

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2021/1.

SZERKESZTŐSÉG

| | |
|--|-----------------------------|
| Rapos Nóra | főszerkesztő |
| Kopp Erika | társszerkesztő |
| Mohay Domonkos – Békefi Teodóra | szerkesztőségi titkár |
| Chrappán Magdolna – Czető Krisztina – Kimmel Magdolna | Tanulmányok |
| Hegedűs Judit – Podráczky Judit | Műhelyek, tanuló közösségek |
| Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett | Iskolateremtők |
| Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit | Szemle |
| Fúzi Beatrix – Horváth László | Eszmecsere |
| Nagy Krisztina – Buzás Boglárka | olvasószerkesztő |
| Pénzes Dávid | tördelőszerkesztő |

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznysnyánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

| | |
|---------------------------|---|
| Főszerkesztői előszó..... | 5 |
| <i>Rapos Nóra</i> | |

Tanulmányok

| | |
|--|----|
| Valuing knowledge exchange and professional learning for educational inclusion: understanding professional dilemmas in policy and practice contexts..... | 8 |
| <i>Rachel Lofthouse – Mhairi C. Beaton – Quinta Kools – Erika Kopp</i> | |
| A tudáscsere és a szakmai tanulás értéke az oktatási inklúzió szempontjából: szakmai dilemmák értelmezése különböző oktatáspolitikai és gyakorlati kontextusokban..... | 30 |
| <i>Rachel Lofthouse – Mhairi C. Beaton – Quinta Kools – Kopp Erika</i> | |
| Boundary crossing in Teacher Education..... | 54 |
| <i>Stephanie Thomson – Sarah Cornelius – Erika Kopp – Jaap van Lakerveld</i> | |
| Határátlépések a tanárképzésben..... | 76 |
| <i>Thomson, Stephanie – Cornelius, Sarah – Kopp, Erika – Jaap van Lakerveld</i> | |

Műhelyek, tanuló közösségek

| | |
|---|-----|
| Peer-coaching and inclusive collaborative learning using ICT..... | 99 |
| <i>Susanne Huber – Rainer Lupschina – Melanie Schwarz – Katja Krey</i> | |
| A digitális eszközök jelentősége a társtámogatás (peer-coaching) és az együttműködő inkluzív tanulás során..... | 110 |
| <i>Susanne Huber – Rainer Lupschina – Melanie Schwarz – Katja Krey</i> | |
| Vignettes as a tool to deal with complex situations in education..... | 121 |
| <i>Quinta Kools</i> | |
| Vignette – Új eszköz a komplex pedagógiai helyzetek kezelésére..... | 130 |
| <i>Quinta Kools</i> | |
| Collaborative Learning as Networking. How Does It Work in Practice?..... | 141 |
| <i>Brigita Žarkovič Adlešič – Branko Slivar</i> | |
| Kollaboratív tanulás mint hálózatépítés. Hogyan működik a gyakorlatban?.. | 151 |
| <i>Brigita Žarkovič Adlešič – Branko Slivar</i> | |

Iskolateremtők

| | |
|---|-----|
| Teaching is the opportunity to learn together with my students – Interview with Professor Mhairi C. Beaton..... | 163 |
| <i>Mhairi C. Beaton – Kolosai Nedda</i> | |

| | |
|--|-----|
| A tanítás lehetőség, hogy a tanítványaimmal együtt tanuljak. Interjú Mhairi C. Beaton professzorral..... | 169 |
| <i>Mhairi C. Beaton – Kolosai Nedda</i> | |

Eszmecsere

| | |
|--|-----|
| Az iskolaőr valóban biztonságosabbá teszi az iskolát?..... | 177 |
| <i>Stáhly Katalin</i> | |
| Do security guards really make schools safer?..... | 186 |
| <i>Stáhly Katalin</i> | |

Szemle

| | |
|---------------------------------|-----|
| Önmaga tükrében oktatóként..... | 196 |
| <i>Lukács Lilla Judit</i> | |

Főszerkesztői előszó

Rapos Nóra

A Pedagógusképzés folyóirat az utóbbi években sok tekintetben megújult annak érdekében, hogy hagyományaihoz híven meg tudjon felelni az aktuális kihívásoknak, vállalt céljainak. Ahogy azt 2019-ben induló új szerkesztőségünk hangsúlyozta, elengedhetetlennek tartjuk a tanárképzők közötti párbeszéd erősítését, a felelősségvállalást a köznevelés és a pedagógusképzés területén, valamint azt a törekvést, amellyel a hazai pedagógusképzés és a nemzetközi folyamatok közti kapcsolatokat erősíteni kívánjuk. Sokféle lépést tettünk mindezekért, de a 2021/1. szám e tekintetben látványos állomása ennek az útnak, s sok tekintetben emblematikus is.

Emblematikus egyrészt azért, mert ez az első alkalom, amikor kétnyelvű számot adunk ki. Másrészt azért, mert az a projekt, amelyhez e szám írásai kapcsolódnak, az együttműködés témáját vizsgálja, amiről mi magunk is azt gondoljuk, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának, valamint a pedagógusképzés fejlődésének is a kulcsa lesz a jövőben.

Némi indoklásra szorul, hogy miért kétnyelvű szám megjelentetése mellett döntöttünk a megszokott egynyelvű változat helyett, vállalva ezzel a nemzetközi írások fordítását, szöveggondozását. Többféleképpen gondolkodhatunk arról, hogy miképp válhat a magyar pedagógusképzés a nemzetközi folyamatok érdemi részévé, s jól működő, korszerű rendszerré. Ennek egyik útja a hazai szakemberek nemzetközi térben való megjelenése, publikálása. Emellett mindig ott marad a kérdés, miképp válhat egy kutató, egy szakember, egy közösség felkészültté erre a kihívásra. Mindenképp szükséges ehhez, hogy a hazai szakmai diskurzus is olyan színvonalú legyen, mint a nemzetközi térben zajló, s ennek alapfeltétele, hogy értesse, értelmezze, alkalmazza vagy épp bírálja azokat a fogalmakat, kérdéseket, eljárásokat, amelyek máshol megjelennek. Egy szakmai folyóirat felelőssége, hozzájárulása például az lehet, hogy értelmez, esetleg meghonosít egy-egy kifejezést, ezzel megjelenítve a hazai szakmai gondolkodásban még új fogalmakat, témákat, problémaköröket. A szakmai nyelv és a gondolkodás változásának e szerves kapcsolata mellett mindennek közösség teremtő szerepe is van, hisz a közös szakmai nyelv (szakmai) közösséget is teremt. Ez a vállalásunk sok kihívással állított szembe bennünket, amikor egy-egy angol kifejezést értelmezve annak helyes magyar

fordítását kerestük. Mindez azonban megerősített minket abban, hogy ezt a munkát folytatni kell, s a későbbiekben is helyet adunk nemzetközi írásoknak.

A PROMISE – Promoting Inclusion in Society through Education: Professional Dilemmas in Practice – projekt¹ teremtette meg az első lehetőséget arra, hogy írásokat tehessünk közzé angol és magyar nyelven egyaránt. A 2018 és 2022 között a Leeds Beckett Egyetem vezetésével hat európai tanárképzéssel vagy -továbbképzéssel foglalkozó szervezet együttműködésével² megvalósuló projekt alapvetése szerint az inkluzív nevelés iránti egyre erősödő igény számos esetben feszegeti a pedagógusok kompetenciáinak határait, s ez felértékeli az iskolai problémákban érintett szereplők (pedagógusok, tanulók, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, vezetők, szülők) közötti együttműködés szerepét. A közös munka során a tanárképzésben és -továbbképzésben használható eszköztárat dolgoztak ki, mely támogatja az inklúzióhoz kapcsolódó nehézségek, problémák esetében a résztvevők együttműködésére építő megoldások kidolgozását. E projekt eredményeinek egy részét követhetik nyomon itt, a folyóirat hasábjain, a teljes képet, talán e számnak köszönhetően értőbben a <https://promise-eu.net> oldalon ismerhetik meg.

Egy ilyen nagy vállalás mögött mindig szakértők állnak, s így volt ez most is: Kopp Erika, a projekt hazai vezetője vállalta a szám szerkesztését, Kimmel Magdolna az angol nyelvű szövegek olvasószerkesztését, gondozását, egy részének fordítását. Nagy Krisztina és Buzás Boglárka a fordítások olvasószerkesztésén túl részt vállalt a szakmai és nyelvi értelmezésben is az igényes fordítások elkészítésének érdekében. Valamint kapcsolódott hozzánk egy nagy számú, doktori hallgatókból álló csoport, akik a fordításban vettek részt. Nevüket minden esetben közöljük az írások elején is, hiszen a fent leírtak értelmében „nem csupán fordítást”, hanem alkotó, értelmező munkát is végeztek a magyar szövegek kapcsán.

¹ A projektet az Európai Bizottság az Erasmus+ 2018-1-UK01-KA201-048 038 pályázat keretében támogatta.

² Leeds Beckett University, UK (Lead Partner), Eötvös Loránd University, Hungary (ELTE), National Education Institute, Slovenia (ZRSS), PLATO Research Institute, University of Leiden, Netherlands (PLATO), University of Aberdeen, UK (UNIABDN), Fontys University of Applied Sciences, Netherlands (FONTYS), Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Tübingen, Germany (SSDL)

Tanulmányok

Valuing knowledge exchange and professional learning for educational inclusion: understanding professional dilemmas in policy and practice contexts

Rachel Lofthouse¹ – Mhairi C. Beaton² – Quinta Kools³ – Erika Kopp⁴

¹ Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, R.M.Lofthouse@leedsbeckett.ac.uk <https://orcid.org/0000-0002-6215-4174>

² Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, M.C.Beaton@leedsbeckett.ac.uk <https://orcid.org/0000-0001-9041-1070>

³ Department of Teacher Education, Fontys University of Applied Sciences, professor, q.kools@fontys.nl <https://orcid.org/0000-0002-1657-9710>

⁴ Institute of Education, Eötvös Loránd University, associate professor, kopp.erika@ppk.elte.hu <https://orcid.org/0000-0001-6558-5351>

International policy documents have set out visionary and ambitious goals for educational provision globally to provide equitable, quality learning opportunities for all young people. This paper describes the PROMISE Erasmus+ Knowledge Exchange project which aimed to develop professional learning resources that would support European teachers in enactment of this goal. Use of Bronfenbrenner's theories (1979) allowed insight into the complexity of the education ecosystem and the resultant challenge of ensuring that the developed resources were relevant for teachers across Europe. At the micro and meso levels, ensuring the learning resources were relevant to current professional needs of teachers was addressed through gathering narratives of professional dilemmas currently being faced by teachers in each of the participating countries. Focusing on the macro level, the project team engaged in extended dialogue sharing their differing national education policy contexts, differences in teacher education provision and highlighted groups of young people within each country identified as not being effectively provided for within specific education systems. The paper demonstrates the complexity of the implementation of the aspirational goal of effectively implementing inclusion for all in multiple national policy contexts but also describes how the PROMISE project sought to address this challenge through the provision of learning resources that acknowledge the professional agency of individual European teachers to apply professional learning opportunities to their specific educational context.

Keywords: inclusion; professional learning; complexity; knowledge exchange

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.01

Introduction

The World Conference on Special Needs Education was held in Cali, Columbia in 2019 highlighting it had been twenty-five years since the Salamanca Statement had endorsed the idea of inclusive education (UNESCO, 1994). Subsequent publications from UNESCO have broadened understanding of inclusion from educational provision for students with special needs to the recognition of the educational needs of students from a range of potentially marginalised communities. For example, UNESCO Policy Paper 43 highlights that students may be at risk of being denied the right to be educated with their peers on the basis of gender, remoteness, wealth, disability, ethnicity, language, migration, displacement, incarceration, sexual orientation, gender identity and expression and religious and other beliefs and attitudes (<https://en.unesco.org/gem-report/2020teachers>). This trend towards the widening the definition of inclusion to include a wider range of potentially marginalised groups can be summarised by the UNESCO Sustainable Development Goal 4 aim to ‘ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all’ (<https://en.unesco.org/sustainable-developmentgoals>). Internationally, there is an acknowledgement that to achieve this goal of an inclusive and equitable education system for all, schools must be prepared and supported to educate all young people in their local communities (<https://en.unesco.org/gem-report/2020teachers>).

These visionary and ambitious international policies have been welcomed by the education community but concern has also been expressed about the challenges inherent within their implementation. Perhaps of most relevance for a transnational development project such as the one being reported in this paper, one of the greatest challenges for the implementation of education for all in classrooms lies in the diverse historical and cultural norms embedded within educational provision in different countries. As Ainscow (2019) notes, whilst there are encouraging developments around the world that can be used to exemplify how inclusion and equity might be enhanced within national and regional contexts, the key word to emphasise is ‘context’. Ainscow (2019) cautions that promotion of inclusion and equity within educational provision cannot simply be a matter of importing or borrowing policy and practice from elsewhere. Instead, Ainscow (2019) advocates for the necessity of robust analysis of the barriers being experienced by students to effective participation in learning *within* each national

context to understand how inclusive and equitable educational provision might be enhanced if these aspirational international policy aims are to be achieved.

Teacher Education for Inclusion

It is widely acknowledged that high-quality teacher education remains key to an effective, inclusive and equitable educational provision that reduces the barriers that might be faced by students to participation and also encourages high achievement (Forlin & Chambers; 2011 Black-Hawkins et al. 2016; Florian 2019).

The Incheon Declaration is viewed by many as providing guidance to national governments as to how to achieve the objective of provision of inclusive and equitable educational provision noting the necessity of ensuring that ‘teachers and educators are empowered, adequately recruited, well-trained, professionally qualified, motivated and supported within well-resourced, efficient and effectively governed systems’ (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000245656>). Within Europe, the European Agency for Special Needs has acknowledged the importance of teacher education for inclusion within their many initiatives (De Vroey et al., 2019a; Symeonidou et al., 2020b).

However despite these multiple international initiatives, there is evidence that both student and qualified teachers do not feel equipped to teach inclusively when their classes include students with disabilities or special educational needs (Avramidis & Norwich 2002; Cochran-Smith & Dudley-Marling 2012; Mintz et al., 2020) and in particular, both pre and in-service teachers did not feel equipped to include students with behavioural challenges in their mainstream classrooms (Hind et al., 2019).

One reason for teachers not feeling prepared for teaching diverse cohorts of students in their classrooms may lie in their preparation during initial teacher education. According to Guðjónsdóttir and Óskarsdóttir (2020), the preparation of student teachers still focuses on how to prepare student teachers to provide learning opportunities for pupils with Special Education Needs (SEN) resulting in many teacher education providers offering only discrete modules on specific learning difficulties. Less focus in teacher preparation has been placed on professional learning opportunities that support teachers to develop the values, skills and knowledge required to support the diversity of learners in a mainstream setting. Indeed, Florian and Pantic (2017) and Symeonidou (2017) argue that a significant challenge remains in overcoming a legacy of preparing teachers for differ-

ent types of students which does not prepare them for the diversity in mainstream classrooms in Europe. Similarly, Cochran-Smith and Dudley-Marling (2012) note that professional learning programmes for experienced teachers also focus on development of specialised knowledge of specific learning difficulties, potentially marginalising issues of diversity.

In summary therefore, whilst the international aspiration for inclusive and equitable educational provision for all is laudable, its implementation remains complex. As Ainscow (2019) notes, one challenge is that historical and cultural norms within national and regional contexts differ. This can result in those being asked to implement inclusion as espoused by UNESCO and the European Agency for Special Educational Needs working within an established education system that may be resistant to or that they may not be able to change. Added to that challenge, many teachers within these systems may have experienced preparation courses which did not prepare them for the diversity of students currently facing them in mainstream classrooms.

The PROMISE project

The PROMISE project was an Erasmus+ Knowledge Exchange project involving seven organisations from six different European countries each with differing responsibility for educating and supporting teachers in a range of educational settings from early years provision to post compulsory vocational education. The main objective of the project was to develop professional development materials for teachers wishing to enhance their inclusive practice. A challenge facing the project team was to design learning materials that would meet the professional needs of teachers in a range of national policy contexts, educational sectors and at different career stages.

To gain a better understanding of the complexity of inclusion in education, we used the lens provided by Bronfenbrenner (1979). Bronfenbrenner highlighted the significance of a child's microsystem of their immediate environment (including family, friends and teachers), and the ways that individuals in the microsystem relate to one another to make up a mesosystem. Surrounding and influencing these critical relationships, although not directly involving the child is an ecosystem, such as decisions that are made by school leaders regarding policy enactment, or enactment of working practices between agencies (such as in social services and education) and the macrosystem which is the overarching culture in-

cluding national cultures and norms, and those that relate to ethnicity, religion, economic or social class. Each system layer influences the experience of the pupils in their educational settings (see figure 1). While the PROMISE project sought to focus on the two inner systems, these systems exist as part of the whole ecological system (Bronfenbrenner, 1979). As such, the project team were acutely aware of the macro-, meso- and microsystems as identified by Bronfenbrenner (1979) and their influence on the implementation of effective inclusive practices in educational provision across Europe.

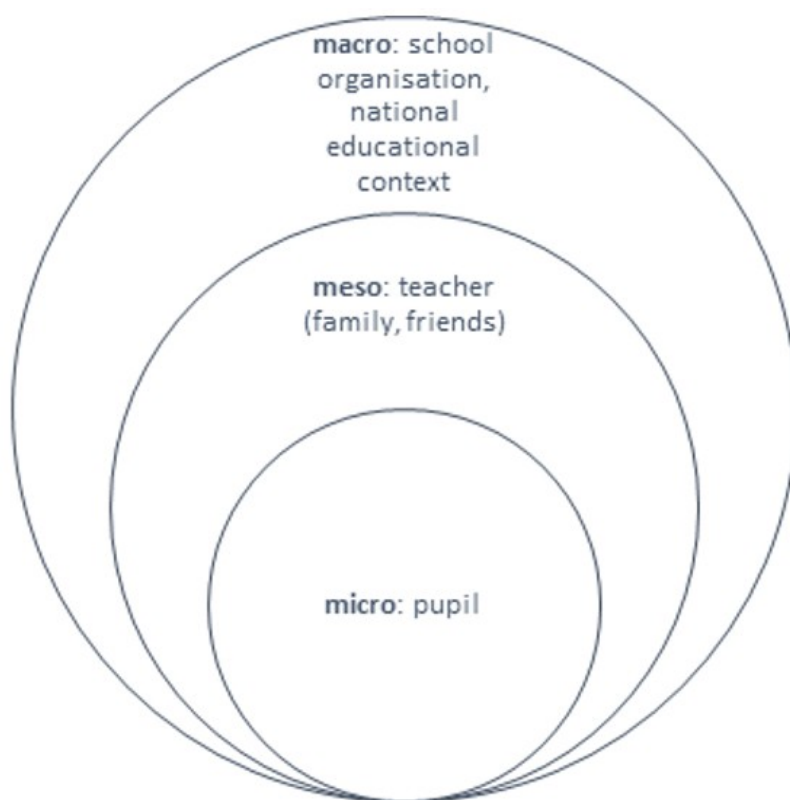


Figure 1: Schematic representation of the Bronfenbrenner lens

The challenge of ensuring relevance of learning resources for teachers across multiple policy and practice contexts was addressed by the project team in two ways. At the micro/meso-level, to understand the professional dilemmas being faced by teachers in each of the national contexts represented by partners in the project, teachers were invited to write narratives describing a professional di-

lemma they had faced and how they had sought to address these challenges. These narratives were collected from educators across a range of career stages and educational sectors within each of the national policy contexts represented by each of the project partners. A detailed description of this process is provided in the paper by Kools in this edition of the journal (Kools, 2021).

Analysis of the professional challenges articulated by teachers in their narratives reveal seven themes in which teachers feel challenged, namely behaviour, inclusion, didactics or pedagogy, classroom management, interprofessional working, digital learning and psychological problems (Beaton *et al.*, 2021). The narratives provided the project team with an insight of the challenges teachers face on the meso level as described by Bronfenbrenner.

However, the PROMISE project team were also mindful of Ainscow's (2019) caution that the promotion of policy and practice aimed at enhancing inclusive practice within classrooms, must take account of the national, historical and cultural differences between national contexts. As such, the PROMISE project team wished to take account of the macro level, as this might help us to understand and relate the narratives of the teachers in a broader sense. The PROMISE team therefore engaged in extended dialogue during their transnational project meetings examining the differences in each national policy represented within the team – historical and current, how teacher education is organised to align with this national policy in each context and identified specific groups of young people who it was considered were not served well within specific national education policy contexts.

To illustrate the nature of the dialogue undertaken within the transnational project team meetings which informed and underpinned the development of the learning resources, we now present three **illustrative examples of national educational contexts**, based on policy documents, national literature and insight from partners who work within these national education practice contexts. These exemplars illustrate some of the commonalities and differences between the different national contexts prior to presenting the findings of the project in relation to meeting the professional learning needs of teachers to be prepared and supported to provide an inclusive and equitable education for all learners.

The Netherlands

The Dutch Education system is directed towards realisation of four goals (Inspectie van het Onderwijs, 2020). These goals are: 1) allocation: preparing students for future jobs; 2) socialisation: improving social development; 3) selection and equal opportunities: making sure each child is able to perform to its talents in a suitable learning environment and 4) qualification: obtaining knowledge and skills. In this section, we will focus on the third goal.

Pupils in the Netherlands start their education in primary education, at the age of 5. After 8 years in primary school, they continue their education in secondary education. There are different levels in secondary education. To select which level suits them, all pupils do a test in the final year of primary education, next to that they receive a teacher track recommendation of their teacher in primary school. Their teachers' track recommendation is the most important document when they register for secondary education. The levels in secondary education are 'lower secondary education' (which lasts 4 years) and 'upper secondary education' (which lasts 5-6 years). After completing lower secondary education, students can continue their studies in secondary vocational education. After completing upper secondary education, students can continue their studies in higher vocational education (universities of applied sciences) or in university.

The selection process after primary education is a hot topic in the public debate in the Netherlands, as concerns have been raised that the selection process may lead to social injustice. Children from lower socio-economic backgrounds more often are found in the lower levels of secondary education (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Since teacher expectations are an important criterion for the students' placements in secondary education tracks, their role has been subject of research. Teachers have different expectations of their students, which leads to a bias based on gender and socio-ethnic background (Timmermans, Kuyper & van der Werf, 2015). Next to the bias in teacher advice, some argue that the selection should not take place at the end of primary education, when pupils are only 12-13 years old, but this should be postponed to a later stage. Children from low social-economic backgrounds and children with a migration background might be thought in particular to require additional time at school to develop their skills as they often enter education with an arrear in language- or other skills.

All Dutch children must attend school up to 18 years until they attain a basic qualification (level 2 certificate). According to the Appropriate Education Act from 2014, schools have the obligation to provide students who require extra support with the most appropriate schooling. School authorities must offer tailor-made educational solutions and can do this via regional school alliances, in which all kinds of educational support are combined. For children with special needs (visually impaired, hearing impaired, physically and/or intellectually impaired and children with mental or behavioural disorders) and for children with milder forms of disability, there are special needs schools (Ministry of Education, Culture and Science, 2016). Teachers who work in these special needs schools do have their teacher qualification, often combined with a Masters Degree in Special Needs.

Recapitulating, the Dutch system on a macro-level, each child needs to attend school and schools need to provide suitable programs for their pupils. There would seem to be increased attention on the diversity between pupils and students. Pupils differ with each pupil being unique. The Dutch Education Council (2017) states that teachers need to adjust their teaching to these differences, in order to offer each pupil a challenging and optimal setting for education. But how does this work in the classroom? How can teachers provide educational opportunities for all? In primary education, differences between pupils are often met by offering tasks and support on different levels. In secondary education, this is less often the case, since the current idea is that pupils are already selected in suitable levels, so further differentiation within a level is not necessary. Only recently, increasingly teachers are aware that there are differences in learning needs between pupils within levels, and this is becoming more of an issue.

Schools with innovative educational concepts to meet learners' needs

Throughout the Netherlands, schools for secondary education are searching for ways to educate their students with more emphasis on students' talents and learning needs (Kools, 2019; Volman et al., 2018). Sometimes these schools choose an educational concept like Kunskapsskolan (a Swedish concept for personalised student learning, see www.kunskapsskolan.com) or Agora-education, sometimes, they develop their own didactical principles. Common features in these schools are student-centred learning, student responsibility for learning and strong emphasis on social and personal development of students (for example, creativity, collaboration skills, critical thinking). A change in educational concept towards

student-centred learning has consequences for the roles and tasks of teachers (Kools, 2019). Teachers less often ‘teach’ and their role shifts towards coaching student learning. They also often design learning activities and materials that suit their student’s needs. Next to that, teachers often work in teams in which they have a collective responsibility for the learning processes of a group of students. To support student learning and student responsibility for own learning, formative evaluation plays an important role. Changes in educational concepts often also imply changes in the organisation of the school, for example in the way student groups are structured and in the time schedule for a day in school. Although there is no evidence yet from research, the different approach of students in student-centred learning might also solve classroom management issues related to behaviour and motivation. Research does show evidence that schools with these new concepts have equal results in qualification of students (Karszen et al., 2018).

Teacher education preparing student teachers

In the Dutch teacher education institutes, there is a rising awareness that teachers’ roles are changing and that teachers need to focus on student learning (Kools, 2019). This is, however, a new perspective that needs further development. Teacher education still is mostly directed towards teaching in a teacher-centred setting, with a focus on subject matter knowledge and pedagogical skills. Preparing teachers for new roles like team teaching, coaching of students, designing learning activities and materials is needed. Kelchtermans (2018) stresses that student teachers need to develop a critical analytical and inquiry stance, as this will help them throughout their teaching career to adapt to changing needs and demands in education.

Not only student teachers, but also experienced teachers feel the need to focus on student learning. Throughout the Netherlands, teachers are engaging in professional development activities such as lesson study or ‘leerateliers’ (Koopman et al., 2019) in which they (collaboratively) focus on their students’ learning needs. There seems to be a tendency that ‘special’ needs now are reframed into ‘learner needs’, which leads to a more inclusive pedagogy.

England

The policy context

School provision in England has diversified significantly since 2010 under the Conservative and Liberal Democratic coalition and subsequent Conservative governments. Most significantly, from 2010 all schools have been eligible to become Academies, and to create or join Multi-Academy Trusts. Academies are state schools which receive their funding directly from, and are accountable to, the government Department for Education (DfE), and are therefore no longer controlled by the Local Authorities (LA). Academies have been offered new freedoms by the DfE which include not having to follow the national curriculum and having more flexibility in their pupil admission policies than LA schools. These differences can be critical in decisions made by senior leaders and trustees regarding inclusion, although the effect is not uniform. This is demonstrated by Liu et al (2020) who conclude that the effect of academisation on inclusion is influenced by the schools' previous performance (which determines the nature of the academisation process) and socio-economic composition of the students.

Another key policy driver for all state schools (including academies) in England are the performance measures. The schools' inspectorate grades schools according to inspection criteria (Ofsted, 2019), and the media publish local and national league tables based on examination and test results of pupils at age 11, 16 and 18. Teachers are also subject to performance management and performance related pay. These have sustained the culture of performativity, defined by Ball (2003), over more than two decades. There is some evidence that these performance drivers can work against inclusion, especially when combined with academisation (Norwich, 2014).

Educational outcomes for looked after children as an illustration of the inclusion dilemma

To illustrate the impact of the school system described above on inclusion, an example now follows. One group of children who are persistently impacted by the drivers against inclusion are 'looked after children'. By focusing on looked after children we see the impact of the macrosystem (educational policy and school organisation) on the microsystem (the child). Looked after children are legally in the care of the Local Authorities (LAs) rather than their families. This care status is typically a result of bereavement, family breakdown, neglect or abuse. It can

also include children and young people who arrive as unaccompanied refugees. In 2020 the number of looked after children in England was 80,080 which is 67 per 10,000 children. The numbers of looked after children typically rise in areas of greatest deprivation.

The DfE recognises that ‘looked-after and previously looked-after children start with the disadvantage of their pre-care experiences and, often, have special educational needs’ (Department for Education, 2018a. p.5). Indicators of poor educational inclusion include rates of exclusion from school and attainment. DfE data showed that 11.44% of looked-after children had at least one fixed period exclusion in 2016, compared with 2.11% of all children. A fixed period exclusion is used for disciplinary reasons and means that a child cannot attend school for a set number of days. In 2019/10 the average Attainment 8 score (an examination metric for 16-year-olds) was 46.7 for all pupils, but only 18.7 for pupils who had been continuously looked after for at least 12 months. Even gaining a school place can be difficult in the current schools landscape, with a recent freedom of information investigation proving that children in care are increasingly being turned away by academies despite guidance which requires children in care to be given top priority in schools’ admissions (Wearmouth, 2020).

To better meet the needs of looked after children LAs employ virtual school heads (VSHs) who are required to promote the educational achievement of children placed in ‘in care’ by their local authority (Department for Education, 2018b). In addition, despite the loss of academies from the control of LAs the LAs still retain responsibility for the education, health and care plans (EHCP) which identify educational, health and social needs for all children and young people whose needs are not routinely met and set out the additional support to meet those needs. Meeting the specific needs of looked after children, a higher proportion of whom have special educational needs, and EHCPs, than the general school population, and many of whom are vulnerable due to the trauma of childhood abuse, neglect, attachment problems or bereavement seems essential for teachers working towards inclusion.

The limitations of initial teacher education and continuing professional development

Recent policy changes in England for initial early career teacher training and continuing professional development (CPD) can be argued to be well attuned to teacher preparation with the performative school cultures, but less well designed

to meet the needs of vulnerable children, including those currently in care or who are care experienced. Initial teacher training (ITT) providers in England include universities, school alliances running School Centred Teacher Training (SCITTs) and Teach First (a charity). Qualified Teacher Status (QTS) is awarded on demonstration by the trainee teacher that they have met the Teachers' Standards (TS) published by the government (Department for Education, 2011), which are the same standards that all teachers are expected to meet throughout their career. To gain QTS teachers are expected to 'adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils', by differentiating appropriately, understanding and knowing how to address a range of factors which inhibit pupils' ability to learn, being aware of the physical, social and intellectual development of children, and having a clear understanding of how to meet needs of all pupils.

Since 2020 further DfE requirements for initial teacher training and ongoing professional development in the first two years of teaching have been published. The ITT Core Content Framework (CCF) (Department for Education, 2019b) and Early Career Framework (ECF) ((Department for Education, 2019a) build on the TS. The word 'inclusion' does not appear in the TS, CCF or ECF, although a guidance statement for the CCF states that it is 'deliberately designed to emphasise the importance of high-quality teaching, which is particularly important for disadvantaged pupils and those with additional needs'. In addition, there is no requirement to gain an understanding of trauma-informed or attachment aware practices in the ITT or ECF requirements. This is replicated in a new National Professional Qualification (NPQ) for Leading Behaviour and Culture Framework (Department for Education, 2020) which again makes no reference to inclusion, trauma or attachment despite stating that teachers undertaking the programme should learn how to 'Support pupils who need more intensive support with their behaviour by [...] actively seeking and applying knowledge of policies and regulations relating to SEND (including reasonable adjustments), looked after children, children who have a social worker, safeguarding and exclusions' (p16).

Therefore, the extent to which teachers are educated to understand, recognise or enact an inclusive stance towards looked after children (as an example of a cohort of children for whom inclusion remains elusive) will depend on the nature of their school placements during their initial training or the additional, discretionary, content of their academic qualification in education e.g., a Postgraduate Certificate in Education or an Education bachelor's degree. Beyond the growing num-

ber of national frameworks in England for initial teacher education and CPD illustrated above, the post-qualification CPD market for teachers is largely unregulated. There are a number of organisations (including charities, such as ‘After Adoption’ and not for profit organisations such as ‘Foster Support’) who are working to support teacher training and development to meet the needs of looked after or adopted children, and those who remain with families but have experienced trauma, but access to these is not universal. However, school leaders and individual teachers make discretionary decisions about what training to undertake personally or to provide for colleagues, with significant constraints including budgets and time. This has created very differentiated approaches in schools and levels of teacher expertise. Thus, the educational inclusion for individual students remains inconsistent.

Hungary

Integration is a priority in the strategic documents of Hungarian education policy: with it being viewed as of paramount importance to reduce the rate of early school leaving and to address differences between the performance of schools (National Public Education Strategy 2021-2030, 2019). However, the implementation of strategic goals is contradictory. A number of government developments and programs are being implemented to improve school inclusion, but limited information is available on their effectiveness (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Also, structural features of the system work against inclusion, most notably the strong fragmentation of school types. The Hungarian primary school starts at the age of 6, and students can leave this type of school at several points. After 4th, 6th and 8th grade, students can go to vocational education or to selective secondary schools (gimnázium) after an entrance exam based on their academic skills.

Although integration has been a key priority in Hungarian education policy for decades, the main problems remain. This can be traced back to the historical and cultural traditions of schooling. Hungarian educational culture is traditionally characterized by strong selection and the separation of students on the basis of academic performance. In addition, declining birth rates are leading to increased competition between schools, to which a significant number of institutions are responding with selection. (Gurzó & Horn, 2015) Recent problems can be summarized as follows: (1) big regional disparities, (2) differences between schools are more significant than inequalities within schools, (3) educational se-

gregation of the Roma minority is constantly strengthening. (Hermann et al., 2019)

As the proportion of children with a migrant background is relatively low in Hungary, there is a little emphasis on integration of this group of children (European Commission, 2019). Although they have few opportunities to obtain a degree in the Hungarian system, this topic is seldom discussed.

In contrast, a key focus within the theme of integration is the integrated education of students with Roma family background. In Hungary, due to historical reasons, the proportion of the Roma population is relatively high, among whom low-income families appear in a high proportion (Kertesi & Kézdi, 2012). Due to its distinctiveness and low socio-economic status, the Roma minority is one of the main targets of prejudice and racism in Hungary and this is reflected in the world of schools. Quite extreme cases also appear here, such as the open ethnic-based spatial segregation of students, but a much deeper problem is the hidden, pervasive prejudice against the Roma that characterizes a significant part of society, including teachers. Although the goal of education policy has been to address or even eliminate this problem for decades, there has been little success in achieving these goals (Fejes & Szűcs, 2018).

Pupils with disabilities are taught integrated in public education, or in Special Schools. Special Schools for students with disabilities were developed relatively early in Hungary, and it is also supplemented by high-quality teacher education. The success of this system contributed to the fact that inclusive educational approaches did not appear in the education system until the 1980s. Currently, a Committee of Experts decides whether a student can participate in inclusive education or continue their studies in a special school. Inclusive education can take place in schools whose pedagogical program includes an inclusive education profile. In this case, the school must also employ a Teacher for Special Needs. However, in many cases, there is a lack of suitable teachers locally, so students do not receive adequate *care* (Varga, 2015).

Innovation and inclusion

There are a number of national projects to address inclusion problems, such as “Springboard Class” to reduce early school leaving (Eurydice, 2020), or the Complex Instruction Program, which focuses on methodological renewal and attitude change among educators (K. Nagy, 2015). In addition to top-down innovations, many schools develop their specific innovation programmes based on local needs.

These school-level innovations aim at the inclusive education of different target groups, and schools usually also have a teacher training program to spread their views. In addition to innovations within schools, also non-school based initiatives play an important role, for example after school mentoring programmes (Tanoda) for children with low-income family backgrounds (Németh, 2008).

Teacher education, teachers' CPD and inclusion

Inclusion as an area appears both in the learning outcomes of teacher education programs and in the competence indicators used to evaluate teachers externally (Kopp & Kálmán, in press). The question, however, is whether these programs are able to encourage the change in attitudes needed for inclusion.

The strong segregation that has already been mentioned in connection with the school system is also reflected in teacher education. Teacher education programs are also separated, with few links between them. The segregation is further reinforced by the strong subject focus of secondary school teacher education. These factors contribute to the underdevelopment of the skills of teaching students in the field of interdisciplinary collaboration. Yet this would be much needed for them to address the complex problems of inclusion in their later professional work.

Discussion

This paper began with a consideration of international and European policy trends advocating for the definition of inclusion to align with the notion of 'education for all'. Alongside this consideration, the paper considered the necessity of acknowledging individual, national contexts which may impact on the implementation of this aspiration (Ainscow, 2019). The lens provided by Bronfenbrenner (1979) was used to grasp the complexity of inclusion throughout the educational system. We explored the macro level that Bronfenbrenner identified, to gain insight into different national educational settings represented by the project teams which in their turn shed light on teachers challenges at the meso level.

The three national context exemplars included in this paper demonstrate that although policymakers within each of the three national contexts had committed to adopting international recommendations to promote inclusive practice within schools, each country was faced with the challenge of 'translating' this aspiration

into their existing educational system. Across all three national contexts, it was demonstrated that teachers are the ones who must fulfil national policy expectations of ‘education for all’ within their micro level education contexts, often despite a lack of teacher education to prepare or support them in this endeavour.

The illustrative examples from Hungary, The Netherlands and England demonstrate the relationships between policy, educational systems and institutions, teacher education and the children’s experiences of inclusion. Aspirational European inclusion policies are mediated through national contexts and educational infrastructures, which shape the educational practices through which teachers meet pupils’ needs. As the project team read and discussed the narratives provided by the teachers, Bronfenbrenner’s theoretical lens proved helpful as the professional development materials were being designed. In our surfacing of the professional dilemmas faced by teachers, the project once again demonstrated that a key element of the teachers’ professional remit is to engage with the professional dilemmas this poses and seek ways to address them (Tomlinson et al., 2003; Van Casteren et al., 2017). The paper also therefore considered the necessity of pre- and in-service teacher education to prepare and support teachers to work effectively in inclusive school systems (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020).

