatva!*
3. *Adminisztratív munka, dokumentálás, kollektív memória.*
4. *Tartsuk életben a kritikus tradíciókat!*
5. *Adjuk át a tapasztalatainkat! (Hozzuk létre az úgynevezett „organikus értelmiséget”, elkerülve bárminemű arroganciát.)*
6. *Új készségek (pl. a médiával kapcsolatos, valamint az újságírói, publicisztikai ismeretek) fejlesztése.*

az oktatás szerepének erősítése a társadalmi változások alakításában

7. *Kritikus, demokratikus, közösségi szemléletmód kialakítása.*
8. *Értelmezni és elemezni a kritikus tananyagot, és saját tanítási stílusunkhoz igazítva átadni azt a diákoknak.*
9. *Ne zárkózzunk elefántcsonttornyokba!*
10. *Nyissunk a külvilág felé, minél több embernek adjuk át a kollektív emlékezetet!*

IRAM SIRAJ

## Társadalmi osztály és oktatási egyenlőtlenség: a szülők és az iskola hatása

Az előadó *Aziza Mayóval* közös kutatásukról beszélt. (2014-ben kötet-

ben is megjelent: *Social Class and Educational Inequality: The Impact of Parents and Schools*) címmel. Vizsgálatuk 1997 és 2014 között zajlott, több mint 3000 gyermek

intézményi történetét követték három-éves koruktól. Kutatási kérdésük az volt, miért lesz minden valószínűség ellenére néhány hátrányos helyzetű gyermek sikeres, vagyis milyen tényezők hatása vezet rezilienciához. A gyermek eredményességét legerősebben befolyásoló tényezőknek a szülők iskolai végzettsége, a kora-gyermekkor otthoni tanulási környezet és a gyermek születéskori súlya bizonyultak. A reziliens tanulók szülei jellemzően sok időt töltöttek együtt a gyerekeikkel, értéknek tekintették a tanulást és az iskolát, segítséget kértek, ha a saját tudásuk hiányos volt, magas elvárásaik voltak a gyerekeikkel szemben és keresték a fejlesztő,

<sup>2</sup> A vállalati, üzleti szféra irányítási stílusának, módszereinek bevezetése, a piaci elvek érvényesítése a közszférában, így az oktatásban is. Jellemzői a kimeneti követelményekre, eredményekre, teljesítményre helyezett fókusz, a rangsorok felállítására és a forráskivonásra.

tanulást segítő iskolán kívüli foglalkozásokat, alkalmakat. A háromévesnél kisebb gyermekeknél a következő tevékenységek állnak közvetlen korrelációban a későbbi jó eredményekkel: meseolvasás, éneklés és mondókázás, játék számokkal és betűkkel, festés és rajzolás, könyvtárlátogatás és rendszeres játék más kisgyerekekkel.

*Iram Siraj* a magas színvonalú óvodai nevelés fontosságát hangsúlyozta, ennek ugyanis még a tanulók 16 éves korában is hatása volt a szövegértési, matematikai eredményeikre és a társas készségeik szintjére. Fontos szempont, hogy a vizsgált családokat hátrterük szerint három csoportba sorolták, a diplomás szülők mellett munkásokra és segélyekből élőkre. Egy 1995-ös kutatás is jó példa ennek a felosztásnak a létjogosultsága: *Hart és Risley* vizsgálata kimutatta, hogy 4 éves korára a diplomás szülők gyermeke mintegy 50 millió szót hall, a munkáscsaládban 30 milliót, egy segélyből élő családban mindössze 10 milliót. A kutatás azt is megmutatta, hogy a lányok jobban teljesítenek, mint a fiúk. Egyúttal több feladatuk is van otthon – elképzelhető, hogy ez erősebb önfegyelemre szoktatja őket, s talán ez áll a jobb eredmények mögött, mert a házi feladatot is komolyan vették, s mint tanulókról is pozitív képet alkottak magukban, melyet aztán az iskolában is és otthon is megerősített a környe-

meseolvasás, éneklés és mondókázás, játék számokkal és betűkkel, festés és rajzolás

4 éves korára a diplomás szülők gyermeke mintegy 50 millió szót hall, a munkáscsaládban 30 milliót, egy segélyből élő családban mindössze 10 milliót

zetük. A jól teljesítő gyerekeknek pozitív énképe volt, kiskoruktól fogva dicsérték őket, hogy okosak, a nehezen tanuló, vagy nem elég okosnak tartott gyerekeknek azonban negatív énképük alakult ki.

A korai beavatkozás fontos volt a későbbi iskolai eredményesség alakulásában. Az eredményes tanulók jellemzően jó óvodai és iskolai emlékekről számoltak be, úgy érezték, volt kihez fordulniuk (akár a pedagógushoz, akár egy társukhoz), ha tanulási gondjaik vagy személyes problémáik voltak). A sikertelen tanulók viszont kudarcukért részben épp az iskolai szervezetlenséget és a nagy tanári fluktuációt okolták. Esettanulmányokban előfordult az 1–2. osztályban még jól teljesítő, majd onnantól romló eredményű diák tanulási útja – ez felveti azt a kérdést, hogy felkészítik-e megfelelően a tanárokat

az ilyen gyerekek felzárkóztatására? A kutatás tanulságai a döntéshozók számára, hogy érdemes a gyerekek teljesítményét és lehetőségeit minél korábban felmérni, és érdemes a szülőknek szóló, nevelési gyakorlatukat célzó programokra költeni. Fontos, hogy a koragyermekkori nevelés ne elsajátítandó ismeretekről és képességekről szóljon, hanem legyen gyerekcentrikus, a nevelők dicsérik és bátorítják a kisgyermeket, és ösztönözzék a gyerekek közötti kapcsolatok kialakulását.