Project findings demonstrated that the professional challenges being faced by the teachers were not singular issues but complex and multi-faceted in nature (Beaton, Thomson, Cornelius, Lofthouse, Kools & Huber, 2021). As such, there is a requirement for high quality, career long professional development opportunities as these are critical to prepare student teachers and support experienced teachers in the implementation and enhancement of inclusive practice in schools and colleges (Florian, 2019).

Findings from the recent PROMISE project indicate that a number of key elements are necessary for this professional development to be effective and meet the needs of teachers. Any professional development programme for teachers must acknowledge the complexity of the professional dilemmas being faced by teachers (Beaton et al., 2021). Pre-service teacher education should not be viewed as sufficient to prepare a teacher for their career but professional learning opportunities must be available throughout their career.

Additionally, teachers must be supported to understand how the macro-level aspects of education such as policy production and national cultural understandings of how education is organised may have an impact on their enactment of in-

clusion within their specific context. As society changes around schools, professional development opportunities must reflect the needs of teachers to address these changes in a way that is solution rather than deficit focused. This lifelong professional learning will be most effective if it acknowledges the professional agency, knowledge and understanding and skills that the teachers bring to the profession and should encourage and support teachers to work in collaborative ways that may include boundary crossing with other professionals to meet the needs of the young people in their care (Thompson et al., 2021).

One example of the type of professional learning opportunity that is advocated by this paper was developed by the PROMISE project team (<https://promise-eu.net/>). Professional learning materials are organised around real-life professional challenges or dilemmas gathered from teachers across Europe on this website. Teachers are able to access descriptions of these professional dilemmas in the form of short narratives or vignettes in ways that allow them agency as to which of the vignettes resonate with their own professional experience and then follow the learning path through the website to explore a range of potential ways they might address their own professional dilemmas situated within their own specific national education context.

Conclusion

In recent years, international and national policy trends have moved towards the idea that educational provision across the globe should be available in inclusive and equitable ways for all young people. This paper highlights that implementation of the visionary goal can be challenging for teachers as it must be implemented within cultural and historical contexts. To achieve the objective of providing inclusive education for all in their classrooms, teachers must be prepared and supported in ways that acknowledge the complexity of the task, value the professional expertise they possess and allow them agency to address these professional challenges collaboratively with other stakeholders. Only through this form of professional learning will teachers succeed in achieving the visionary goals of international and national policy that promotes education for all.

References

Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems*. Paris: UNESCO.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Ball, S.J. (2003). 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/026809302200043065>
- 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. <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–44. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512>
- Department for Education (2019a) *Early Career Framework*, Crown copyright. UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf [downloaded on 06/0/21]
- Department for Education (2019b) *ITT Core Content Framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919166/ITT_core_content_framework_pdf
- Department for Education (2011) *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Crown copyright. UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf [downloaded on 06/0/21]
- Department for Education (2018a) *Promoting the education of looked after children and previously looked after children. Statutory guidance for local authorities*. Crown copyright. UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf [downloaded on 06/0/21]
- Department for Education (2018b) *Promoting the education of looked after children and previously looked after children. Statutory guidance for local authorities*. Crown copyright. UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf [downloaded on 06/0/21]

- Department for Education (2020) National Professional Qualification (NPQ): Leading Behaviour and Culture Framework https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/925508/NPQ_Leading_Behaviour_and_Culture.pdf [downloaded on 09/06/21]
- De Vroey, A., Symeonidou, S. & Watkins, A. (eds.) (2019a). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures: Eurydice report*. Education, audiovisual and culture executive agency (EACEA), Education and youth policy analysis.
- Eurydice (2020): Hungary: National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-29_en
- Fehérvári, A. & Szemerszki, M. (2019): Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. [Learning Paths in Public Education and Higher Education]. *Educatio* 28 (4), pp. 645–658 DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.1
- Florian, L. (2019). Preparing teachers for inclusive education. in Peters, M. A. (2019) (ed.) *Encyclopedia of Teacher Education* Singapore: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_39-1
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2016). *Inclusion and Achievement in Schools*. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Florian, L. & Pantić, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: pathways for future research. in Florian, L. & Pantić, N. (2017) (eds), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Issues for Research and Practice*. London: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Guðjónsdóttir, H & Óskarsdóttir, E. (2020). 'Dealing with diversity': debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A.K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>

- Inspectie van het Onderwijs (2020) *De Staat van het Onderwijs*.
www.destaatvanhetonderwijs.nl
- Karssen, M., Heemskerk, I.M.C.C., Heurter, A., Ledoux, G. & Volman, M. (2018). *Opbrengsten van toekomstgericht onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1007, projectnummer 20 701)
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7–22.
- K. Nagy, E. (2015): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.5–6.33
- Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4), 333–340.
- Koopman, M., Aarts, R., Hulsker, J. Imants, J. & Kools, Q. (2019). Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers. *Pedagogische Studiën*, 96, 378–400
- Kopp, E. & Kálmán, O. (in press): Teacher Education in Hungary. in: Kowalczyk-Walędziak, M., Valeeva, R.A., Sablić, M. and Menter, I: *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. Palgrave
- Liu, Y., Bessudnov, A., Black, A. and Norwich, B. (2020) School autonomy and educational inclusion of children with special needs: Evidence from England, *British Educational Research Journal*, 46 (3), 532–55. <https://doi.org/10.1002/berj.3593>
- Ministry of Education, Culture and Science (2016). *Key figures. Education*. The Hague, the Netherlands.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Murchu, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, A. & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Németh S. (2008). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. TÁRKI: Budapest.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England, *British Journal of Special Education*, 41(4), 403–425. DOI: 10.1111/1467-8578.12079
- Ofsted (2019). *The education inspection framework*, The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Crown Copyright, UK.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf

Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal*. Den Haag: Onderwijsraad.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401–22.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

Symeonidou, S., De Vroey, A. & A. Lecheval, A. (eds). (2020b). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Thompson, S., Cornelius, S., Kopp, E. & van Lakerveld, J. (2021). Boundary crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*. helyett Thompson, S., Cornelius, S., Kopp, E. & van Lakerveld, J. (2021). Boundary crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*, 20(48), 54–75. DOI: 10.37205/TELhun.2021.1.03

Timmermans, A.C., Kuyper, H. & Van der Werf, M.P.C. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brim-join, K. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

UK Government (2020). *Children looked after in England including adoption*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/children-looked-after-in-england-including-adoptions/2020>

UK Government. *Children with special educational needs and disabilities (SEND)*. <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/extra-SEN-help>

UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO

UNESCO (2016) *Incheon Declaration Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2020). *Policy Paper 4: Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*. Paris: UNESCO

Van den Berg, L., Denessen, E., & Volman, M. (eds) (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten voor Leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Warenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

- Varga, Aranka (ed). (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki H. Szakkollégium.
- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G. & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Amsterdam: Kohnstamminstituut. Rapport 993.
- Wearmouth, R. (2020) *Children In Care Repeatedly Rejected By Academies As Admissions 'Scandal' Grows*, Huffington Post, https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/children-in-care-face-rigged-system_uk_5e4d2cd2c5b6eb8e95b5b3a7 [downloaded on 06/0/21]

A tudáscsere és a szakmai tanulás értéke az oktatási inklúzió szempontjából: szakmai dilemmák értelmezése különböző oktatáspolitikai és gyakorlati kontextusokban

Rachel Lofthouse¹ – Mhairi C. Beaton² – Quinta Kools³ – Kopp Erika⁴

¹ Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, R.M.Lofthouse@leedsbeckett.ac.uk <https://orcid.org/0000-0002-6215-4174>

² Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, M.C.Beaton@leedsbeckett.ac.uk <https://orcid.org/0000-0001-9041-1070>

³ Department of Teacher Education, Fontys University of Applied Sciences, professor, q.kools@fontys.nl <https://orcid.org/0000-0002-1657-9710>

⁴ Institute of Education, Eötvös Loránd University, associate professor, kopp.erika@ppk.elte.hu <https://orcid.org/0000-0001-6558-5351>

Fordította: Kimmel Magdolna, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógiai Doktori Iskola, kimmel.magdolna@btk.elte.hu

A nemzetközi szakmapolitikai irányelveket megfogalmazó dokumentumok jövőbemutató és nagyratörő célul tűzték ki, hogy az oktatás biztosítson minden fiatal számára méltányos és minőségi tanulási lehetőséget az egész világon. Ez a tanulmány a PROMISE Erasmus+-tudáscsere-projektet ismerteti, mely arra irányult, hogy továbbképző tananyagok fejlesztésével e célkitűzés megvalósításában támogassa az európai pedagógusokat. A projekt keretében Bronfenbrenner elmélete (1979) segítségével tártuk fel az oktatási rendszer komplexitását, majd néztünk szembe a komplexitásból fakadó kihívással, hogy valóban Európa-szerte relevánsak legyenek a kifejlesztett tananyagok a tanárok számára. Mikro- és mezoszinten a részt vevő országok tanárai által megfogalmazott aktuális szakmai dilemmák összegyűjtésével biztosítottuk, hogy valódi igényeken alapuljanak az ezekre adott válaszul kifejlesztésre kerülő eszközök. Makroszinten pedig a projektcsapat hosszú egyeztetések során tárta fel a részt vevő országok nemzeti sajátosságait az oktatáspolitikai és a tanárképzés terén, valamint azonosította a fiatalok azon csoportjait, akiket az adott rendszer nem szolgál ki megfelelő hatékonysággal. A tanulmány rávilágít arra, hogy számos nemzeti kontextusban mennyire összetett vállalkozás mindenki számára hatékonyan megvalósítani az inklúziót. Ugyanakkor bemutatja azt is, hogy a PROMISE-projekt milyen választ adott erre a kihívásra olyan anyagok kifejlesztésével, amelyek meghagyják az európai pedagógusok szakmai önállóságát arra nézve, hogyan használják ezeket a szakmai tanulási lehetőséget a saját, speciális oktatási gyakorlatukban.¹

¹ Promise: Promoting Inclusion in Society through Inclusion: Professional Dilemmas in Practice – A társadalmi inklúzió elősegítése az inklúzió révén: professzionális dilemmák a gyakorlatban.

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.02

Bevezetés

A 2019-ben a kolumbiai Caliban megrendezett „A sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről: Elérhetőség és minőség” elnevezésű világkongresszus emlékeztetett arra, hogy immár huszonöt éves az a Salamancai Nyilatkozat, amely az inkluzív oktatás mellett tette le a voksát (UNESCO, 1994). Az UNESCO azóta megjelent kiadványaiban kiterjesztette az inklúzió értelmezését a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásától a legkülönbözőbb marginalizálódott csoportokba tartozó tanulók oktatási igényeiig. Az UNESCO 43-as számú szakpolitikai dokumentuma például arra hívja fel a figyelmet, hogy egyes tanulóktól megtagadhatják a társaikkal való együtt tanulás jogát nemi, földrajzi helyzetből adódó, anyagi, fogyatékosági, etnikai, nyelvi, migrációs alapon, továbbá hontalanság, szabadságvesztés, szexuális irányultság, nemi identitás és annak kifejezése, vallási vagy hitbéli hovatartozás miatt (UNESCO, 2020). A trend tehát az inklúzió fogalmának kiterjesztése felé mutat, ami lehetővé teszi a marginalizáció veszélyének kitett csoportok szélesebb körének bevonását. A cél pedig, ahogy az az UNESCO 4. „Fenntartható fejlődés” célkitűzésében megfogalmazódott, „az inkluzív, méltányos és minőségi oktatás biztosítása, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek elősegítése mindenki számára” (UNESCO, 2015).² Nemzetközileg elismert tény, hogy a mindenki számára inkluzív és méltányos oktatás céljának eléréséhez az iskolákat megfelelően fel kell készíteni, és támogatni is kell őket abban, hogy a közösség fiataljait helyben képezhessék (UNESCO, 2020).

Ezeket a jövőbemutató és nagyratörő nemzetközi irányelveket örömmel fogadták az oktatásügyben dolgozók, de a megvalósításuk során óhatatlanul felmerülő kihívások miatti aggályaiknak is hangot adtak. A cikkünkben bemutatott transznacionális fejlesztési projekt relevanciáját éppen az adja, hogy a mindenki számára befogadó oktatás tantermi megvalósítását az országonként eltérő oktatási rendszerek más és más történelmi és kulturális beágyazottsága és meghatározottsága nehezíti. Ainscow (2019) szerint, bár világszerte biztató fejlemények példázzák, hogyan lehet a gyakorlatban egyre jobban alkalmazni az inklúzió és a méltányosság elvét nemzeti és regionális szinten, a kulcsszó a kontextus. Ainscow (2019)

² Lásd: <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>

arra figyelmeztet, hogy az inklúzió és a méltányosság előmozdítása az oktatásban nem lehet egyszerűen máshonnan átvett vagy kölcsönzött irányelv és gyakorlat. Ehelyett azoknak az akadályoknak az alapos elemzését szorgalmazza nemzeti szinten, amelyek akadályozzák minden tanuló hatékony részvételét az oktatásban. Az elemzés alapján megállapítható, hogyan kellene az inkluzivitás és a méltányosság irányába fejleszteni az egyes oktatási rendszereket, amennyiben azt akarjuk, hogy az említett nemzetközi irányelvek célkitűzéseinek megfeleljenek.

Felkészítés az inkluzív nevelésre a pedagógusképzés során

A minőségi tanárképzés kitüntetett szerepet játszik abban, hogy lehetővé váljon a hatékony, inkluzív, méltányos oktatási rendszer kialakítása, mely lebontja az falakat a tanulók előtt (Forlin & Chambers, 2011; Black-Hawkins et al., 2016; Florian, 2019).

Az Incshoni Nyilatkozat sokak szerint útmutatást nyújt a nemzetállamoknak, hogyan érvényesítsék oktatási rendszerükben az inkluzivitás és a méltányosság elvét azzal a kitételrel, hogy ehhez a szükséges felhatalmazással rendelkező, a pályára megfelelően kiválasztott, képzett, szakmailag felkészült, motivált és támogatott tanárok, oktatók, valamint jól ellátott és finanszírozott, hatékony, jól irányított oktatási rendszer szükséges (UNESCO, 2016).³ Európában az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért számos kezdeményezésében hangsúlyozza az inkluzív oktatásra felkészítő tanárképzés fontosságát (De Vroey et al., 2019a; Symeonidou et al., 2020b).

A sokféle nemzetközi kezdeményezés ellenére vannak arra utaló bizonyítékok, hogy sem a tanárjelöltek, sem a szakképzett tanárok nem érzik magukat megfelelően felkészültnek az inkluzív oktatásra, amikor osztályukban fogyatékossgal élő vagy sajátos nevelési igényű tanulók jelennek meg (Avramidis & Norwich, 2002; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012; Mintz et al., 2020). Különösen így van ez a viselkedészavarral küzdő tanulók integrálásakor mind a leendő, mind a gyakorló tanárok esetében (Hind et al., 2019).

A pedagógusképzés az egyik oka annak, hogy a pedagógusok nem érzik magukat felkészültnek olyan tanulócsoportok oktatására, amelyekben megtestesül a gyermekek sokfélesége. Guðjónsdóttir és Óskarsdóttir (2020) szerint a tanárjelöltek képzése a mai napig arra fókuszál, hogyan lehet tanulási lehetőségeket teremteni a speciális nevelési igényű (SNI) tanulóknak, ezért a képzőhelyeken külön

³ Lásd: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

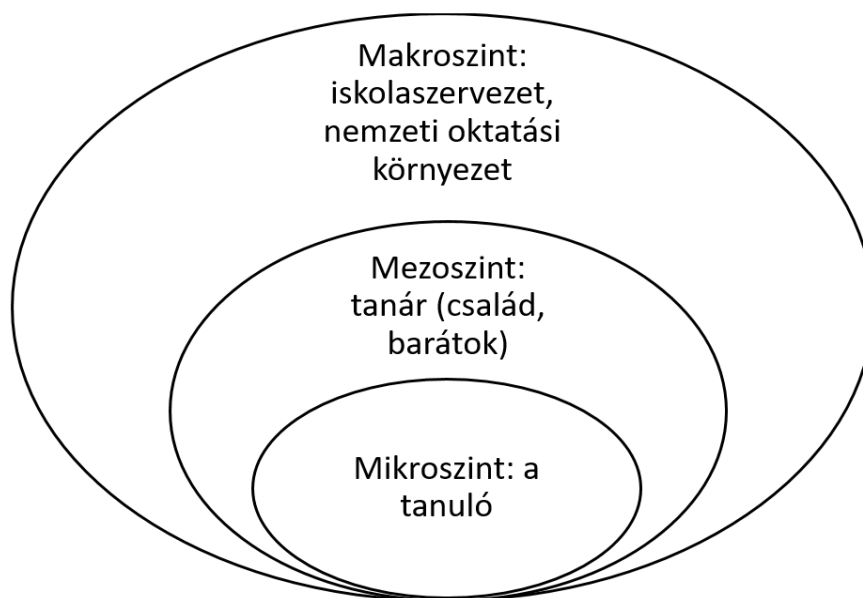
modulok foglalkoznak az egyes tanulási nehézségekkel. Azonban azoknak az értékeknek, készségeknek és ismereteknek a fejlesztése, amelyek segítségével a jelöltek differenciálni tudnának egy átlagos osztályon belül, kevésbé kap hangsúlyt a leendő tanárok szakmai felkészítésében. Florian és Pantic (2017), valamint Symeonidou (2017) szerint a különböző típusú nehézségekkel küzdő tanulók tanítására felkészítő képzés hagyománya Európa-szerte nagymértékben gátolja a jelöltek felkészítését az átlagos osztályban történő differenciálásra. Cochran-Smith és Dudley-Marling (2012) szintén megjegyzik, hogy a tapasztalt tanárok számára szervezett szakmai továbbképzéseken is az egyes konkrét tanulási nehézségekre vonatkozó speciális ismeretek fejlesztésére helyeződik a hangsúly, potenciálisan háttérbe szorítva a differenciálás problémáját.

Összefoglalva tehát: bár a mindenki számára befogadó és méltányos oktatás biztosítására irányuló nemzetközi törekvés öröndetes, megvalósítása továbbra is problematikus. Ainscow (2019) szerint kihívást jelent többek között az, hogy a történelmi és kulturális normák nemzeti és regionális szinten eltérőek. Ebből fakadóan előfordulhat, hogy az UNESCO és az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért által képviselt inklúzió megvalósítására hivatottak olyan hagyományos, jól bejáratott oktatási rendszerekben dolgoznak, amelyek ellenállnak a változásnak, vagy a végrehajtók maguk képtelenek a változásra. Ráadásul ezeken a rendszereken belül sok tanár tapasztalata az, hogy a pedagógusképzés nem készítette fel őket annak a sokszínű tanulói közösségnek a differenciált oktatására, amellyel ma az átlagos osztályokban találkozunk.

A PROMISE-projekt

A PROMISE egy Erasmus+-tudáscsere projekt volt, melyben hat európai országból hét különböző szervezet vett részt. E szervezetek mindegyike az iskolarendszer különböző szektoraiban – az általános iskola alsó tagozatától a kötelező oktatás befejezése utáni szakképzésig – dolgozó pedagógusok képzésével és támogatásával foglalkozik. A projekt elsődleges célja olyan szakmai továbbképzési anyagok fejlesztése volt, melyek segítségével a tanárok tovább javíthatják inkluzív oktatási gyakorlatukat. A projektcsapat számára az egyik kihívás olyan tananyagok létrehozása volt, amelyek megfelelnek a tanárok szakmai igényeinek függetlenül a nemzeti oktatáspolitikai kontextustól, az oktatási szektortól, és attól, hogy az egyes pedagógusok pályájuk mely szakaszában vannak.

Az inkluzív oktatás összetettségének jobb megértése érdekében a Bronfenbrenner-modellt (1979) alkalmaztuk. Bronfenbrenner nagy jelentőséget tulajdonított a gyermek mikrorendszerét alkotó közvetlen környezetnek (beleértve a családot, a barátokat és a pedagógusokat) és annak, ahogy a mikrorendszerben egymáshoz viszonyuló egyének mezorendszert alakítanak ki. Ezeket a kritikus fontosságú kapcsolatokat körülveszi és befolyásolja – habár a gyermeket nem közvetlenül érinti – egy olyan ökoszisztéma, amelyben az iskolavezetők döntenek arról, hogyan hajtják végre a szakmapolitikai irányelveket, vagy arról, hogyan működnek együtt partnereikkel, például a szociális szolgálatokkal, és a makrorendszer, a mindezeket átfogó kultúra, így a nemzeti kultúra és normák, illetve az etnikai, vallási, gazdasági és társadalmi csoportok kultúrája és normái is. A tanulók oktatásban szerzett tapasztalatait mindhárom szint befolyásolja (lásd 1. ábra). A PROMISE-projekt a két belső rendszerre összpontosított ugyan, de ezek a rendszerek egy közös ökoszisztémát alkotnak (Bronfenbrenner, 1979). A projektcsoport teljes mértékben figyelembe vette a Bronfenbrenner (1979) által meghatározott makro-, mezo- és mikrorendszereket, valamint a hatékony inkluzív gyakorlat meghonosítására gyakorolt hatásukat az európai oktatási rendszerekben.



1. ábra: A Bronfenbrenner-modell sematikus ábrája

A projekt résztvevői két szinten igyekeztek biztosítani, hogy a sokféle szakpolitikai és gyakorlati környezetben dolgozó tanárok számára relevánsak legyenek a kifejlesztett tananyagok: egyrészt mikro- és mezoszinten, másrészt makroszinten. Mikro- és mezoszinten, annak érdekében, hogy megértsék a projektben részt vevő országok pedagógusai által megélt szakmai dilemmákat, a projekt kutatói arra kérték a pedagógusokat, hogy írják le valamely szakmai dilemmájukat, és azt is, milyen megoldással próbálkoztak, amikor a leírt kihívással szembesültek. Ilyen történeteket gyűjtöttek a projektben részt vevő pályájuk különböző szakaszában tartó és az eltérő oktatási területen és más-más nemzeti szakmapolitikai kontextusban dolgozó tanároktól. A gyűjtés folyamatát a folyóirat e számában megjelent Kools által írt tanulmány mutatja be részletesen.

A pedagógusok narratíváiban megfogalmazott szakmai dilemmák elemzése hét olyan terület azonosításához vezetett, ahol a tanárok kihívásokkal néznek szembe. Ezek a következők: viselkedési problémák, inklúzió, didaktikai vagy pedagógiai problémák, az osztálytermi munka szervezése, más szakmákkal való együttműködés, digitális tanulás és pszichológiai problémák (Beaton et al., 2021). A narratívák tanulmányozása lehetővé tette a kutatók számára, hogy betekintést nyerjenek azokba a nehézségekbe, amelyekkel a pedagógusok a Bronfenbrenner-modell mezoszintjén szembesülnek.

A PROMISE-projekt kutatócsoportja azonban nem feledkezett meg Ainscow (2019) figyelmeztetéséről sem, aki szerint az inkluzív oktatás elveinek és gyakorlatának promóciója és az inkluzív oktatás osztálytermi gyakorlatának javítása során mindig számolni kell az egyes nemzeti kontextusok közötti történelmi és kulturális különbségekkel. Így a PROMISE-kutatócsoport a makroszinttel is foglalkozott, mivel úgy vélte, ennek segítségével jobban meg lehet érteni a tanárok narratíváit. A PROMISE-csoport a transznacionális projekt-összejöveteleken mindig hosszasan megvitatta a különböző, a projektben részt vevő országokban jellemző oktatáspolitikai irányelveket – mind a múltbelieket, mind a jelenlegieket –, azt, hogy hogyan illeszkedik az egyes országok pedagógusképzése ezekhez az irányelvekhez, és azonosította a fiatalok azon csoportjait, akiknek az igényeit az adott nemzeti oktatáspolitikai kontextusában nem elégítették ki megfelelően.

Annak érdekében, hogy világossá tegyünk milyen dialógus folyt a transznacionális projekttervezéseken – amely dialógus formálta a tananyagok tervezését –, álljon itt most illusztrációként három nemzeti oktatási kontextus leírása. A leírásokat az adott ország oktatáspolitikai dokumentumaira, pedagógiai szakirodalmá-

ra és azon partnereink meglátásaira építettük, akik az egyes nemzeti oktatási rendszerekben dolgoznak. Ezek a modellként szolgáló leírások rávilágítanak a három ország oktatási helyzetének néhány közös vonására, ugyanakkor néhány különbségre is. A leírásokat a projekt azon eredményeinek bemutatása előtt szeretnénk ismertetni, amelyek minden pedagógus szakmai fejlődési szükségleteit kívánják kielégíteni, felkészítve és támogatva őket összes tanulójuk befogadó és méltányos oktatására.

Hollandia

A holland oktatási rendszer négy fő célkitűzés mentén szerveződik (Inspectie van het Onderwijs, 2020), melyek a következők:

1. Pályaorientáció és felkészítés: a tanulók felkészítése jövőbeli munkájukra.
2. Szocializáció: a tanulók szociális és interperszonális készségeinek fejlesztése, társadalmi ismereteik bővítése.
3. Szelekció és esélyegyenlőség: a megfelelő oktatási környezet biztosítása ahhoz, hogy minden tanuló ki tudja teljesíteni a tehetségét.
4. Képesítés: a tanulók alapszintű tudásának és alapkészségeinek (írás, olvasás, számolás) fejlesztése.

A cikk következő részében a harmadik céllal foglalkozunk.

A holland tanulók öt éves korukban kezdik az iskolát. A nyolcéves alapfokú iskola után a középiskolában folytatják tanulmányaikat. A középiskolának különböző típusai vannak Hollandiában. A megfelelő típus kiválasztása érdekében a tanulók az alapfokú iskola utolsó évében vizsgát tesznek. A tanárok a vizsgaeredmények alapján különböző típusú középiskolát javasolnak számukra. Ez az ajánlás a legfontosabb dokumentum a középiskolába történő jelentkezéskor. A középiskola két típusa: az alapszintű középiskola, amely 4 éves és az emelt szintű középiskola, amely 5-6 éves képzést nyújt. Az alapszintű középiskola után a tanulók középfokú szakképzésben folytathatják tanulmányaikat, az emelt szintű középiskola után léphetnek be a felsőfokú szakmai képzésbe (az alkalmazott tudományok egyetemére) vagy az egyetemekre.

Az alapfokú oktatás befejezését követő szelekciós folyamat heves vita tárgya a holland közbeszédben: sokan hangot adnak azon aggályaiknak, hogy ez társadalmi igazságtalanságokhoz vezethet. Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú csoportokból származó gyermekek ugyanis gyakrabban kerülnek az alapszintű középiskolába, mint az emelt szintűbe (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Mivel

a tanárok elvárásai nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy milyen típusú középiskolába kerülnek a gyermekek, a pedagógiai kutatások vizsgálták a tanároknak ebben a szelekciós folyamatban betöltött szerepét. A pedagógusoknak elterő elvárásaik vannak diákjaikkal szemben, ami megkülönböztetéshez vezethet nem és társadalmi-gazdasági státusz alapján (Timmermans, Kuyper & van der Werf, 2015). A tanárok ajánlásaiban kimutatható részrehajlás mellett többen arra is rámutatnak, hogy a szelekció túl korán zajlik le az alapszintű oktatási szakasz végén, amikor a gyermekek még csak 12-13 évesek, és javasolják, hogy ezt egy későbbi időpontra halasszák. Különösen az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú csoportokból származó, valamint a migráns családokból származó gyermekek igényelnének több időt nyelvi és más készségeik fejlesztésére, mivel sokszor jelentős lemaradásokkal lépnek be az oktatási rendszerbe.

Minden holland gyermeknek 18 éves koráig kell részt vennie a közoktatásban, addig, amíg meg nem szerzi alapszintű kvalifikációját (ún. 2. szintű bizonyítványt). A 2014-es A Megfelelő Oktatásról szóló törvény (Appropriate Education Act of 2014) értelmében az iskoláknak kötelességük a legmegfelelőbb oktatást biztosítani külön segítséget igénylő diákjaik számára. Az oktatási hatóságoknak személyre szabott oktatási megoldásokat kell ajánlaniuk rászoruló tanulóiknak az ún. regionális iskolaszövetségeken keresztül, amelyeken belül kombinált módon mindenféle oktatási segítség az iskolák és diákjaik rendelkezésére áll. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók (látássérültek, hallássérültek, fizikailag vagy értelmileg akadályozottak, mentális vagy viselkedési zavarokkal küzdők) vagy az enyhébb szintű akadályozottsággal küzdő gyermekek számára speciális gyógypedagógiai iskolák állnak rendelkezésre (Ministry of Education, Culture and Science, 2016). Az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok mind rendelkeznek pedagógusi képzettséggel, sokszor gyógypedagógiai mesterdiplomával is.

Összefoglalólag azt mondhatjuk, hogy Hollandiában minden diáknak kötelező iskolába járnia, az iskoláknak pedig kötelező minden diákjuk számára megfelelő oktatást biztosítani. Különös figyelmet szentelnek a tanulók sokféleségének. Minden tanuló más, mert mindegyik gyermek egyedi, különleges. A Holland Oktatási Tanács (Dutch Education Council, 2017) kimondta, hogy a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell ehhez a sokféleséghez annak érdekében, hogy minden diákjuknak optimális, kihívást jelentő iskolai környezetet tudjanak biztosítani. Felvetődik a kérdés: Hogyan valósítható meg ez a gyakorlatban? Hogyan tudnak a pedagógusok minden tanulójuk számára megfelelő tanulási lehetőségeket biztosítani? Az

alapszintű oktatásban ez sokszor úgy valósul meg, hogy különböző szintű feladatokat és megoldásukhoz különböző szintű támogatást kapnak a tanulók. A középfokú oktatásban azonban ez sokkal kevésbé jellemző, mert jelen pillanatban az az általános vélekedés, hogy már a középszintű oktatásba történő belépés előtt megtörténik a szelekció, így az egyes szinteken belül további differenciálásra nincs szükség. Csak az utóbbi időben kezdenek ráébredni a pedagógusok, hogy az egyes középiskola-típusokon belül is vannak különbségek a tanulók igényei között, így a differenciálás kérdése egyre inkább előtérbe kerül.

Innovatív iskolák, amelyek minden tanuló igényeinek kielégítését tűzték ki célul

Hollandiában több olyan középiskola is van, amely keresi annak a módját, hogyan lehetne a tanulókat tehetségüknek és igényeiknek legmegfelelőbben oktatni (Volman, Raban, Heemskerk, Ledoux & Kuiper, 2018; Kools, 2019). Néhány iskola a Kunskapsskolan (a személyre szabott oktatás svéd koncepciója),⁴ mások az „Agóra” oktatási koncepciója mellett tették le a voksukat, de vannak olyanok is, amelyek saját modellt fejlesztettek ki saját didaktikai elveik alapján. Ezeknek az elképzeléseknek a közös vonásai a tanulóközpontúság, a tanulók felelősségvállalása saját előrehaladásukért és a tanulók szociális kompetenciáinak és személyiségfejlődésének (például kreativitásának, együttműködési készségeinek, kritikus gondolkodásának) erőteljes hangsúlyozása. A tanulóközpontú oktatás irányába történő elmozdulás a pedagógusok szerepének és feladatainak átalakulását is maga után vonja (Kools, 2019). A tanároknak elsősorban nem tanítaniuk kell, hanem a tanulók tanulását irányítaniuk, szervezniük. Sokszor maguknak kell megtervezniük a tanulók igényeinek megfelelő tanítási anyagokat és feladatokat. Emellett sokszor dolgoznak közösen, csoportban, és kollégáikkal együtt viselik a felelősséget egy-egy tanulócsoport előrehaladásáért. A tanulói munka formatív, fejlesztő értékelése is fontos szerepet játszik a tanulás támogatásában és abban, hogy a diákok felelősséget vállaljanak saját előrehaladásukért. A tanulóközpontú elképzelés elfogadása iskolaszervezési változásokat is maga után von, például abban a vonatkozásban, ahogy a tanulócsoportok szerveződnek, vagy ahogy az iskolai napirend alakul. Továbbá, bár kutatások még nem bizonyították, mivel a tanulóközpontú iskola másként közelít a diákokhoz, orvosolhat olyan viselkedési és motivációs problémákat is, amelyek eddig problémákat okoztak a tantermi munka

⁴ Lásd: www.kunskapsskolan.com

során. Ugyanakkor a kutatások azt már bizonyították, hogy az új elképzelés mentén dolgozó iskolákban a tanulók eredményei nem romlanak (Karssen et al., 2018).

A pedagógusképzés

A holland pedagógusképző intézményekben egyre erősödik az a meggyőződés, hogy a tanári szerep változóban van, és a tanároknak egyre inkább a tanulásra kell fókuszálniuk (Kools, 2019). Ez azonban egy olyan új megközelítés, amelyet még alaposan ki kell dolgozni. A tanárképzés jellemzően még mindig arra készíti fel a hallgatókat, hogy tanárközpontú módon tanítsanak, és a képzés középpontjában a szaktárgyi ismeretek és a pedagógiai készségek fejlesztése áll. Szükséges lenne a leendő pedagógusok felkészítése új szerepükre, a párban vagy akár hármas csoportban tanításra, a tanulás támogatására, tananyagok és feladatok tervezésére. Kelchtermans (2018) hangsúlyozza, hogy a tanárjelölteknek el kell sajátítaniuk a kritikus, elemző, kutatói szemléletet, mert csak ez segítheti őket abban, hogy egész pályafutásuk során sikeresen alkalmazkodjanak az oktatás állandóan változó igényeihez és követelményeihez.

Azonban nem csak a tanárjelöltek, a tapasztalt tanárok is érzik, hogy a tanulást kell a középpontba helyezniük. Szerte Hollandiában sok pedagógus vesz részt olyan szakmai tanulási formákban, mint például a tanórakutatás vagy a 'leeratellers', vagyis az ún. Szakmai Tanuló Csoportok (Professional Learning Groups: PLG) tevékenysége (Koopman et al., 2019). Ezekben a szakmai tanulási formákban a pedagógusok közösen, együttműködve tárják fel tanulóik igényeit. Kirajzolódik egy olyan tendencia, hogy a sajátos nevelési igényeket immár „tanulói igényekként” értelmezik, ami egy befogadóbb, inkluzívabb pedagógia kialakulása felé mutat.

Anglia

Az oktatáspolitikai kontextus

Az iskoláztatás rendszere jelentős mértékben diverzifikálódott Angliában a 2010-es konzervatív-liberális demokrata koalíció, majd utána, a konzervatív kormányok vezetése alatt. A legjelentősebb változás az, hogy 2010-től minden iskola előtt nyitva áll a lehetőség, hogy ún. akadémiává alakuljon, illetve létrehozzon vagy csatlakozzon egy több akadémiát tömörítő alapítványhoz (Multi-Academy Trust). Az akadémiák közvetlenül az Oktatási Minisztériumtól (Department for Education: DfE) kapják pénzügyi forrásaikat, és annak is tartoznak elszámolással,

vagyis nem a helyhatóságok (Local Authorities – LA) irányítása alatt állnak. A minisztérium az akadémiák számára nagyobb szabadságot biztosít, például nem kötelező követniük a Nemzeti Alaptantervet, és nagyobb rugalmassággal járhatnak el a tanulók felvétele során is, mint a helyhatóságok irányítása alatt működő iskolák. Ezek a különbségek döntő jelentőséggel bírhatnak, amikor a felsővezetők és az alapítványi kurátorok az inklúzióról döntenek, bár az akadémiává alakulás hatása ebben a vonatkozásban változó. Liu és munkatársai (2020) tanulmányukban arra a konklúzióra jutottak, hogy az akadémiává alakulás folyamatának inkluzív oktatásra gyakorolt hatása attól függ, hogy az átalakuló iskolák előzőleg hogyan teljesítettek (ami meghatározza az akadémiává alakulás folyamatát), és hogy milyen a tanulói közösség összetétele a társadalmi-gazdasági státusz tekintetében.

Angliában az oktatáspolitikai további kulcsfontosságú meghatározói a teljesítményértékelési eszközök, amelyeket az összes állami fenntartású iskola használ, így az akadémiák is. A tanfelügyelet saját kritériumai alapján értékeli az iskolákat (Ofsted, 2019), a média pedig nyilvánosságra hozza a helyi és az országos iskolai rangsorokat, amelyek a 11, 16 és 18 éves tanulók vizsgákon és teszteken elért eredményein alapulnak. A pedagógusok teljesítményét szintén értékeli, így fizetésük részben értékelésüktől függ. Ez immár két évtizede fenntartja a Ball (2003) által definiált teljesítménycentrikus kultúrát az iskolákban. Vannak olyan adatok, amelyek arra utalnak, hogy a teljesítményorientáltság az inklúzió ellen hat, különösen akkor, ha összefonódik az akadémiává alakulás folyamatával (Norwich, 2014).

Az állami gondozott gyermekek oktatási eredményei az inklúzió dilemmájának illusztrálására

Annak érdekében, hogy bemutassuk, hogyan hat a fentiekben leírt iskolarendszer az inklúzióra, álljon itt egy példa. Az állami gondozott gyermekek sorsának alakulására hatással vannak az inklúzió ellen ható tényezők. Amikor az ő csoportjukra fókuszálunk, láthatjuk, hogyan hat a makroszint (az oktatáspolitikai és az iskolaszervezet) a mikroszintre (a gyermekre). Az állami gondozott gyermekek jogilag nem a szülők, hanem a helyhatóságok felügyelete alatt állnak. Általában a szülők halála vagy a család szétesése, a gyermek elhanyagolása, veszélyeztetése vagy bántalmazása miatt kerülnek ebbe a gondozási formába a gyermekek, de állami gondozásba kerülnek azok a migráns gyermekek és fiatalkorúak is, akik szülők nélkül, menekültként érkeznek az országba. 2020-ban az állami gondozott gyer-

mekek száma Angliában 80 080 volt, ami tízezer főre vetítve 67 főt jelent, s arányuk általában a legszegényebb területeken a legmagasabb.

Az Oktatási Minisztérium elismeri, hogy „a jelenleg vagy korábban állami gondozásban lévő gyermekek hátrányos helyzetben vannak az állami gondozásba vételt megelőzően elszenvedettek miatt, és sokszor sajátos nevelési igényűek” (Department for Education, 2018a, p. 5). A gyenge lábakon álló oktatási inklúzió indikátorai többek között az iskolalátogatástól történő ideiglenes eltiltás és a nem megfelelő tanulási eredmények aránya. A minisztérium adatai szerint 2016-ban az állami gondozott gyermekek 11,44%-a legalább egy meghatározott időszakra el volt tiltva az iskolalátogatástól, míg a többi gyermek esetében ez az arány mindössze 2,11% volt. Az iskolalátogatástól történő meghatározott időre szóló eltiltás fegyelmezési eszköz, és azt jelenti, hogy meghatározott számú napon a gyermek nem járhat iskolába. A 2019/20-as tanévben a 16 éves tanulók átlagos ún. „Attainment 8” vizsgaeredménye 46,7 volt a teljes tanulói populáció körében, de csak 18,7 azoknak a tanulóknak a körében, akik előzőleg legalább 12 hónapig folyamatosan állami gondozás alatt voltak. A jelenlegi közoktatási viszonyok között még az iskolába történő bekerülés is nehéz lehet egy állami gondozott gyermeknek: egy közelmúltbeli közérdekű adatigénylés során nyert információból kiderült, hogy az állami gondozás alatt álló gyermekeket egyre nagyobb számban utasítják el az akadémiák annak ellenére, hogy az oktatáspolitikai irányelvek szerint nekik abszolút elsőbbséget kellene élvezniük az iskolai felvételen (Wearmouth, 2020).

A helyhatóságok virtuális iskolaigazgatókat (Virtual School Heads – VHS) alkalmaznak, akiknek az a feladatuk, hogy a helyhatóságok által állami gondozásba vett gyermekek iskolai teljesítményének javulását elősegítsék (Department for Education, 2018b). Emellett, bár az akadémiák kikerültek a helyhatóságok felügyelete alól, változatlanul a helyhatóságok feladata az oktatási, egészségügyi és gondozási tervek (education, health and care plans – EHCP) összeállítása, amelyek azonosítják azoknak a gyermekeknek és fiatalokorúaknak az oktatási, egészségügyi és szociális szükségleteit, akiket a rendszer nem szolgál ki megfelelően, és felvázolják, hogy milyen további támogatásra lenne szükségük. Az az állami gondozott gyermekek speciális igényeinek kielégítése – akik között arányaiban több az SNI-s, illetve az EHCP hatálya alá eső, mint az átlagos tanulói populációban, és akik közül sokan rendkívül sérülékenyek az elszenvedett gyermekkori traumák (abúzus, elhanyagolás, kötődési problémák, gyász) miatt – alapvető fontosságú azon pedagógusok számára, akik inkluzívan szeretnék tanítani.

A pedagógusképzés és -továbbképzés korlátai

Az Angliában nemrégiben bevezetett oktatáspolitikai változtatások a pedagógusképzésben és -továbbképzésben (Continuing Professional Development – CPD) jól illeszkednek a teljesítményalapú iskolai kultúrához, de sokkal kevésbé alkalmasak arra, hogy a sérülékeny csoportok, így a jelenleg állami gondozás alatt állók és az állami gondozásból már kikerültek szükségleteit is figyelembe vegyék (Liu et al., 2020). Angliában a pedagógusképzésben (Initial Teacher Education – ITT) részt vesznek az egyetemek és az iskolaszövetségek, amelyek az iskolaközpontú pedagógusképzést (School Centred Teacher Training – SCTT) szervezik, továbbá egy jótékonyági szervezet, az Először taníts! (Teach First). A diplomás tanári státuszt (Qualified Teacher Status – QTS) akkor nyerheti el a jelölt, ha bizonyítja, hogy megfelel az Oktatási Minisztérium által kiadott tanári sztenderdeknek (Teacher Standards – TS; Department for Education, 2011), amely sztenderdek azonosak minden pedagógus számára egész pályafutása során. A diplomás tanári státusz elnyeréséhez a jelölteknek képeseknek kell lenniük „minden gyermek erősségeihez és igényeihez alkalmazkodva tanítani”, azaz megfelelően differenciálni. Ehhez meg érteniük és tudniuk kell, hogyan reagáljanak egy egész sor olyan tényezőre, amely akadályozza tanulóikat képességeik kibontakoztatásában, tisztában kell lenniük a gyermekek fizikai, szociális és intellektuális fejlődésének folyamatával, és tudniuk kell, hogyan elégíthetik ki minden tanulójuk igényeit.

2020 óta az Oktatási Minisztérium további követelményeket fogalmazott meg a pedagógusképzés, és a pályakezdés első két évére a továbbképzés (CPD) vonatkozásában. Ezek a következők: a Pedagógusképzés Alapvető Tartalmi Keretrendszer (ITT Core Content Framework – CCF) és a Pályakezdők Keretrendszer (Early Career Framework – ECF) (Department for Education, 2019a). Mindkét keretrendszer a fent említett Tanári Sztenderdekre (TS) épül. Azonban az inklúzió szó nem fordul elő sem ezekben a dokumentumokban, sem a Tanári Sztenderdekben (ST). Igaz, a CCF-hez megjelent egy iránymutató állásfoglalás, amely szerint a CCF „a magas minőségű oktatást állítja a középpontba, ami különösen fontos a hátrányos helyzetű és az SNI-s tanulók számára.” Olyan követelmény azonban, amely a traumák és a kötődési problémák megértését és az ilyen problémákkal küzdő gyermekek számára megfelelő tanítási gyakorlat ismeretét írta elő, nem szerepel sem az ITT CCF-ben, sem az ECF-ben. Ugyanez a helyzet a Nemzeti Szakmai Képesítés

(National Professional Qualification – NPQ)⁵ megszerzését célzó egyik szak, az Iskolai Viselkedés és Kultúra Irányítója (Leading Behaviour and Culture – Department for Education, 2020), keretrendszerével. Ebben szintén nem található utalás sem az inklúzióra, sem a traumatizált vagy kötődésproblémás gyermekekre. Igaz, kimondja, hogy a képzésen részt vevő pedagógusoknak meg kell tanulniuk „hogyan segítsék azokat a tanulókat, akiknek intenzívebb támogatásra van szükségük [...] azáltal, hogy aktívan keresik és alkalmazzák azokat az irányelveket és szabályozókat, amelyek a sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekekre (beleértve a józan megfontolásoknak megfelelő módosításokat), az állami gondozottakra, a szociális gondozói ellátásban levő, a veszélyeztetett és az iskolából kizárt gyermekekre vonatkoznak.” (Department for Education, 2020, p. 16). Ezért az, hogy a pedagógusok mennyire felkészültek a befogadó megközelítés megértésére, elfogadására és gyakorlására az állami gondozott gyerekek oktatása során – akik csak egy csoportját alkotják azoknak a tanulóknak, akik számára az inklúzió csak csalóka remény – attól függ, hogy a jelöltek milyen iskolába kerülnek tanítási gyakorlatuk során, illetve hogy milyen további, nem kötelező tartalmakat tanulnak az általuk választott pedagógusképzés keretében, például a Posztgraduális Pedagógiai Diploma, vagy a BA Pedagógiai Diploma megszerzése során. Amint az előzőekből kiderült, Angliában egyre több nemzeti keretrendszer szabályozza a tanárképzést és a tanártovábbképzést. Ezzel szemben a pedagógusok számára hirdett posztgraduális képzések piaca alapvetően szabályozatlan. Vannak olyan jótékonyági szervezetek, mint az Adoptálás után (After Adoption) vagy nem profitorientált szervezetek, mint a Nevelőszülők támogatása (Foster Support), amelyek a pedagógusképzést és -továbbképzést segítik, hogy a leendő és gyakorló pedagógusok képesek legyenek kielégíteni az állami gondozott vagy örökbefogadott gyermekek igényeit és azokét is, akik a családjukban maradtak, de traumákat szenvedtek el. Az ő szolgáltatásaikhoz való hozzáférés azonban nem általános. Az iskolavezetők és a pedagógusok saját maguk dönthetik el, milyen képzést biztosítanak munkatársaiknak, illetve milyen képzésen vesznek részt, természetesen a költségvetési és időkorlátok figyelembe vétele mellett. Ennek következtében az iskolák erősen különböző módon közelítik meg az inklúziót, és a pedagógusok ez irányú szakértelme is igen eltérő szinten áll. Így az egyes tanulók oktatási inklúziója változó minőségben és módon valósul meg.

⁵ Angliában a kormány által pedagógusok és iskolavezetők számára meghirdetett képzéseken szerezhető képesítések; nem minősülnek posztgraduális képzésnek, és nem az egyetemek bonyolítják le őket. (A fordító megjegyzése.)

Magyarország

Az integráció a magyar oktatáspolitikai stratégiai dokumentumaiban elsőbbséget élvez, mert kiemelkedő fontosságú a korai iskolaelhagyás arányának és az iskolák teljesítménye közötti különbségek csökkentése szempontjából. (Köznevelési Stratégia, 2019, 2021–2030). A stratégiai célok megvalósítása azonban ellentmondásos módon zajlik. Számos az inklúziót célzó kormányzati fejlesztés és program megvalósítása van folyamatban, de hatékonyságukról csak korlátozottan érhető el információ (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Továbbá az iskolarendszer struktúrája is az inklúzió ellen hat. A magyar alapfokú oktatás hatéves korban kezdődik, és a tanulók több ponton is elhagyhatják az alapfokú oktatást: a negyedik, a hatodik vagy a nyolcadik osztály után átléphetnek a középiskolába, a gimnázumba, egy a tanulmányi felkészültségüket mérő felvételi után, illetve a nyolcadik évfolyam után valamely típusú szakképző intézményben folytathatják tanulmányaikat.

Bár az integráció évtizedek óta a magyar köznevelés egyik kulcsfontosságú prioritása, a fő problémák ma is fennállnak. Ez főleg az oktatás történelmi és kulturális hagyományaira vezethető vissza. A magyar köznevelés kultúrája tradicionálisan erősen szelektív, a tanulók iskolai teljesítmény alapján történő elkülönítést szorgalmazza. Ráadásul a csökkenő születésszám miatt erősödik az oktatási intézmények közötti verseny, amire jelentős számú intézmény szelekcióval reagál (Gurzó & Horn, 2015). Az utóbbi időkben felmerült problémákat a következőképpen lehet összegezni: 1) a regionális különbségek, 2) az iskolák közötti különbségek jelentősebbek, mint az iskolákon belüli különbségek, 3) a roma kisebbséghez tartozó tanulók oktatási szegregációja egyre erőteljesebb (Hermann et al., 2019).

Mivel a migráns családból származó gyermekek aránya Magyarországon viszonylag alacsony, integrációjukra kevés figyelmet fordítanak (European Commission, 2019). Bár kevés lehetőségük van arra, hogy diplomát szerezzenek a magyar oktatási rendszerben, ez a téma ritkán merül fel a közbeszédben.

Az integrációs törekvések fókuszában a roma származású gyermekek inklúziója áll. Magyarországon történelmi okokból viszonylag magas a roma népesség számaránya, akik között sok az alacsony jövedelmű család (Kertesi & Kézdi, 2012). Könnyű megkülönböztethetőségük és alacsony társadalmi-gazdasági státuszuk miatt a roma kisebbséghez tartozók a rasszizmus és az előítéletek egyik fő célpontjai, ami az iskola világában is megmutatkozik. Ennek szélsőséges megnyilvánulása a roma tanulók etnikai alapú térbeli elkülönítése (szegregációja), viszont ennél mélyebb probléma a rejtett, de mindent átható romaellenes előítéletek je-

lenléte, ami a társadalom jelentős részét jellemzi a pedagógusokat is beleértve. Bár az oktatáspolitikai évtizedek óta próbálja kezelni és megoldani ezt a problémát, az erőfeszítések eddig csekély sikerrel jártak (Fejes & Szűcs, 2018).

A fogyatékossgal élő tanulók a köznevelés keretein belül, integráltan tanulnak, vagy speciális gyógypedagógiai intézményekben. A speciális gyógypedagógiai intézményhálózat Magyarországon viszonylag korán létrejött; ehhez kezdetektől fogva magas színvonalú gyógypedagógus-képzés is társult. Ennek a rendszernek a sikeres működése volt az egyik oka annak, hogy az inkluzív, a befogadó oktatási törekvések csak az 1980-as években jelentek meg. Jelenleg szakértői testület dönt arról, hogy a tanuló részt vehet-e az inkluzív oktatásban, vagy gyógypedagógiai intézményben kell folytatnia tanulmányait. Inkluzív oktatást csak olyan köznevelési intézmény folytathat, amelynek pedagógiai programjában jelen van az inkluzív oktatási profil. Ha igen, akkor az iskolának gyógypedagógust is kell alkalmaznia. Sokszor előfordul azonban, hogy helyben nincsenek megfelelően képzett szakemberek, és így a tanulók nem részesülnek megfelelő oktatásban, gondoskodásban (Varga, 2015).

Innováció és inklúzió

Több, az inklúzió problémájának megoldását célzó országos projekt is folyamatban van, például az ún. Dobbantó-program, amely a korai iskolaelhagyás arányát hivatott csökkenteni (Eurydice, 2020), vagy az ún. KIP-program (Komplex Tanítási Program), amely a pedagógusok módszertani megújulását és attitűdjeik megváltoztatását tűzte ki célul (K. Nagy, 2015). A felülről vezérelt innovatív programokon kívül több iskola dolgozott ki speciális, innovatív programokat a helyi igények alapján. Ezek az iskolaszintű innovációk különböző célcsoportok inklúzióját tűzik ki célul, és a kidolgozó iskolák általában pedagógus-továbbképzési programokat is hirdetnek a program terjesztése érdekében. Megjelennek továbbá az iskolarendszeren kívüli kezdeményezések is, például az iskolaidő utáni mentorálási programok (Tanoda), amelyek az alacsony jövedelmű családok gyermekeinek nyújtanak segítséget (Németh, 2008).

Pedagógusképzés, pedagógustovábbképzés és inklúzió

Az inklúzió témája megjelenik úgy a pedagógusképzési programok kimeneti követelményei között, mint a gyakorló pedagógusok külső minősítési rendszerének kompetencia indikátorai között (Kopp & Kálmán, megjelenés alatt). A kérdés az,

hogy ezek mennyire alkalmasak arra, hogy az inklúzióhoz szükséges attitűdváltozást elősegítsék.

A pedagógusképzési programok elkülönülnek egymástól, kevés a kapcsolat közöttük. Az elkülönülést tovább erősíti a középiskolai pedagógusképzés erős tantárgyközpontúsága. E tényezők miatt a tanárjelöltek tantárgyközi együttműködési készségei fejletlenek, pedig ezekre a készségekre nagy szükségük lenne, hogy későbbi szakmai munkájukban az inklúzió komplex problémáit kezelni tudják.

Diszkusszió

Cikkünk azzal kezdődött, hogy górcső alá vette azokat a nemzetközi és európai trendeket, amelyek értelmében az inklúzió definíciójának összhangba kell kerülnie az „oktatás mindenki számára” elképzelésével. Emellett hangsúlyoztuk azt, hogy a sajátos nemzeti kontextus hatással van az inklúzió gyakorlatára (Ainscow, 2019). A Bronfenbrenner (1979) által kidolgozott modellt használtuk arra, hogy bemutassuk az oktatási inklúzió komplexitását. Megvizsgáltuk a Bronfenbrenner által azonosított makroszintet, annak érdekében, hogy a projektben részt vevő egyes kutatócsoportok által képviselt különböző nemzeti oktatási kontextusokba betekintést nyerjünk. Ez az elemzés segített később megérteni a pedagógusok előtt álló mezoszintű kihívásokat.

A három nemzeti szintű kontextusleírás, amelyet ebben a cikkben bemutatunk, jól illusztrálja, hogy bár az oktatáspolitikai irányítói mindegyik országban elkötelezték magukat az inkluzív oktatási gyakorlat megvalósítására vonatkozó nemzetközi ajánlások teljesítése mellett, mindegyik ország szembesült az elképzelésnek a jelenlegi iskolarendszer keretei közötti gyakorlatba történő átültetésének kihívásaival. Mind a három országban a pedagógusoknak kell az oktatáspolitikai „oktatás mindenki számára” elvét átültetniük a gyakorlatba a saját mikroszintjükön, miközben a pedagógusképzés sok esetben nem készítette fel őket erre.

Magyar, angol és holland példákkal illusztráltuk az oktatáspolitikai, az oktatási rendszer és intézményei, a pedagógusképzés és az inklúzióba bevont gyermekek tapasztalatai közötti összefüggéseket. A nagyratörő európai inklúziós irányelvek a nemzeti oktatáspolitikákon és infrastruktúrákon keresztül kerülnek megvalósításra. Ezek határozzák meg, hogy a pedagógusok osztálytermi gyakorlatukban hogyan elégítik ki a gyermekek igényeit. Miután a projekt csapata elolvasta és megvitatta a pedagógusok narratíváit, a pedagógustovábbképző anyagok tervezése során Bronfenbrenner elméleti modellje igen hasznosnak bizonyult.

Rámutattunk arra, hogy a pedagógusok szakmaiságának egyik kulcseleme az, hogy hogyan ragadják meg ezeket a dilemmákat, és hogyan próbálnak rájuk megoldást találni (Tomlinson et al., 2003; Van Casteren et al., 2017). Cikkünkben azt is megállapítottuk, hogy pedagógusképzésre és -továbbképzésre kiemelt szerep hárul a pedagógusok inkluzív oktatásra történő felkészítése, illetve az inklúzió hatékony osztálytermi megvalósításának támogatása során (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020).

A projekt eredményei rávilágítottak arra, hogy tanárok előtt álló szakmai kihívások nem egyszerű és egyedi, hanem komplex, sok dimenziós problémák (Beaton et al., 2021). Mint ilyenek, magas minőségű, az egész szakmai pályafutást átfogó szakmai tanulási lehetőségeket kívánnak meg, mert csak ezek képesek a jelöltek felkészíteni, és a gyakorló pedagógusokat támogatni úgy a közoktatásban, mint a felsőoktatásban az inkluzív pedagógiai gyakorlat megvalósításában és fejlesztésében. (Florian, 2019).

A PROMISE-projekt eredményei azt mutatják, hogy számos kulcsfontosságú elem jelenlétére van szükség ahhoz, hogy ezek a szakmai tanulási, fejlesztési programok hatékonyak legyenek, és kielégítsék a pedagógusok igényeit. Minden szakmai képzési programnak el kell ismernie azoknak a szakmai dilemmáknak a sokdimenziós voltát, amelyekkel a pedagógusok szembesülnek (Beaton et al., 2021). Nem szabad a pedagógusképzésre úgy tekinteni, mintha elégséges lenne a pályára történő felkészüléshez: a pedagógusok számára szakmai tanulási lehetőségeket kell biztosítani a teljes karrierút során. Továbbá tudatosítani kell a tanároknak, hogyan hathatnak a makroszint különböző aspektusai, például az oktatáspolitikai alakulása vagy a helyi, nemzeti, kulturális beidegződések az iskoláztatás szervezésére, az inklúzió saját osztálytermükben történő megvalósítására. A szakmai tanulási lehetőségeknek úgy kell az iskolát körülvevő társadalom változásaira reagálniuk, hogy a pedagógusok szükségleteinek kielégítése során a megoldásokra, ne a hiányosságokra koncentráljanak. Az élethosszig tartó szakmai tanulás akkor lesz a leghatékonyabb, ha elismeri a pedagógusok szakmai önállóságát, azt a tudást, készségeket, hozzáértést, amellyel a tanárok gazdagítják a szakmát, továbbá ösztönzi és támogatja a pedagógusok szakmai együttműködését, ami magában foglalhatja a más szakmabeliekkel történő együttműködést, a határátlépést is, annak érdekében, hogy minél jobban megfeleljenek a gondjaikra bízottak szükségleteinek (Thompson et al., 2021).

A cikkünk által javasolt típusú szakmai tanulási lehetőségek egy példáját a PROMISE-projekt csapata fejlesztette ki. A projekt honlapján⁶ a szakmai tanulási anyagokat olyan, a való életből vett szakmai dilemmák és kihívások köré szerveztük, amelyeket Európa különböző területeiről gyakorló pedagógusoktól gyűjtöttünk össze. A honlapon a tanárok hozzáférhetnek ezeknek a szakmai dilemmáknak a leírásaihoz rövid narratívák, vagyis vignette-k formájában. Eldönthetik, melyiket választják, melyik rezonál személyes munkatapasztalataikra, és aztán a honlapon található tanulási utakon feltárhatják saját országuk oktatási rendszerének keretei között, illetve a saját gyakorlatukban felmerülő szakmai dilemmák lehetséges megoldási módjait.

Összefoglalás

Az utóbbi időben a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai trendek abba az irányba mozdultak el, hogy az ifjúság számára az egész világon inkluzív és méltányos oktatást kell biztosítani. Cikkünk rámutatott arra, hogy ennek a nagyratörő célnek a megvalósítása kihívást jelenthet a pedagógusok számára, mivel sajátos kulturális és történeti, nemzeti kontextusokban kell ezt az elvet átültetniük a gyakorlatba. Ahhoz, hogy a pedagógusok minden tanuló számára inkluzív oktatást tudjanak nyújtani, olyan felkészítésre és támogatásra van szükségük, amely számol a feladat összetettségével, elismeri a pedagógusok szakértelmét, és lehetővé teszi számukra, hogy más érintettekkel együtt tudjanak dolgozni azon, hogy kihívásoknak megfeleljenek. Csak az itt leírt feltételeknek megfelelő szakmai tanulási lehetőségek révén remélhető, hogy a tanároknak sikerül az ambiciózus, jövőbe mutató nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai célt, a befogadó és méltányos oktatást mindenki számára biztosítani.

Irodalom

- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems*. UNESCO.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056> (2021.04.06.)
- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat>

⁶ A projekt honlapja: <https://promise-eu.net/>

%C3%A9gia.pdf

- Ball, S. J. (2003). 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065> (2021.04.06.)
- 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. <https://doi.org/10.3390/su13042167> (2021.04.06.)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512> (2021.04.06.)
- Department for Education (2019a). *Early Career Framework*, Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2019b). *ITT Core Content Framework*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919166/ITT_core_content_framework_.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2018a). *Promoting the education of looked after children and previously looked after children. Statutory guidance for local authorities*. Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2018b). *Promoting the education of looked after children and previously looked after children. Statutory guidance for local authorities*. Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2020). *National Professional Qualification (NPQ): Leading Behaviour and Culture Framework*
<https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment_data/file/925508/NPQ_Leading_Behaviour_and_Culture.pdf
(2021.04.06.)

- De Vroey, A., Symeonidou, S. & Watkins, A. (Eds.) (2019a). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures: Eurydice report*. Education, audiovisual and culture executive agency (EACEA), Education and youth policy analysis.
- Eurydice (2020). Hungary: National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-29_en
(2021.04.06.)
- Fehérvári, A. & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. (Learning Paths in Public Education and Higher Education). *Educatio*, 28(4), 645–658. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.1
- Florian, L. (2019). Preparing teachers for inclusive education. In Peters, M. A. (2019) (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_39-1
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2016). *Inclusion and Achievement in Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Florian, L. & Pantić, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: pathways for future research. In Florian, L. & Pantić, N. (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Issues for Research and Practice*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1359866X.2010.540850>
(2021.04.06.)
- Guðjónsdóttir, H & Óskarsdóttir, E. (2020). ‘Dealing with diversity’: debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774> (2021.04.06.)
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
(2021.04.06.)

- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs*.
www.destaatvanhetonderwijs.nl (2021.04.06.)
- Karssen, M., Heemskerk, I. M. C. C., m.m.v. Heurter, A., Ledoux, G., & Volman, M. (2018). *Opbrengsten van toekomstgericht onderwijs*. Kohnstamm Instituut. (Rapport 1007, projectnummer 20 701).
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7–22.
- K. Nagy, E. (2015): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.5–6.33 (2021. 04. 06.)
- Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4), 333–340.
- Koopman, M., Aarts, R., Hulsker, J. Imants, J. & Kools, Q. (2019). Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers. *Pedagogische Studiën*, 96, 378–400.
- Kopp, E. & Kálmán, O. (Kézirat). Teacher Education in Hungary. In Kowalczyk-Walędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M. & Menter, I (Eds.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. Palgrave.
- Liu, Y., Bessudnov, A., Black, A. & Norwich, B. (2020). School autonomy and educational inclusion of children with special needs: Evidence from England, *British Educational Research Journal*, 46(3), 532–555.
<https://doi.org/10.1002/berj.3593>
- Ministry of Education, Culture and Science (2016). *Key figures. Education*. The Hague, the Netherlands.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Murchu, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, A. & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Németh S. (2008). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. TÁRKI.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England, *British Journal of Special Education*, 41(4), 403–425 <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Ofsted (2019). *The education inspection framework*, The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Crown Copyright.
<https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf
(2021.04.06.)

Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal*. Den Haag.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401–22.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

Symeonidou, S., De Vroey, A. & A. Lecheval, A. (Eds.) (2020b). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Thompson, S., Cornelius, S., Kopp, E. & van Lakerveld, J. (2021). Boundary crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*, 20(1), 54–75. DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.03

Timmermans, A. C., Kuyper, H. & Van der Werf, M. P. C. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087> (2021.04.06.)

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimi-join, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

UK Government (2020). *Children looked after in England including adoption*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/children-looked-after-in-england-including-adoptions/2020> (2021.04.06.)

UK Government. *Children with special educational needs and disabilities (SEND)*. <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/extra-SEN-help> (2021.04.06.)

UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. UNESCO

UNESCO (2016). *Incheon Declaration Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.

UNESCO (2020). *Policy Paper 4: Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*. UNESCO.

Van den Berg, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds) (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten voor Leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Warenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. ResearchNed.

- Varga, A. (Ed.) (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki H. Szakkollégium.
- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G., & en Kuiper, E. (2018). *Toe-komstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Koninklijk Instituut. Rapport 993.
- Wearmouth, R. (2020). *Children In Care Repeatedly Rejected By Academies As Admissions 'Scandal' Grows*. Huffington Post.
https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/children-in-care-face-rigged-system_uk_5e4d2cd2c5b6eb8e95b5b3a7 (2021.04.06.)

Boundary crossing in Teacher Education

Stephanie Thomson¹ – Sarah Cornelius² – Erika Kopp³ – Jaap van Lakerveld⁴

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

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

³Eötvös Lorand University Faculty of Education and Psychology Institute of Education, associate professor kopp.erika@ppk.elte.hu

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

Educators face increasingly complex problems that they cannot solve on their own. Collaboration with other stakeholders is needed and this requires boundary crossing and provides learning situations for those involved in the problem-solving process. This article summarizes the theoretical background of boundary crossing as a learning process, building on the experience of a project that aimed to support student teachers, teachers and other educators in complex problem-solving scenarios. The article draws on a range of examples to make connections between the theory of boundary crossing and real world problem-solving and learning situations.

Keywords: boundary crossing, teacher education, teacher learning, vignette

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.03

Introduction

The Covid-19 pandemic has had great societal impact. During local and national lockdowns across the world families were asked to stay at home. Many parents combined working at home with a new role as home-teachers as schools turned their programmes into various forms of digital education (Reimers & Schleicher, 2020). School leaders and teachers may have, at first, perceived this as merely a change of methods, but soon many other consequences emerged (Cleland et al., 2020). For example, infrastructure proved to be insufficient in many households; not all parents were competent or willing teachers at home, and some groups of children did not get sufficient input to acquire mother tongue language skills. Staying at home also had an impact on family relationships, sometimes even leading to conflicts. These wider impacts illustrate how problems that are, at first

glance, interpreted as things to be solved in and by schools, school leaders, and teachers, often require the involvement and commitment of a wider circle of professionals and other stakeholders. They also illustrate the need to cross boundaries to address the issues involved: boundaries between home and school, social and other support services, educators, teachers and parents. When professionals succeed in effective collaboration and in mutual professional learning through boundary crossing, they become more effective as individuals, as teams, and as organisations. Not only can professionals and the parents involved benefit from boundary crossing; so too can children who will experience education which is more coordinated, flexible and responsive to their needs.

This paper explores boundary crossing and how it can be useful in the professional learning of teachers. We suggest that many educational problems, like the challenges created by COVID-19 but even some that seem more straightforward, are actually wicked problems (Veltman et al., 2019) where the observed behaviour in school is only one part of a more complex and interconnected series of issues. Wicked problems in education typically require the collaborative effort of a range of people including educators, other professionals, parents and the wider educational community (for example, academic researchers). We start by exploring a wicked problem (presented as a vignette) identified by the ERASMUS+ project PROMISE (Promoting Inclusion in Society through Education). We then show what boundary crossing is and how it can be a useful approach to tackling wicked problems in education. We then draw on several successful examples of boundary crossing in practice to show that there is not one standard method for this and how other people and processes can help. Finally, we return to the example of the wicked problem and suggest some ways this could be addressed, informed by a boundary crossing approach. We conclude with suggestions for the development of competencies for boundary crossing that could be adopted by teacher educators to equip future educators with skills for professional learning throughout their careers.

Wicked educational problems – a vignette example

The ERASMUS+ project PROMISE (Promoting Inclusion in Society through Education) has gathered and explored the use of professional dilemmas as resources for professional learning. Working with educators across sectors from primary to vocational education, the project has collected examples of dilemmas faced by

trainee and experienced educators and managers to explore the range of issues faced as a result of societal changes and increasing diversity across Europe (see Kools in this volume and Beaton et al., 2021). The dilemmas collected have been presented as a series of vignettes, and made available as professional learning resources via the project website (promise-eu.net). Vignettes have previously been used in educational research to analyse situations and support dialogues to derive insights and views in order to build an understanding of the dynamics of the practices described. Evidence suggests that these dialogues contributed to the professional development of the analysts, so what started as an analytical tool has also proved to be a valuable tool for teachers' professional development (Angelides & Gibbs, 2006). The PROMISE project aims to capitalise on the value of vignettes as a resource to support individual and collaborative professional learning for teachers across sectors.

Each PROMISE vignette can be regarded as a short story without an ending. They have been developed by teachers and teacher educators and each one provides an accessible, rich and challenging description of teaching practice. They present an issue or challenge for which there is no right answer or obvious solution. Some information about context is provided within each vignette, along with details of some of the choices and issues that a teacher or other educator facing the scenario may find themselves grappling with. Some include questions which refer to possible ways in which to develop professionally in order to acquire the competencies needed to tackle the problem; others refer to the boundaries one might cross in order to involve others together with whom the problem/dilemma may be more easily solvable, or with whom competencies may be shared and exchanged to bring solutions closer. By asking such questions the process of analysis of the vignette as well as the search for opportunities for boundary crossing and mutual learning are promoted.

The PROMISE vignettes are intended to be flexible resources for professional learning with which people can identify and to which they can bring their own perspectives in discussions in which solutions may be found (Jeffries et al., 2005). A PROMISE vignette is included in full below as an illustration of the type of wicked problems faced in practice:

“I am a teacher in special education. Our school offers education to pupils from 12-18, who have a low IQ (60-80). It is not so much about teaching them subjects, but helpingS them to find their way in society, maybe find a job. The pupils often have a low socio-economic background, broken families and other problems. Many of them are illiterate (and so are their parents).

Due to the Covid-19 outbreak in March 2020, all schools needed to close. This was a challenge for all teachers, but it caused severe problems for our target group. Other teachers switched to online lessons, but this is no option for my pupils. Many of them do not have access to a laptop, tablet or computer and IF they do, due to their illiteracy, it is very difficult for them to understand the instructions to participate in online teaching sessions. For these children, it is also difficult to work individually on tasks. I can only use the telephone and short messages to get in touch with them. I have to be very creative to find ways to reach and teach them.

The problem I encounter is that I am worried about my pupils, I want to be in contact with them, I want to help them. School used to be a safe environment for them, where they could learn and develop. I am worried about their situation, their development.” (promise-eu.net Vignette no. 12)

This vignette articulates clearly that the teacher is worried about the children they teach and wants to help them with their learning during the pandemic – something with which many educators will identify. The closure of schools was a challenge for all teachers, but it caused severe problems for students with special needs and their educators. Remote learning is clearly difficult for this group, both for practical reasons around access to devices and because of the individual needs of students.

The vignette reveals that being able to help is further complicated by the setting that the teacher works in: ‘special education’ for secondary-age children. There is no information about the location of the school but in most European education systems this means a school, classroom or unit that is separate from the corresponding ‘mainstream’ setting. The teacher hints at the kind of curriculum on offer in this setting and it is possibly one that is quite restricted and focussed on ‘life skills’. The discussion of IQ and of the curriculum suggest that they have a particular understanding of the purposes of special education. Addi-

tionally, the teacher notes that the children and young people in the setting experience other social disadvantages such as poverty and disrupted family situations, and typically have parents with low education levels. The elements of context that the teacher has chosen to highlight are the features that they consider to be the most important to the problem they are facing. The use of language is also indicative of context and may reflect local or national preoccupations or policy priorities.

This vignette provides an example of a wicked problem, something not easily solvable and not by this teacher alone. It is a situation in which parents play a part, in which technology plays a part, in which other professionals may be involved as well. For this problem to be addressed boundaries must be crossed. These boundaries are between professions, roles and contexts. Acknowledging these boundaries and adopting a boundary crossing approach may provide a way to explore and possibly address the problem and contribute to the further (professional) development of those involved.

A brief introduction to boundary crossing

In the vignette above the emphasis is on one teacher and the learning and support they provide for their students. Boundary crossing is, however, relevant and powerful at various levels: for students, student teachers, teachers, teacher educators, school leaders and other professionals involved in education or related fields of work. Boundary crossing has been promoted in classroom teaching and learning but it is also applied in teacher professional development (Akkerman & Bruining, 2016). It has also been used as a framework from which to evaluate schools as organisations, to analyse to what extent schools offer learning environments promoting boundary crossing to enrich learning, and to establish inclusion and enhance the mutual understanding needed for that (Gerdes et al., 2020). Those who cross boundaries will cross and return, share and co-operate and when the process is facilitated well they will give and take, share and reflect, benefit mutually and eventually transform. In this article we focus primarily on boundary crossing in teacher education, reviewing underlying principles below and then applying these to examples.

There has been long-standing interest in the learning potential of boundaries or borders in education (see, for example, the work of Giroux, 1998, 1991, 1992; Engeström et al, 1995 or Akkerman & Bakker, 2011 for a summary). Underlying

this interest is the belief that difference creates an opportunity for learning and should therefore be considered positively rather than as a problem to be overcome. In the case of the diverse classrooms considered by Giroux (1992) for example, the difference in cultural background between students could be considered a resource for learning rather than a barrier to it (see also the idea of ‘funds of knowledge’ proposed by Moll & González, 2004).

Boundary crossing draws on Cultural Historical Activity Theory (CHAT) to explain how learning occurs at a boundary and the ways in which boundary crossing (and any attendant learning) can be mediated by key individuals (brokers) and artefacts (boundary objects). Boundary crossing situations are typically characterised by information-sharing across a boundary that may be geographic, cultural or professional (Akkerman & Bakker, 2011). Though they may occur spontaneously, the facilitation of such situations usually requires a ‘boundary object’. Boundary objects can include events or activities (where different people are brought together with a shared objective), resources (which can stimulate engagement of different people across a boundary) or sometimes actors (who use their insight from both sides of a boundary to make the path across more navigable for others).

Boundaries create the potential for learning but do not guarantee that learning will happen nor, as Akkerman and Bakker (2011) suggest, that the learning taking place in different boundary crossing scenarios is the same in nature or degree. They identify four learning mechanisms that can be triggered by a boundary crossing scenario (after Akkerman & Bakker, 2011):

1. Identification: the process of understanding the features of the different contexts separated by the boundary
2. Coordination: the process of integrating potentially different ways of working across a boundary
3. Reflection: the process of re-examining one’s own practices in light of exposure to something different
4. Transformation: the process of changing one’s own practices in light of exposure to something different.

Akkerman and Bruining (2016) note that these mechanisms should not be considered hierarchical nor should some of them be considered preferable or better than others. Instead, the context will determine what kind of learning is most useful and appropriate. In a study of a boundary crossing activity for trainee vo-

cational educators, for example, Cornelius and Stevenson (2019) found evidence that some of these mechanisms were experienced for most participants and some participants engaged in multiple forms of learning. However, other participants did not show evidence of any of the forms of learning. This reminds us that crossing a boundary alone does not guarantee that learning will occur.

Teacher educators wishing to harness the potential of boundary crossing for learning need to think carefully about the design and structure of boundary objects and who brokers are. A particular consideration is that boundary objects should stimulate productive dialogue so that identification, collaboration, reflection and/or transformation is possible. The PROMISE vignettes are designed to act as boundary objects and, along with associated tools and activities, to encourage productive and reflective dialogue (see promise-eu.net Professional Learning Tools). These can be used by teacher educators (acting as brokers) to facilitate boundary crossing experiences. In the next section, we explore other examples of boundary crossing in education and analyse their features before returning to the example vignette.