## AZ ISKOLA-SZÜLŐ KAPCSOLATOKRÓL<sup>3</sup>

A *Közösség, család és iskoláztatás az oktatáskutatásban* hálózat<sup>4</sup> műhelyében bemutatott egyik projekt Észak-Írországból zajlik, a belfasti Queen's University-hez tartozó Centre for Shared Education gondozásában. A kutatás – oktatás – programmegvalósítás hármására épülő projekt mintegy 7000 diákot ér el 200 ún. *full-service extended community school*, vagyis egész napos közösségi iskolán keresztül, melyek együttműködő partnereik révén sokféle szolgáltatást képesek az iskola keretei között nyújtani. A modellnek fontos eleme a megosztott irányítás, s az, hogy nem pusztán az otthoni hiányokat kompenzálja az iskola, hanem a családok saját erőforrásainak növelésére épít (támogató háló kialakítása, kapcsolatépítés, bizalom növelése). A projektben zajló kutatás adatokkal szolgált arról is, hogyha csak egy ember is van, akit igazán foglalkoztat a diák tanulmányi előmenetele, a gyerek jobban elköteleződik saját tanulmányai iránt. Ott születtek kimagasló eredmények, ahol sikerült bevonni a nagyszülőket és az egyedülálló szülőket is.

A *Dr. Stephanie Burns* által prezentált program egy hátrányos helyzetű térségben zajlik, melyet mély társadalmi konfliktusok (még állnak a protestáns területeket a katolikusoktól elválasztó szögdrótok) és nagy szociális különbségek jellemeznek. A pro-

jekt fő célja az iskolások eredményeinek javítása, motivációjuk felkeltése, magatartásuk javítása, közösségfejlesztés, felnőttkori tanulás, javuló egészségi és bűnözési mutatók. (A koragyermekkorra nevelésre ezúttal nem koncentráltak.) A projektben megvalósított programok: mentorálás, az iskolai hiányzások megelőzése, tanulástámogatás, sporttevékenységek, reggeliző klub, leckeíró klub, alternatív

a családok saját  
erőforrásainak növelésére  
épít

oktatási program, kortárs mediáció és vezetés, támogatás a magatartászavaros gyerekeknek és támogatásnyújtás az iskolai átmenetek során.

A gyerekeket célzó programmelemek mellett a szülők számára nevelési tanácsadói programot, felnőttoktatást, tanácsadást, családi tanulási programot működtetnek, egészségügyi ismereteket nyújtanak. A projekt 5 éve alatt jó eredmények születtek: míg 2007-ben a bevonott diákokból összesen 15 lány került be a felsőoktatásba, 2010-ben már 26 lány kezdte meg egyetemi tanulmányait. Azoknak a

a segítségnyújtás és  
képesség-tétel közötti helyes  
egyensúly

fiúknak az aránya pedig, akik az érettségi (GCSE) tantárgyak bármelyikéből közepes vagy annál jobb (A, B vagy C) jegyeket kaptak, 22%-ról 78%-ra nőtt, a lányoké 40%-ról

89%-ra. *Dr. Burns* elmondta, a legnagyobb nehézség továbbra is az iskola értékkel való elfogadtatása a szülőkkel, akik saját rossz emlékeik miatt nagyon bizalmatlanok. A részt vevő kutatók számára pedig a segítségnyújtás és képesség-tétel közötti helyes egyensúly megtalálása bizonyult a legnehezebbnek, de nem egyszerű a part-

<sup>3</sup> Az összefoglalókat Bozsik Viola írta az ECER konferencia műhelyeiben elhangzott néhány előadásról.

<sup>4</sup> Az EERA-ban munkacsoportok, szakosztályok helyett rugalmasabb hálózatok vannak, jelenleg 32 témában.

nerkapcsolatok fenntartása, az intézkedések hatékonyságának mérése, és az sem, hogy a tanárok és a szociális munkások kompetenciái integrálódjanak.

*Eva Gonçalves* a Lisszaboni Egyetem Szociológiai Kutatások és Tanulmányok Intézetéből a szülői munkaközösség-vezetők szerepén keresztül vizsgálta a szülők iskolai kapcsolatait Portugáliában. A szülő-tanár kapcsolatot állami és intézményi irányelvek szabályozzák, függ az adott iskolai kontextustól és a szülő társadalmi háttérétől is. Ezen irányelvek szerint a szülőket be kell vonni az iskolai döntésekbe, a stratégiai dokumentumok megírásába, hozzáférnek az iskolai jelentésekhez, rendszeresen találkoznak az igazgatóval. A szülők úgy gondolják, nem az ő dolguk az iskola vezetése, működtetése, s úgy érzik, a tanárok is inkább csak az előírások miatt, formálisan kérik ki a véleményüket. Bonyolítja a kérdést, hogy a szülőknek hivatalos képviselőt kell választaniuk, mely posztot rendszerint senki sem vállalja szívesen, s később maguk a szülők sem képviselőjükön keresztül intézik az ügyeiket, hanem személyesen megkeresik a tanárt, akivel megbeszélni valójuk akadt.

A szülők szerepéről szólva *Teszényi Eleonóra*, a Northamptoni Egyetem adjunktusa felhívta a figyelmet a terminológia-használat mögötti feltételezésekre: nehezen bevonható, nem együttműködő családokról és szülőkről beszélünk, vagy olyanokról, akiket nehezen tudunk elérni, és akiket nem sikerül megszólítanunk. Az általa bemutatott projektben három egye-

tem kutatói kooperációban a szülő-szakember viszonyt hasonlította össze a kazah, magyar és angol koragyermekkorai nevelési rendszerben. Az angliai helyzetet illetően elmondta, növekszik a gyermekszegénység, a gyerekek 26%-a egyszülős családban él. Az óvoda 3 éves kortól ingyenes, azonban a 2 éves kor alattiak leginkább rászoruló

negyedének az állam heti 15 óra szervezett koragyermekkorai nevelést finanszíroz (ezt ugyanakkor csak a jogosultak kicsit több, mint fele veszi igénybe). A kétévesek-

ről és a 4–5 évesekről országos felmérés készül; a 2015-ös Ofsted<sup>5</sup>-jelentés szerint soha ilyen magas színvonalú nem volt még a koragyermekkorai nevelés, mint most, mert magasabban képzett pedagógusok dolgoznak a szakmában. A koragyermekkorai nevelés szabályai és irányelvei szerint, habár a gyermek egyéni fejlődésére, jóllétére fókuszálnak, céljának az iskolaérettség elérését tekintti, mely mindenki számára azonos követelmények teljesítését jelenti.

*Vida Júlia: A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai* című

OTKA-kutatásról szólva elmondta, a nemzetközi szakirodalom által is alátámasztott tény, hogy a megfelelő szülői bevonódás pozitív hatással van a gyerek tanulmányaira, a

szakpolitikai kutatásokból pedig kiderül, a szülőkre ritkán gondolnak az implementáció során, holott fontos szerepük van egy új oktatáspolitikai elképzelés bevezetésének sikerességében. Azonban a legtöbb iskolának csak a szülők egy bizonyos csoportját sikerül bevonnia. Az egyik műhelyrészt-

a szülő-tanár kapcsolatot állami és intézményi irányelvek szabályozzák

csak a jogosultak kicsit több, mint fele veszi igénybe

<sup>5</sup> Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, angliai tanfelügyeleti szerv.

vevő felvetette, hogy „bevonódáson” általában azt értjük, hogy a szülő részt vesz az iskolai programokon, ez viszont egy középszintűbeli értelmezés, ugyanis az a szülő is figyelemmel kísérheti gyereke iskolai pályafutását, aki nem jár be az iskolába. A hallgatóság egy másik tagja arra figyelmeztetett, az online kérdőíveknél megszokott alacsony válaszolási arány következtében az eredmények értelmezésekor mindig szem előtt kell tartani, hogy csak egy bizonyos csoport nézőpontját ismerhettük meg az adott jelenségről, vagyis az így kapott kép torz.

## A FENNTARTHATÓSÁGRÓL

A *Környezeti és fenntarthatóságra nevelés* hálózatának kerekasztalán részt vevő kutatók – *Alison Neilson* a Coimbrai Egyetemről, *Reingard Spannring* az Innsbrucki Egyetemről, *Jonas Lysgaard* az Arhusi Egyetemről, valamint *Per Sund* és *Louise Sund* a svédországi Malardalen Egyetemről – számos dilemmát fogalmaztak meg.

Kutatókként az oktatás fontosságát hangsúlyozzák, holott tudják, hogy ez sok országban a hagyományos közösségek felbomlásához is vezet, hiszen a tanult fiatalok általában városokba költöznek egy modernbb életmód reményében. Biztos, hogy olyan jó ez az iskolarendszer? Hiszen mi magunk is folyamatosan kritizáljuk. Ráadásul az oktatást mint a jobb élet eszközt tartjuk

számom, pedig érdemes volna kevésbé magabiztosan kinyilatkoztatni, mi számít jó életnek. Próbálkozni kell a tradicionális közösségek életmódjának megőrzésével? Vagy vállaljuk mindenestül a XXI. századot?

Felmerült az „elfogadott” tudás problémája is: szinte csak annak a tudásnak van értéke, ami precízen megfogalmazható, tényekkel alátámasztott, kognitív, írott; ezáltal az intuitívabb, érzelmi tudás nem számít akadémiáknak. Az akadémiai tudás korlátja az is, hogy csak az általunk értett nyelveken elérhető tudásból tudunk kiindulni.

Mint a fenntartható fejlődés elkötelezettjei, saját kutató pályájukra is reflektáltak: hogyan szolgálhatják ezt a számukra fontos ügyet úgy, hogy a gyakorlatban idejük nagy részét a kutatók szokásos feladataira, adminisztrációra, lektorált folyóiratokban való publikálásra fordítják – egyik sem biztos, hogy a fenntarthatóságot szolgálja.

Végül a konferenciáról, mint műfajról is esett néhány kritikus szó: A digitális technológia előtörése ellenére csak a fizikai jelenlét számít konferencia-részvételnak, a Skype például nem elég. Az angol nyelv mindenhatósága is előkerült, hogy ha már a konferencia nyelve az angol, el kell fogadnunk, hogy nem mindenki ad elő hibátlan angolsággal. Az előadói műfajok sem változtak a konferencián, holott az oktatáskutatók rég felismerték: vannak hatékonyabb módszerek a frontális előadásnál.

csak a szülők egy bizonyos csoportját sikerül bevonnia

kevesbé magabiztosan kinyilatkoztatni, mi számít jó életnek

csak annak a tudásnak van értéke, ami precízen megfogalmazható, tényekkel alátámasztott, kognitív, írott; ezáltal az intuitívabb, érzelmi tudás nem számít



## A ROMA DIÁKOKRÓL

A *Társadalmi igazságosság és interkulturális oktatás* hálózat műhelyén *Barnucz Nóra*, a Debreceni Egyetem doktorandusz hallgatója egy lengyel, cseh, szlovák és magyar közös kutatásról (*Fónai, Balogh, Barnucz, Hüse, Szabó és Zolnai*) adott elő, melyben a kisebbségi (roma) diákok integrációját, illetve kirekesztődését vizsgálták 2014-ben, magyar részről öt nyíradonyi és környéki állami iskolában, 230 hetedik-es-nyolcadikos tanuló körében, valamint öt egyházi iskolában (két nyíregyházi, egy nyíradonyi, egy nyírácsádi és egy hajdúsámsoni iskolában), itt 517 hetedik-es-nyolcadikos tanulóval vették fel a kérdőívet. Az SLQ - School Life Questionnaire, vagyis az Iskolai mindennapok kérdőív az önbizalmat, kirekesztést, elfogadást és támogatást méri, miközben a családi és etnikai háttérre, vallásosságra, valamint az iskolai eredményességre, osztálytermi légkörre is rákérdez.

A kutatás során azt találták, hogy a roma diákok osztályközösségen belüli helyi iskolai eredményességükkel és nemükkel függött össze. Az eredmények hatottak az önbizalomra, a társas támogatásra és az osztálybeli helyzetre is. Az iskolai kirekesztődést csökkenthetik a magas elvárások, az erős támogató háló és a megfelelő önbizalom. Minél jobb eredményeket értek el az iskolában, a diákoknak annál jobban megnőtt az önbizalmuk, annál kevésbé voltak kirekesztve, és annál többekre számíthattak támogatóként. A lányoknak szignifikánsan erősebb volt az önbizalma, s elfogadottságuk jobb volt a fiúkéénál. A vizsgálatból az

derült ki, hogy a boldog gyerekkornak és az apa iskolai végzettségének van hatása az iskolai eredményességre, az etnikai hovatartozásnak és az anya iskolai végzettségének azonban nincs. Minél szélesebb támogató háló veszi körül őket az osztályban, annál boldogabbak, s fordítva is, minél kirekesztettebbek, annál boldogtalanabbak.