Boundary crossing in educational contexts

Five examples of boundary crossing have been selected to illustrate the breadth of application of the concept in education. These five examples, all from European projects, are summarised in the table below, with more details provided in Appendix 1. Common themes and emerging issues are summarised to highlight some of the features and challenges of a boundary crossing approach in education.

| | Purpose | Context | Boundaries | Brokers | Boundary objects | Outcomes | Issues/Lessons learnt |
|---|--|---|---|--|--|---|--|
| 1 Developing global educators | Developing participants' skills and identities as global educators | Trainee vocational teachers in Scotland and Finland | Sociocultural, media and technological, vocational, pedagogical | Tutors | Activity tasks | Appreciation of different perspectives and practices, Some transformation of practice, but not for all participants | Reveals potential for differential experiences for participants, and some specific challenges for implementation |
| 2 Professional learning for digital practice | Supporting the development of digital and mobile practice | Professional educators from three sectors in Scotland | Roles (student/educator), countries, disciplines, sectors | Peers – self brokered | Meetings, joint participatory research project | Significant changes and developments in practice and pedagogic approaches | Highlights the value of cross-sectoral collaboration for professional learning |
| 3 Inside out – outside in: Building bridges in teacher education through encounters with diversity | Supporting student teachers' sensitivity to diversity of current educational communities | Student teachers from eight Universities across Europe learn and live together at 10 days Intensive Programme | Sociocultural, spatial, language, pedagogical | Tutors, peers in multicultural groups, self-brokered | Activity tasks, group processes | Learning about integration issues through awareness of the relationship to space | The value of experiencing diversity for educational enrichment |
| 4 Young entrepreneurs developing in action | Preparing teachers to promote entrepreneurship | Students and teachers worked closely together | Disciplines, sectors, roles | Teachers, authorities, entrepreneurs | Specific assignments, requests, and | Students transformed into entre- | Students developed entrepreneurial com- |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|--|
| <p>5 Synergy between school education, heritage interpretation and competence development</p> | <p>among students</p> <p>Involving educators to make use of the wider city context as a learning environment for competence development</p> | <p>with people in the community</p> <p>A municipal policy to promote heritage education and learning</p> | <p>Formal and informal learning; sectors</p> | <p>teachers</p> <p>University staff</p> | <p>challenges</p> <p>The monuments, buildings, fortifications, and city structure</p> | <p>preneurs, in the context of real life assignments</p> <p>Experiencing how people relate differently to things from the past differently, and reflection on these differences</p> <p>competences. Teachers gained experiences in facilitating this</p> <p>When heritage is used as a context for learning children learn more easily and develop important lifelong learning competences while doing so.</p> |
|--|---|--|--|---|---|--|

Table 1: Boundary crossing examples in teacher education. (Sources: 1) Cornelius and Stevenson, 2019; 2) Cornelius et al. in prep; 3) Inside out – Outside in: Building Bridges in Teacher Education, 2018; 4) Yedac, 2015; 5) Lakerveld & Gussen, 2011).

The examples show boundary crossing occurring at various levels and in many ways. It occurs when students meet and talk; it happens when teachers cooperate. Boundaries are crossed when more subjects are included, when students of different backgrounds share thoughts, and when parents or members of the local community are made part of a (mutual) learning trajectory. In the examples in Table 1, we see teachers, other educators, ICT staff, heritage staff, entrepreneurs, peers from abroad all involved in boundary crossing – sometimes acting as brokers and other times becoming the beneficiaries of boundary crossing.

Some of the examples in Table 1 address the learning of teachers and teacher trainees through international collaboration (Examples 1,2,3), whilst others are aimed at student learning (4,5). The majority are grounded within a single education sector, but Example 2 spans sectors (further education, higher education and community learning and development). The cross-sectoral approach allowed participants to make meaningful contributions to discussions free of organisational hierarchies, expectations and restrictions. Example 5 also goes beyond a single sector and adopted an interprofessional approach, drawing together teachers, educational scientists and museum staff to develop new ideas for heritage interpretation.

All of the examples reveal that boundary crossing by teachers and trainee teachers results in problem solving and professional learning. Example 2, for instance, provided solutions to local problems through consideration of alternative perspectives. Example 5 shows that museum staff and teachers developed themselves and each other through teaching history, experiencing history and relating it to current events. Example 3 helped student teachers begin to better understand how different participants locate themselves within educational communities. This particular example draws on both boundary crossing and inside-outside theory (Relph 1976) as underlying frameworks.

Where student learning is the aim of boundary crossing, there is evidence from these examples of authentic and expansive experiences providing learning outside classroom walls and in new settings. Students have been challenged to deal with diversity and interact with wider communities of professionals to develop new competencies. Example 4 engaged learners with wider communities to develop entrepreneurial competencies and Example 5 involved museum staff and supported the development of lifelong learning competencies.

Akkerman and Bakker (2011) suggest that a boundary is a ‘sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction’ (p. 133). The examples in Table 1 identify several relevant sociocultural boundaries (including cultural, geographical, disciplinary, role and sector boundaries). Technology is an additional boundary noted in Example 1. In this example, participants were required to navigate technological differences to identify technology(ies) they could use to support communication with peers from another country. Pedagogy is also specifically noted as a boundary in Examples 1 and 3. Whilst differences in pedagogical approach might be regarded as a type of sociocultural boundary (see for instance discussions of signature pedagogies by Shulman, 2005), it could be argued that articulation of this difference highlights the need for common understandings of curricular issues and practice in different contexts to support teacher professional learning through boundary crossing.

The process of facilitating boundary crossing is a delicate matter in which, in a balance between trust and curiosity, learners feel tempted to cross boundaries. Whilst educators are brokers in all of the examples in Table 1, self-brokering is a feature of Examples 2 and 3. Wenger (1998) suggests that brokers play a complex role, involving translation, coordination and alignment between perspectives. Where self-brokering is a feature, participants were able to draw on their own experiences to support boundary crossing and these experiences were clearly valued as opportunities to facilitate communication and shared understanding. Such an approach may encourage autonomy and self-direction, but perhaps risks distraction from the purpose of a carefully defined task. However, self-brokering seems appropriate in the context of independent professional learning (Example 2) and the development of future teachers (Example 3) because it allows participants to develop skills and competencies for future boundary crossing experiences.

A wide variety of boundary objects are identified in the examples including physical objects – such as the city, photographs and sketchbooks (Examples 3 and 5); processes, activity instructions and assignments (Examples 1 and 4); events such as meetings (Example 2). Boundary objects can also be ideas and concepts which support boundary crossing, such as inclusive education, entrepreneurship or lifelong learning. Whilst conceptual objects are not articulated in the examples it can be assumed that these also play a role in supporting shared thinking, al-

though the meaning of such objects may require some unpacking to ensure that these are consistent across boundaries.

The examples in the table also indicate that boundary crossing may be challenging. In Example 1, problems were primarily logistical in nature, such as finding concurrent space and time within two professionally accredited programmes to allow collaboration to take place. This example also revealed the need to secure commitment to the boundary crossing process and to support and encourage communication and reciprocity between participants. Some participants cited time as a barrier to engagement and others reported delays and problems making and sustaining contact with partners. Maintaining effective communication across boundaries, specifically vocational and technological boundaries, was challenging and even insurmountable for some participants. In Example 4, it appeared to be more difficult to promote entrepreneurship among teachers than among students. Teachers were also reluctant (at first) to allow students the freedom to invent things, try things out; or be in touch with clients. This may have been a barrier to the initial development of the entrepreneurial competencies that the project was aiming for. Nevertheless, the project made a difference and students involved felt taken more seriously than ever before.

Discussion

The examples above show the central features of successful instances of boundary crossing and demonstrate that the crossing of different types of boundaries may require different kinds of boundary objects and brokers. Clearly, this kind of learning can have powerful effects – such as the transformation of practice – but how can we, as educators, instigate or support this kind of learning? In this section, we return to the example of a practice dilemma, or wicked problem, from earlier in the paper and use the headings from Table 1 to structure a discussion of the problem and some possible ways forward.

Boundaries

In the vignette, several boundaries can be identified. Firstly, a boundary exists within the school between different experience levels of educators working there. There are likely other teachers in the same setting experiencing similar issues. The teacher indicated that they are an experienced teacher. Less experienced colleagues may have innovative ideas or different ways of thinking about practice is-

sues. Another boundary exists between different professional domains. The young people in the school may have other professionals that routinely work with them such as social workers, medical staff or IT staff. The school or the education authority may, for example, employ dedicated IT personnel who could provide insight and expertise into the technical aspects of learning remotely.

Another important boundary exists between school and home. The Covid-19 pandemic has forced education to take place at home when it would ordinarily take place at school. The vignette indicates that some parents face additional challenges which may make it hard for them to support learning. However, parents are an important source of information about their own children and can provide insight into what their child enjoys, finds difficult or frustrating and their wider emotional reaction to the huge changes that Covid-19 has caused.

Finally, there are cultural boundaries in the vignette. We don't know the location of the teacher but undoubtedly there will be differences in how remote learning in special education contexts is being organised in different countries around the world. The potential value of Covid-19 as a learning moment is that the effects are being experienced globally albeit tempered by existing structural features of educational settings (and wider social policy) and by governmental responses. This sort of information can be accessed through internet resources that link practitioners together (such as resource-based websites and discussion forums) and also through academic literature. There is an additional cultural boundary between those like the teacher, who has a particular way of understanding his/her situation, and others who would understand it differently. Earlier, we noted that the teacher mentions several contextual factors. This indicates that they think these are pertinent for understanding the problem and exposes some of their assumptions about practice, the learners and the setting. Not all other people, including other educators, will see the situation in the same way and sometimes it can be helpful to 'disrupt' these understandings of the status quo (Armstrong, 2017).

The vignette shows how boundaries have been destabilised due to Covid-19. Previous lines of demarcation between practices have become uncertain and there is an opportunity for questioning of identities and practices across boundaries (Akkermann and Bakker 2011) to support professional learning.

Boundary objects

Models of boundary crossing suggest that catalysts need to be present that make people cross boundaries. These should provide room for action, and a perspective of autonomy. Apart from triggering action and reflection, it is important that learners experience a kind of belongingness, as a sense of being in a process together (Deci & Ryan 1985).

In the vignette, there are several possible boundary objects. Meetings between groups of teachers and/or other professionals may serve as boundary objects and as could documents associated with those meetings such as meeting papers, curriculum outlines and lesson plans. For some of these boundaries, the extent of the common ground shared by those on either side may be considerable (e.g. in the case of teachers in the same school) but, for others, there may be little common ground (e.g. between parents and teachers). The boundary objects chosen should reflect this and sometimes co-constructing a boundary object can be a useful exercise to surface assumptions and create a productive way forward. In the case of the home/school boundary during the Covid-19 pandemic (as in the vignette), a co-constructed learning plan which parents and educators have developed may help to provide clarity on the aims of the educator and any limitations introduced by learning in the home environment (e.g. when activities are completed). To facilitate crossing a cultural boundary, resources such as websites, books or articles or activities associated with formal professional learning such as seminars, or assignment tasks could fulfil this role.

Brokers

Table 1 shows that some boundary crossing is self-brokered by individuals on either side of the boundary. In the vignette, self-brokering could work well to cross the boundaries within the school, between professional areas and between home and school. However, this requires a degree of knowledge of who is on the other side of the boundary and willingness on the part of those on either side of the boundary to collaborate on solving problems together. This self-brokered boundary crossing is perhaps most likely to happen when there is some existing relationship between those on either side of the boundary in question – perhaps through longstanding professional relationships. The move to widespread remote working has removed the informal gatherings between practitioners that were commonplace prior to Covid-19 in staffrooms or workrooms (Harris, 2020). These are places where practitioners may have previously raised their ‘wicked prob-

lems' for wider discussion and self-brokering may help to facilitate this important communication using other methods.

For the cultural boundaries in the vignette, several people could act as brokers. Crossing a cultural boundary can be self-brokered too but relies on existing networks, and there may be few people in the teacher's existing networks who can provide insight from a different cultural perspective. School leaders may have access to wider networks, but they too, may lack access to those who can provide insight from across a cultural boundary. Those involved in organising provision for a city or country may be able to broker this type of boundary crossing more successfully. Such professionals are often involved in strategic decisions about education and expected to draw on a wide range of evidence from other contexts. They may also have responsibility for organising programmes of training or professional development. By disseminating their work in a written form, authors of professional or academic publications can also act as brokers for the cultural boundary.

Who the most appropriate brokers are is heavily dependent on the situation. For all of these boundaries, boundary crossing could be self-brokered if existing relationships can be productively drawn on. In other instances, brokering is about creating links between those who are not ordinarily in contact – usually by using the existing networks of the broker or by drawing on power afforded to them in their role.

The vignette is an example of a wicked problem with no obvious solution. The discussion above considers how this problem might be framed as a boundary crossing opportunity to develop thinking, understand different perspectives and work with others towards possible solutions. Experienced professionals will have examples of wicked problems from their own experiences to draw on and explore but, for new and trainee educators, examples such as those provided amongst the PROMISE vignettes will help them explore practice dilemmas and develop confidence and competence for their own contexts.

Conclusion: developing competencies for boundary crossing

This paper explores boundary crossing as a pedagogic strategy in a range of contexts. The examples discussed in Table 1 reveal that effective learning through boundary crossing requires buy in and commitment to the process, clear and open communication, a commitment to reciprocity, willingness to deal with un-

certainty and alternative perspectives, and the ability to reflect individually and collectively. These requirements can be supported by an effective broker, but need to become embedded as ‘competencies’ in an effective professional (see Walker & Nocon, 2007, for a useful discussion of boundary crossing competence). Initial teacher education can provide opportunities to develop these competencies to help educators grapple with the wicked problems they will experience throughout their careers. Teacher educators have an important role to play in this process and can facilitate boundary crossing by:

- preparing educators to face wicked problems in practice: explaining that these are common and promoting a collaborative stance towards solving them;
- promoting a view of education as a collaborative endeavour including many partners, all of whom have something to add;
- bringing people together to practice discussing – for example by creating ways for those involved in teacher education programmes to discuss wicked problems such as those in the vignette;
- bringing the perspectives of other professionals into the teacher education process using suitable boundary objects e.g written resources, visits;
- designing resources and activities that promote interrogation of assumptions since seeing from another perspective is crucial to the success of boundary crossing.

It is clear that educators face complex problems in their practice that they cannot solve on their own. Collaboration with other stakeholders is frequently needed and this inevitably requires boundary crossing. When professionals collaborate effectively and engage in mutual professional learning through boundary crossing, they become more effective as individuals, as teams, and as organisations. Professionals and other stakeholders involved benefit from boundary crossing; as do the children and students who experience education which is more coordinated, flexible and responsive to their needs.

References

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2). 1-5. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311404435>

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. <http://dx.doi.org/10.1080/10.508.406.2016.1147448>
- Angelides P & Gibbs P (2006), Supporting the Continued Professional Development of Teachers through the use of Vignettes, *Teacher Education Quarterly*, Fall 2006.
- 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. <https://doi.org/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, <http://dx.doi.org/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. <https://doi.org/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. (in prep) 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 complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2020). Analytic framework for interdisciplinary collaboration in inclusive education. *Journal of Workplace Learning*. ISSN: 1366-5626 <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2019-0099>
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/002205749217400110>
- Giroux, H. A. (1991). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*, 28, 51–67. <https://doi.org/10.2307/466376>

- Giroux, H. A. (1998). Critical pedagogy as performative practice: Memories of whiteness. *Sociology of education: Emerging perspectives*, 143-53.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Inside out – Outside in: Building Bridges in Teacher Education. (2018). *InOut Erasmus*. Inout. <https://inouterasmus.wixsite.com/resources>
- Jeffries, Caroline & Maeder, D. W. Using Vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies, *The Professional Educator*, 27(1-2), fall 2004 & spring 2005
- 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). New York, NY: 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/10.1162/0011526054622015>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1610165>
- Walker, D., & Nocon, H. (2007). Boundary-Crossing Competence: Theoretical Considerations and Educational Design. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178–195. <https://doi.org/10.1080/10749030701316318>

Appendix: Examples of boundary crossing in education

Example 1: Developing global educators

Boundary crossing underpinned the approach to collaborative learning provided for trainee vocational educators in Scotland and Finland (Cornelius and Stevenson, 2018). To support the development of participants' identities as global educators an activity was designed to allow them to collaborate online in pairs and small groups to develop a lesson plan. The lesson plan was required to address a

practice challenge faced by the Scottish participant. A set of defined tasks (boundary object) and tutors (brokers) guided the process. The activity required learners to negotiate multiple boundaries – sociocultural, media and technological, vocational and pedagogical – and took learners through the stages of identification, coordination and reflection. Some transformation was identified as an outcome, but was not universally achieved. The activity was not without challenges. These were primarily logistical in nature, such as finding concurrent space and time within two professionally accredited programmes to allow the collaboration to take place. The project also revealed the need to secure commitment to the project process and support and encourage communication and reciprocity. In some cases participants cited time as a barrier to engagement and others reported delays and problems making and sustaining contact with partners. In a few cases maintaining effective communication across boundaries, specifically vocational (between disciplines) and technological (associated with systems for communication) was challenging and sometimes insurmountable. However, there were also successes. Participants reported enjoying the collaborative process and becoming more aware of their own and other perspectives on practice. The activity resulted in implementation of some innovative approaches in practice and the establishment of some useful professional relationships.

Example 2: Professional learning for digital practice

Professional learning can also benefit from a boundary crossing approach. Stimulated by participation in an ERASMUS+ strategic partnership project (Mobile Learning in Higher Education), educators from three sectors in Scotland (Higher Education, Further Education and Community Learning and Development) maintained contact as an informal community of practitioners seeking to develop their own mobile and digital practices. At the time of the stimulus event (a 2 week long Intensive Programme of project activity held in Portugal) some participants were students as well as professional educators, thus this example involved crossing boundaries between roles, sectors, disciplines and countries. Boundary objects were infrequent meetings which took place after the Intensive Programme and a joint participatory research project which aimed to explore the impacts of the Intensive Programme. This project, reported in Cornelius et al. (in prep) revealed that the cross-boundary learning community established supported experimentation, reflection, confidence and continued learning. The stimulus event facilitated the mechanisms of identification, coordination and reflection, and these processes

continued to be evident across the three years of the project, allowing participants to sustain and apply learning within their own contexts. The opportunity to see challenges from different perspectives (including different roles) and discuss challenges free from organisational norms and requirements appears to have been particularly helpful. For example, problems faced by one participant implementing a 'Bring your Own Device' strategy in practice were evaluated from organisational and student perspectives. Participants from different sectors were able to make meaningful contributions to the discussion free of organisational hierarchies, expectations and restrictions and this allowed a widening of horizons and thinking 'beyond the rules' (Clark et al. 2017). Participants reported significant changes and developments in their practice and pedagogic approaches three years after the Intensive Programme, suggesting that some transformation had also occurred. This example demonstrates the value of long-term boundary crossing as an approach to professional learning and shows that a cross-sectoral approach to the development of digital practice can help to reveal new ideas and approaches and provide solutions to local problems through consideration of alternative perspectives.

Example 3: Inside out – outside in: Building bridges in teacher education through encounters with diversity

Experiencing boundary crossing was an important learning process in an intercultural focused project in which student teachers learned together about inclusion and diversity. (Inside out – Outside in: Building Bridges in Teacher Education, 2018) In InOut project we brought together participants (student teachers, teachers and teacher educators) from eight different European countries for 10 days in an Erasmus+ funded Intensive Programme. Project mainly based on inside-outside theory of Relph (1976). Notions of insideness and outsideness can help student teachers to begin to better understand how different participants locate themselves within educational communities. Participants explored the physical space of the project through, for example, the use of drama, photography, sketch-books as visual diaries and deriving (boundary objects), and provide opportunities for student teachers to trial these pedagogical innovations in cross-cultural contexts beyond the formal boundaries of school. Through these activities the project aimed to build bridges through positive encounters with diversity and to support the cognitive, emotional and social learning of future teachers. The role of boundary brokers in the project is played by teacher educators on the one hand, but

readings and experiences are given at least as important a role in encouraging boundary crossings.

Example 4: Young Entrepreneurs Developing in Action

In a project on entrepreneurship tools were developed to help children engage in entrepreneurial actions. At the same time teachers were trained to promote this process. The project was part of a European project to promote entrepreneurship as one of the key competencies of lifelong learning. Students were challenged and facilitated to get in touch with people in the community to try to launch an activity for them that would add value to the community and that would be economically viable. All sorts of examples of initiatives were elaborated. Some children organised a market of things they produced themselves; others elaborated an assignment to organise once a year an exhibition in a local museum; again others launched a crowdfunding project to re-plant a lost forest in a dry area. The idea was to promote through teachers entrepreneurial competencies among students. In reality it appeared to be more difficult to promote entrepreneurship among teachers than among students. Nevertheless, the project made a difference and students involved felt taken more seriously than ever before. Teachers were reluctant at first to allow the freedom to students that would give them room to invent things, have try-outs; be in touch with clients, etc. Teachers worked with fellow teachers from other countries; they also had to cooperate with colleagues from various subject disciplines in school. At the same time they connected to, and met key players in the local community who would be willing to serve as clients in the pilot projects. The actual assignments/challenges were the boundary objects that triggered the creative entrepreneurial competencies of students. In this open environment including many players the students were left free to launch initiatives.

Example 5: Making use of the historical and cultural context for learning

A School is based in the historical centre of the city. The city includes a fortification from the middle ages, a cathedral, many old houses, museums and structures from various stages of history stretching as far back as the middle ages. The school and the local authorities wish to explore the possibilities of making optimal use of this rich environment for the learning and development of the children; for their social and cultural integration and for their engagement in the community and the sustainability of it, and of its treasures. Teachers together

with museum staff and educational scientists developed a city walk including learning tasks and assignments, to raise awareness among children of the meaning of the historical background, but also to raise issues for exploring matters of identity, the dark sides of the past, and the way people lived and how people perceive things differently each from their own perspectives. In the cooperation between teachers and museum educators new ideas were shared and elaborated on how to implement modes of heritage interpretation that allow children to develop competences for lifelong learning. In the mix of teaching about history, experiencing history and relating it to current issues, museum staff and teachers developed themselves and each other (Lakerveld & Gussen, 2011). The historical context itself was not the object of study, the historical context was used as a context for learning in whatever content domain reaching from languages, to arts, science, creativity, cultural awareness and expression, to technical issues.

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 párbeszédük 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 középiskoláskorú 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 kelljenek, 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 – párbán 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 megkésztet 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.

Műhelyek, tanuló közösségek

Peer-coaching and inclusive collaborative learning using ICT

Susanne Huber¹ – Rainer Lupschina² – Melanie Schwarz³ –
Katja Krey⁴

¹ Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasien) Tübingen,
susanne.huber@seminar-tuebingen.de

² Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasien) Tübingen,
rainer.lupschina@seminar-tuebingen.de

³ Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasien) Tübingen,
melanie.schwarz@seminar-tuebingen.de

⁴ Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasien) Tübingen,
katja.krey@seminar-tuebingen.de

The professional dilemmas teachers are facing tend to be complex and unpredictable. Consequently, trainee teachers need a collaborative professional learning area that acknowledges those multifaceted challenges (Beaton et al., 2020). Peer coaching and collaborative learning structures using ICT have been implemented in teacher training with the aim to advance the development of positive attitudes towards inclusion and diversity. In addition, collaborative online learning has been implemented in a grammar school in Reutlingen, Germany, so that trainee teachers and teachers alike learn how to guide pupils to support each other in inclusive settings.

Keywords: peer coaching, ICT, collaborative learning, professional dilemma

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.05

Introduction

It has been repeatedly suggested that collaborative professional learning offers opportunities to support teachers to work together to develop the values, competences and knowledge required to support **all** learners in school (Lofthouse & Thomas, 2015). Especially when entering the profession, it is therefore important to develop these competences of working together on challenging tasks, creating ideas together or examining a situation with the support of peers, so that collaboration is used profitably in the classroom, and, moreover, contributes to further professionalization (Pantić & Florian, 2015; Carillon & Flores, 2020). In addition, our recurring impression in teacher education is that collaboration is also an important key to a positive teacher traineeship experience. Since there is rarely a

clear separation of advising and assessment with regard to instructors, we feel that looking at peer collaboration is particularly important.

Teacher training in the federal state of Baden-Württemberg/Germany consists of a BA/MA degree with only a short (12 weeks) practical component. After receiving their master degrees, the former students, now pre-service teachers complete 1.5 years of a two-track practical training: on the one hand at school where they sit in on classes and teach lessons; on the other hand at a Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Institute for Pre-service and In-service Training of Teachers) once a week, where they receive lessons in subject didactics, pedagogy, school law and ICT. In the first 6 months of their practical training (January to July) at school, the trainee teachers are always accompanied by experienced teachers. Then, in September, they get their own classes and have to pass several exams to receive their state exam. Unfortunately, peer collaboration has hardly been structurally anchored in the traineeship in Baden-Württemberg. Existing peer-collaboration often only emerges on one's own initiative. This, however, is complicated to foster due to the fact that our trainee teachers are at 40 different schools for their practical training (some a few hour drive from each other). Therefore, remote collaboration must be realized with the help of ICT.

As a consequence, the Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium), Tübingen/Germany (SAF), a member of the PROMISE project (funded by ERAMUS+, EU) , pursues, among others, the following three goals in teacher education:

- Trainee teachers shall acquire ICT as well as collaboration and coaching competences in order to be able to advance their professional development also on their own responsibility.
- On the topic of inclusion, trainee teachers should collaboratively learn and reflect online in order to consciously experience this form of learning in the role of the learner and thus develop a better understanding of their pupils.
- We aim to transfer the idea of online peer collaboration to pupils in the classroom so that trainee teachers and teachers alike learn how to guide pupils to support each other in inclusive settings.

As the SAF is not a research institute the following report is merely a presentation of innovations implemented at the SAF, – not a scientific research report.

Nevertheless, we are able to provide some data we gathered for evaluating these innovations.

Online Peer Coaching – How can constructive collaboration be designed?

The most obvious options certainly are exchanging information about particular pupils/classes, transferring materials, planning lessons together, peer observation, and debriefing lessons. As it cannot normally be assumed that the prospective teachers have a high level of teaching expertise, giving advice to each other in this context might be difficult for peers. Therefore, a specific concept for peer settings is needed. We've decided to use peer-coaching (Goddard, 2004; Fletcher & Mullen, 2012). The approach is based on an understanding of trainee teachers being active agents (Sachs, 2003) who must seek their own responses to the dilemmas they are facing in their teaching practice. For the coaching session groups of 3 are formed (Figure 1). The coachee (person A) can either describe the topic/dilemma verbally or bring a filmed sequence of their lesson. Instead of giving advice, self-reflection is to be initiated by the coach (person B). Regarding the coaching being given, person C serves as a support and reflection partner for the coach. The roles change until everyone has been coached and has been a coach themselves.



Figure 1: Coachee, coach and observer of the coaching process communicate via tablet devices.

In order to make sure that online collaboration and peer coaching can be realized, 54 trainee teachers have been equipped with tablet devices; 38 of them received a short training in coaching during one lesson in pedagogy. The other 16 trainee teachers did not receive a training in peer coaching but were asked to collaborate in the context of their lessons in subject didactics.

During the training in coaching the 38 trainees received an introduction to the topic of coaching (90 min) and were given questions (to get them started) to help them slip into the role of the coach. Some examples of such questions are:

- Making agreements: What would have to happen in this conversation to make it worth your while?
- Goal and change of perspective: What would it be like if you achieved your goal?
- Previous successes and resources: Have there already been initial steps in the desired direction so far? What did you contribute to making these steps possible?
- Making assessment/measurability or future success transparent: Where do you rank yourself at the moment on a scale of 1 to 10?
- Change of perspective: How could others notice that you have already taken a step forward?

The idea behind is that everyone knows their own situation best and thus finds those options for action that they can employ constructively. This promotion of self-responsibility may even have a positive effect on the young colleagues' self-efficacy.

In October 2020 (i.e. after 10 months of practical training) a representative online-survey among the trainee teachers who participated in the project was conducted. Trainee teachers were given time to fill in the online survey during an online lesson (N=51, three trainee teachers were absent during these lessons). The survey consisted of rating questions and two open-ended questions. We asked them how often they prepared their lessons collaboratively, how often they discussed their teaching experiences with peers and whether their collaboration took place online. Answers were given on a rating scale (0-3) with 0=never and 3=regularly.

The results (figure 2) indicate that collaboration is more important for exchange of teaching experiences (0: 2%; 1: 12%; 2: 39%; 3: 47%) than for preparing lessons together (0:21%; 1: 57%; 2: 20%; 3: 2%). Of the trainee teachers who ex-

changed their teaching experiences 86% indicate that they also used ICT for their collaboration.

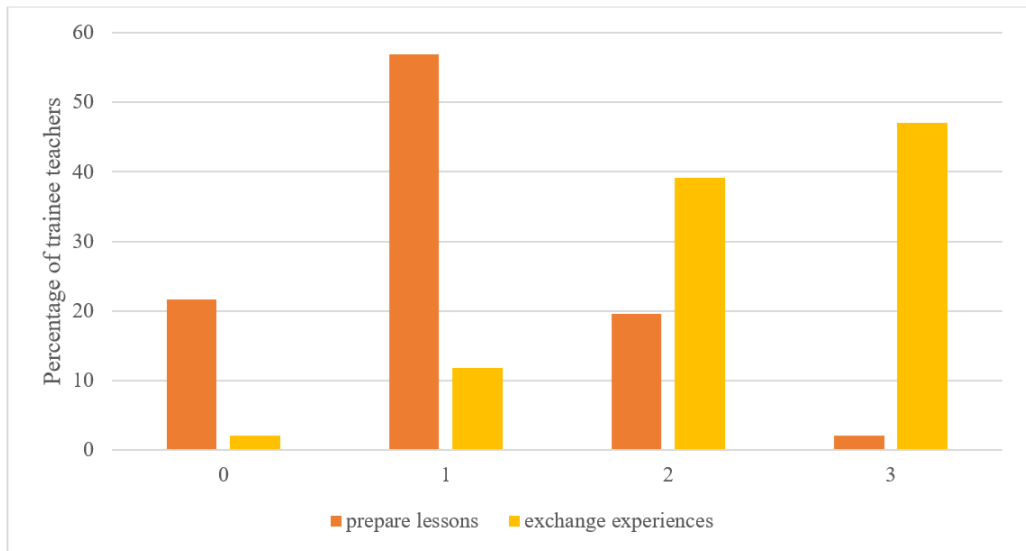


Figure 2: Percentage of trainee teachers (N=51) who indicate that they prepare lessons collaboratively/exchange their teaching experiences.

We also asked them to what extent they applied coaching techniques during their peer collaborations. In the coaching group (these trainee teachers received a short training in coaching) 10 out of 35 trainee teachers claimed that they never used coaching techniques. In the other group (these trainee teachers did not receive a short training in coaching) 13 out of 16 trainee teachers never applied coaching techniques. This shows that coaching techniques were applied more frequently in the coaching group ($\chi^2 = 12.3, p < 0.001$).

The open-ended questions revealed the following responses to the advantages and disadvantages of online peer coaching (see table 1). The coding of the qualitative data was done with AQUAD 8 (a tool for qualitative data analysis, see <http://aquad.de>).

| I found working with the other trainee teachers to be very helpful because... | Number of mentions (N = 51) | I felt that working with the other trainee teachers was unnecessary/destructive because... | Number of mentions (N = 51) |
|--|------------------------------------|---|------------------------------------|
| It is good to hear that others have comparable experiences /Emotional support | 21 | Ideas about lesson planning are too different | 5 |
| Sharing material/ideas for lesson planning | 12 | Exchange is too time consuming | 4 |
| Sharing concrete teaching experiences | 10 | Stress is amplified by exchange | 2 |
| Exchange takes place at eye level (no evaluation) | 8 | School conditions are too different | 1 |
| Reflection competence is improved | 1 | Difficult to find a date | 1 |
| Time saving | 1 | | |

Table 1: Answers to the dis-/advantages of (distant) peer-coaching (Online survey, November 2020, after 10 months of teacher training).

A trainee teacher commented on online peer coaching as follows:

“Quite frankly, at first, I found the idea of exchanging ideas with my colleagues in a video conference rather absurd. But once I had overcome inner barriers and dared to open up to my coaching group, it was in fact rather simple. [...] Especially by using the tablet, the physical distance to my coaching partners can be easily overcome; I can reach them very quickly and thus clarify urgent questions immediately. I also find it an enormous advantage that the meetings can take place at home in a protected setting.”

With the onset of the first shutdown, this form of "social connecting in distance" took on a whole new and important relevance, and the online coaching groups became a stabilizing factor in these uncertain times. Another observation is that collaboration among the trainee teachers was not restricted to peer coaching but extended to other areas like exchanging methodological issues, developing ideas for new learning tasks or planning entire lessons together. This aspect reveals the importance of bringing together trainee teachers who have the same subject, – something which we are considering now for the last phase of the project.

Blended-Learning on Inclusion

Also, on the topic of inclusion, we have used digitization for both collaborative working and collaborative learning. As part of a blended learning module (4 lessons, 90 min each) knowledge transfer (technical terms, definitions, legal framework, etc.) takes place online. In an online collaboration, the trainee teachers use vignettes describing dilemmas on inclusions (see promise-eu.net) to develop practical action options for their own teaching. These professional dilemmas do not have easy answers and the trainee teachers are faced with making a choice between a range of options to respond to them, with none of the actions being perfect to all members of the class. The blended learning module was conducted in 4 groups of trainee teachers, in total 72 participants.

| Item | mean (sd) |
|---|------------|
| I got a good overview of the topic. | 2.4* (1.6) |
| The digital learning environment was clearly designed. | 2.3* (1.4) |
| The learning objectives were clear. | 2.2* (1.4) |
| The missing attendance phases (due to COVID-19) were well compensated by video conferences. | 2.4* (1.3) |

Table 2: Mean values and standard deviation (sd) of the ratings (N=45).

In order to evaluate the blended learning module, the trainee teachers were asked to fill in a short online questionnaire (rating scale 1 – 5, 1 = true, 5 = false). Table 2 shows the items and the evaluation of the answers. The questionnaire was completed by 63% of the participants, N=45). All mean values differ statistically significantly from the middle value 3 (* $p < 0.01$ derived from t-test). The results indicate that the trainee teachers feel they have received a good overview of inclusion. With the design of the blended learning module – following flipped classroom principles – we gained time within the (online) face-to-face training session for critical reflection on the handling of the vignettes and also, on the method of blended learning. By doing so, the trainee teachers almost automatically come to terms with their own attitudes and beliefs towards inclusion. A trainee teacher comments on this as follows:

Honestly, I have the impression that I have taken away more from the independent online course and that I have dealt with the topic more intensively than would have been the case in a regular classroom setting. [...] For the processing of the vignettes, I found the online cooperation in my small group very profitable. A group of 3 is a good group size here.

At the same time, I am glad that we discussed the cases in face-to-face sessions. The exchange with all colleagues and the direct feedback from the lecturer is very important to me.

COOL-Groups (COllaborative Online Learning groups)

The third goal deals with the implementation of collaboration in digital settings in schools. In a class of 27 pupils (approx. 12 years old) it was examined how learners (can) change their learning and collaboration behavior in two subjects: English and history.

The pupils have access to the school-based cloud resources via a learning management system. Within the first six months, they learned, among other things, how to handle the specific possibilities of this working environment, such as real-time synchronization of their digital work results (with the teachers' insights), as well as how to use the video conferencing tool effectively (even before the pandemic). The digitized learning environment thus offered (and still offers) communication channels that are fundamentally different from the ones in traditional classrooms.

Our main questions were:

- How does collaborative working develop in a digital environment after having been systematically introduced to it?
- What are the repercussions with regard to learning performance due to digitally organized and collaborative ways of working?
- To what extent do working attitudes and working methods change due to the (almost) permanent possibility of collaboration?

The project is designed as a scheme in which insights gained in short cycles are to be fed back into adapting organizational structures. After one year, the following conclusions can be drawn:

Students initially (before Corona) reacted hesitantly to the opportunity to share and collaborate. Regular feedback sessions, and later video logs ("video diaries") revealed several reasons behind that attitude. These feedback sessions were done in the following way: Semi-structured interviews were conducted regularly in small groups at 4-week intervals over a period of half a year. The video logs were produced along guiding questions. One third of the students produced one video log per week over a period of 3 weeks. This resulted in a qualitative

evaluation of 30 video contributions of about 2 minutes each. This is, what we found out:

First, in such stable traditional learning environment there was little transfer of digital synchronous and asynchronous communication experiences gathered in the two subjects English and history. Second, the learning opportunities created by other teachers were virtually absorbed by traditional teaching formats, as the new concept was applied in only two of 15 subjects. Third, in our observation, collaborative formats were unfamiliar to the pupils in general. Talking to each other was not part of the common learning repertoire.

We responded to the findings as follows:

- an expansion of digital collaboration formats from 2 to 12 (of the 15) subjects.
- a permanent use of the digital learning environment.
- the installation of an interdisciplinary buddy system to facilitate and promote communication patterns.
- the increase of autonomous learning activities in the class
- the establishment of tasks for metacognition through the institutionalization of reflection periods (coaching conversations, reflection comments,...) and
- on the part of the teachers, weekly consultations on pedagogical issues.

In addition, the changed conditions under the lockdown accelerated the willingness to systematically engage with digital opportunities everywhere.

The evaluation status at the beginning of 2021 showed that the pupils were considerably more reflective in their use of collaborative opportunities. They became better in making decisions for or against collaboration based on their own learning attitude and on the basis of the task formats. Furthermore, many pupils reflect more on their own learning and work processes. Individual communication in distance learning is also more intense than in face-to-face classes in many subjects. This is due to micro-communication with tools that allow for selective individual feedback from peers as well as instructors. On the other hand, 5 of the 27 pupils needed closer assistance. This might be mainly due to the fact that digital distance learning and collaboration is often too much for students with weak learning organization skills.

The consequences we draw from this for the final phase are:

Pupils are ready to think about and engage in the value of collaboration. This change in the learning culture requires a lot of time, trust, and a common teaching approach among all colleagues. Therefore, further attempts are made to provide colleagues with a broader theoretical basis of self-regulated, collaborative learning and its presupposing structures, as well as to develop supportive institutional conditions.

- Collaborative and digital learning concepts are at the same time two high requirements if the goal is to replace the teacher-dominated learning culture. Our considerations are to facilitate the “pains” of change through horizontal collaboration of subject teachers in one school level (creating mutual trust through intra-subject collaboration), as well as to form inter-subject teacher teams, i.e. to make teachers of different subjects cooperate in several classes, resulting in an improved and quickly propagated new teaching culture.

Conclusion

Teacher collaboration is a key element for the support of all learners in school (Lofthouse & Thomas, 2015). In order to collaborate successfully, there are several preconditions: Teachers have to acquire competences to work together, and schools need to establish both a culture of collaboration among the teachers and for their pupils in the classrooms. Not only in times of a pandemic, but of course especially then, teachers and pupils alike need digital learning competences, too. Our results so far make us optimistic that the combination of digital, collaborative (and inclusive) skills training is beneficial and enables (trainee) teachers to support **all** their pupils in the classroom. Moreover, the collaborative training of the pupils further supports teachers in this endeavour.

References

- 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(4), 2167. <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Carillon, C. & Flores, M.A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Fletcher, S. & Mullen, C. (2012). *Improving coaching by and for school teachers*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247549.n4>
- Goddard, B. (2004). *Coaching and peer mentoring*. In: Persson, M. *Towards the teacher as a learner: Contexts for the new role of the teacher*. The learning teaching network. 47–54.
- Lofthouse, R. & Thomas, U. (2015). Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*, 43(1), 36–56. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2015.1053570>
- Pantić, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry, Volume 6*(3), <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.

A digitális eszközök jelentősége a társtámogatás (peer-coaching) és az együttműködő inkluzív tanulás során

Susanne Huber¹ – Rainer Lupschina² – Melanie Schwarz³ –
Katja Krey⁴

¹Témafelelős, Tübingeni Tanárképzési és Továbbképzési Központ oktatója,
susanne.huber@seminar-tuebingen.de

²Tübingeni Tanárképzési és Továbbképzési Központ oktatója,
rainer.lupschina@seminar-tuebingen.de

³Tübingeni Tanárképzési és Továbbképzési Központ oktatója,
melanie.schwarz@seminar-tuebingen.de

⁴Tübingeni Tanárképzési és Továbbképzési Központ oktatója,
katja.krey@seminar-tuebingen.de

*Fordította: Daru Andrea, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi
Intézet doktorandusza, andikond@student.elte.hu*

A pedagógusok munkájuk során gyakran szembesülnek komplex és kiszámíthatatlan szakmai dilemmákkal. Ezért a pedagógusjelölteknek olyan együttműködő szakmai környezetre van szükségük, amely figyelembe veszi ezeket a sokrétű kihívásokat (Beaton et al., 2020). Intézményünkben, Németországban, a digitális eszközöket alkalmazó társtámogatás (peer coaching) és az együttműködő, inkluzív tanulás gyakorlatát azért vezettük be a pedagógusképzésben, hogy elősegítsük a befogadással és a sokszínűséggel kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulását, fejlődését a tanárjelöltekben. Továbbá egy reutlingeni középiskolában, kialakítottuk az együttműködő online tanulás gyakorlatát a diákok számára is, hogy a tanárjelöltek és a gyakorló tanárok egyaránt megtanulják, hogyan vezethetik rá tanulóikat arra, hogy befogadó környezetben támogassák egymást.

Kulcsszavak: társtámogatás (peer coaching), digitális, együttműködő tanulás, szakmai dilemma

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.06

Bevezetés

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az együttműködő szakmai tanulás a lehetőségek széles tárházát kínálja arra, hogy a pedagógusok együtt tudják fejleszteni azt a tudást, azokat a kompetenciákat, amelyek segítségével minden tanuló tanulását támogatni tudják. Különösen a pályakezdés időszakában fontos, hogy fej-

lesszük az együttműködés kompetenciáját kihívást jelentő feladatok együttes megoldásával, közös ötlet felvetésekkel, vagy a társak támogatásával végzett helyzetelemzésekkel. Az együttműködés tapasztalatai aztán eredményesen használhatóak a tanteremben, sőt a további szakmai fejlődést is elősegítik (Pantic & Florian, 2015; Carillon & Flores, 2020). Pedagógusképzőként úgy látjuk, hogy az együttműködés kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy a pedagógusképzés pozitív élmény legyen a jelöltek számára. Az oktatói szereptől aligha lehet egyértelműen elhatárolni a tanácsadást és az értékelést, ezért kiemelten fontos a társakkal való szakmai együttműködés.

Annak érdekében, hogy fejlesztésünk képzésben betöltött szerepe jól értelmezhető legyen, röviden összegezzük a baden-württembergi – német szövetségi állambeli – tanárképzés felépítését. A jelöltek BA vagy MA diplomát szereznek; a képzéseknek mindössze egy rövid (12 hetes) gyakorlati része van. A diploma megszerzése után az egykori hallgatók, most már tanárjelöltek, másfél éves, két komponensű gyakorlati képzést kapnak. Ez a képzés egyrészt az iskolában zajlik, ahol tanórákon hospitálnak, órákat tartanak, másrészt heti egy alkalommal a Pedagógusképző- és Továbbképző Szemináriumon (Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte, azaz SAF) szakmódszertani, pedagógiai, iskolajogi és IKT órákat hallgatnak. Az iskolai gyakorlati képzés első hat hónapjában (januártól júliusig) tapasztalt tanárok felügyelik munkáját. Ezután szeptemberben megkapják saját osztályukat, és számos vizsgát kell teljesíteniük, hogy megszerezhessék államilag elismert pedagógusi képesítésüket. Sajnos a társak együttműködése nehezen illeszthető be strukturálisan a baden-württembergi szakmai képzésbe. A társ-támogatás (peer-coaching), ha meg is valósul, gyakran csak egyéni kezdeményezésre jön létre. Ezt tovább nehezíti, hogy a tanárjelöltek 40 különböző iskolába járnak gyakorlati képzésre, ráadásul sokszor többórás autóútra dolgoznak egymástól. Így az együttműködést digitális eszközök segítségével kell megvalósítani. Ezért a tübingeni gimnáziumi tanárokat képző Pedagógusképző és Továbbképző Szeminárium (SAF), amely részt vett az ERASMUS+ keretében az EU által finanszírozott PROMISE-projektben, többek között a következő három célt tűzte ki maga elé:

- A tanárképzésben részt vevőknek meg kell szerezniük a digitális, valamint az együttműködési és a támogató (coaching) kompetenciákat annak érdekében, hogy szakmai fejlődésüket önállóan, saját felelősségükre előmozdíthassák.

- Az inklúzió témájában a tanárjelölteknek közösen, együttműködve kell tanulniuk, és online reflektálniuk annak érdekében, hogy tapasztalás útján alaposan megismerhessék ezt a tanulási formát tanulói szerepben, és ezáltal jobban megértsék diákjaikat, továbbá a reflexió révén tudatosítsák ennek a tanulási formának a jellegzetességeit.
- Cél volt, hogy az online kortárs együttműködés gondolatát átadjuk az osztályteremben tanuló diákoknak is, ezért fontos, hogy a tanárjelöltek és a tanárok egyaránt megtanulják, hogyan készítsék a tanulókat egymás támogatására inkluzív környezetben.

Mivel az SAF nem kutatóintézet, az alábbi beszámoló nem tudományos kutatási jelentés, csupán összegzése annak, hogy milyen innovációt valósítottunk meg intézetünkben. Emellett azokat az adatokat is ismertetjük, amelyeket a projekt innovációinak értékelése céljából gyűjtöttünk.

Online társtámogatás – Hogyan tervezhető meg a konstruktív együttműködés?

A kollaboráció legkézenfekvőbb lehetőségei minden bizonnyal a következők: információcseré az egyes tanulókról, osztályokról, tanítási anyagok megosztása, közös óratervezés, hospitálás a társ, társak óráin, visszajelzés a látott órákról. Mivel a bevezető szakaszban, a pályakezdés idején a hallgatók nem rendelkeznek magas szintű pedagógiai szakértelemmel, spontán módon nehezebben tudnak tanácsot adni egymásnak, ehhez speciális társas környezet kialakítására van szükség, így a társtámogatás mellett döntöttünk (Goddard, 2004; Flechter & Mullen, 2012). Ez a megközelítés azon alapszik, hogy a hallgatókat aktív szereplőknek tekintjük (Sachs, 2003), akiknek saját válaszokat kell keresniük a tanítási gyakorlatukban felmerülő dilemmáikra. A támogató (coaching) ülés lebonyolításához háromfős csoportokat alakítottunk ki (lásd 1. ábra). A megfigyelt (coachee) („A” személy) leírhatta a témát/problémát szóban, vagy bemutathatott egy videórészletet az órájáról. Tanácsadás helyett a megfigyelő (coacher) („B” személy) önreflexiót kezdeményezett. Mivel a megfigyelő („B”) személye adott volt, a „C” személy támogató és reflektív partnerként volt jelen mellette. A szerepek addig cserélődtek, míg mindenkire sor került megfigyelőként és megfigyeltként egyaránt.



1. ábra: A megfigyelt (coachee), a megfigyelő (coach) és a reflektív partner táblagépen keresztül kommunikálnak.

Annak érdekében, hogy az online együttműködés és a társtámogatás megvalósulhasson, 54 tanárjelöltet láttunk el táblagépekkel. Közülük 38 fő kapott rövid, a társtámogatást bemutató (coaching) képzést egy pedagógiai kurzus során. A többi 16 tanárjelölt nem részesült ilyen képzésben, de felkérték őket az együttműködésre szakmódszertani óráik keretében.

A 38 tanárjelöltet a képzés során felkészítették a kortárs támogatásra (90 perc), ahol első lépésként kérdéseket kaptak, amelyek abban segítettek őket, hogy belehelyezkedjenek a megfigyelő (coach) szerepébe. A továbbiakban témák szerinti csoportosításban bemutatunk néhányat a képzésen feldolgozott kérdésekből:

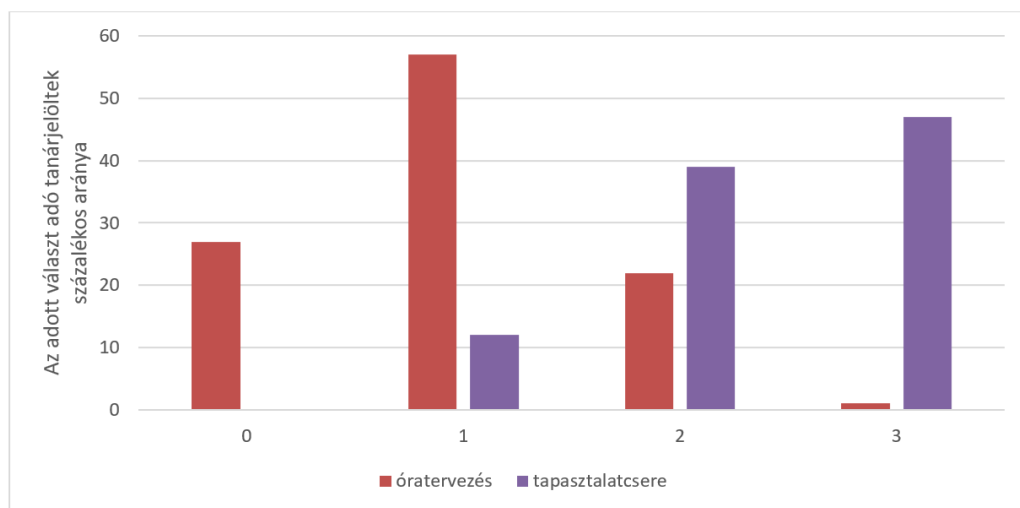
- Megállapodások megkötése: Minek kell történnie a beszélgetés során ahhoz, hogy megérje számodra a részvételt?
- Cél és szemléletváltás: Mikor éreznéd úgy, hogy elérted a célokat?
- Korábbi sikerek és erőforrások: Történtek-e eddig lépések a kívánt irányba? Mivel járultál hozzá ahhoz, hogy ezek a lépések megvalósuljanak?
- Az értékelés és a mérhetőség, illetve a jövőbeli siker kritériumainak világossá tétele: Hova rangsorolod magadat jelenleg egy 1-10-ig tartó skálán?
- Szemléletváltás: Hogyan vehetnék észre mások, hogy már tettél egy lépést előre?

E megközelítés mögött az az elképzelés áll, hogy mindenki a saját helyzetét ismeri a legjobban, és így mindenki maga tudja megtalálni azokat a továbblépési le-

hetőségeket, amelyeket képes konstruktívan végrehajtani. Az önmagukért viselt felelősség előtérbe állítása pozitív hatással is lehet a fiatal kollégák énhatékony-ság-érzésére is.

2020 októberében (azaz 10 hónapos gyakorlati képzés után) reprezentatív on-line felmérést végeztünk a projektben részt vevő tanárjelöltek körében. A jelöltek egy online óra alatt kaptak időt arra, hogy kitöltsék az online felmérést (N=51, három fő hiányzott erről az alkalomról). A felmérésben zárt kérdések mellett (Likert-skála) két nyitott kérdés szerepelt. A kérdőívben megkérdeztük, hogy milyen gyakran készítettek elő közösen az órákat, milyen gyakran vitatták meg tanítási tapasztalataikat társaikkal, és hogy az együttműködésük online történt-e. A tanárjelöltek a válaszokat négyfokozatú skálán adták meg (0=soha és 3=rendszeresen).

Az eredményeket a 2. ábra összegzi. A tanítási tapasztalatok megbeszélése céljából végzett együttműködés gyakoribb volt (0: 2%; 1: 12%; 2: 39%; 3: 47%), mint az órák közös előkészítése (0:21%; 1: 57%; 2: 20%; 3: 2%). A szakmai tapasztalataikat megbeszélő tanárjelöltek 86%-a jelezte, hogy digitális eszközt is felhasználtak az együttműködéshez.



2. ábra: Az együttműködési formák megoszlása (N=51)

Arra is rákérdeztünk, hogy mennyire széleskörűen alkalmazták a támogató (coaching) technikákat a társaikkal való együttműködés során. Azok közül a tanárjelöltek közül, akik rövid képzést kaptak – 35 fő – 10 jelölt azt állította, hogy soha nem használta a támogató (coaching) technikákat. A másik csoportban (ahol

a tanárjelöltek nem kaptak képzést) 16-ból 13 tanárjelölt gondolta úgy, hogy soha nem alkalmazott támogató technikákat. Ez azt mutatja, hogy a támogató technikákat gyakrabban alkalmazták azok, akik kaptak ilyen képzést ($\chi^2 = 12,3$, $p < 0,001$). Az online társtámogatás előnyeire és hátrányaira vonatkozó nyílt kérdésekre adott válaszokból nyert adatok összegzése az alábbi, 1. táblázatban látható.¹

| Úgy vélem, nagyon hasznos együtt dolgozni a többi tanárjelölttel, mert... | Említések száma | Úgy éreztem, hogy a többi tanárjelölttel való munka szükségtelen/romboló volt, mert... | Említések száma |
|--|-----------------|--|-----------------|
| <i>Jó hallani, hogy mások hasonló tapasztalatokkal rendelkeznek./Érzelmi támogatás</i> | 21 | <i>Az óratervezéssel kapcsolatos elképzelések túlságosan eltérnek.</i> | 5 |
| <i>Tananyagokat/ötleteket kaphatunk az óratervezéshez.</i> | 12 | <i>A tananyagok megosztása túl időigényes.</i> | 4 |
| <i>Konkrét tanítási tapasztalatokat oszthatunk meg.</i> | 10 | <i>A tapasztalatok megosztása csak felerősíti a stresszt.</i> | 2 |
| <i>A tapasztalatcsere „szemmagasságban”, azonos státuszú jelöltek között történik (nincs értékelés).</i> | 8 | <i>Túlságosan eltérő iskolai körülmények között dolgozunk.</i> | 1 |
| <i>Javul a reflektív kompetenciánk.</i> | 1 | <i>Nehéz mindenkinek megfelelő időpontot találni.</i> | 1 |
| <i>Időt takaríthatunk meg.</i> | 1 | | |

1. táblázat. A (távoli) társtámogatás előnyei/hátrányai. (Online felmérés, 2020. november, 10 hónapos tanárképzési időszak után; N=51.)

Egy tanárjelölt a következőképpen kommentálta az online társtámogatást:

„Őszintén szólva, először meglehetősen abszurdnak találtam az ötletet, hogy videokonferencián cseréljek eszmét a társaimmal, de miután leküzdöttem az ellenérzéseimet, és mertem nyitni a támogató csoportom felé, valójában elég egyszerű volt. [...] A táblagép használatával könnyen át lehetett hidalni a partnerektől elválasztó fizikai távolságot; nagyon gyorsan el tudtam érni őket, és így azonnal tisztázni tudtam a sürgős kérdéseket. Óriási előnynek tartom azt is, hogy a találkozókat otthon, védett környezetben rendezhettük meg.”

¹ A kvalitatív adatok kódolása és feldolgozása az AQUAD 8-cal történt. (Az AQUAD 8 a kvalitatív adatok elemzésének egyik eszköze, lásd <http://aquad.de>).

A pandémia során, az első lezárás kezdetével a „távolból való kapcsolattartás” ezen formája teljesen új és kiemelt jelentőséget kapott: ezekben a bizonytalan időkben az online támogató (coaching) csoportok stabilizáló tényezővé váltak. Megfigyeltük, hogy a tanárjelöltek közötti együttműködés nem korlátozódott a társtámogatásra, hanem más területekre is kiterjedt, mint például a módszertani kérdések megvitatására, az új tanulási feladatokkal kapcsolatos ötletek kidolgozására vagy teljes órák közös tervezésére. Ez megmutatta annak fontosságát, hogy a továbbiakban is támogató csoportokat szervezzünk az azonos szakos tanárjelölteknek.

A blended tanulás és az inklúzió

Az inklúzió témájában is a digitalizálást használtuk az együttműködésen alapuló munkában és tanulásban. Egy blended tanulási modulban (4 lecke, egyenként 90 percesek) a tudástranszfer (technikai kifejezések, meghatározások, jogi keret stb.) online formában történt. Az online együttműködés során a tanárjelöltek vignetteket (komplex pedagógiai helyzeteket leíró történeteket) használtak, amelyekben az inklúzióval kapcsolatos dilemmáikat írták le (lásd ezeket: promise-eu.net), hogy gyakorlati cselekvési utakat dolgozzanak ki saját osztálytermi gyakorlatuk kialakítása érdekében. A vignette-ek olyan szakmai dilemmákat írnak le, amelyekre nincsenek könnyű, egyértelmű válaszok, így a tanárjelölteknek választaniuk kellett a megoldási lehetőségek közül, bár egyik út sem volt tökéletes az osztály minden tanulója számára. A blended tanulási modult négy tanárjelölti csoportban összesen 72 résztvevővel bonyolítottuk le. A blended tanulási modul értékeléséhez a tanárjelölteket egy rövid online kérdőív kitöltésére kértük. A kérdőívben szereplő állításokat ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük (lásd 2. táblázat).

| Item | Középérték (sd) |
|---|-----------------|
| Jó áttekintést kaptam a témáról. | 2.4* (1.6) |
| A digitális tanulási környezet jól tervezett volt. | 2.3* (1.4) |
| A tanulási célok egyértelműek voltak. | 2.2* (1.4) |
| A hiányzó részvételi szakaszokat (COVID 19) a videokonferenciák jól kompenzálták. | 2.4* (1.3) |

2. táblázat. A Likert-skálák középértékei és szórása (sd) (N=45).

A kérdőívet a résztvevők 63%-a töltötte ki (N=45). Minden középérték statisztikailag szignifikánsan eltér a 3-as középértéktől (* $p < 0,01$, t-próbával történt szignifikancia vizsgálat alapján.) Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárjelöltek úgy érzik, jó áttekintést kaptak az inklúzióról. A blended tanulási modul kialakításával – a tükrözött osztályterem (flipped classroom) elveit követve – időt nyerünk az online, de szinkron bonyolított képzésen belül a vignette-ek elemzésére és a blended tanulás módszerével kapcsolatos kritikus gondolkodás fejlesztésére. Ez segített abban, hogy a tanárjelöltek szembenézzenek saját inklúzióval kapcsolatos attitűdjeikkel és nézeteikkel. Egy tanárjelölt így nyilatkozott erről:

„Az a benyomásom, hogy többet kaptam az egyéni, online kurzustól, és intenzívebben is foglalkoztam a témával, mint egy rendes, osztálytermi környezetben tartott kurzuson tettem volna. [...] A vignette-ek feldolgozásához nagyon hasznosnak találtam az online együttműködést kis csoportomban. Ebben az esetben a háromfős csoport épp megfelelő nagyságúnak bizonyult. Ugyanakkor örülök, hogy a teljes létszámú találkozókon is megvitattuk az eseteket. Nagyon fontos volt számomra az összes kollégával való eszmecsere és az oktató közvetlen visszajelzése.”

COOL-csoportok (Collaborative Online Learning groups): online együttműködő tanulócsoporthok

A harmadik célunk a közoktatásban, iskolai digitális környezetben történő együttműködés megvalósítása volt. Egy 27 fős osztályban azt vizsgáltuk, hogy a tanulók (kb. 12 évesek) hogyan tudnak változtatni, illetve hogyan változtatnak tanulási és együttműködési viselkedésükön két tantárgy, az angol nyelv és a történelem tanulása során.

A tanulók egy tanulástámogató rendszeren (learning management system: LMS) keresztül férhettek hozzá az iskola felhőalapú tananyagaihoz/forrásaihoz. Az első hat hónapban megtanulták többek között, hogyan kezeljék ennek a munkakörnyezetnek a konkrét lehetőségeit, például digitális munkájuk eredményeinek valós idejű szinkronizálását a tanárok meglátásaival/visszajelzéseivel, valamint a videokonferencia-eszköz hatékony használatát (már a világjárvány előtt is). A digitalizált tanulási környezet olyan kommunikációs csatornákat kínált (és kínál most is), amelyek alapvetően különböznek a hagyományos tantermi kommunikációs lehetőségektől.

Fő kérdéseink a következők voltak:

- Hogyan alakul ki az együttműködésen alapuló munka digitális környezetben, miután a tanulókat szisztematikusan megismertették ezzel a munkamódszerrel?
- Milyen következményekkel járnak a tanulási teljesítményre nézve a digitálisan szervezett és együttműködésre építő munkamódszerek?
- Milyen mértékben változik a munkához való hozzáállás az együttműködés (szinte) állandó lehetősége következtében?

A projektet olyan rendszerként terveztük, amelyben a rövid ciklusok során szerzett tapasztalatokat, meglátásokat azonnal visszacsatoljuk az adaptív szervezeti struktúrákba. Egy év elteltével az alábbi következtetések vonhatók le: A diákok kezdetben (a pandémia előtt) vonakodva reagáltak a tudásmegosztás és az együttműködés lehetőségére. A tanulók rendszeres visszajelzései és reflektív videónaplói (video diaries, video logs) megvilágították a tartózkodó hozzáállás mögött megbúvó okokat. A visszajelzésekkel foglalkozó találkozókon félig strukturált interjúkat szervezetünk kis csoportokban, rendszeresen, négy hetes időközönként, fél évig. Ezen túl videónaplók készültek irányadó kérdések segítségével. A diákok egyharmada három hét alatt heti egy videónaplót készített. Ez harminc, egyenként körülbelül két perces videófelvétel kvalitatív adatainak elemzését tette lehetővé. Az elemzésből az alábbiakat tudtuk meg:

- Egyrészt a megszokott, hagyományos tanulási környezetben kevésbé volt jelen a tapasztalatok privát, digitális, egyidejű vagy aszinkron kommunikációs megosztása, átadása.
- Másrészt az új, digitális, együttműködésre alkalmas tanulási lehetőségek nem voltak jelen a hagyományos tanítási formák közt, mivel az új koncepciót a 15 tantárgyból csak kettőben alkalmazták.
- Harmadszor, megfigyelésünk szerint, az együttműködési formák általában ismeretlenek voltak a tanulók számára, az egymással való beszélgetés nem volt része a közös tanulási repertoárnak.

A fenti eredményekre épülő fejlesztés főbb sarokpontjai:

- a digitális együttműködési forma bevezetése a 15-ből 12 tantárgyban, vagyis a digitális együttműködésben részt vevő tárgyak számának növelése 2-ről 12-re;
- a digitális tanulási környezet állandó használata;
- interdiszciplináris tanulópárok kialakítása a kommunikáció megkönnyítése és elősegítése érdekében;

- az autonóm tanulási tevékenységek idejének növelése az osztályteremben;
- metakognitív feladatok bevezetése a reflexiós idő intézményesítésével (támogató – coaching – beszélgetések, reflektív kommentárok)
- a pedagógusok részéről heti konzultációk pedagógiai kérdésekben.

Emellett a kijárási korlátozások/lezárások alatt a megváltozott körülmények nagyon gyorsan megerősítették a tanulói hajlandóságot a digitális lehetőségek széleskörű szisztematikus használatára.

A 2021 eleji értékelés azt mutatta, hogy a tanulók már lényegesen jobban, reflektívebben használták az együttműködési lehetőségeket. Egyre hatékonyabban döntöttek saját tanulási terveik és a feladatformátumok alapján az együttműködés mellett vagy ellen. Ezen kívül a tanulók többet reflektáltak saját tanulási- és munkafolyamataikra. Sok tantárgyban az egyéni kommunikáció a digitális távoktatásban intenzívebb volt, mint a jelenléti órákon. Ez a mikro-kommunikációt lehetővé tevő eszközöknek köszönhető, amelyek révén a tanulók szelektív egyéni visszajelzést kaphatnak a kortársaiktól és az oktatótól is. A 27 tanulóból öt főnek több segítségre volt szüksége. Ez főként annak a ténynek tudható be, hogy a digitális távoktatás és együttműködés gyakran túl nehéznek bizonyul a gyenge tanulásszervezési készségekkel rendelkező diákok számára.

A vizsgálati eredményekből levont következtetések a projekt utolsó szakaszára nézve:

- A tanulók képesek gondolkodni az együttműködés értékéről és részt venni az együttműködésben. A tanulási kultúra ilyen változása azonban sok időt, bizalmat és a tanítás azonos megközelítését igényli minden pedagógustól. Ezért további kísérleteket teszünk arra, hogy a kollégák számára szélesebb elméleti alapot biztosítsunk az önszabályozó, kollaboratív tanulásról és annak előfeltételeiről, valamint megteremtjük a támogató intézményi feltételeket, kereteket.
- Az együttműködésen alapuló és a digitális tanulási koncepciók kulcsszerepet játszhatnak a pedagógusközpontú osztálytermi tanulási kultúra megváltoztatásában. Célunk, hogy csökkentjük a változás „fájdalmát”: egyrészt az egyes tárgyakat tanító tanárok horizontális együttműködése révén iskolai szinten (kölsönös bizalom kialakítása a tantárgyi munkacsoporton belüli együttműködéssel), másrészt tantárgyközi tanári csoportok létrehozásával (a különböző tantárgyak tanárainak együttműködése több osztályban); azt várjuk, hogy ezek a lépések jobb és gyorsan terjedő új tanítási kultúrát eredményeznek.

Összegzés

A tanári együttműködés kulcsfontosságú ahhoz, hogy az összes tanulót támogatni tudjuk az iskolában (Lofthouse & Thomas, 2015). A sikeres együttműködésnek számos előfeltétele van: a tanároknak különféle kompetenciákat kell elsajátítaniuk, és az iskoláknak létre kell hozniuk mind a tanárok, mind a tanulók közötti együttműködés kultúráját. Nem csak a világjárvány idején, bár akkor különösen, a tanároknak és a diákoknak egyaránt szükségük van digitális tanulási kompetenciákra. Eddigi eredményeink alapján optimisták vagyunk, és úgy látjuk, hogy a digitális, kollaboratív (és inkluzív) készségfejlesztések kombinációja előnyös, és lehetővé teszi a tanárjelöltek számára, hogy minden tanulójukat támogassák az osztályteremben. Ezen túlmenően a tanulók együttműködésen alapuló képzése is segíti a tanárokat e törekvésükben.

Irodalom

- 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(4), 2167. <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Carillon, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184> (2021. 07. 25.)
- Fletcher, S. & Mullen, C. (2012). *Improving coaching by and for school teachers*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247549.n4>
- Goddard, B. (2004). Coaching and peer mentoring. In Persson, M. (Ed.), *Towards the teacher as a learner: Contexts for the new role of the teacher*, (The learning teaching network) pp. 47–54. Knappen AB.
- Lofthouse, R. & Thomas, U. (2015). Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*, 43(1), 36–56. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2015.1053570> (2021. 07. 25.)
- Pantić, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 332–351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311> (2021. 07. 25.)
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.

Vignettes as a tool to deal with complex situations in education

Quinta Kools

Department of Teacher Education, Fontys University of Applied Sciences,
professor, q.kools@fontys.nl <https://orcid.org/0000-0002-1657-9710>

In this paper we focus on the role of vignettes in dealing with professional dilemmas of educators. A vignette is a short description of an educators professional context, with an explanation of the issue that is at stake. Vignettes can be used in different ways. We start with a description of the approach in the PROMISE-project, where we used vignettes firstly as a method for gathering examples in different European countries. Secondly, we describe the way we encourage the use of vignettes in a pedagogical way. Our project website contains several examples of vignettes, which can be used by educators to help them see communalities between their context and that of others who face similar issues. The vignettes on our website can also be used in teacher education, as a means to discuss professional dilemmas and problem solving strategies with student teachers. In this paper, we will address all these options.

Keywords: vignette, Teacher Education, PROMIS-project

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.07

Introduction

Not only student teachers, but also experienced teachers do encounter challenges in their daily practice. These challenges range from small incidents where direct decision-making is required to more complex issues that are not easily solved with an intervention. These issues can be referred to as professional dilemmas.

In the Erasmus+ Strategic Partners- project PROMISE (Promoting Inclusion in Society through Inclusion: Professional Dilemmas in Practice), partners from UK, Hungary, Slovenia, Germany and The Netherlands work together on the topic of professional dilemmas of educators in their practice. More specific, we were interested educators' professional dilemmas in delivering 'high quality, inclusive education' (European Union council, 2018). Although educational systems might be different from each other, the teaching practices of educators in different countries might be more alike than different. As a group, we were interested in finding

communalities and differences between educational practices and dilemmas of educators in our countries.

In this paper we focus on the role of vignettes in our project. Vignettes can be used as a research tool to gather information, but vignettes can also be applied as a pedagogical instrument (Anast Seguin & Ambrosius, 2002). In our project, we used both applications. . We start with a description of the use of vignettes in gathering information in the PROMISE-project. After that, we address possibilities to use vignettes of our project in a pedagogical way, namely-for teacher professional development, as a means to discuss professional dilemmas and problem-solving strategies with (student) teachers.

What are vignettes

A vignette is a short description of a problem or challenge in a specific contextual setting. The information that is given in the description can be understood by professionals who are familiar with that context. Vignettes have been used as a tool in research, modelling and reflection. According to the Jeffries & Maeder, authors ‘researchers and educators have found vignettes to be very effective in these contexts for several reasons: vignettes are relatively easy to construct, they provide a useful focus for discussion, they are valuable in addressing difficult to explore and sensitive topics, they can be used with individuals and groups, and they reflect real-life contexts and problems’(Jeffries & Maeder, 2004, p. 17). In pedagogical settings a vignette is defined as ‘a written description of a situation created for specific educational purposes, with possible solutions and conclusions omitted. This pedagogy provides an opportunity for students to advance critical thinking as they evaluate various aspects of the situation and pose recommendations’ (Anast Seguin & Ambrosio, 2002, p.10).

Vignettes as a tool to gather information

In the PROMISE project, we were anxious to find out which questions educators in different countries have, regarding their (inclusive) teaching practice. Partners in the project are all connected to teacher education and/or teacher professional development. Together the partners represent a broad range of career stages in education – from student to experienced educators – and across academic and vocational settings. To gather information about teacher’s dilemma’s and their solutions in different countries, we decided that each partner would sample 10 written

examples of professional dilemmas in their own educational setting. This led to a diverse range of examples of dilemmas of student teachers, experienced teachers, school leaders from different settings. A total of 63 examples were gathered. As the examples were sometimes more detailed and sometimes lacked information, the examples were re-written into **vignettes**, making sure each vignette contained the same basic information such as context of the educational setting, indication of level of experience of the contributor, description of the dilemma and solutions that had been tried (Beaton et al., 2021).

The vignettes then were analysed to categorize the dilemma's in order to get an overview of topics that teachers in different countries find challenging. Also the solutions (if there were any) were looked into, in order to get an impression of the problem solving strategies that were applied.

According to our sampling, the professional dilemmas of educators could be defined into seven main categories, namely: classroom management, behaviour, inclusion, psychological problems, ICT, interprofessionalism, didactics. The analysis of the solutions that were mentioned, revealed that in all cases gathering of information was the first step. This could mean ask advice from colleagues, interview students or parents, read about the issue. The information then was used to find a practical solution, for example, try a new approach.

Further use of vignettes as a tool in our projekt

The gathering of the dilemmas already helped us to realise that educators throughout educational settings and career stages share the same kind of issues. In the project, we were anxious to share this understanding. For teachers it might be reassuring that they are not the only ones struggling with dilemmas, it might even help to break down the 'loneliness' or 'isolation' (Bakkenes, De Brabander & Imants, 1999) many teachers experience when they are teaching on their own in a classroom. We thus decided that we wanted to use the input from the vignettes as examples for other teachers, and apply vignettes in a pedagogical way. We therefore developed a website where we could present the vignettes, see <https://promise-eu.net>.

The website offers teachers a range of vignettes, categorized along the seven main topics we found. Each vignette is an example of a professional dilemma, see the example text below.

After a few months of my teaching in the first year of secondary education, a new student, who was transferred from another school, joined our class. He had behavioural problems and while being in our school, he showed no interest in acquiring any concrete knowledge. The student caused problems with disturbing comments and passive learning attitude, which encouraged other students to follow his example. In certain situations, he was unpredictable. The instructions in this class have become awful and stressful for me, since I had to deal with psychological and pedagogical approaches, of which I was not entirely capable. I have noticed that sometimes he responds whenever I punish his behaviour (send him out from my class).

Next to the description (see example above), also the dilemma itself is elaborated. In the example above this dilemma is *'I am not fond of punishing because I don't believe that in the long run that will solve the problem. What other approaches might work?'*. Each vignette is completed with some 'choices' that were helpful in the search for a solution of the problem. The choices do not offer a readymade solution, they are merely suggestions for further exploration that may contribute to finding ways to deal with the situation. In the example from above, the 'choices' were: consult relevant literature about punishment; discuss the situation with colleagues; discuss the situation with parents and consult an expert on emotional and behavioural issues.

In our website, we want to stress that complex issues can not be solved by simple solutions. Each situation is different, so a context-specific exploration is needed in order to find a context specific way to handle the situation. Teachers can rely on routine expertise which exists of a set of skills and routines that have proved to work. But this routine is not enough, teachers also need to be innovative when necessary, rethinking their practice and values when confronted with nonroutine situations. This is called adaptive expertise (Anthony, Hunter & Hunter, 2015). As teachers are constantly confronted with 'nonroutine' situations, developing adaptive expertise is important, both for student teachers and for teachers with a considerable amount of teaching experience. Finding a solution for a nonroutine situation is the task of the adaptive teacher. On the way towards that solution educators need curiosity, an inquiry stance and interest in their students. With our website, we are offering suggestions for steps to take and sources to use, but it is up to educators to build these into a pathway towards a solution that works for them and their pupils.

Possibilities to work with the vignettes of the PROMISE website

In this section of the paper, we explain how vignettes can be used as a tool in teacher education, for example to enhance the development of adaptive expertise. We distinguish three ways to work with vignettes: 1) write their own vignettes and discuss them in professional conversations; 2) use of ready-made vignettes in professional conversations and 3) use of vignettes in a simulation situation of problem solving strategies.

In the following three sections we present these options of using vignettes in teacher education – based on our experiences in the PROMISE project.

Writing own vignettes

The first application of vignettes is using them in a pedagogical way as suggested by Anast Sequin & Ambrosio (2004). This pedagogy contributes to critical thinking and reviewing own choices by discussing a situation. Student teachers are sharing their experiences about teaching, pupils and reflect on them in a group setting. In order to share experiences, students are invited to elaborate a specific situation from their teaching practice for which they seek consultation. The situation itself is presented by the student in the form of a vignette, either verbal or in a written version. For examples of vignettes, they can take a look at the website of the PROMISE-project.

The process during a meeting is as follows. One student teacher starts to present his or her vignette. After the presentation, the other students may ask clarifying questions or better understanding of the situation. After that, the other students ask probing questions, to further elaborate the issue and to make the student reflect and become aware of alternative visions. Thereafter, the peer-students have a few minutes to give advice about what they would do if it was their teaching practice. The student teacher whose vignette is being advised upon, holds his/her silence during this step, he or she just listens. The final step in the procedure is for the student teacher whose vignette was at stake. He or she gets 1 minute to reflect on everything that has been said and to define a next step. The procedure then is repeated for the next student and so on.

In this first application, the vignette is a means to help the student to define the dilemma or the issue he or she wants to talk about. The construction of the vignette itself is already a deliberate task, since it forces the student to explain the context, setting, own role and roles of other persons involved. This is not always

easy because situations sometimes are a consequence of previous events. Being compelled to write a vignette helps the student to analyse the situation and to view it from a different angle. Having a conversation about their vignette with others broadens their view and add new perspectives (Stappers & Koster, 2016). Next to that, engaging in the conversation on the vignettes of other students adds to broadening perspectives as well (Stappers & Koster, 2016).