Ugyanakkor az önmagukat boldognak tartó roma fiatalokat jobban elfogadták társaik. Az iskolai kudarcok csökkentették az önbizalmat, gyengítették a támogató hálót

és megerősítették a periférikus helyzetet. Az etnikai hovatartozás és az önbecsülés között szignifikáns összefüggést találtak: a nem romáké magasabb volt a romákénál. A közösségből való kirekesztettség magyarázza az alacsonyabb önbizalmat, azonban szem előtt kell tartani, hogy a kutatásban használt statisztikai eszközök csupán együjtjárást mutatnak ki, nem ok-okozati viszonyokat.

*Kathy Harrison* a Dublini Egyetemről előadásában a belső-írországi régió (Irish Midlands) oktatási helyzetét tárta fel a szegregáció felől közelítve. Kutatásukban – melyet a régió egyik kisvárosában folytattak – kérdőívet, illetve egyéni és fókuszcsoportos interjúkat vettek fel, előbbieket intézményvezetőkkel, tanárokkal,

közösségfejlesztőkkel és a családokkal való kapcsolattartásért felelős iskolai dolgozókkal, utóbbiakat született ír, bevándorló és cigány (traveller) szülőkkel. Az ezredfordulótól 2011-ig Írországbán 143%-kal nőtt a bevándorlók aránya, ma a régió általános iskolásainak 80%-a bevándorló családból származik, akik többnyire szegregálódott iskolába járnak. A nyílt

az önmagukat boldognak tartó roma fiatalokat jobban elfogadták társaik

a nyílt rasszizmus ritka

rasszizmus ritka, de az ír szülők igyekeznek olyan iskolát választani saját gyermekeiknek, ahol nincsen vagy kevés a bevándorló.

A mintegy 8000 lelket számláló város lakosságának több mint harmada már több, mint tíz éve a városban lakik, 43%-a 6–10 éve, 14% az elmúlt 3–5 évben érkezett, 7% pedig csak 1–2 éve. 50%-uk nem tudja, meddig akar még ott maradni, több mint harmaduk azonban nem tervezi, hogy elköltözik. A traveller közösség is már 30–40 éve a városban él, az utolsó generáció, amelyik még vándorolt, a nagyszülőké volt, a mai fiataloknak legfeljebb annyi tapasztalatuk van

a vándoréletről, hogy a nyári szünetben családjaikkal útra keltek, azonban iskolakezdesre a szülők mindig hazahozták őket. A szülők szegregált osztályokba jártak, csak a szünetekben találkoztak a többi gyerekekkel, akik nem keveredtek velük; rosszak az iskolával kapcsolatos élményeik. A bevándorlást a travellerek inkább pozitívan fogadták, mert általuk

sokszínűbb lett a helyi társadalom, a média figyelmé elfordult róluk. Gyerekeik teljes integrációja azonban nem céljuk; eltávolodnának gyökereiktől, s féltik őket a hatásoktól is, pl. a

kábítószerektől. A bevándorlók a kisváros biztonságát említették pozitívként, a munkakereséssel azonban meggyűlt a bajuk: többnyire csak ismerettség révén lehet álláshoz jutni. Az írek számára kihívást jelent, hogy kisebbségbe kerültek a városban, de sokan említették pozitívként, mennyit tanultak a bevándorlóktól, könnyebben megy mások elfogadása. Mindhárom szülői csoport szerint a gyerekeik/unokáik szeretnek iskolába járni,

és ott nem rekesztik ki őket, a nyelvi nehézségeket azonban tanárok és ír szülők is említették: időbe telik, mire a bevándorló diákok eléggé megtanulnak angolul, s még hosszabb folyamat, mire a szüleikkel is szót tud érteni az iskola. Tanterv készül az angolul nem tudó gyermekek számára.

*Rosa Drown* a Southamptoni Egyetemről másfél éves erdélyi terepmunkájáról számolt be: a roma gyerekek iskoláztatá-

sával foglalkozott, dokumentumokat elemzett, iskolákat, órákat látogatott, tanárokkal és diákokkal készített interjúkat. A román oktatási rendszer erősen központosított; a

tanórákat egy központi rendszerben naplózzák, és a megyei ellenőrzések folyamán rendszeresen ellenőrzik is, hogy a nemzeti tanterv előírásai szerint haladnak-e. Ez lehet a fő oka, hogy a roma gyerekek felzárkóztatására nincs idő, haladni kell a tananyaggal, ezért az alsó tagozatban gyakran előfordult, hogy a tantervtől eltérő, könnyebb feladatokat kaptak,

miután a többi gyerek megkapta a tantervnek, tankönyvnek megfelelőt. Leckét sem kellett írniuk. Ez a gyakorlat kimondottan a roma és nem roma gyerekeket különítette

el. Így a roma gyerekek sokkal kevesebbet tanulnak meg annál, ami a felső tagozaton szükséges lenne (alapvető írás-olvasási nehézségeik vannak), felsőben viszont már nem kapnak segítséget a lemaradásaik csökkentéséhez. Felső tagozaton egy tanár kivételével már az egész osztály ugyanazt az anyagot vette. A sokat hiányzókat semmiféle engedményt vagy segítséget nem kaptak az anyag megértéséhez, a házi feladatot pedig nem ellenőrizték, így nem derült ki,

az utolsó generáció,  
amelyik még vándorolt, a  
nagyszülőké volt

a gyerekeik/unokáik  
szeretnek iskolába járni, és  
ott nem rekesztik ki őket

sikerült-e megoldaniuk a diákoknak. A megkérdezett roma tanulók arra panaszkodtak, a románoknak többet segítenek a tanárok, mint nekik.