Discussing vignettes

The second application of vignettes is the use of readymade vignettes (of our website) as a tool in teacher education.

The procedure and its benefits (Stappers & Koster, 2016; Anast Seguin & Ambrosio, 2004) are similar to the procedure described above, where student teachers bring their own vignettes. The difference in this situation is that the vignettes are not ‘owned’ by any of the group members, the vignettes are from an outsider who is not present in the meeting. Discussing an ‘outsider’ vignette has the advantage that there are no personal emotions involved. All student teachers can participate without being emotionally or personally involved. They can talk freely about the vignette and they can discuss options and explore the problem at stake without offending one of them personally.

The readymade vignette can consist of a short video of a teacher in a classroom, which is paused at a certain moment with the question ‘what would you do?’. The vignette can also be a written vignette, that is discussed in-depth. In both cases, Student teachers are invited to read the vignette and unravel the situation at stake. What do they think is happening, what would they advise the owner of the vignette to do, what suggestions do they have from theory or from their own practice?

Use vignettes in a game on inquiry stance

The third option for the use of vignettes is to use readymade vignettes as a starting point to explain the importance of an inquiry stance. As mentioned before, developing an inquiry stance is considered an important part of the teaching profession in our institute. The vision towards teacher inquiry relies on the work of Fichtman-Dana (2015). According to her, ‘teacher inquiry is a continual cycle that all educators spiral through throughout their professional lifetimes a professional positioning or stance, owned by the teacher, where questioning, systematically studying, and subsequently improving one’s own practice becomes a necessary

and natural part of a teacher's work' (Fichtman-Dana, 2015, pp. 163-164.). According to Bolhuis (2012) teacher inquiry is a professional learning strategy, since inquiry of their own teaching practice helps teachers to evaluate, innovate and improve their work. Kelchtermans (2019) stresses the fact that the best way to prepare future teachers for the inevitable changes in their future teaching practice is to develop their ability for critical thinking and inquiry as stance. The critical analysis of their insecurity, uneasiness and practical discomfort offers powerful possibilities to develop their professionalism. Therefore, in our Teacher Education Institute, we want to prepare our student teachers for their future careers not only by equipping them with subject knowledge and pedagogical skills, but also by equipping them with an inquiry stance.

In order to explain the how and what of the inquiry stance to (student) teachers, a game was developed to engage (student) teachers in a simulation of the inquiry process. The game is developed for the PROMISE-project and is also available on the website of the project (<https://promise-eu.net/>). In the game both 'vignettes' and 'tools' from the PROMISE-project are used. The purposes of the game are 1) to experience an inquiry stance in a nutshell; 2) to practice writing down a storyline of the process followed; 3) to reflect on the process and 4) to apply this strategy in other situations in professional settings.

In the game, 3 different vignettes (A, B and C) and matching tools are prepared beforehand. To play the game, students form groups from 2 or 3. They choose which vignette (A, B or C) they want to use in the game. Each vignette is a short description of a context and a professional dilemma. Next to description of the vignette, also a list of available 'tools' is given. Tools can be a piece of a handbook, a set of reflection questions, written down interviews with pupils, etc.

After having read the vignette and the list of 'tools', the students take their first step: they need to decide which tool they are going to explore to start with. They need to write down their decision and the underpinning for this choice, as well as their expectations of the 'tool' in a storyline. In the next step, they get access to the tool of their choice. After having looked at its contents, they decide on the usefulness of the tool and write down their experiences in their storyline. Then they may decide to use another tool. The steps of decision making, underpinning and taking notes is repeated until all the tools have been used, or until the time for the game is up (in online setting 40 minutes is enough, in physical setting 2 hours may be required).

The next step in the game is the presentation of the storylines of the different groups of students, in which the students tell about the choices they made and the way the information in the tools helped them (or not). If several groups chose the same vignette, this is even more interesting, since they might have made different choices in the order to use the tools.

In the final conversation about the game, the teacher educator draws conclusions on the approaches of the student teachers. It is important to stress the fact that every approach in the use of the tools is justified. Furthermore, it is important to stress that the game is just a simulation, and in real life, even more tools (sources) are available.

Conclusion

In this contribution we have described several possible applications for the use of. Firstly, we addressed vignettes as a means of data gathering in our project. The input from the vignettes showed us the communalities between educators throughout careers stages, educational settings and countries concerning professional dilemmas they encounter in their teaching practice.

The second application for vignettes that we described in this paper is the pedagogical use in teacher education or in other professional development settings. Writing a vignette about ones' own practice helps to elaborate the issue at stake and to view the issues from a different angle. Using ready-made vignettes offer the possibility to reflect on a situation that is similar to one's own experiences, and invite to discuss possible solutions with others. Vignettes are a powerful instrument as a starting point for a professional conversation.

In this paper, we wrote about vignettes as a tool to deal with complex situations in education. After having read our contribution, it will be clear that not the vignettes itself will solve complex settings, they only serve as a tool. Furthermore, it is good to realise that a written text (in a vignette) only provides limited information and details must be filled in (Hughes & Huby, 2001). Despite these limitations, vignettes do offer a starting point for a professional conversation, in which several perspectives can be taken into account. We hope that our website with the diversity of vignettes will serve that goal.

References

- Anast Seguin, C. & Ambrosio, A.L. (2002). Multicultural vignettes for teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 10–16
https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404_3
- Anthony, G., Hunter, J., & Hunter, R. (2015). Prospective teacher development of adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education* (49), 108-117
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.010>
- Bakkenes, I. Brabander, C. & de, Imants, J. (1999). Teacher Isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2) 166-202. <https://doi.org/10.1177%2F00131619921968518>
- Beaton, M., 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(4), 2167; <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Bolhuis, S. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. In: Bolhuis, S. & Kools, Q. (red) 2012. *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Fontys Hogescholen.
- European Union Council. *Council Recommendation on Common values, Inclusive Education and the European Dimension of Teaching*; 2018;
https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-common-values-inclusive-education-and-the-european-dimension-of-teaching_en
- Fichtman-Dana, N. (2015). Understanding Inquiry as Stance: Illustration and Analysis of One Teacher Researcher's Work. *Learning Landscapes*, 8 (2), 161-171.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.702>
- Jeffries, C. & Maeder, D.W. (2004). Using vignettes to build and understand teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator*, 27 (1-2), 17-28.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39 (4), 7-22.
- Stappers, J. & Koster, B. (2016). Intervisiebijkomsten op de werkplek: en meerwaarde voor professionele identiteit?. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 2016, 37 (1), 21-32.

Website

<https://promise-eu.net/>

Vignette – Új eszköz a komplex pedagógiai helyzetek kezelésére

Quinta Kools

Fontys Alkalmazott Tudományok Egyeteme Pedagógusképzési Tanszék professzora,
q.kools@fontys.nl <https://orcid.org/0000-0002-1657-9710>

*Fordította: Daru Andrea az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója,
andicond@student.elte.hu*

Ebben a tanulmányban a vignette-ek szerepére fókuszálunk, amelyeket a pedagógusok szakmai dilemmáik kezelésére alkalmazhatnak. A vignette egy rövid történet feldolgozása, amelyben a pedagógus egy, a gyakorlatában tapasztalt eseményt ír le, és egyben fel is tárja a szóban forgó esemény mögött húzódó problémát. Ezeket a történeteket különböző módokon használhatjuk. Elsőként a PROMISE-projektben alkalmazott megközelítést mutatjuk be, ahol a vignette-eket adatgyűjtési eszközként használtuk: különböző európai országokból gyűjtöttünk példákat, történeteket. Másodszor bemutatjuk, hogyan lehet a vignette-eket pedagógiai célok elérése érdekében alkalmazni. Projektünk honlapján számos történet található, amelyek használata során a tanárok megtapasztalhatják az összetartozás érzését, azt, hogy nincsenek egyedül, mások is szembesülnek az övékéhez hasonló problémákkal. A honlapon található történeteket a tanárképzésben is alkalmazhatjuk szakmai dilemmák megvitatására, a tanárjelöltek problémamegoldó stratégiáinak fejlesztésére, bővítésére. Ebben a cikkben ezeket a lehetőségeket mutatjuk be.

Kulcsszavak: vignette, tanárképzés, PROMISE-projekt

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.08

Bevezetés

Munkájuk során nem csak a tanárjelöltek, hanem a tapasztalt pedagógusok is nap mint nap találkoznak kihívásokkal. E nehézségek az azonnali, egyszeri, gyors döntéshozattal kezelhető helyzetektől egészen a komplex problémáig terjednek, amelyeket nem lehet egyszerű és egyszeri beavatkozással könnyedén megoldani. Ezeket a problémákat szakmai dilemmákként azonosíthatjuk.

Az Erasmus+ Stratégiai Partnerség keretében megvalósult PROMISE-projektben¹ a partnerek együtt dolgoztak olyan szakmai dilemmákat hordozó történetek vizsgálatán, amelyekkel a tanárok munkájuk során szembesültek. A projektben részt vevő tagországok az Egyesült Királyság, Magyarország, Szlovénia, Németország és Hollandia voltak. Különösképpen arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok milyen szakmai dilemmákkal találkoznak a szakmailag átgondolt, inkluzív oktatás megvalósítása közben (Az Európai Unió Tanácsa, 2018). Bár a különböző országokban különböző oktatási rendszerek működnek, pedagógia gyakorlatukban sok a hasonlóság. Kutatócsoportként arra fókuszáltunk, hogy megtaláljuk a hasonlóságokat és a különbségeket országaink pedagógiai gyakorlatai és dilemmái között.

Ebben az írásban a kutatásunkban alkalmazott vignette-ek szerepét állítottuk a középpontba. A vignette-eket használhatjuk kutatási eszközként adatgyűjtésre, de oktatási eszközként is (Anast Seguin & Amborius, 2002). Projektünkben mindkét alkalmazási lehetőséget vizsgáltuk. E tanulmányban először leírjuk, hogy a PROMISE-projektben hogyan használtuk a vignette-eket adatgyűjtésre. Ezután foglalkozunk azzal, hogy a projektünkben használt vignette-ek hogyan alkalmazhatóak pedagógiai célokra, különös tekintettel potenciális szerepükre a pedagógusok szakmai fejlődésének elősegítésében, hiszen a vignette-ek szolgálhatnak szakmai dilemmák megvitatásának elindítására, valamint tanárjelöltek problémamegoldó stratégiáinak fejlesztésére, bővítésére.

Mit nevezünk vignette-nek?

A vignette egy olyan speciális helyzetet leíró rövid történet, amely valamilyen pedagógiai problémát vagy kihívást mutat be. A leírásban megjelenő információk azon szakmabeliek számára értelmezhetők, akik már találkoztak hasonló esetekkel munkájuk során, ismerős számukra az adott kontextus. Kutatásunkban a vignette-eket tehát modellezésre és a pedagógusi reflexió kiindulópontjaként is használtuk. Jeffries és Maeder arról számolnak be, hogy „kutatók és tanárok több szempontból is nagyon hasznosnak találták ezeket a történeteket a gyakorlatban, mert vignette-eket relatíve könnyű alkotni, hasznos támpontokat adnak bizonyos témák megvitatásához, értékes segítséget nyújtanak a nehéz és kényes témák fel-tárásában, egyénileg és csoportosan is jól alkalmazhatóak, valamint valós élet-

¹ PROMISE: Promoting Inclusion in Society through Inclusion: Professional Dilemmas in Practice – A társadalmi inklúzió elősegítése az inklúzió révén: professzionális dilemmák a gyakorlatban.

helyzeteket és problémákat mutatnak be.” (Jeffries & Maeder, 2004, p. 17). Pedagógiai kontextusokban a vignette a következőképpen definiálható: „egy speciális pedagógiai szituáció tanítási célú írásos összegzése, amely nem tartalmazza a lehetséges megoldásokat és konklúziókat. Ez a fajta oktatási módszer lehetőséget teremt a hallgatóknak a kritikus gondolkodás gyakorlására, azáltal, hogy az adott szituáció különböző aspektusait értékelik, és megoldási javaslatokat tesznek.” (Anast Seguin & Ambrosio, 2002, p. 10).

A vignette mint adatgyűjtési eszköz

A PROMISE-projekt keretében az izgatott minket, hogy milyen kérdések merülnek fel a különböző nemzetek tanáraiban, legfőképp saját inkluzív oktatási gyakorlatukkal kapcsolatban. A projektben részt vevő mindegyik partner valamilyen módon kapcsolódik a pedagógusképzéshez vagy a pedagógusok továbbképzéséhez. A projekt résztvevői a pedagógus szakma teljes spektrumát képviselték, a gyakornokoktól a tapasztalt tanárokig, a tudományos, akadémiai szinten dolgozó szakemberektől a szakképző pedagógusokig. Annak érdekében, hogy adatokat tudjunk gyűjteni a különböző országok pedagógusainak problémáiról és az általuk alkalmazott megoldásokról, arra kértük a partnereket, hogy mindannyian mutassanak be írásos formában tíz történetet szakmai dilemmáikról úgy, ahogy azok saját oktatási rendszerükben felvetődnek. Ennek eredményeképpen a dilemmákat leíró történetek igen színes skálájához jutottunk a különböző oktatási rendszerek tanárjelöltjeinek, tapasztalt tanárainak és intézményvezetőinek köréből. Összesen 63 történet gyűlt össze. A történetek egy része túl részletezett volt, másik részük pedig kevés információt tartalmazott, így átírtuk őket vignette-ekké, hogy mindegyik történet biztosan tartalmazza ugyanazokat az alapinformációkat: az adott oktatási rendszer jellemzőit, a közreműködő szakmai tapasztalatának megjelölését, a probléma és a kipróbált megoldások leírását (Beaton et al., 2021).

Ezek után a vignette-eket elemeztük és kategorizáltuk annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk azokról a témákról, amelyeket a különböző országok tanárai nehézségként, kihívásként értékelnek. Ha a kipróbált megoldásokat is tartalmazta a történet, akkor azokat is áttekintettük, hogy képet alkothassunk az alkalmazott problémamegoldó stratégiákról.

A történetek elemzése alapján a pedagógusok szakmai dilemmáinak hét fő kategóriáját tudtuk elkülöníteni: óravezetés, tanulók viselkedési problémái, inklúzió, pszichológiai problémák, digitális eszközök használata, a különböző pedagógiai és

segítő szakmák együttműködéséből fakadó dilemmák (interprofessionalism), oktatási helyzetekhez kötődő problémák. A problémamegoldások vizsgálata rámutatott arra, hogy a megoldási stratégia első lépéseként mindenki az információgyűjtést alkalmazza. Ez jelentheti a kollégák megkérdezését, interjúkészítést tanulókkal, szülőkkel vagy a szakirodalom tanulmányozását. Az új információkat a pedagógusok arra használják, hogy gyakorlati megoldásokat keressenek, például egy új megközelítést, módszert.

A vignette-ek alkalmazásának további lehetőségei projektünkben

Már a feljegyzett történetek összevetése alapján is látható volt, hogy a pedagógusok, annak ellenére, hogy különböző oktatási rendszerekben dolgoznak, és karrierjük különböző pontjain tartanak, ugyanazokkal a problémákkal küszködnek. A projekt során egyik fő célunk volt ennek a konklúzióknak a megosztása a szakmával. A pedagógusok számára megnyugtató lehetne a tudat, hogy nincsenek egyedül dilemmáikkal, és talán abban is segítséget kaphatnának, hogy leküzdjék a tanításuk során jelentkező egyedüllét és elszigeteltség érzését (Bakkenes et al., 1999). Ezért elhatároztuk, hogy a vignette-eket mint példákat, tipikusnak mondható történeteket pedagógiai célokra is használni fogjuk. Ennek érdekében létrehoztunk egy honlapot, ahol bemutatjuk a vignette-eket.² A honlap vignette-ek széles választékát kínálja a tanárok számára az általunk meghatározott hét fő problémakör mentén kategorizálva. Minden történet egy szakmai dilemmát példáz, ahogy azt a következő vignette jól mutatja:

„Néhány hónapja tanítottam egy középiskolai elsőéves osztályban, amikor új tanuló érkezett egy másik iskolából. Viselkedési problémákkal küzdött, és az iskolában semmilyen érdeklődést nem mutatott bármilyen tanulásra. A tanuló sok gondot okozott azzal, hogy különböző kommentekkel zavarta meg az órát, vagy passzív volt, ami a többi tanulót arra ösztönözte, hogy kövessék negatív példáját. Bizonyos esetekben kiszámíthatatlanul viselkedett. Az osztály tanítása nagyon nehéz és stresszesé vált számomra, mert olyan pszichológiai és pedagógiai problémákkal kellett megküzdenem, amelyekre nem voltam megfelelően felkészülve. Észrevettem, hogy néha, amikor megbüntettem a viselkedése miatt (például kiküldtem az osztályból), reagált.”

² <https://promise-eu.net/>

A fenti helyzetleírás után a pedagógus megfogalmazta dilemmáját is: „Nem vagyok a büntetések híve, mert nem hiszem, hogy hosszú távon a büntetések megoldják a problémákat. Milyen egyéb módszerek működhetnének?”

Minden egyes vignette-et kiegészítettünk néhány választási lehetőséggel, amelyek segíthetnek megtalálni a probléma megoldását. A választási lehetőségek azonban nem kínálnak kész megoldásokat, csupán javaslatként funkcionálnak a további vizsgálódáshoz, hogy a pedagógusok megtalálják a számukra megfelelő, releváns utat, és kezelni tudják a helyzetet. A fenti példában a választási lehetőségek a következők voltak: utánanézni a büntetésről szóló releváns szakirodalomnak, megvitatni a szituációt a kollégákkal, megbeszélni a helyzetet a szülőkkel, és konzultálni egy szakértővel az érzelmi és viselkedési problémákról.

A honlapunkon hangsúlyozzuk, hogy komplex problémákra nincsenek egyszerű megoldások. Minden egyes szituáció különböző, tehát szükség van az egyes kontextusok alapos vizsgálatára, hogy megfelelő módszert találjunk a problémák kezelésére. A problémák megoldása során a tanárok alapvetően szakértelmükre támaszkodnak: az évek során elsajátított készségeikre és kialakított rutinjaikra, hiszen ezek bizonyítottan működnek. A rutin azonban sokszor nem elég: amikor ismeretlen, új, nem szokványos helyzetekkel kerülnek szembe, a pedagógusoknak innovatívnak kell lenniük, újra kell gondolniuk módszereiket és értékeiket. Ezt adaptív szakértelemnek nevezzük (Anthony et al., 2015). Mivel a tanárok munkájuk során állandóan találkoznak nem rutinszerű szituációkkal, az adaptív szakértelem fejlesztése elengedhetetlen mind a tanárjelöltek, mind pedig a jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező tanárok számára. Az adaptív tanár legfőbb feladata megtalálni a megoldást a nem rutinszerű helyzetekre. Az adaptív megoldások megtalálásához a pedagógusoknak szükségük van a kíváncsiságukra, a kutatói szemléletre (inquiry stance) és a tanulók iránti érdeklődésre. Honlapunk megalkotásával ehhez szeretnénk hozzájárulni: utakat és eszközöket ajánlunk, de a pedagógusokon múlik, hogy elindulnak-e valamelyik úton egy olyan megoldás megtalálása felé, mely működőképes lehet számukra és tanulóik számára egyaránt.

A PROMISE honlapján található vignette-ek alkalmazási lehetőségei

Tanulmányunk ezen részében kitérünk arra, hogyan lehet a vignette-eket a tanárképzésben használni például az adaptív szakértelem fejlesztése során. Ennek három lehetséges módját különböztetjük meg: 1) a tanárjelöltek saját történeteiket

írják le és vitatják meg szakmai megbeszéléseken, 2) kész történeteket, vignetteket használnak a megbeszéléseken, 3) a vignette-eket szimulációk során használják, hogy fejlesszék problémamegoldó stratégiáikat. A következő három pontban ezeket a lehetőségeket mutatjuk be a PROMISE-projekt tapasztalatai alapján.

Saját vignette-ek írása

A vignette-et elsősorban pedagógiai célokra tudjuk használni, ahogyan azt Anast Seguin és Ambrosio (2004) javasolja. Az ugyanis, hogy beszélünk egy szituációról, már önmagában hozzájárul a kritikus gondolkodás fejlődéséhez és döntéseink újragondolásához. Ez történik, amikor tanárjelöltek kisebb csoportokban megosztják tapasztalataikat a tanításról, a tanulókról, és reflektálnak egymás történeteire. Ahhoz, hogy ez a diskurzus létrejöhessen, a tanárjelölteket megkérjük, hogy olyan, a tanári gyakorlatukból vett szituációkat gondoljanak végig, és ismertessenek részletesen, amelyek megoldásához segítségre van szükségük. A hallgatók ezeket a történeteket egy-egy vignette formájában mutatják be szóban vagy írásban. Történeteik vignette-té formálásához használhatják a PROMISE-projekt weboldalán található példákat.

A megbeszélés menete: az egyik tanárjelölt kezdi a kört saját vignette-jének a bemutatásával. A bemutató után a többi hallgató kérdéseket tehet fel a részletek tisztázására, hogy jobban megértsék a történetet. Ezután vizsgálódó, a dilemma lényegének feltárását segítő kérdések következnek, hogy részletesebben körbejárják és elemezzék a problémát annak érdekében, hogy a történetet bemutató tanárjelölt reflektálhasson, és alternatív nézőpontokat, interpretációkat ismerjen meg. Ezek után a hallgatótársaknak néhány percük van tanácsot adni, elmondani, hogy ők maguk hogyan kezelnék a helyzetet, ha az a saját gyakorlatukban fordulna elő. A tanárjelölt, akit tanácsokkal látnak el, ezalatt figyelmesen hallgat. Utolsó lépésként ő szólal fel, és egy percet kap, hogy reflektáljon mindenre, amit hallott, valamint hogy meghozza döntését következő lépéséről. Ezt a ciklust ismételjük meg a következő tanárjelölt esetében is, amíg mindenki sorra nem kerül.

A fent vázolt esetben a vignette eszköz, amely a hallgatót segíti az őt érintő, megoldásra váró probléma definiálásában. A vignette megalkotása maga is fontos döntés-előkészítő feladat, amely rákényszeríti a hallgatót a kontextus, valamint a saját és a történet többi résztvevője helyzetének és szerepének részletes elmagyarázására. Ez nem mindig könnyű, mert a szituációk sokszor csak következményei egy korábbi eseménynek, eseménysornak. Ha a hallgatónak egy vignette-et kell írnia, az már önmagában segíti őt abban, hogy elemezze, és egy másik szemszög-

ből is áttekintse a helyzetet. Azzal, hogy másokkal is megvitathatja a történetét, szélesíti a látókörét, és új perspektívából tudja értelmezni a történeteket (Stappers & Koster, 2016), hasonlóan ahhoz, amikor a megbeszélés alatt más hallgatók vignette-jeivel is foglalkozik (Stappers & Koster, 2016).

Kész vignette-ek megvitatása

A második alkalmazási lehetőség kész vignette-ek – például a honlapunkon találhatóak – használata a tanárképzésben. A folyamat és annak előnyei (Anast Seguin & Ambrosio, 2004; Stappers & Koster, 2016) hasonlóak a fent leírtakhoz, ahol a tanárjelöltek saját vignette-jüket írják meg. A különbség az, hogy a vignette-ek nem a csoport tagjainak tanítási gyakorlatában felmerült dilemmákat írnak le, a probléma tehát nem a sajátjuk, hanem olyan személyektől származnak, akik nincsenek jelen a találkozón. A külsősök által leírt helyzetek megvitatásának megvan az az előnye, hogy a foglalkozás résztvevői érzelmileg nem érintettek, így szabadon megbeszélhetik a történetet és a lehetőségeket, elemezhetik a szóban forgó problémát anélkül, hogy bárkit megsértenének. A kész vignette tartalmazhat például rövid videót egy tanár osztálytermi gyakorlatáról, amelyet bármelyik pillanatban meg lehet állítani azzal a kérdéssel, hogy „Mit tennétek a helyében?”. A vignette rendelkezésre állhat írásos formában is, amelyet szintén alaposan meg lehet vitatni. Videós vagy írott vignette alkalmazása esetén egyaránt arra kérjük a hallgatókat, hogy körültekintően tárják fel és elemezzék a szóban forgó szituációt: Mit gondolnak, mi történik a vignette-ben bemutatott/leírt helyzetben? Mit tanácsolnak a vignette-ben megjelenített dilemmával küszködő személynek? Milyen – akár az elméletből, akár saját gyakorlatból vett – tanácsokkal tudnák őt ellátni?

Vignette-ek használata egy a kutatói szemléletet (inquiry stance) fejlesztő játékban

A harmadik lehetőség a vignette-ek használatára, hogy a kész vignette-eket a kutatói szemlélet fontosságának hangsúlyozására használjuk. Ahogy korábban említettük, intézményünkben nagy hangsúlyt fektetünk a kutatói szemlélet fejlesztésére, a tanári professzió fontos tényezőjeként tekintünk rá. A gyakorló tanárok által folytatott kutatásról alkotott elképzelésünk Fichtman-Dana (2015) munkáján alapul. Szerinte „a tanári kutatás folyamatos körforgás, amelyet minden pedagógus megél szakmai élete során. Ha egy pedagógus a kutatói szemléletet magáévá teszi, akkor tanítási gyakorlatának folyamatos megkérdőjelezése, szisztematikus tanulmányozása, és ennek eredményeképpen folytonos javítása, fejlesztése mun-

kájának fontos és természetes részévé válik.” (Fichtman-Dana, 2015, pp. 163-164) Bolhuis (2012) szerint a tanári kutatás egyike a szakmai tanulási stratégiáknak: saját tanítási gyakorlatának vizsgálata segíti a pedagógust munkájának értékelésében, megújításában és fejlesztésében. Kelchtermans (2019) hangsúlyozza, hogy ha megfelelően fel akarjuk készíteni a jövő tanárait a jövő pedagógiai gyakorlatában elkerülhetetlenül bekövetkező változásokra, akkor fejlesztenünk kell kritikus gondolkodásra való képességüket és kutatói szemléletüket. A pedagógusjelöltek bizonytalanságérzésének, nehézségeinek és a munkájuk során jelentkező diszkomfortérzésnek kritikus vizsgálata fontos lehetőségeket kínál szakértelmük fejlesztésére. Ezért pedagógusképző intézetünkben hallgatóinkat nem csak a szaktárgyi tudás, a pedagógiai tudás és készségek megszerzésében támogatjuk, hanem kutatói szemléletük kialakításában is.

Annak érdekében, hogy megvilágítsuk a hallgatók számára, miben áll és hogyan hat a kutatói szemlélet, kifejlesztettünk egy játékot, amely bevonja a hallgatókat egy kutatási folyamat szimulációjába. A játékot a PROMISE-projekt számára fejlesztettük ki, és elérhető a projekt honlapján (lásd 2. lábjegyzet). A játék során a projekten belül összegyűjtött vignette-eket és eszközöket együttesen használjuk. A játék céljai: 1) a hallgatók megtapasztalhassák a kutatói szemlélet mibenlétét; 2) gyakorolhassák a kutatási folyamat lépéseinek egy történet keretében való leírását, rögzítését; 3) reflektáljanak magára a folyamatra; 4) más szakmai környezetben, egy másik szituációban alkalmazzák majd ezt a stratégiát.

A játékban három különböző vignette (A, B és C) és a hozzájuk párosítható eszközök állnak rendelkezésre. A játékhoz a hallgatók két-három fős csoportokra oszlanak, majd kiválasztják, hogy melyik vignette-et (A, B vagy C) akarják használni. Minden vignette egy kontextus és egy, az adott kontextusban felmerülő szakmai dilemma leírását tartalmazza. A szövegek mellett a rendelkezésre álló eszközök listája is elérhető. Az eszközök lehetnek: részlet egy kézikönyvből, egy reflektív kérdéssor, tanulókkal készített interjúk szövege stb. Miután átolvasták a vignette-eket és az eszközlístát, a hallgatók első lépésként kiválasztják, melyik eszközzel fogják kezdeni a munkát. Le kell írniuk a döntésüket, és indokolniuk kell választásukat, valamint a választott eszközhöz fűzött elvárásaikat is be kell építeniük a történetükbe. Ezután férnek hozzá a kiválasztott eszközhöz. Miután megismerkedtek a tartalmával, megbeszélik, mennyire találták hasznosnak a kapott információkat, és ezt is rögzítik a történetükben. Ezek után dönthetnek úgy, hogy másik eszközt választanak. A döntéshozatal lépése, az indoklás és a jegyzet-

készítés addig ismétlődik, míg az összes eszközt fel nem használták, vagy amíg a játék ideje le nem telik. Online játék során erre 40 perc elég, személyes jelenlétnél két óra szükséges.

Következő feladatként a különböző csoportok bemutatják a történetüket, amelyben megjelölik a választott vignette-et, és elmondják, hogy az eszközökben található információk segítettek-e őket vagy sem, és miért. Sokkal izgalmasabb a játék, ha több csoport is ugyanazt a vignette-et választja, mivel ebben az esetben az eszközöket is mindannyian másképpen válogatják, használják.

A végső megvitatás során a tanárképző a tanárjelöltek megközelítéseit összefoglalva következtetéseket von le. Fontos hangsúlyozni azt, hogy az eszközök használatára vonatkozó minden megközelítés igazolt és indokolt. Továbbá fontos kiemelni azt is, hogy a játék csak szimuláció, és hogy a való életben sokkal több eszköz és forrás érhető el a pedagógusok számára.

Összefoglalás

Tanulmányunkban leírtuk a vignette-ek különböző alkalmazási lehetőségeit. Először magukkal a vignette-ekkel mint projektünk adatgyűjtési szakaszában használt eszközzel foglalkoztunk. A vignette-ekből nyert adatok megmutatták a különböző országok eltérő oktatási rendszereiben dolgozó és eltérő szakmai fejlettségi szinten álló pedagógusok közös vonásait, továbbá azt, hogy oktatási tevékenységük során nagyon hasonló dilemmákkal, problémákkal kell szembesülniük.

A vignette-ek használatának cikkünkben bemutatott másik alkalmazási lehetősége pedagógiai célú felhasználásuk a tanárképzésben vagy gyakorló tanárok továbbképzésében, tanulásában. Ha a pedagógus a saját gyakorlatában felmerülő dilemmák egyikét írja le vignette-ként, akkor részletesen át kell gondolnia és fel kell feltárnia az adott problémát. Ez a tevékenység lehetővé teszi új nézőpontok felfedezését is. A mások által írt vignette-ek lehetőséget kínálnak arra, hogy a pedagógus saját tapasztalataihoz hasonló szituációkra reflektáljon, továbbá elősegíti, hogy más résztvevőkkel együtt új megoldásokat próbáljon találni szakmai dilemmáira. A vignette kiemelten hatékony eszközként funkcionál szakmai megbeszélések kiindulópontjaként.

A vignette-ek a felsoroltakon kívül komplex pedagógiai szituációk kezelésének eszközeiként is beválhatnak. Írásunk azonban rávilágít arra, hogy a komplex helyzetek kezelésének megoldását nem maguk a vignette-ek jelentik, hiszen ezek csak

eszközök. Továbbá figyelembe kell vennünk azt is, hogy egy vignette írott szövege limitált mennyiségű információt és részletet tartalmaz, tehát mindenképp kiegészítésre szorul (Hughes & Huby, 2001). A korlátozott információtartalom ellenére a vignette-ek kiindulópontjai lehetnek olyan szakmai megbeszéléseknek, ahol számtalan új perspektíva merülhet fel. Reméljük, hogy a holnapunkon található vignette-ek széles kínálata ezt a célt fogja szolgálni.

Irodalom

- Anast Seguin, C. & Ambrosio, A. L. (2002). Multicultural vignettes for teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 10–16.
https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404_3 (2021. 08. 02.)
- Anthony, G., Hunter, J., & Hunter, R. (2015). Prospective teacher development of adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 49, 108–117.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.010> (2021. 08. 02.)
- Bakkenes, I., Brabander, C. de, & Imants, J. (1999). Teacher Isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2) 166–202. <https://doi.org/10.1177%2F00131619921968518> (2021. 08. 02.)
- Beaton, M., 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(4), 2167. <https://doi.org/10.3390/su13042167> (2021. 08. 02.)
- Bolhuis, S. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. In Bolhuis, S. & Kools, Q. (Eds.), *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding* (pp. 15–42). Fontys Hogescholen.
- European Union Council (2018). *Council Recommendation on Common values, Inclusive Education and the European Dimension of Teaching*. (https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-common-values-inclusive-education-and-the-european-dimension-of-teaching_en) (2021. 08. 02.)
- Fichtman-Dana, N. (2015). Understanding Inquiry as Stance: Illustration and Analysis of One Teacher Researcher’s Work. *Learning Landscapes*, 8(2), 161–171.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.702> (2021. 08. 02.)
- Jeffries, C. & Maeder, D.W. (2004). Using vignettes to build and understand teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator*, 27(1-2), 17–28.

Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7–22.

Stappers, J. & Koster, B. (2016). Intervisiebijkomsten op de werkplek: en meerwaarde voor professionele identiteit? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 2016, 37(1), 21–32.

Weboldal

<https://promise-eu.net>

Collaborative Learning as Networking. How Does It Work in Practice?

Brigita Žarkovič Adlešič¹ – Branko Slivar²

¹ National Education Institute of Slovenia, Head of Professional Development at National Education Institute of Slovenia, Brigita. Zarkovic-Adlesic@zrss.si

² Head of Secondary School Education at National Education Institute of Slovenia, Branko.Slivar@zrss.si

The article addresses the question of sustainability of the results of various school projects. Slovenian schools have a long standing tradition of project collaboration within networks. Regardless of the added value that networking brings to schools, we have been often witnessing the shutdown of networks in practice. It usually happens when the project is no longer supported by systemic, especially financial measures. The GIVE&GET model, developed in the PROMISE project, brings the key emphasis on mutual networking, which can be autonomously managed and directed without a major role of the third party. It offers an insight into how to keep the existing networks functioning to ensure the mutual sharing of various project outcomes.

Keywords: professional development, teachers' collaboration, networking

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.09

Introduction

Due to the increasing complexity of the educational environment, the need for interprofessional collaborative learning, in which teams of teachers from different disciplines or other professionals work to achieve common goals, is increasingly highlighted (Lakerveld, 2019). Muijs (2015) finds that the most important goal is to improve schools, namely, to empower them for change and better education (safe and stimulating learning environment, quality knowledge, developed competencies). Interprofessional collaborative learning can be effectively achieved through networking between schools (inter-organizational cooperation and networking), as within the school (among the subject groups). Theoretically, there are many reasons that networking between schools is a way to improve the work of schools and to reform the school system (Muijs, et al., 2011).

‘Teachers have a demanding role in supporting student learning in the 21st century. They support the learning process, listen to students and their needs, provide appropriate strategies, tools, skills and resources to make learning hap-

pen. But on the other side teachers also need to be flexible to every changing environment, including society, technology and the world in which we live. We often find ourselves in different positions, sometimes moulding to these positions and other needing greater flexibility of training.’ (Sachs, 2007, p. 9)

According to Sachs (2007), Grundy and Robison (2003) identify three interconnected purposes of CPD: extension, growth and renewal. Extension is through introducing new knowledge or skills to a teachers’ repertoire, growth is by the development of greater levels of expertise and renewal is achieved through transformation and change of knowledge and practice.

Sachs (2007) identifies three metaphors to describe current approaches to the continuing professional development of teachers which reflect Grundy and Robison’s stated purposes: retooling, remodelling and revitalising. Continuing Professional Development as revitalizing is to be found through professional development networks.

The story of the PROMISE project in Slovenia

The PROMISE project addresses pedagogical dilemmas of contemporary education. Teachers who are working in complex circumstances are facing challenges which need to be discussed, reflected and faced. In such a process teachers need to meet other professionals either from their own environment or beyond. They need to cross boundaries between different fields of education, different systems, different learning environments, different professions, different roles. The purpose of the project is to expand the process of professional learning and exceed the boundaries.

Morris, Chrispeals and Burke (2003 in Sachs, 2007) argue that two linked processes of CPD can create opportunities for teacher learning and transformation. They claim that external teacher networks that focus predominately on enhancing teachers’ pedagogical knowledge and collaborative and leadership skills in a content area when linked with internal school reform networks and projects can provide the transformative power to alter professional development and teacher learning in powerful and sustainable ways.

Slovenian schools have a long standing tradition of working in networks. Regardless of the added value that networking brings to schools, we have been often witnessing the shutdown of networks in practice. Usually, this happens on completion of the project or in case when it is no longer supported by systemic, espe-

cially financial measures. Therefore, the question of how to keep the existing networks functioning and what is the role of management is becoming more and more common.

If we want to ensure the sustainability of the results of various projects, we need to establish networking and exchange between schools according to the principles of self-regulation. Schools need to be empowered for self-supportive partnerships between schools which would be based on their trust that crossing boundaries between schools brings new quality to their professional growth and learning.

In the PROMISE project we focused upon crossing boundaries through networking between schools. We agreed to develop different approaches to dissemination of knowledge and project results (networking) between schools, to test different approaches with partner schools from different regions on a give-and-get basis, to evaluate the approaches and the networking and to establish a database of schools to facilitate networking between schools. To be able to fulfil all the above we had to empower schools in the content and process aspects.