A roma gyerekek iskolai kudarcait a tanárok az iskolákra felhalmozódó nagy lemaradásokkal, az otthoni kulturális töke hiányával és a szülők érdektelenségével magyarázták. Egy pedagógus vélekedett úgy, hogy az iskolának kéne másképp működnie, de az iskolarendszert senki sem hibáztatta. Nehéz az igazságos osztályzás: a román rendszerben kettőnél többször nem lehet évet ismételni – az utcára kerül az a gyerek, akit harmadjára is megbuktatnak – ezért a tanárok inkább engedik magasabb évfolyamba lépni a gyerekeket, akár elsajátították az adott évfolyam tananyagát, akár nem. *Rosa Drown* a tanár-diák interakciókat is elemezte: számukat tekintve nem volt szignifikáns különbség a roma és nem roma gyerekek és a pedagógus interakciói között, minőségüket tekintve azonban igen. Ezt nem az előítéletesség okozta, hanem a hagyományos, jó tanulókra kialakított tanítási módszer. Ezt erősíti a tanárok megbízásának és értékelésének központosított volta is: az iskolának nagyon kevés eszköze van a tanárok jutalmazására, ezért a sok roma gyereket tömörítő iskolákban nagy a tanári fluktuáció, hiszen nagyon nehéz a pedagógiai munka, és nem jár érte se anyagi, se erkölcsi elismerés.

*Dana Bittnerová* a prágai Károly Egyetemről a csehországi hátrányos helyzetű roma gyerekek oktatáshoz való egyenlő hozzáférést vizsgálta. Úgy tűnik, az oktatási és szociális szféra között véleménykülönbség van abban, hogy ha gond

nehéz a pedagógiai munka, és nem jár érte se anyagi, se erkölcsi elismerés

ha gond van az iskolába járással, ki kell-e emelni a gyerekeket a családból

van az iskolába járással, ki kell-e emelni a gyerekeket a családból, vagy nem. A pedagógusok inkább a fejlesztés fontosságát hangsúlyozzák, míg a szociális munkások

a gondoskodást, a biztonságos otthont, vagyis a modern gyermekfelfogás más-más alapelveire hivatkoznak. A szociális szakemberek a rossz körülmények miatt nem szívesen

emelnek ki gyerekeket a családjukból.

Csehországban jelenleg vita zajlik a szociális támogatások iskolalátogatáshoz kötéséről. Létezik egy másik modell is: van egy alaptámogatás, s ha a gyerek rendszeresen jár iskolába, ennél magasabb összeg jár a családnak. Egy hozzászólás szerint az iskola az elnyomás, erőszak eszközévé válik azáltal, ha az alapvető megélhetés forrása válik belőle a legszegényebb családok számára.

*Iulius Rostas*, a BCE vendégoktatója a Roma Integráció Évtizede (2005–2015) intézkedéseit értékelte, azzal a kérdéssel indítva előadását, miért érnek el olyan kevés sikert a szakpolitikai beavatkozások? Egyáltalán, milyen tények vannak ezen a területen, amelyre a szakpolitika épülhetne? Az oktatás esetében *Rostas* szerint a politikai döntés-

hozatal misztikus folyamat, a tények és a megérzések, intuíció között van ok-okozati viszony, emellett azonban a területre jellemzőek az irreális elvárások és a nehézségekbe ütköző hatásvizsgálat is. Az évtized ugyan lezárult, *Rostas* azonban továbbra is javasolta a megerősítő intézkedéseket (pozitív diszkriminációt) és a támogató szolgálatok minőségének folyamatos értékelését.

Az integrációs évtizedet balkáni és kelet-közép-európai országok hirdették meg, célja az volt, hogy csökkentse a diszkriminációt és a többségi társadalom, valamint

a romák közötti elfogadhatatlanul nagy különbségeket a lakhatás, foglalkoztatás, egészségügy és oktatás területén. *Iulius Rostas* rámutatott, hogy a tervezhetőséget a hivatalos adatok hiánya (a romákra vonatkozóan nincsenek átfogó külön adatok) is rontja. A bürokrácia szintén a valós problémamegoldás ellen dolgozik:

Romániában ahhoz, hogy hivatalosan is oktatásból kimaradónak nyilvánítsanak egy gyereket, az kell, hogy három évig ne járjon iskolába. Egy felmérés

szerint a roma diákok hatszor nagyobb eséllyel morzsolódnak le az iskolából, mint a nem romák, szocioökonómiai státusztól függetlenül (vagyis a középosztálybeli roma gyerekek is!). A felmérés szerint

a lemorzsolódást és az iskolai eredményességet legerősebben meghatározó tényező az volt, hogy barátságos környezetnek érzékelik-e az iskolát. Az UNICEF szakpolitikai

ajánlásaiból az derül ki, hogy a szervezet a szegénységet tartja a végzettség nélküli iskolaelhagyás legfőbb okának. *Rostas* kiemelte, hogy a roma lányoknak – részben a közösségi hagyományok következtében – még nehezebb befejezniük az iskolát. Még rosszabb helyzetben vannak a cigányul beszélő csoportok: Munténiában például az iskolák egyáltalán nincsenek felkészülve a románul nem beszélő gyerekek integrálására.

*Tina Gažovičová* a pozsonyi Etnicitás- és Kultúrakutató Központból (Centre for the Research of Ethnicity and Culture, CVEK) arról számolt be, hogy riasztó a romák oktatási helyzete Szlovákiában: csak 20%-uknak

van középiskolai vagy annál magasabb végzettsége. Hivatalos adatok nem állnak rendelkezésre, kutatásokra támaszkodhatunk. Az alacsony iskolai végzettség oka is és következménye is a szegénységnek. A helyzet tarthatatlannak tűnik, mégis egyetlen jelentős változás történt az elmúlt években: 2006-ban az is kaphatott szociális alapú tanulmányi ösztöndíjat, aki ugyan

szociális támogatásra nem volt jogosult, de szociálisan hátrányos helyzetűnek minősült. Ezen kívül civil

szervezetek igyekeznek enyhíteni a problémát, a People in Need Slovakia például hat közösségi központot működtet, ahol diákokkal foglalkoznak. A mentorálás különösen a lányok esetében nagyon fontos, akiktől közösségük elvárja a korai anyaságot.