We set three phases during the course of the project:

Year 1: introductory phase

- Establishing cooperation between schools: In the cooperation process, each team presents itself to the partner team.
- Production of vignettes / case studies designed to encourage reflection on various dilemmas, discussion and overcoming of limiting beliefs, and thinking about solutions; content: aspect of inclusion for all (students and teachers) – experience of teams from different projects
- Training of teams – carried out by NEIS (topics: process management, learning protocols, introduction of changes, moderation)

Year 2: developmental phase

- Designing, Implementation, monitoring and modification of the GIVE AND GET model. The model represents approaches by which partners effectively exchange knowledge... between two or more partners according to the Give and Get principle. Each of the partners in the process of cooperation presents their activities (knowledge, experience, project results) to others using various protocols, approaches, tools.

Year 3: final phase

- Evaluation of the model

- Presentation of project results – closing conference
- Possibility to participate in the PROMISE Learning Event

The story on a school level – Give and Get model

According to Lofthouse and Thomas (2015) collaboration for the development of their own teaching practices allows teachers to engage in more informed decision-making and to construct a shared understanding of the nature of the desired learning outcomes and how they might be achieved in their own contexts.

In the initial phase of the project, we invited three schools, represented by school teams, to take part in the PROMISE project. We asked each of them to find a partner school who would be willing to get involved in a partnership and collaboration for the next three years. Together we involved 6 schools (4 primary and 2 secondary) who joined our first meeting.

We agreed to work together in the creation and testing of a self-supportive model, which enables learning through networking and collaboration between schools. It is based on the principle give-and-get. Each partner needs to offer some knowledge, skills or practices that were developed in their school to be able to get whatever was offered by their partner and seems of interest to them. The model assumes that in cooperation the exchange of practices, joint problem solving and mutual support are established. Partners need to set clearly defined goals and activities, and recognize mutual benefits.

The Give&Get model includes following steps:

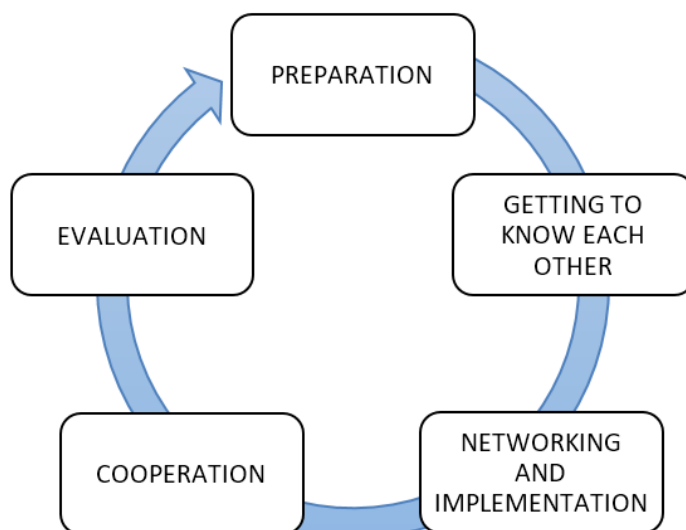
1. The preparation step is a reflection of each partner school on their own strengths, needs and abilities. This encompasses questions such as: How do we present ourselves as a school? What are we interested in? What can we offer to others? What are we good at? How could we empower our team for collaboration?
2. Getting to know our partners consists of presentation of the project ideas to another school and setting up a partnership. They could think about questions such as: How do we get to know each other best? How to prepare a meeting with another team?
3. The networking and implementation entails action, mutual presentation of activities of both teams, creative approaches in the presentation of topics, implementation of workshops and other collaborating activities.

4. The cooperation step involves mutual planning and looking forward to future collaborating activities, thinking about questions such as: What will be our next steps? For example, upgrading further cooperation through observations, peer support, teacher exchange, work shadowing, etc.)
5. The evaluation step raises questions as: How to set up an effective self-evaluation for the team? What did we get? What did we give? What did it bring us? What do we want for the future?

We developed all the steps together with schools during a two-day learning event where they made a plan for their future collaboration and school activities. We introduced and tried out several tools and approaches, which could be useful in different steps of the model (Open space, World Café, Storytelling, 4-MAT, Vignettes, etc..)

In the second year, partner schools established their partnerships, bonded and started the networking. Ideas for future collaboration were launched by the end of second year when several school visits had already taken place. We held a meeting where partner schools presented their collaboration and reflected upon their challenges.

The last year, 2021 has been devoted to evaluation and planning of new partnerships based on lessons learned from the year one and two.



Picture 1: A five-step Give and Get model

Partnerships of schools – What is in it for them?

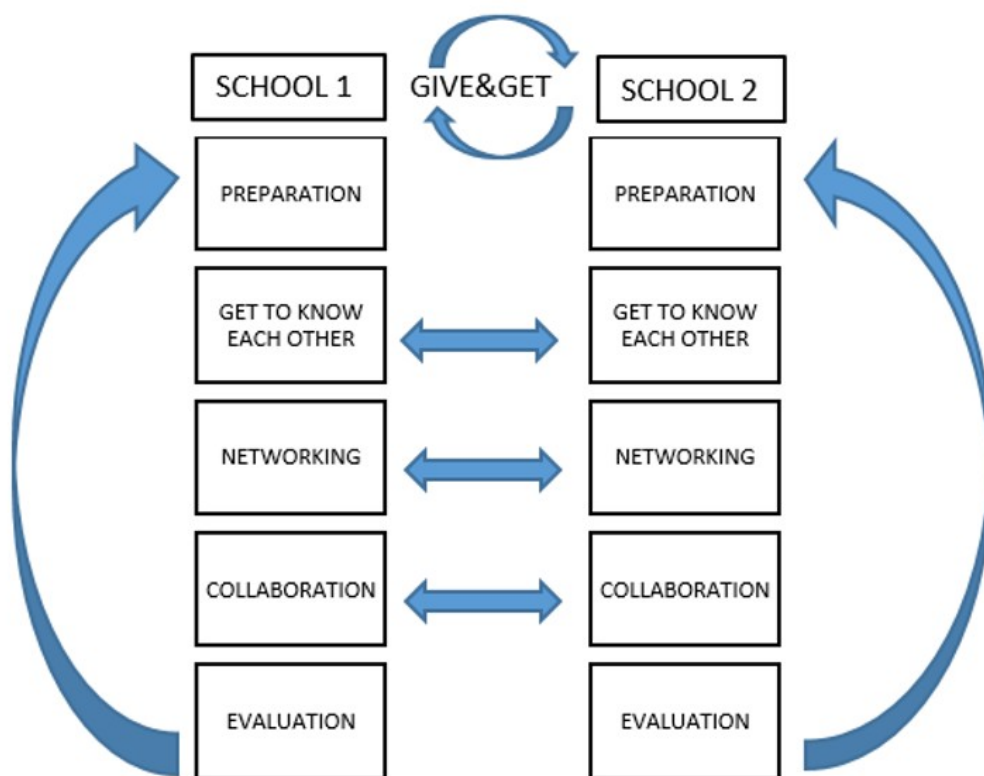
Partner schools presented their learning experiences in their collaboration and networking. They chose different creative approaches to present themselves and break the ice between the teams. They have chosen a rich variety of topics, like working with gifted and talented students, formative assessment, collegial observation, learning walks (open doors to colleagues), common planning of subject teachers from different schools (Chemistry, Biology, Physics, Languages), collaboration between vocational and grammar schools – open doors for students, etc.

They mostly started in a playful and non-formal way to develop mutual trust and motivation. After the initial step several activities took place, planned on monthly basis. Their activities were interrupted by the lock down when schools were closed. They reported that teachers, students and parents gained a lot from their common activities and that they miss each other. They all planned also further collaboration after the end of the project.

An example of collaboration plan between two partner schools in school year 2019/20:

| Date | Host | Topic | Impact | Added value |
|---------------|--|---|---|---|
| 9.10.2019 | Primary School D.T. | Be creative and learn through Art Erasmus+ | Participants experience new approaches to teaching | Links are being forged between the E + project manager and those interested in such projects |
| 5.11.2019 | Primary School V.V. | Parents meetings – Family e-rules | Invited teachers and some parents from guest school | exploring the possibility of collaboration and joint organization of major lectures for both schools together |
| 14.11.2019 | Primary school V.V. | Meeting of teachers from subject groups of both schools | Exchange of experiences, dilemmas ideas | Linking of subject teachers |
| November 2019 | Primary School D.T. | New media in democratic society, Erasmus+ | Survey for students on web use / media awareness | Sharing the experiences of another project |
| January 2020 | Both schools School counselling services | Career orientation – school visits to secondary schools | Bonding of students | Exchange of ideas in the field of career orientation |
| 11.2.2020 | Primary School D.T. | Parents meeting: Protect your child on internet | Invited teachers and some parents from guest school | Exploring the possibility of organising common bigger events for both schools |

Table 1: Planned activities in collaboration of two primary schools



Picture 2: Collaboration between schools Give and Get model

Conclusions

So far, the implementation of the project has shown that the participants – teachers and principals, have recognized the added value of the GIVE&GET model, where the key emphasis is on mutual networking, which can be autonomously managed and directed without a major role of the third, party (external factor).

Throughout the implementation of the GIVE&GET model, we systematically monitored activities and processes in schools as part of the formative evaluation. A summative evaluation is not yet possible as the project is not finished.

The key findings, which are presented below, were based on a qualitative approach, in which we obtained feedback at evaluation meetings with teachers and principals on:

1. attitude to the idea of the model,

2. motivation to take part and
3. the practice of project management at school in mutual conditions. networking.

The attitude of principals and teachers towards the model referred to a cognitive aspect such as e.g. beliefs and affections, which determines how important participants find the networking, and an affective aspect that determines how teachers feel about networking and how enthusiastic they are (LELENET, 2019). Motivation was related to the reasons for cooperation such as. expectation of the principal, awareness of the importance of networking, cooperation with other experts, etc. The third element was related to the principal's practice of running the school, in terms of collaborating, encouraging and directing networking.

The feedback showed that teachers and principals expressed strong positive beliefs about the important added value of networking and a strong willingness to take part in the activities of the GIVE&GET model. Teachers and principals also showed enthusiasm for the work in their reflections and showed a positive feeling. This was seen mainly in workshops and mutual meetings at partner schools in the second and third steps of the model (Getting to know our partners and Networking and implementation). In the area of motivation, teachers highlighted the awareness of the importance of networking and the desire to work with colleagues and professionals from another school. We did not perceive a controlled orientation in the reflections, i.e. engaging in networking on the request or instruction of the principal. Independent motivation or the absence of controlled orientation shown by teachers is an important factor in the fact that teachers will persist in their activities, even when something goes wrong or barriers to networking will appear (LELENET, 2019). In school management practices, we recognized that principals strongly supported their teachers in the single steps of implementing the model, encouraging various forms of learning among teachers. In leadership, they focused on monitoring and improving pedagogical processes in teachers.

A positive attitude towards networking, independent motivation and the concept of shared pedagogical leadership are one of the conditions for the networks to live on their own. The second part of the conditions is an online platform that will allow the exchange of information between schools. Therefore, in the next phase of the implementation of the model, we plan to set up an online platform, which will enable the expansion of the GIVE&GET model among a lar-

ger number of schools. This would mean that schools that want to share their experience and knowledge will contribute to the database with what they can offer to other schools (GIVE) and look for what they want to get from other schools (GET).

However, the question stays whether a national institution will be needed for the initial incentive to include schools in the GIVE&GET model, and who will manage the platform?

Bibliography

- Lakerveld van, J. (2019). Internal project materials from project Promoting Inclusion in Society through Education. Unpublished.
- LELENET – Theoretical perspectives for principals on how to build professional learning networks, EU project 2017–2020, <https://lelenet.net/wp-content/uploads/2019/02/Theoretical-framework-English-version.pdf>
- Lofthouse, R. & Thomas, U. (2015). Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*, 43(1), 36–56. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1053570>
- Muijs Daniel (2015). Collaboration and Networking Among Rural Schools: Can It Work and When? Evidence From England. *Peabody Journal of Education*, 90: 294-305. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022386>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. Paper at the International Congress for Effectiveness and Improvement.

Kollaboratív tanulás mint hálózatépítés. Hogyan működik a gyakorlatban?

Brigita Žarkovič Adlešič¹ – Branko Slivar²

¹ Szlovén Nemzeti Pedagógiai Intézet pedagógus továbbképzésért felelős vezetője
Brigita.Zarkovic-Adlesic@zrss.si

² Szlovén Nemzeti Pedagógiai Intézet középfokú oktatásért felelős vezetője
Branko.Slivar@zrss.si

Fordította: Kimmel Magdolna, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógiai Doktori Iskola, kimmel.magdolna@btk.elte.hu

A cikk a különböző iskolai projektek eredményeinek fenntarthatóságával foglalkozik. A szlovén iskolákban nagy hagyománya van az együttműködésre épülő projektnek. Függetlenül attól, hogy a hálózatépítés milyen hozzáadott értéket jelent az iskoláknak, gyakran vagyunk tanúi annak, hogy a gyakorlatban a hálózatok nem működnek tovább. Ez általában akkor fordul elő, amikor a projektet már nem támogatják rendszerszintű, különösen pénzügyi intézkedések. A PROMISE-projektben kifejlesztett ADD&GET-modell a kölcsönös hálózatépítésre helyezi a hangsúlyt, amely önállóan menedzselhető és irányítható anélkül, hogy a harmadik félnek abban jelentősebb szerepe lenne. Cikkünk betekintést nyújt abba, hogyan lehet fenntartani a meglévő hálózatok működését.

Kulcsszavak: szakmai fejlődés, tanárok együttműködése, hálózatépítés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.10

Bevezetés

Az oktatási környezet növekvő összetettsége miatt egyre inkább előtérbe kerül a különböző professziók képviselőinek kollaboratív együtt-tanulása, amelynek során különböző diszciplínákat oktató tanárok és más szakmák művelői együtt dolgoznak közös célok elérése érdekében (Lakerveld, 2019). Mujis (2015) szerint a legfontosabb közös cél az iskolai munka minőségének javítása, az iskolák, pedagógus közösségek változásra, fejlődésre történő felkészítése, hogy jobb oktatást tudjanak nyújtani (biztonságos és ösztönző tanulási környezetet, minőségi tudást, fejlett kompetenciákat). A különböző szakmák közötti hatékony együttműködés megvalósulhat a különböző intézmények, iskolák közötti, illetve az egyes iskolákon belüli, a különböző tárgyakat tanító pedagógus munkaközösségek közötti együttműködés és hálózatépítés révén. Elméleti szempontból sok okkal magyaráz-

ható, miért az egyes iskolák hálózatba szerveződése az egyik módja az iskolai munka javításának és az iskolarendszer reformjának (Muijs, et al., 2011).

„A 21. században a pedagógusoknak rendkívül sokoldalú és embert próbáló szerepet kell vállalniuk, hogy segíteni tudják a diákok tanulását. Támogatniuk kell a tanulási folyamatot, oda kell figyelniük a tanulókra és igényeikre, megfelelő stratégiákat, eszközöket, készségeket és anyagokat kell biztosítaniuk a tanulás előmozdítása érdekében. Ugyanakkor a tanároknak rugalmasnak kell lenniük, alkalmazkodniuk kell a folyton változó körülményekhez, beleértve a társadalom, a technológia és a világ állandó változásait. Gyakran találják magukat a legkülönbélebb helyzetekben, amelyekhez néha nagyobb gond nélkül idomulnak, néha azonban képzésre van szükségük, hogy rugalmasan tudjanak alkalmazkodni” (Sachs, 2007, p. 9).

Sachs (2009) szerint Grundy és Robison a folyamatos szakmai fejlődés három egymással összekapcsolódó célját azonosították: a kiterjesztést, a növekedést és a megújulást.

- Kiterjesztés: a tanári repertoár bővítése új tudás vagy készségek megtanulása révén.
- Növekedés: a szakértelem elmélyítése.
- Megújulás: a tudás és a gyakorlat megváltoztatása, transzformációja.

Judith Sachs (2007) három metaforával világítja meg a folyamatos szakmai fejlődés három jelenleg érvényesnek tekintett megközelítését. Ezek megfeleltethetőek a Grundy és Robison által azonosított céloknak: új eszközök megismerése, új modellek elfogadása és revitalizáció, vagyis megújulás. A folyamatos szakmai fejlődés mint revitalizáció a pedagógusok hálózatokba tömörülése révén valósulhat meg.

A PROMISE-projekt története Szlovéniában

A PROMISE-projekt a mai oktatás-nevelés pedagógiai dilemmáival foglalkozik. A jelenkor komplex körülményei között dolgozó pedagógusok olyan kihívásokkal szembesülnek, amelyeket meg kell beszélniük, amelyekre reflektálniuk kell, amelyeket kezelniük kell. Ebben a folyamatban az segíti a pedagógusokat, ha találkoznak más szakmabeliekkel a saját környezetükben vagy azon kívül. Át kell lépniük a határvonalat az oktatás különböző területei, a különböző rendszerek, a különböző tanulási környezetek és a különböző szerepek között. A projekt célja az, hogy elősegítse a határátlépéseket és ezáltal kitágítsa a szakmai tanulás kereteit.

Morris és munkatársai (2003, idézi Sachs, 2007) azt állítják, hogy a folyamatos szakmai tanulás két összefonódó folyamata biztosítja a tanári tanulás és átalakulás lehetőségét. E két terület egyike az iskolán kívüli, egy-egy tudásterület tanári hálózataiban folyó munka, amely alapvetően a pedagógusok tudásbázisának és együttműködési, valamint vezetői készségeinek fejlődését segíti elő; a másik az egy-egy iskolán belüli, reformokra törekvő, hálózatokhoz és projektekhez kötődő munka. Ezek együttesen képesek azt az átalakító erőt biztosítani, amely erőteljes és fenntartható módon változtatja meg a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának módját.

A szlovén iskolákban nagy hagyománya van a hálózatokban végzett munkának. Azonban annak ellenére, hogy a hálózatban végzett munka milyen sokat adhat hozzá az iskolai munkához, a gyakorlatban sokszor tanúi voltunk annak, hogy a hálózatok egyszer csak leálltak, megszűntek működni. Ez általában akkor történik meg, amikor kifut egy projekt, vagy amikor a hálózat működésének rendszer-szintű, főleg pénzügyi támogatása leáll. Ezért egyre inkább előtérbe került annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy hogyan tartsuk életben a hálózatokat, és mi az iskolavezetés szerepe ebben.

Ha biztosítani akarjuk a különféle projektek eredményeinek fenntartását, akkor iskolák közötti hálózatokat kell létrehoznunk, és a hálózatokban folyó munkát, eszmecserét, az önszabályozás elvei szerint biztosítani kell. Az iskoláknak rendelkezniük kell azzal a potenciállal, hogy önfenntartó partnerségeket hozzanak létre más iskolákkal abban bízva, hogy a más iskolákkal történő együttműködés saját szakmai tanulásukat és fejlődésüket minőségileg új szintre emeli.

A PROMISE-projektben az iskolák közötti határátlépésre fókuszáltunk az iskolák közötti hálózatok létrehozásával. Az volt a cél, hogy a hálózatokkal kapcsolatos projekt eredményeknek, tudásnak az iskolák közötti terjesztésére, disszeminációjára különböző megközelítéseket fejlesszünk ki, ezeket a különböző régiókban működő partneriskolák segítségével teszteljük, mindenki ad, és mindenki kap alapon. A megközelítéseket aztán értékeltük, és egy olyan adatbázist hoztunk létre, amely elősegíti az iskolák közötti hálózatok létrejöttét. Ahhoz, hogy ezt mind el tudjuk érni, az iskolákat képessé kellett tennünk arra, hogy a projekt tartalmi elemeit és folyamatait kezeljék.

A projektet három fázisra osztottuk:¹

1. év bevezető fázis

¹ Tanulási protokoll: pedagógiai célok elérése érdekében alkalmazott, jól kidolgozott osztálytermi folyamatok lépésről lépésre történő leírása.

- Az iskolák közötti együttműködés alapjainak lefektetése: minden iskola bemutatkozik partnerének.
- Vignette-ek/ esettanulmányok megalkotása, amelyek elősegítik a különböző dilemmák reflexióját. Esetmegbeszélés, azoknak a korlátozó nézeteknek az azonosítása, amelyek szűkítik a reflexió körét. Megoldások azonosítása és átgondolása. A vignette-ek tartalma: inklúzió, tanárok és diákok számára egyaránt – a csoportok más projekteken szerzett tapasztalatai.
- A csoportok képzése: Képző: a Szlovén Nemzeti Pedagógiai Intézet (The National Education Institution of Slovenia: NEIS). Témák: folyamatszabályozás, tanulási protokollok, változásmenedzsment, moderálás.

2. év: a fejlődés fázisa

- Az „Adok is, kapok is”-elv megtervezése, bevezetése, alkalmazásának figyelemmel kísérése és módosítása. Az elv azokat a megközelítéseket képezi le, amelyek segítségével a partnerek – kettő vagy akár több is –, ténylegesen megosztják a tudást egymás között követve az „Adok is, kapok is”-elvet. Minden partneriskola, amely részt vesz az együttműködésben, bemutatja tevékenységét (tudását, tapasztalatait, a projekt eredményeit) a többieknek különböző protokollok, megközelítések és eszközök használatával.

3. év: a befejező fázis

- A modell értékelése
- A projekt eredményeinek bemutatása zárókonferencia keretében
- Lehetőség a PROMISE keretében rendezett tanulási eseményeken történő részvételre

A történet az iskola szintjén – az „Adok is, kapok is”-modell

Lofthouse és Thomas (2015) szerint a saját tanítási gyakorlatuk javítása céljából megvalósított együttműködés lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy jobb döntéseket hozzanak, hogy közös koncepciót alakítsanak ki a kívánatos tanulási eredmények természetéről, és arról, hogyan lehetne ezeket a saját tanítási gyakorlatukban elérni.

A projekt kezdetén három iskolát, illetve képviselőjükben egy-egy csapatot hívtunk meg a munkában történő részvételre. Mindegyiket megkértük, hogy keressenek maguknak egy partneriskolát, amely hajlandó velük együttműködni a

következő három évben. Így összesen hat iskola kapcsolódott be a munkába az első találkozón, négy általános és két középiskola.

Abban állapotunk meg velük, hogy együtt dolgozunk egy önsegítő modell kialakításán és kipróbálásán, amelynek segítségével a hálózatba szerveződés és a kooperáció révén tudnak egymástól tanulni. Az egész projekt az „Adok is, kapok is” elvére épült. Minden partnernek fel kellett ajánlania valamiféle tudást, készségeket vagy jó gyakorlatokat, amelyeket az iskola kifejlesztett, csak így juthattak hozzá ahhoz, amit a partner ajánlott fel, és ami értékesnek tűnt a szemükben. A modell feltételezi, hogy az együttműködés során a jó gyakorlatok megosztása, a közös problémamegoldás és a kölcsönös támogatás gyakorlata megalapozást nyer és megszilárdul. Ehhez a partnereknek világosan meg kell fogalmazniuk céljaikat és a tevékenységeiket, és fel kell ismerniük a kölcsönös előnyöket.

Az „Adok is, kapok is”-modell a következő lépésekből áll össze:

1. Az előkészítés: Ebben a fázisban minden partneriskolának át kell gondolnia saját erősségeit, szükségleteit és képességeit. Ez a lépés többek között a következő kérdések megválaszolását foglalja magába: Hogyan mutatjuk be magunkat mint iskolát? Mi érdekel bennünket? Mit tudunk a többiek számára felajánlani? Miben vagyunk jók? Hogyan tudnánk a saját csapatunkat felkészíteni az együttműködésre?

2. Az ismerkedés: Ebben a fázisban minden iskola bemutatja projekt ötleteit egy másik iskolának, és partneri kapcsolatot alakítanak ki. Ebben a szakaszban a következő kérdések vetődhetnek fel: Hogyan tudjuk megismerni egymást a lehető legjobban? Hogyan készítsük elő a másik csapattal történő találkozást?

3. Hálózatépítés és végrehajtás: Ebben a fázisban kerül sor a tevékenységekre, a két csapat tevékenységeinek bemutatására, így az együttműködés témáinak, műhelymunkáinak és más kollaboratív tevékenységeinek kreatív bemutatására.

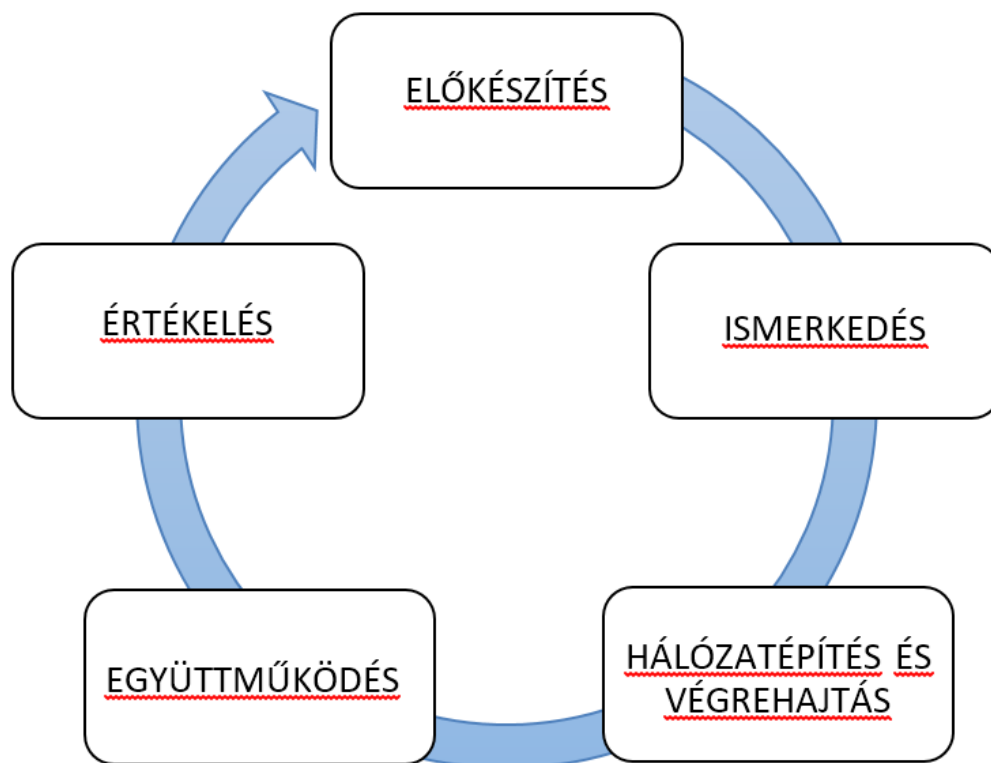
4. A kooperáció: Ebben a szakaszban történik a jövőbeli együttműködés tevékenységeinek közös tervezése, amelynek során át kell gondolni, hogy mik lesznek a következő lépések – például az együttműködés magasabb szintre emelése hospitálások, kollegiális támogatás, tanárcsere, 'job shadowing' (munkahelyi megfigyelés) segítségével.

5. Az értékelés: Ebben a fázisban a következő kérdésekre kell válaszolnunk: Hogyan tudja a csoport hatékonyan értékelni az elvégzett munkát? Mit adtunk a közösbe? Mi volt az együttműködés hozadéka számunkra? Mit szeretnénk elérni a jövőben?

A fenti szakaszokat a részt vevő iskolákkal együtt dolgoztuk ki egy kétnapos műhelymunka keretében, ahol megtervezték jövőbeli együttműködésüket és iskolai tevékenységeiket. Bemutattunk és együtt kipróbáltunk többféle megközelítést és eszközt is, amelyek hasznosak lehetnek a modell szakaszainak későbbi megvalósítása során – nyílt tér módszer (open space), Világkávéház módszer (world café), Történetmesélés módszer (storytelling), 4-MAT módszer, vignette-ek stb.

A második évben a partneriskolák megalapozták együttműködésüket, kialakították kapcsolataikat, és megkezdték a hálózat építését. A második év végére, több iskolalátogatás után, kialakították együttműködési terveiket a jövőre vonatkozóan. Ekkor tartottunk egy találkozót, ahol bemutatták addigi együttműködésüket, és reflektáltak a tapasztalt kihívásokra.

Az utolsó évet, 2021-et, az értékelésnek és az új partnerségek tervezésének szenteltük. Ebben a folyamatban felhasználtuk az első és a második év tanulságait is (1. ábra).



1. ábra. Az ötlépéses „Adok is, kapok is”-modell

Iskolák partnersége: Mi hasznuk belőle?

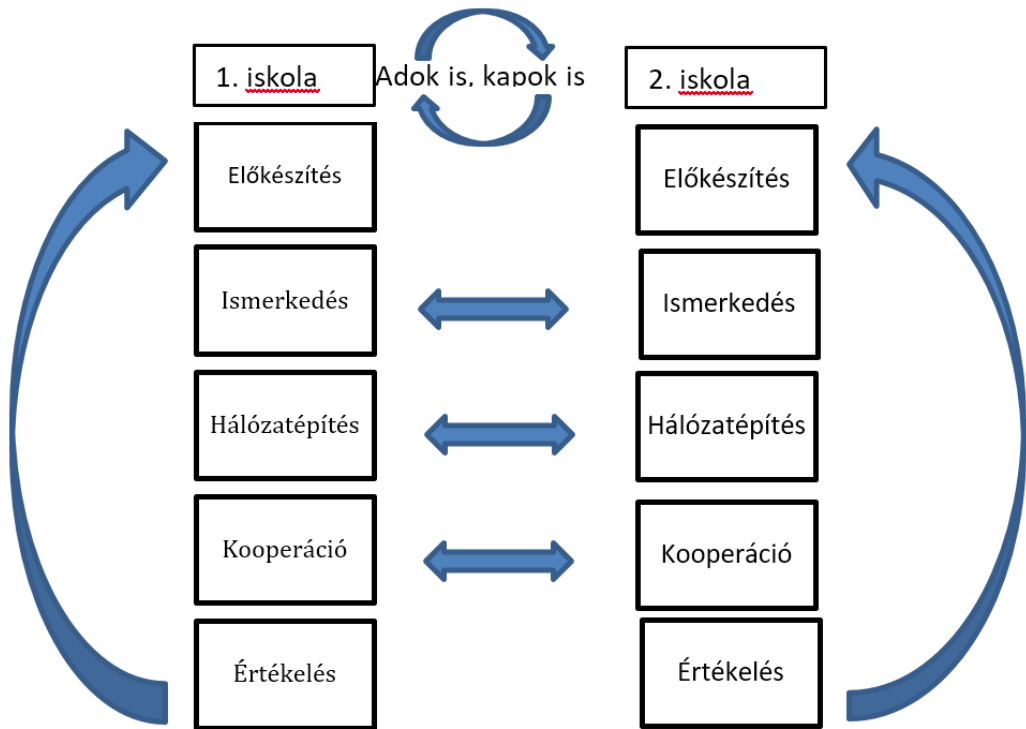
A partneriskolák az együttműködés és a hálózati munka során bemutatták addigi tanulási tapasztalataikat. A legkülönbébb kreatív módokon mutatták be magukat, és ezzel elősegítették a kezdeti feszengés feloldását, a csapatok közötti kapcsolatok megalapozását. Nagyon sokféle témát választottak: a tehetséggondozást, a fejlesztő értékelést, a hospitálást, a tanulási sétát (amelynek során kollégák osztálytermeibe nyertek bebocsátást), a különböző iskolákban dolgozó, de azonos tárgyat oktató tanárok közös óratervezését (kémia, biológia, fizika, idegennyelvek), a szakképző iskolák és gimnáziumok közötti együttműködést, a tanulók számára biztosított nyílt órákat.

Általában játékos és nem formális tevékenységeken keresztül kezdték kialakítani a kölcsönös bizalom és motiváció légkörét. A kezdeti lépések után következtek az egyéb tevékenységek havi bontásban tervezve. Ezeket a tevékenységeket szakította félbe a pandémia miatti lezárás, amikor az iskolák bezártak. A csoportok jelezték, hogy a pedagógusok, a tanulók és a szülők is sokat profitáltak a közös munkából, és hiányolták egymást. Mind azt tervezték, hogy a projekt lezárása után is folytatják az együttműködést. A két partneriskola 2019–20-as tanévre készült együttműködési tervét mutatja be az 1. táblázat.

| Dátum | Vendéglátó | Téma | Eredmény | Nem várt hozadék |
|---------------|-------------------------------------|---|--|--|
| 2019. 10. 09. | D. T. Általános Iskola | Légy kreatív, és tanulj a Művészeti Erasmus+ segítségével! | A résztvevők új tanítási megközelítéseket tapasztaltak meg. | Kapcsolatok alakulnak ki az E+ projekt vezetője és mindazok között, akik érdeklődnek efféle projektek iránt. |
| 2019. 11.05. | V. V. Általános Iskola | Szülői értekezletek – Családi szabályok | A vendégiskolából meghívtak tanárokat és szülőket egyaránt. | Felmerül annak a lehetősége, hogy a két iskola közösen szervezzen fontos előadásokat. |
| 2019. 11. 14. | V. V. Általános Iskola | A két iskola munkaközösségei képviselőinek találkozója | Tapasztalat-csere, dilemmák, ötletek megosztása | A közismereti tárgyakat tanítók ismerkedése |
| 2019. 11. hó | D. T. Általános Iskola | Új médiumok a demokratikus társadalmakban, Erasmus+ | Felmérés a diákok internet-használatáról és média-tudatosságáról | Egy másik projekt tapasztalatainak megismerése |
| 2020. 01. hó | Mindkét iskola tanácsadó szolgálata | Pályaorientáció – középiskolák meglátogatása | A diákok barátkozása | Tapasztalatcsere a pályaorientáció területén |
| 2020. 02. 11. | D. T. Általános Iskola | Szülői értekezlet: Hogyan védjük meg gyermekünket az internet veszélyeitől? | A vendégiskolából meghívtak tanárokat és szülőket egyaránt. | Felmerül a lehetősége nagyobb, közös események szervezésének. |

1. táblázat. Két általános iskola partneri együttműködési terve a 2019–20-as tanévre

Összefoglalás



2. ábra. Az iskolák közötti együttműködés „Adok is, kapok is”-modellje

Az iskolák közötti, az „Adok is, kapok is”-modell alapján megvalósuló együttműködést szisztematikusan monitoroztuk, úgy a tevékenységeket, mint a folyamatokat, ez adta a fejlesztő értékelés alapját. A modell minősítő értékelése még nem lehetséges, mert a projekt még nem fejeződött be.

A legfontosabb eredmények, amelyeket alább bemutatunk, az értékelési össze-jöveteleken a pedagógusoktól és az iskolavezetőktől begyűjtött visszajelzéseken alapulnak, vagyis kvalitatív adatgyűjtésen.

1. Mi a véleményük a modell alapgondolatáról?
2. Mi motiválta őket a részvételre?
3. Hogyan zajlott a hálózatépítés?

A pedagógusok és az iskolavezetők a modellel kapcsolatos attitűdjének kognitív aspektusa magában foglalta például a résztvevők nézeteit, amelyek befolyásolták, hogy a résztvevők mennyire találták fontosnak a hálózatépítést, míg affektív aspektusa meghatározta, hogy mennyire lelkesedtek, hogyan érezték a hálózat-

építéssel kapcsolatban (LELENET, 2019). A motivációt elsősorban a kooperáció céljai határozták meg: az iskolavezető elvárásai, a hálózatépítés fontosságának felismerése, más szakértőkkel történő együttműködés lehetősége. A harmadik kérdésre adott válaszok alapvetően az iskolavezető vezetési stílusától függttek, attól, hogy a hálózatépítés során mennyire volt együttműködő, bátorító, irányító.

A visszajelzések azt mutatták, hogy úgy a pedagógusok, mint az iskolavezetők nagyon pozitívan vélekednek a hálózatépítés hasznáról, és kifejezték eltökéltségüket, hogy részt vesznek az „Adok is, kapok is”-modell alapján szervezett tevékenységekben. Reflexióikban nagyon lelkesen nyilatkoztak a munkáról, és pozitív érzésekről számoltak be. A pozitív érzések elsősorban a projekt első és második szakaszában megvalósult műhelymunkákhoz és találkozókhöz voltak köthetők, vagyis az ismerkedés, valamint a hálózatépítés és végrehajtás szakaszához.

A motiváció területén a pedagógusok hangsúlyozták, hogy tisztában vannak a hálózatépítés fontosságával, és szeretnének együttműködni más iskolákban dolgozó tanárokkal és szakemberekkel. A visszajelzések alapján úgy tűnik, nem kényszerből, az igazgató kérésére vagy utasítására vállalták a projektben való közreműködést. Az önmotiváció és a kényszer hiánya fontos tényező, mert az önmotivált pedagógusok valószínűleg akkor is kitartanak a munkában, ha valami nem sikerül, vagy a hálózatépítés bármilyen akadályokba ütközik (LELENET, 2019). Az iskolavezetés módszereit illetően azt láttuk, hogy az iskolavezetők támogatták tanáraikat a modell egyes szakaszainak végrehajtása során, bátorították őket az egymástól történő tanulásra. Vezetői szerepükben a tanítási folyamatok monitorizálására, minőségének javítására koncentráltak.

A hálózatépítés irányában mutatott pozitív attitűd, az önmotiváció és a részvételen alapuló pedagógiai vezetés az első feltételei annak, hogy a hálózatok önállóan működjenek. A második feltétel egy olyan online platform létrehozása, amelyen az iskolák közötti információcsere zavartalanul folyhat. Ezért a modell bevezetésének következő fázisában arra fogunk törekedni, hogy kiépítsünk egy olyan platformot, amely lehetővé teszi, hogy az „Adok is, kapok is”-modell alapján nagyszámú iskola tudjon csatlakozni a projekthez. Ez azt jelenti, hogy az iskolák egy adatbázisban megosztják azokat a tapasztalataikat és azt a tudásukat, amelyet erre érdemesnek tartanak (GIVE), és az adatbázisban megkeresik és megtalálják azt, amit más iskolák tudnak nyújtani nekik (GET).