*Christina Rodell Olgaš* a svédországi Södertörn Egyetemről a roma mentorok alkalmazását jó gyakorlatként javasolta

későbbi szakpolitikai intézkedésekben is. A svéd program 2012 és 2015 között zajlott, 5 önkormányzattal együttműködésben. Ezeket a területeken jellemzően a volt Jugoszlávia területéről származó, a háború elől elmenekülő romák élnek. A gyerekek sokat hiányoznak, illetve néhány szülő a gyámhatóságtól való félelmében küldi csak

iskolába a gyerekeit (a védelemben vételt a hatóság túl gyakran alkalmazza a roma családok esetében). Középiskolába nagyon kevesen járnak, azonban sok lemorzsolódott diák, akik most már szülők, a

saját gyerekeik iskoláztatását nagyon komolyan veszik. A tanárok jellemzően keveset tudnak a romák történelmi és jelenlegi

---

barátságos környezetnek érzékelik-e az iskolát

---



---

nincsenek felkészülve a románul nem beszélő gyerekek integrálására

---



---

az alacsony iskolai végzettség oka is és következménye is a szegénységnek

---

helyzetéről. Négy településen alkalmaztak két évig 16 roma származású mediátort az iskolákban. Őket egy 30 kredites egyetemi képzés keretei között készítették fel a feladatra, miközben a partneriskolákban teljes munkaidőben alkalmazták őket: közvetítettek a többségi tanulók, tanárok és a roma családok között, segítettek a nyelvi problémák során (beszéltek a roma diákok anyanyelvét és svédül is jól tudtak), tanórán kívüli tevékenységeket szerveztek. Hatásukra rövid idő alatt csökkentek a hiányzások. A roma tanulók számára példaképként szolgálnak, közelebb hozták egymáshoz a roma szülőket és a tanárokat, illetve a nem roma és roma tanulókat, az egész iskola szemlélete interkulturálisbá vált. Nehézség ugyanakkor, hogy minden romákkal kapcsolatos probléma megoldóiként tekintenek rájuk, nagyon sokat dolgoznak, mindazonáltal a 2 és fél éves képzést követően csak egyikük kapott határozatlan idejű szerződést az iskolától. Az egyetemen szervezett keretek között találkoztak a tanárszakos hallgatókkal, így párbeszéd indult a két csoport között. Egyetemi jelenlétük önmagában is hozzájárulhatott az előítéletek csökkentéséhez. A mediátorok nehézségeik között említették még, hogy a családjuk nem érti, mit és miért tanulnak, a továbbtanulás által eltávolodtak a közösségüktől.

*Andrew Ryder*, a BCE anyanyelvi lektora arról beszélt, hogyan lehet inkluzív iskolákat létrehozni azáltal, hogy javítjuk a roma családok és az iskola kapcsolatát. A viszonyt általában a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi (a tanárok semmi jóra nem számítanak ezektől a közösségektől, a roma

szülők félnek, hogy az ő gyerekeiknek rosszabb minőségű oktatás jut, és hogy a gyerekeiket bántani fogják az iskolában).

Ez pedig akadálya a jobb eredményeknek és a magasabb elvárásoknak is. A kritikai fajelmélet (critical race theory) hangsúlyozza a tapasztalati tudás szerepét a kirekesztés

definiálásában. *Ryder* szerint a civil szervezetek maguk is akadályai lehetnek a jó szülő-tanár kapcsolat kialakulásának, ha túl hierarchikussá válnak, és elveszítik az élő kapcsolatot a roma közösséggel. Egy hozzászóló szintén megerősítette, nem minden

esetben jó, ha a közvetlen szülő-tanár kapcsolat helyett egy mediátor (egy civil szervezetből) közvetíti a két fél között.

szervezett keretek között találkoztak a tanárszakos hallgatókkal

a viszonyt általában a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi

## A GYEREKEK SZÁMÁRA RELEVÁNS TANANYAGRÓL

*A Veszélyeztetett gyermekek és fiatalok és a városi nevelés hálózat műhelyén a pedagógia és a gyerekek mindennapi életének összekötéséről* esett szó.

*Terry Wrigley* a Northumbriai Egyetemről azt fejtegette, gyakori, hogy a tanulás valamilyen elidegenedett formában valósul meg: rosszul teljesítő iskolákban a diákok olyan rutinfeladatokat kapnak, melyet értelmetlennek találnak, nincsenek kontextusba helyezve, nincs közükhöz a gyerekek aktuális identitásához, és nem nyújtanak jövőbeli perspektívát sem. Kicsit úgy, mint egy gyárban: azt kell csinálni, amit a tanár mond, és cserébe valamit kapnak. A szegénység pedagógiájáról *Jean Anyon*,

*Martin Haberman és Lisa Delpit*<sup>6</sup> írtak, az alacsonyabb társadalmi osztályokba tartozó gyerekek számára megfelelő tantervről az előadó *Eric Midwinter, Harold Rosen és Chris Searle* írásait ajánlotta a résztvevők figyelmébe. Ezek többek között a gyerekek életéhez kötődő feladatokat ajánlanak (naplószerű beszámolók), szorgalmazzák, hogy a diákok választhassanak témát, amivel foglalkozni akarnak (tehát a választási lehetőségük ne merüljön ki annyiban, milyen sorrendben vesszük az anyagot, vagy milyen színű ceruzával írunk), minél több olyan feladatot kapjanak, melyben aktív szerepük van (például ne videót nézzenek egy kísérletről, hanem kísérletezzenek ők maguk). Ugyanakkor rögtön felmerül kérdésként, hogy szabad-e mást tanítani a szegényebb gyerekeknek, nem gettósítja ez őket? Valószínűleg értelmes, a gyerekek számára releváns feladatokkal kell fejleszteni az alapkészségeket, valós problémamegoldással, projekt módszerrel, valamilyen videó, bemutató, anyag elkészítésével, mely például egy nyílt rendezvényen bemutatható a szülőknek is. Ezzel együtt nagyon fontos a kultúraátadás, a képessé tétel a tágabb kultúra megértésére, élvezetére, illetve a hozzáférés biztosítása a továbbtanuláshoz, a felkészítés különféle képesítések megszerzésére. Ugyanakkor álságos, hogy a politikusok elvárják a tanároktól a szegények és középosztálybeliek közötti

szakadék csökkentését, azonban semmiféle redistribúciós kísérlet nem történik.

*Pat Thompson* a Nottinghami Egyetemről a Get Wet projektről számolt be, mely egy XIX. századi, ma már múzeumként működő szivattyúállomáshoz (a Papplewick Pumping Station) kapcsolódik, a résztvevők a nottinghami

iskolák és az egyetem. A projekt a víz és az élet, a víz és a világ kapcsolatait tárja föl, a lokális és globális összefüggéseket; több tantárgy megközelítését is alkalmazza; öszszeköti a múltat, jelent és jövőt (a vízszennyezés, vízkészletek kérdésein keresztül).

A tanulók többek között kísérletezve tanultak a víz tulajdonságairól, a gőzmotor működéséről, a vezetékes vízellátás előtti városi életről, a tiszta víz hiányának veszélyeiről,

tanultak a szivattyúzásról és a nehézségi erőről, kipróbálták a vízfordást, vízzel kapcsolatos képzőművészeti munkákat alkottak, verset, éneket, érvelő fogalmazást írtak a vízhez kötődően. A projekt valójában egy részvételi akciókutatás, melyben a tanárok találták ki a tevékenységeket, folyamatosan értékelték őket, és az értékelés

tükrében módosítottak az eredeti elképzeléseken. A pedagógusuk számára nem okozott nehézséget olyan interdiszciplináris témákat találni, melyeket fel lehetett használni a

projektben, se ezek sorrendjének meghatározása, se az együttműködés a projektben

nincs közük a gyerekek aktuális identitásához, és nem nyújtanak jövőbeli perspektívát sem

szabad-e mást tanítani a szegényebb gyerekeknek

tanultak a szivattyúzásról és a nehézségi erőről, kipróbálták a vízfordást

<sup>6</sup> Utóbbi magyarul is hozzáférhető: Delpit, L. (2007): *Mások gyermekei: Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló.* Educatio, Budapest.

részt vevő művészekkel. A felmérés szerint szintén elég jól meg tudták határozni, milyen tevékenység által mit tanultak meg a diákok, azonban jobban is támaszkodhattak volna a gyerekek már meglévő tudására. A projekt után 12 hónappal ellenőrizték, mire emlékeznek a diákok a tanultakból: alig felejtettek, és ezáltal rengeteg vízzel kapcsolatos ismeretet már jóval azelőtt megszereztek, hogy földrajzból vagy fizikából tanulták volna. Mindemellett a helyi közösséggel is kapcsolatokat alakítottak ki, s környezettudatosabbak lettek.

*Gabrielle Ivinson* az Aberdeeni Egyetemről azt kutatta, hogy egy marginalizált, elszegényedett dél-wales-i közösségben hogyan lehetne iskolai erőforrássá tenni a meglévő szolidaritási hálókat. A közösségben a bányabezárásokat követően nőtt a munkanélküliség és a szegénység, ezzel együtt az öngyilkosságok száma és a kábítószerhasználat is. Ugyanebből a múltból fakadóan

azonban értékékként megmaradt a közösségi

összetartás, a közös időtöltés, a férfiaság. A nemi szerepek hagyományos felfogása továbbra is erős, a fiúk közös időtöltései a motorozás, sportolás – a fizikai erőnek nagy jelentősége van, ahogy a bekoszolódásnak, kemény fizikai munkának is, akkor is, ha ma ezt nem a bányászat, hanem például az elhagyott bányák területén való motorozás jelenti. Ezek az értékek az iskolában is jelen vannak: ezek a fiúk igenis szeretnének az iskolai közösséghez tartozni, de amikor ehhez például a test fegyelmezése (pl. csendben ülni) szükséges, az másféle értékekkel kerül szembe, s nem is képesek betartani ezt az iskolai szabályt.

## A TÉNYEKRE ALAPOZOTT DÖNTÉSHOZÁS KORLÁTAIRÓL

Az *Oktatáspolitikai tanulmányok hálózat* szekciójában *Agnieszka Bates* (Kelet-Angliai Egyetem) a tényekre alapozott iskolafejlesztés gyakorlatát kritizálta. A tényekre alapozottságot leggyakrabban a randomizált kontrollált próbával (véletlenszerű kísérleti- és kontrollcsoportba sorolás) biztosítják, ennek eredményeként intézkedési tervek (toolkits), programok születnek, vagyis egy csomagot kapunk, melynek alkalmazásával javuló eredményekre van kilátás. *Bates* ezt a kutatási módszert kritizálta, mivel a komplexitás-redukció eszközével él, vagyis leegyszerűsíti a valóságot, például egyszerű, lineáris, ok-okozati viszonyokban gondolkodik (ha x, akkor y), nagy hangsúlyt fektet az objektivitásra, külső szakértőkre és megfigyelőkre, akik bizonyos beavatkozásokat javasolnak egy cél (a

politikai szándékot az objektivitás, szakértelem köntösébe bújtatni – az erőszak egy formájának tartják

társadalmi változások ellenőrzése, a gyerekek viselkedésének, eredményeinek tervezhetősége és kontrollálhatósága) érdekében. A kormányok is úgy gondolják, hogy egy vágyott eredmény elérése érdekében az oktatási államtitkárság → helyi hatóságok → intézményfenntartók → intézményvezetők → pedagógusok → diákok egyenes utat kell követni. Egyes kutatók ezt – a minden oktatási döntés mögött kikerülhetetlenül ott álló politikai szándékot az objektivitás, szakértelem köntösébe bújtatni – az erőszak egy formájának tartják.

Így az előre meg nem jósolható következményekkel ezek az intézkedések nem számolnak, mindig csak utólagos bölcseséggel tudjuk elemezni őket. Ráadásul, véli *Bates*, ez a leegyszerűsítés nem a szülők,

gyerekek és helyi közösségek érdekeit szolgálja, hanem azokat az oktatási vállalkozásokat, amelyek az oktatásban üzletet látva egyre többen vannak, és amelyek ezeket a programokat árusítják (az adott honlapokon sokszor jelölve, az adott program mennyibe kerül, egy ötfokozatú skálán milyen erős bizonyítékokkal rendelkezünk a hatásosságára, és hány hét/hónap alkalmazás után várhatjuk az eredményeket). A programok azt is ki tudják mutatni, alkalmazásuk mennyi pénzbe kerül, és mennyi későbbi kiadás spórolható meg az intervenció által.

*Agnieszka Bates* szerint a „tényeken alapuló intézkedési tervek” helyett a folyamatos önreflexió/elmélkedés, a gondosan elemzett pedagógiai viszony tanár és diák között jobban működhethet bármiféle eszköznél és intézkedésnél. Fontos, hogy az iskola építsen a helyi közösség tudására, reagáljon igényeire, és legyen elkötelezett önmaga folyamatos jobbítása iránt – ezt ne kívülről kényszerítsék rá. Felhívta a figyelmet a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott komplexitás-persepektíva alkalmazására, a világ komplexitás-tudatos felfogására (*complexity-informed understanding*) és a komplex ok-okozati viszonyokban való gondolkodásra (vagyis hogy több ok vezet többféle következményhez, egymásra hatva). Ez a perspektíva elfogadja a bizonytalanságot és a sokféle értelmezési lehetőséget, senkit nem tekint objektív külső szakértőnek, és a változást, mint cselekedeteket, interakciókat, szándékokat és érzelmeket, ellenállást és teljesítést egymással összefüggő következményként tekinti. A tudást szintén nem tekint objektívnek, hisz annak birtokosa egy élő egyén vagy

közösség, történelmileg meghatározott kognitív gyakorlatokkal. S mint ilyen, gyakran tekint minden olyan módszerre, amely túlzott absztrakción vagy kategorizáláson alapul.

*Tine Proitz, Solvi Mausehagen és Guri Skedsmo* Norvégiából kutatásukban az oktatási döntéshozatalban való adathasználatot járták körül. Meghatározott kulcsszavakkal 2000 és 2014 között publikált,

angol, német, norvég, svéd és dán nyelvű publikációkat kerestek az iskolafejlesztést, iskolavezetést szolgáló mérés-értékelésről az általános és középiskolai oktatásban. Ezekkel a szűkítési feltételekkel 110, teljes terjedelmében hoz-

záférhető cikket találtak, melyeknek fele volt empirikus kutatás; a szerzők 54%-a európai volt. Fókuszukat tekintve a cikkek döntően a tanárokkal foglalkoztak, s a diákokkal a legkevésbé; az iskolafejlesztést főleg strukturális változások és eszközök, programok bevezetése révén képzelték el. Kevés volt köztük a kvantitatív módszereket alkalmazó kutatás, és nagyon kevés tanulmány foglalkozott az adatok használata-

tának következményeivel. Összességében évről évre nő a publikációk száma, tudásunk ugyanakkor csak a rendelkezésre álló adatok használatán alapul, és kevés információnk van arról, hogy a pedagógusok a gyakorlatban hogyan/milyen mértékben használják fel ezeket.

*Ingemar Bohlin* a Göteborgi Egyetemről az oktatáskutatás episztemológiai korlátairól beszélt, s a rendszerezett szakirodalmi áttekintés (*systematic review*) módszerét is bírálta, *Martyn Hammersley* nyomán.

Bármely akadémiai tudományban kísérleteink, kutatásaink eredményeit cikkekből

és legyen elkötelezett önmaga folyamatos jobbítása iránt – ezt ne kívülről kényszerítsék rá

évről évre nő a publikációk száma



fejezetekben, tankönyvekben foglaljuk össze – ennek módjára semmiféle konkrét módszer nem létezik, a kutatón múlik, hogyan fogalmazza meg, hogyan rendszerezi összefüggő szöveggé a mondanivalóját.

Azonban ez befolyásolhatja, hogy mely

randomizált próbákba fogják beválasztani az adott cikket, és milyen témában folytatott rendszerezett szakirodalmi áttekintések fogják figyelembe venni.

A metaanalízis a 70-es

évektől kezdve afféle iparaggá vált, a '80-as –'90-es években az orvostudományban terjedt el, majd 2001-ben létrejött a londoni EPPI-Centre, melynek fő tevékenysége rendszerezett szakirodalmi áttekintések készítése és módszereinek fejlesztése.

*Hammersley* szerint a rendszerezett szakirodalmi áttekintés módszere túlzottan

szabályozott, mely egyrészt azért problematikus, mert a tanulmányok kiválasztása során a randomizált próbáknak ad elsőbbséget (figyelmen kívül hagyva azt a

tudást, azokat a megfigyeléseket, melyeket nem lehet randomizált próbákkal mérni), másrészt mert túlzottan formalizált módon dolgozzák fel ezeket a tanulmányokat. Ez objektív eljárásnak (procedural objectivity) tűnik, azonban ez a szigorúan szabályozott feldolgozási folyamat torzítja az eredményeket. *Hammersley* nem utasítja el a mód-

---

a szigorúan szabályozott feldolgozási folyamat torzítja az eredményeket

---



---

az emberi felülbírálás lehetőségét meghagyva

---

szert, de azt hangsúlyozza, hogy nem kell a külső szabályozás és a teljes kutatói autonómia között választanunk, ne formalizáljuk túl az eljárásokat.

A *Bruno Latour* nevéhez köthető cselekvő-hálózat-elmélet értelmében –

mely a tárgyakat a társadalmi hálózatok részének tekinti – bizonyos emberi feladatok elvégzésének átruházása a gépekre megerősítheti az egész hálózatot. Vagyis a szoftverhasz-

nálat, a szűkítésben protokollok követése, a figyelmen kívül hagyandó és figyelembe veendő tanulmányok meghatározására kidolgozott szempontrendszerek, a könyvtári adatbázisok bizonyos értelemben fegyelmezettebb munkára képesek az embernél, ugyanakkor ennek vannak korlátai is. Természetesen a szoftverek fejlesztése lehetsé-

ges válasz erre a kritikára. *Harry Collins* és *Martin Kusch* elméletéből kiindulva, a bibliográfiai adatbázisok rengeteg időt spórolnak a kutatóknak, ám

korlátaikat is jól ismerjük (és a folyóiratok átlapozása is bevett gyakorlat). Az emberi cselekedetek gépek általi utánzása keretek között, az emberi felülbírálás lehetőségét meghagyva, nagyon hatékony lehet. A természettudományokban és technológiában kidolgozott elméleti keretek alkalmazása segítheti az oktatáskutatás fejlődését.