Az elért eredmények ellenére még mindig kérdéses, hogy szükség van-e egy olyan nemzeti intézményre, amely a kezdeti ösztönzést biztosítja ahhoz, hogy az

iskolák csatlakozzanak az „Adok is, kapok is”-modell bevezetéséhez, vagy sem, és ki gondozza a platformot?

Irodalom

- Lakerveld van, J. (2019). *Internal project materials from project Promoting Inclusion in Society through Education*. Unpublished.
- LELENET – *Theoretical perspectives for principals on how to build professional learning networks, EU project 2017–2020*. URL <https://lelenet.net/wp-content/uploads/2019/02/Theoretical-framework-English-version.pdf>
- Lofthouse, R. & Thomas, U. (2015). Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional Development in Education*, 43(1), 36–56. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1053570> (2021. 01. 09.)
- Muijs, D. (2015). Collaboration and Networking Among Rural Schools: Can It Work and When? Evidence From England. *Peabody Journal of Education*, 90, 294–305. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022386> (2021. 01. 09.)
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2007). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. Paper at the International Congress for Effectiveness and Improvement.

Iskolateremtők

Teaching is the opportunity to learn together with my students – Interview with Professor Mhairi C. Beaton

Mhairi C. Beaton¹ – Kolosai Nedda²

¹ Carnegie School of Education M.C.Beaton@leedsbeckett.ac.uk

² ELTE Faculty of Primary and Preschool Education kolosai.nedda@tok.elte.hu

Professor Mhairi C Beaton is a Professor in the Carnegie School of Education. Having worked as a teacher in the Highlands of Scotland and following the completion of her Masters in Education, Mhairi joined the School of Education at University of Aberdeen as a Lecturer. During her time working at University of Aberdeen, Mhairi was Programme Director for the MA in Inclusive Practice and was a tutor on the MA in Autism and Learning. Whilst at University of Aberdeen, Mhairi completed her Ph.D examining the development of pupils' learner identity in primary schools and led a number of externally funded research projects focusing on teacher development, inclusion and assessment. Since joining the Carnegie School of Education, Mhairi has led a number of externally funded international research projects focusing on inclusion, teacher education and student voice. Mhairi is also the Leeds Beckett University representative on the University of the Arctic Assembly having successfully led the university's application for membership in 2018. You can read an edited version of the interview with the Professor.

Keywords: teacher education and learning, career motivation, career socialization, inclusion

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.11

Kolosai Nedda: Thank you very much for accepting this interview! I would like to ask you to imagine your life as a journey, walk back a little down this road until the time you went to school for the first time in your life. Do you remember your first school experiences?

Beaton, Mhairi C: I attended a very small, rural school in the north-west Highlands of Scotland. All the pupils in the village attended until they were eleven and then they had to board in town 60 miles away to attend secondary school. When I arrived, there were 16 pupils, but by the time I left there were only about 8. All the different age groups were in the one classroom and I remember my first day, all the pupils were sitting at individual desks in two long rows with the oldest at

the back and the youngest at the front. So I sat in the front desk and next to me over the aisle was the other pupil in my year group.

I don't remember much about my first day at school. I'm told I cried when my mother left me at the front door of the school, but I do remember my first reading book. It was called 'Janet and John', and I loved being told about how the squiggle at the bottom of every page represented words. I also remember my first maths book. You had to count numbers up to ten, and there was a specific pattern for each number in little boxes. I loved the symmetry and reliability of the numbers always being the same. I also really loved having a pencil to write with.

The big boys at the back of the classroom scared me a little, and I was most intrigued by the lunch which included a pudding of coconut tart and hot custard.

How was your school bag, your school equipment?

I think I had a very traditional leather school bag to go to school. I was pleased to bring my reading book home every night to share with my parents and grandparents. We didn't have to wear school uniform, because the school was so small and there was only the one classroom. There was no gym, but there was a small bookshelf and I longed to learn to read those books.

Did you like going to school?

I think I probably did like going to school. I liked the learning and the books. I really liked playing with the other children, and I liked my first two teachers, which was a good thing as I had the first one for two years, and then the second one for three years. I liked cycling to school on my red and white bicycle, and I liked when the library van came once a month as I was allowed out to choose my new books with my mother.

Do you remember your teachers between the ages of 6-12, at least one of them?

I don't remember much about my first teacher. She seemed very safe and substantial, and in control of the big boys.

I do remember more of the second teacher we had. By then my little brother had come to school, and, of course, he was in the same room as the rest of us. She was English rather than Scottish, and didn't speak my home language of Gaelic, which seemed very strange to me. She liked to do project work with us, which was different to the first teacher, who was perhaps a little more traditional.

Do you remember your teachers teaching you between the ages of 12 and 15?

By secondary school, we had moved to a large town, and I attended a grammar school called the Inverness Royal Academy. I loved being at the school moving between classes and learning all the different subjects. All the teachers wore their university gowns, and we were very aware of the high expectations they had of us in all sorts of areas – study, sport and our personal development.

There was usually a very good atmosphere in the classes as the teachers were all committed to their subjects and expected excellent behaviour from all of us. As we got older, there were good relationships between staff and pupils that spilt into the after schools clubs that we were all expected to join – debating society, French club, sports clubs, orchestra, choir etc.

Between the ages of 14 and 19, do you remember a memorable university lecturer who taught you?

I moved to University of Edinburgh to study English literature and Philosophy when I was 17. There were 5-600 students in my first lecture, and I didn't realise that the lecturer lived next door to my uncle. I was hoping to hide at the back of the lecture hall, but he started the first lecture asking if I was present. I must have gone bright red in the face.

However, he became my favourite lecturer and also my tutor for my final thesis. He was always losing our assignments on the bus home, and he wore a super-long multi-coloured scarf, but he was so interesting and challenged our thinking every time we met.

Did you have a memorable teaching personality (memorable university professor) during your university life? How do you remember Him/Her?

My most memorable university professor was Professor Martyn Rouse. He was my doctoral supervisor. He worked at University of Cambridge for most of his career, but moved to Scotland to lead a very significant teacher education/inclusion research project.

Martyn exuded knowledge, generosity and kindness. Although he retired during my doctoral studies, he continued to supervise me, and we became friends as much as colleagues. He passed away during 2021 after a long illness, and it is hard to think that he has gone and I won't be able to phone him up for advice any

more. Our last conversation was when I was promoted to professor, and he was the first person I phoned after my family to share the news.

How long have you been teaching at university?

I worked at University of Aberdeen for 9 years, and have worked at Leeds Beckett University for 4 years.

What were and what might have been your motivations, what were the inspirations that prompted you to choose the teacher profession?

My mother was a teacher and as I always loved school, I never really wanted to do any other job. I was one of those children that ran schools with her dolls and teddy bears when I was little. The grammar school wanted me to become a doctor or lawyer, but those professions just didn't interest me.

Tell us a little about your university. Please tell a specific story that happened to you in your university.

Carnegie School of Education is part of Leeds Beckett University, which is what is referred to as a new university in the north of England. After Aberdeen, where everything was 600 years old, I wanted to try a new university to see what it was like, and a new policy context for teacher education. England has a separate system of education from Scotland, so it was all new to me when I arrived.

My Dean of School had only been working at Carnegie for two years and had been employed to improve its teaching and research activity. He is always willing to let staff try new things, and trusts many of us to make decisions for ourselves. During the first week I was working there, I popped my head round his door and said, 'Can we join the University of the Arctic?' He said yes even though he didn't know what it was, and trusted me that I was making a decision that would benefit the school. I think that type of leadership is very special.

What was your relationship with your colleagues in the past and what is your current relationship? Please tell us a specific story in this regard as well.

When I still taught in primary schools, I always valued working in a team rather than as an individual. I believe that working collaboratively with other teachers and teaching assistants has always allowed me to provide the best learning op-

portunities for the young people in my classes. This approach continued as I joined the university staff at University of Aberdeen and latterly Leeds Beckett University, both in teaching and research work.

Currently my work is primarily focused on research activity, and I find that working as a co-lead on all our projects whilst building a strong and dynamic partnership between all members of the research project team is key to a successful outcome. One example of this way of working is exemplified by our ESRC ADVOST project, where I am exploring the use of student voice with very young children as a pedagogical tool to ensure that the learning opportunities that are provided are inclusive. The project would not work without the collaborative approach taken by the staff in both schools as they have worked with me to explore these ideas.

How is your relationship with university students? Also tell a specific story.

Currently, the only students I am working with are my doctoral students. I am supervisor to both Ed. D. and Ph. D. students – many of whom are undertaking their studies whilst still working full time as teachers or lecturers. I consider it a privilege to supervise these students and very much enjoy seeing them develop – and often – blossom as academic researchers.

Which course, and which area of expertise do you prefer to teach?

Although my teaching is currently limited at the moment as I am involved in a number of international research projects, I think it is important that as a university employee, if possible, you should try to align your research and teaching interests so that both can mutually inform each other. My research and teaching focus therefore is at the interface of teacher education, inclusion and student voice.

What are you currently researching?

I have a number of really interesting research projects on the go at the moment. I particularly like being involved in international research projects, and I find my ideas are expanded when I get to work with international colleagues, who are working in different linguistic, cultural and historical contexts.

One project I am involved in currently is exploring very young children's voices as a pedagogical tool in early years' settings. Colleagues at University of Lapland in Finland and Memorial University in Newfoundland, Canada are also

looking at the use of voice with very young children, but in slightly different contexts. We are all working collaboratively with teachers in educational settings and bringing all the different project team members together to share emerging research findings and practice, which has been a most rewarding experience.

During your career, what is your favourite research topic?

I am particularly interested in examining – and improving – the experiences of potentially marginalised young people in education. Any research that contributes to young people having a better experience in education makes the work worthwhile.

I would like to ask you to talk about – in the light of everything you have just mentioned – what is the significance of your pedagogical profession in your life? What does pedagogy mean to you?

I work with one school where the professional guiding question is ‘Am I getting it right for every child?’ My main objective as both a school and university professional was to get it right for each student – for everybody. That is a significant challenge, but also the reward for the work that you put in to your professional activity.

Please finish the metaphor

Teaching is the opportunity to learn together with my students...

Learning is an opportunity to expand my mind to new possibilities...

Thank you very much for the interview!

A tanítás lehetőség, hogy a tanítványaimmal együtt tanuljak. Interjú Mhairi C. Beaton professzorral

Mhairi C. Beaton¹ – Kolosai Nedda²

¹Carnegie School of Education professzora M.C.Beaton@leedsbeckett.ac.uk

²ELTE Tanító és Óvóképző Kar docense, kolosai.nedda@tok.elte.hu

Mhairi C Beaton a Carnegie School of Education professzora. Tanárként dolgozott Skóciában, majd a mesterképzés befejezése után oktatóként csatlakozott az Aberdeeni Egyetemhez. Az Aberdeeni Egyetemen végzett munkája során a Inklúzív gyakorlat MA szaknak programigazgatója volt, és az Autizmus és tanulás MA szak oktatója lett. Mhairi az Aberdeeni Egyetemen szerezte Ph.D fokozatát is, értekezésében a tanulók tanulói identitását vizsgálta az általános iskolákban, és részt vett számos kutatási projektben, amelyek a tanárok fejlesztésére, befogadására és értékelésére fókuszáltak. Mióta csatlakozott a Carnegie School of Educationhoz, Mhairi számos nemzetközi kutatási projektet vezetett, amelyek a befogadásra, a tanárképzésre és a „tanulók hangjának” megjelenítésére összpontosítottak. Mhairi egyben a Leedsi Beckett Egyetem képviselője a Sarkkőri Egyetem közgyűlésében. Az alábbiakban a professzorral készült interjú szerkesztett változata olvasható.

Kulcsszavak: tanárképzés és tanulás, karriermotiváció, karrierszocializáció, befogadás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.12

Kolosai Nedda: Nagyon szépen köszönöm, hogy vállaltad ezt az interjút! Arra szeretnék kérni, hogy képzelj el az életed egy utazásként, sétálj egy kicsit vissza ezen az úton egészen addig, amikor életedben először mentél iskolába. Emlékszel az első iskolai élményeidre?

Beaton, Mhairi C: Egy nagyon kicsi vidéki iskolába jártam a Skót-felföld északnyugati részén. Tizenegy éves koráig a falu összes tanulója ebbe az iskolába járt, később a 60 mérfölddel távolabbi városban kellett bentlakó diáknak lenniük, hogy középiskolába járhassanak. Amikor a falumban elkezdtem az iskolát, annak 16 tanulója volt, de mire elmentem, már csak nyolc. Az összes korosztály egy osztályteremben tanult, és emlékszem az első napomra: az összes tanuló külön asztalnál ült, két hosszú oszlopban. Hátul a legidősebb, elől a legfiatalabb tanuló. Én tehát az első sorban ültem, mellettem pedig a két oszlop közötti folyosó túloldalán a másik tanuló ült az én évfolyamomból.

Az első napomra az iskolában nem nagyon emlékszem. Azt mondják, sírtam, amikor anyám az iskola bejárati ajtajánál hagyott. Emlékszem viszont az első olvasókönyvemre: Janet és John volt a könyv címe, és szerettem, ha meséltek arról, hogy a minden oldal alján lévő kígyózó figurák szavakat jelképeznek. Emlékszem az első matematikakönyvemre is. Tízíg tanultunk meg számolni, és minden számhoz külön ábra tartozott kis dobozokban. Imádtam, hogy a számok szimmetriája és megbízhatósága mindig ugyanaz! Nagyon szerettem azt is, hogy ceruzával írhattam.

A nagyfiúk az osztályterem hátsó részében kissé megijesztettek, és leginkább az ebéd izgatott, mert a desszert kókuszos torta és forró puding volt.

Milyen volt az iskolatáskád, az iskolai felszerelésed?

Úgy emlékszem, egy nagyon hagyományos bőr iskolatáskám volt. Örömmel vittem haza az olvasókönyvemet minden este, hogy megmutassam a szüleimnek és a nagyszüleimnek. Nem kellett egyenruhát viselnünk, mert az iskola olyan kicsi volt, hogy csak egy tanterem volt benne. Nem volt tornaterem sem, de volt egy kis könyvespolc, és szerettem volna elolvasni azokat a könyveket.

Szerettél iskolába járni?

Azt hiszem igen, valószínűleg szerettem iskolába járni. Tetszett a tanulás és a könyvek. Nagyon szerettem a többi gyerekkel játszani, és kedveltem az első két tanáromat, ami jó volt, mert az elsővel két évig dolgoztunk együtt, a másodikkal három évig. Szerettem a piros-fehér biciklimmal iskolába menni, és szerettem, amikor havonta egyszer megjött a könyvtári furgon, mivel anyámmal együtt választhattam ki az új könyveimet.

Emlékszel azokra a tanáraidra, akik 6 és 12 éves korod között tanítottak – legalább az egyikükre?

Nem nagyon emlékszem az első tanítómra, csak arra, hogy biztonságérzetet kel-
tett, jelentékenynek tűnt, és tudta irányítani a nagyfiúkat.

A második tanárommal kapcsolatosan többre emlékszem. Addigra az öcsém is járt már iskolába, és természetesen egy osztályteremben volt velünk. A második tanárom inkább angol volt, mint skót, és nem beszélte az anyanyelvemet, a gael nyelvet, ami nagyon furcsának tűnt számomra. Szeretett velünk projekt munkát végeztetni, amiben különbözött az első tanáromtól, aki talán egy kicsit hagyományosabban tanított.

Emlékszel azokra a tanáraidra, akik 12 és 15 éves korod között tanítottak?

Középiskolás koromra egy nagy városba költöztünk, és az Inverness Royal Academy nevű gimnáziumba jártam. Imádtam az iskolában egyik teremből a másikba vándorolni a különböző órákra, és mindenféle tantárgyat tanulni. Minden tanár az egyetemi talárját viselte, és nagyon is tisztában voltunk azzal, milyen magas elvárásokat támasztanak velünk szemben minden területen – a tanulás, a sport és a személyes fejlődésünk terén egyaránt.

Általában nagyon jó hangulat uralkodott az órákon, hiszen a tanárok mindannyian elkötelezettek voltak a tantárgyaik iránt, és mindannyiunktól példamutató viselkedést vártak el. Ahogy egyre nagyobbak lettünk, jó kapcsolatok alakultak ki a tanárok és köztünk, diákok között, ami az iskola utáni kludélutánok jó hangulatát is megalapozta. Mindannyiunktól elvárták, hogy ezekhez csatlakozzunk: volt nyilvános vitakör, francia klub, sportklubok, zenekar, kórus stb.

Volt egy számodra emlékezetes oktató azok között, akik 14 és 19 éves korod között tanítottak?

17 éves koromban az Edinburgh-i Egyetemre kerültem angol irodalmat és filozófiát tanulni. 5-600 hallgató volt az első előadáson, és nem tudtam, hogy az előadó oktató a nagybátyám szomszédja. Reméltem, elbújhatok az előadóterem hátsó részében, de rögtön az első előadás kezdetén megkérdezte, jelen vagyok-e. Biztosan mélyen elpirultam.

Ő lett azonban a kedvenc előadóm, és egyben a záródolgozatom témavezető tanára is. Mindig elvesztette a beadott feladatainkat, dolgozatainkat a hazafelé tartó buszon, és szuperhosszú, többszínű sálát viselt, de annyira érdekes volt, ahogyan

előadott! Minden alkalommal gondolkodásra ösztönzött, kihívások elé állított bennünket!

Volt-e meghatározó, emlékezetes egyetemi professzorod? Hogyan emlékszel rá?

A legemlékezetesebb egyetemi professzorom Martyn Rouse volt. Ő volt a doktori témavezetőm. Egyetemi karrierje során alapvetően Cambridge-ben dolgozott az egyetemen, de Skóciába költözött, hogy elindítson és vezessen egy nagyon jelentős, inklúzióval foglalkozó tanárképzési-kutatási projektet.

Martynból csak úgy áradt a tudás, a nagylelkűség és a kedvesség. Bár nyugdíjba vonult, miközben én a doktori értékezésemet írtam, folytatta velem a munkát, és legalább annyira barátok lettünk, mint kollégák. 2021-ben hunyt el, hosszú betegség után. Nehéz arra gondolnom, hogy elment, és többé nem tudom felhívni, hogy tanácsot kérjek tőle. Akkor beszéltem vele utoljára, amikor professzorrá léptettek elő, és a családom után őt hívtam fel elsőként, hogy megosszam vele a jó hírt.

Mióta tanítasz egyetemen?

Az Aberdeen-i Egyetemen kilenc évet töltöttem, négy éve pedig a Leeds-i Beckett Egyetemen dolgozom.

Mik voltak, mik lehettek a motivációid, mi inspirált a tanári pálya választására?

Édesanyám tanár volt, és mivel mindig is szerettem az iskolát, soha nem akartam más munkát végezni. Egyike vagyok azoknak a gyerekeknek, akik iskolást játszottak a babáikkal és a mackóikkal. A gimnáziumi tanáraink azt akarták, hogy orvos vagy ügyvéd legyek, de ezek a foglalkozások egyszerűen nem érdekelték.

Mesélj egy kicsit az egyetemedről! Kérlek, mesélj el egy konkrét történetet, ami az egyetemen történt veled!

A Carnegie Pedagógiai Intézet (Carnegie School of Education) a Leeds-i Beckett Egyetem része, amely új egyetemnek számít Észak-Angliában. Aberdeen után, ahol minden 600 éves volt, ki akartam próbálni egy új egyetemet, hogy lássam, milyen az, és milyen a tanárképzés egy más szakpolitikai kontextusban. Angliának és Skóciának külön oktatási rendszere van, így minden új volt számomra Leedsben, amikor megérkeztem.

A Carnegie Pedagógiai Intézet dékánja mindössze két éve dolgozott akkor az intézményben, és azért vették oda, hogy az oktatási és a kutatási tevékenységet megújítsa, színvonalát javítsa. Mindig hagyja, hogy a munkatársak új dolgokat próbáljanak ki, sokunkban megbízik annyira, hogy magunk dönthetünk az ügyeinkben. Az első héten, amikor ott dolgoztam, bedugtam a fejem az ajtaján, és azt kérdeztem: „Csatlakozhatunk az Sarkkörü Egyetemhez (The University of the Arctic)?” Igent mondott – bár nem ismerte az egyetemet –, mert bízott abban, hogy amit csinálok, az az iskola hasznára válik. Szerintem ez a fajta vezetési stílus nagyon különleges.

Milyen volt a kapcsolatod a kollégáiddal korábban, és milyen a jelenlegi kapcsolatod velük? Kérlek, mesélj el nekünk egy konkrét történetet ezzel kapcsolatban is!

Amikor még általános iskolákban tanítottam, mindig többre értékeltem a csapatmunkát, mint az egyedül végzett munkát. Úgy gondolom, a többi pedagógussal és pedagógiai asszisztenssel való együttműködés mindig lehetővé tette számomra, hogy a legjobb tanulási lehetőségeket biztosítsam az osztályaimban tanuló fiatalok számára. Ezt a megközelítést alkalmaztam mind az oktatói, mind a kutatói munkámban, amikor csatlakoztam az Aberdeeni Egyetem, majd később a Leedsi Beckett Egyetem oktatói gárdájához.

Jelenleg a munkám elsősorban a kutatási tevékenységre összpontosul. Úgy gondolom, az a tény, hogy minden projektünkben társvezetőként dolgozom, miközben a kutatási projektszempont tagjai között erős és dinamikus partnerséget építtek ki, a siker és az eredményes munka záloga. Ennek a munkamódszernek egyik példája az ESRC ADVOST-projektünk,¹ ahol a „tanulók hangját” mint pedagógiai eszközt alkalmazzuk egészen kisgyermekkel annak biztosítására, hogy a kínált tanulási lehetőségek alkalmasak legyenek az inklúzió elősegítésére. A projekt nem működne a két intézmény munkatársai által kialakított együttműködés nélkül: az elejétől kezdve együtt dolgozunk a módszerben rejlő lehetőségek feltárásán.

Milyen a kapcsolatod az egyetemi hallgatókkal? Kérlek, erről is mondj el egy konkrét történetet!

¹ Economic and Social Research Council

Jelenleg csak a doktoranduszaimmal dolgozom együtt. Témavezetője vagyok mind EdD,² mind PhD hallgatóknak – akik közül sokan munka mellett folytatják a tanulmányaikat, miközben teljes munkaidőben tanárként vagy oktatóként dolgoznak. Nagy megtiszteltetés, hogy ezeknek a hallgatóknak a témavezetője lehetek, nagyon élvezem, hogy látom a fejlődésüket, azt, ahogyan – gyakran – akadémiai kutatóként kiteljesednek.

Milyen kurzust, milyen területet szeretsz tanítani?

Bár jelenleg a tanítási tevékenységem leszűkült, mivel számos nemzetközi kutatási projektben veszek részt, egyetemi oktatóként úgy vélem, ha csak egy mód van rá, kutatói és oktatói munkámnak összhangban kell lennie, össze kell kapcsolódnia annak érdekében, hogy kölcsönösen megtermékenyítsék egymást. Ezért az én oktatói és kutatói munkám középpontjában egyaránt a pedagógusképzés, az inklúzió és a tanulók hangja áll.

Milyen témákat kutatsz jelenleg?

Több nagyon érdekes kutatási projektben is részt veszek. Különösen szeretek nemzetközi projektekben dolgozni, mert szélesíti a látókörömet, ha olyan kollégákkal dolgozhatok együtt, akik más nyelvi, kulturális és történeti közegből érkeznek.

Az egyik projekt, amelyben jelenleg részt veszek, azt szeretné feltárni, hogyan lehet nagyon kicsi gyermekek hangját mint pedagógiai eszközt használni kisiskolás korban. A finnországi Lappföldi Egyetem (University of Lapland) és a kanadai New Foundland államban található Memorial Egyetem (Memorial University) kutatói is ezt vizsgálják, de némileg eltérő megközelítéssel. Mindnyájan együtt dolgozunk az iskolában tevékenykedő tanítókkal, és a projekt keretén belül a különböző kutatócsoportok tagjai mind megosztják egymással kutatási és gyakorlati tapasztalataikat, ami rendkívül gyümölcsözőnek bizonyul.

Pályafutásod során mi volt a kedvenc kutatási témád?

Különösen érdekel a potenciálisan marginalizálódásra ítélt fiatalok oktatási tapasztalatainak vizsgálata és oktatásuk fejlesztése. Minden olyan kutatás, amely

² Pedagógiai doktori fokozat gyakorló pedagógusok számára, akik iskolavezetői szerepet szeretnének betölteni.

hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok jobb tapasztalatokat szerezzenek az oktatásban, megéri a munkát.

Kérlek, beszélj arról – mindazok fényében, amiket az imént említettél –, mi pedagógusi hivatásod jelentősége az életedben? Mit jelent számodra a pedagógia?

Egy olyan intézményben dolgozom, ahol a szakmailag irányadó kérdés az: „Mindен gyerek számára jól csinálom?” A fő célom iskolai és egyetemi szakemberként egyaránt az, hogy minden diák számára – mindenki számára – megfelelő legyen az oktatás. Ez jelentős kihívás, egyben jelentős jutalom is a szakmai tevékenységimbe fektetett munkáért.

Kérlek, fejezd be a metaforát!

A tanítás...

Beaton, Mhairi C: ...lehetőség, hogy tanítványaimmal együtt tanuljak.

A tanulás...

Beaton, Mhairi C: ...lehetőség arra, hogy elmémet új lehetőségek felé nyissam meg.

Nagyon szépen köszönöm az interjút!

Eszmecsere

Az iskolaőr valóban biztonságosabbá teszi az iskolát?

Stáhly Katalin

pszichológus, a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány munkatársa, a NEMECSEK program vezetője
nemecsek@hintalovon.hu

A gyermekek biztonsága mindannyiunk közös felelőssége. Az iskolai zaklatás, a kortárs online erőszak, a családban elszenvedett bántalmazás iskolai következményei és a diák-diák, tanár-diák, szülő-tanár konfliktusok komoly kihívást jelentenek az oktatási intézmények számára. Tapasztalataink szerint ezekre a kihívásokra jelenleg eseti, ad-hoc válaszok vannak az intézményeknek. Az iskolában előforduló bántalmazás több formájával is találkozunk, a skála széles a szóbeli megaláztatástól kezdve az online zaklatáson át egészen a fizikai erőszakig. Bármelyikről is legyen szó, a bántalmazás nem marad nyom nélkül, ezeknek a konfliktusoknak komoly következményei lehetnek. Nagyon fontos tehát felismerni azt, hogy a gyermekekkel foglalkozó intézményeknek, az iskoláknak nagy szükségük van segítségre az államtól és a civil szférától egyaránt. Az állam által felkínált iskolaőr intézménye azonban nem, vagy nem jól ismeri fel a problémát, ezáltal nem is tud megfelelő, hosszú távú, mindenki számára megnyugtató és hatékony segítséget adni a pedagógusok és az iskolák kezébe. Az iskolai bántalmazás megelőzhető. Számos olyan intézkedés, cselekvési terv, képzés és együttműködési lehetőség áll most is az oktatási intézmények rendelkezésére, amely valóban segíti őket a megelőzésben és a hatékony kezelésben.

Kulcsszavak: gyermekvédelem, iskolaőr, bántalmazás, megelőzés, gyermekrésztétel, biztonság

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.13

Az országgyűlés 2020. július 3-án fogadta el az iskolaőrség bevezetésére vonatkozó törvényjavaslatot, így 2020 szeptemberétől 478 erre kijelölt köznevelési és szakképzési intézményben kezdte el működését az iskolaőri hálózat. Az iskolaőr kényszerítő eszközzel rendelkező, sajátos jogokkal felruházott, közfeladatot ellátó személy, aki a rendőrség területi szervével áll munkaviszonyban. A kormány ezzel az intézkedéssel szeretné megvédeni a pedagógusokat és a diákokat az egyre gyakoribb bántalmazástól.

Amikor iskolai bántalmazás, gyermekek közötti erőszak történik, diák fordul a tanára ellen, vagy a tanár vét a diák ellen, annak az oka nagyon sok esetben a hatalmi helyzet, a nem megfelelő kommunikáció és a felgyülemlett feszültségek, melyeket nem mindenki tud, vagy tanult meg helyesen, konstruktívan levezetni, vagy azért, mert a konfliktuskezelés nem jó példáit látta maga körül, vagy azért, mert tehetetlennek érzi magát, esetleg továbbadja azt, amit ő is kapni szokott. Adott szituációban a viselkedést számos ok, motívum alakítja. A fegyelmézést, a bántalmazás megelőzését, bizonyos társadalmi problémák kezelését rendvédelmi megoldással helyettesíteni semmiképp nem támogatható, mivel csupán látszatmegoldásokat eredményez.

Előfordulhat, hogy a pedagógusok nagyobb biztonságban érzik magukat attól, hogy van iskolaőr az intézményükben, az azonban biztosan nem állítható, hogy az iskolaőr önmagában megelőzi és kezeli az iskolai erőszakot. Lássunk három példát arra, hogy miért nem:

1. Az iskola egy olyan intézmény, ahol az iskolai élet szereplői kölcsönösen együttműködnek egymással. A tanárok, a diákok és a szülők háromszögében fontos a bizalmi viszony. Ahol az iskolai konfliktusokat nem kezelik jól, ott mindenki, a gyermekek, tanárok és a szülők is elégedetlenek. Ahol a feszültségeket és a konfliktusokat nem a pedagógia, a pszichológia és a szociális munka eszköztárával kezelik, hanem egy külső kontrollt erősítő, rendészeti szemlélet mentén, ott a közösség tagjaiban nem alakul ki valódi, belülről motivált megoldási mechanizmus a problémák megszüntetésére.

További problémát jelent, hogy az intézményvezető nem utasíthatja az iskolaőrt, hiszen az iskolaőr munkáltatója a rendőrség. Az iskolaőr tehát nem a nevelőtestület része.

2. Az iskolaőr intézkedési jogosultsága csak a nevelési, oktatási intézmény területére terjed ki tanítási időben. A biztonságot tehát az iskola falain belül biztosítja, tevékenysége nem terjed ki a külső helyszíneken lebonyolított programokra (uszoda, táboroztatás stb.), illetve az online térre sem. Ha egy iskola komolyan veszi a bántalmazás megelőzését és az esetek hatékony kezelését, akkor teljeskörű, komplex védelmet biztosít a diákoknak és a pedagógusoknak, amely nem csak akkor és ott biztosítja a védelmet, amikor és ahol az iskolaőr tartózkodik. Az iskolaőr nyújtotta védelem és a biztonság tehát rendkívül esetleges.

Mivel az iskolaőr munkaideje és munkavégzésének helyszíne korlátozott, nagyon valószínű, hogy a diákok vagy akár a tanárok sérelmére elkövetett bántalmazások az iskolán kívülre vagy az online térre tevődnek át. Lehetne erre az iskolának az a válasza, hogy ezek a helyzetek már nem az iskola kompetenciájába és hatáskörébe tartoznak, hiszen az iskola falain kívülre szorul a bántalmazás. Miért nem érdemes azonban az iskolának erről a kérdésről így gondolkodnia? Mert az iskola közösség. Az oda járó gyermekek akkor is osztálytársak, és egy közösségbe tartoznak, amikor már a buszon utaznak hazafelé, akkor is, amikor este csetelnek egymással, és akkor is, amikor online órán vesznek részt. Az egy közösségbe tartozás érzését erősíteni, és nem gyengíteni kell, hiszen az olyan alapvető értékekre épül, mint az együttműködés, a bizalom és az őszinteség.

3. Az iskolaőrökkel kapcsolatos az a vélekedés, hogy már önmagában a jelenlétük (Iskolaőrségről szóló állásfoglalás, 2020) is visszatartó és elrettenítő hatású. Néhány szélsőséges esetet leszámítva a középiskolákban nincs olyan mértékű agresszió, amely indokolná az iskolaőr állandó jelenlétét. Ezekben a szélsőséges helyzetekben elsősorban társadalmi-gazdasági problémákat kellene megoldani, a gyermekek bűnelkövetővé válásának megelőzésére önmagában az iskolaőr nem alkalmas. Aronsont idézve: *„Lehet, hogy az emberek jobban betartják a szabályokat, ha büntetést helyezünk kilátásba, de ettől nem kapnak késztetést, hogy megértsék és értékeljék azt, amit rájuk kényszerítenek.”* (Aronson, 2009, p. 171).

Az iskolaőrökkel szembeni kritika semmiképp nem azt jelenti, hogy a mostani helyzet megfelelő lenne. Az iskolai erőszak mindennapos problémát jelent mind a pedagógusok, mind a gyermekek, mind a szüleik számára. Nagyon fontos lenne tenni azért, hogy a helyzet változzon.

Az iskola akkor biztosít teljeskörű védelmet a tanulóknak, ha mindent megtesz azért, hogy működése során és az általa szervezett programokon megvédje őket a gyermekbántalmazás minden formájától. Ez magában foglalja a megelőző intézkedéseket és az esetlegesen előforduló bántalmazásos esetek hatékony és gyors kezelését. Ez a védelem nemcsak az ENSZ 1989. évi gyermekjogi egyezménye (ENSZ Gyermekjogi egyezménye, 1991) által meghatározott védelemhez való jogot jelenti, hanem annál szélesebb körű gondozási kötelezettséget, amely elsősorban a jólétet célozza, és a károk csökkentését jelenti.

Mitől lesz biztonságos egy iskola?

Egy iskola sosem elszigetelt, egymástól függetlenül is jól működő személyek együttese, ahol mindenki teszi a dolgát. Az iskola közösség, ahol mindenkinek megvan a maga szerepe, helye és felelőssége. Az iskolai élet különböző szereplői közötti bizalom meghatározza az iskolai légkört. A bizalom több oldalon is megjelenik: egyrészt a felnőttek (pedagógusok, továbbá más iskolai dolgozók) közötti együttműködés, egymás tisztelete, a kompetenciahatárok betartása erősíti az egymás közötti bizalmat, másrészt a pedagógus és a diákok közötti bizalom megléte és annak növelése sokkal nagyobb esélyt teremt arra, hogy a tanuló szól a felnőtteknek akkor, ha ő vagy egy társa bajba kerül.

Akkor lesz biztonságos egy iskola, ha felismeri (Medrano & Toussaint, 2012), hogy a gyermekek koruknál fogva sérülékenyek, és minden felnőtt felelőssége és kötelessége az ő védelmük: *„Az iskola közösségi légköre nagyban támogathatja, vagy gátolhatja, hogy a diákokban kialakuljanak az együttéléshez szükséges készségek. Az iskolákban olyan tanulókörnyezet is megteremthető, amely nemcsak gátat vet az erőszaknak, hanem az érzelmi érést és az érzelmi intelligencia fejlődését is segíti. Nézetem szerint ez nemcsak igényes célkitűzés, hanem a fiatalok teljes és egészséges fejlődésének is elengedhetetlen része.”* (Aronson, 2009, pp. 96–97). Ennek érdekében a biztonságos iskola nagy hangsúlyt fektet a megelőzésre, kiemelten fontosnak tartja a gyermekek részvételét az őket érintő kérdésekben, és a döntéshozatalban, odafigyel a munkatársak, a gyermekekkel dolgozó szakemberek kiválasztására, rendszeres képzési lehetőséget biztosít munkatársainak a gyermekek védelmével kapcsolatos témákban, valamint meggyőződik arról, hogy a gyermekek védelmét szolgáló dokumentumokat mindenki ismeri.

Fontos kérdés, hogy az iskola felelőssége meddig terjed a gyermekek védelmét illetően, pontosan mikor és hol feladata a gyermekek védelme. Egyértelmű, hogy az iskola feladata a gyermekek biztonságának garantálása az épület falain belül, iskolaidőben. Az iskolaór tevékenysége is erre az időszakra és helyszínre terjed ki. Ez a felelősség azonban nem korlátozódik az intézmény épületein belülre: a védelmet és a biztonságot a külső programokon is biztosítani kell a gyermekek számára. Mindig azok a felnőttek felelősek a gyermekekért, akik jelen vannak, akik az adott programot szervezik, akik a tanulókat kísérik. Fontos biztosítani azt is, hogy a szervezet semmilyen felületen se közöljön olyan információt, amelyet a gyermekek nem szeretnének, vagy bármilyen szempontból negatívan érint(het)ji őket.

Más szóval: a gyermekekről való kommunikáció során mindig az ő legfőbb érde-
kük szerint kell eljárni.

A gyermekek életében egyre meghatározóbb tényező az online jelenlét.¹ Az online világ sok szempontból ugyanolyan kommunikációs és szociális tér, mint a „való élet”. Ennek sok előnye van (kinyílik a világ, rengeteg tudás és információ érhető el, lecsökkennek a fizikai távolságok), de fontos, hogy a veszélyeket is felismerjük: a konfliktusok eltűnnek a szemünk elől, a gyermekek olyan személyekkel és tartalmakkal találkozhatnak, akik és amelyek veszélyeztethetik jóllétüket.

A legtöbbet azzal lehet tenni a gyermekek jólléte érdekében, hogy olyan felnőttek veszik őket körül, akik elkötelezettek a védelmük és a jogaik biztosítása mellett. Az új munkatársak felvétele a lehető legalkalmasabb időpont a gyermekbántalmazás kockázatának csökkentésére. Ennek érdekében például új munkatársak felvételekor fontos szempont kell, hogy legyen, hogy felmerült-e vele kapcsolatban korábban a gyermekbántalmazás, visszaélés gyanúja. Fontos tehát alaposan megismerni a jelentkező felnőtt háttérét függetlenül attól, hogy alkalmazottként, megbízottként vagy önkéntesként szeretne az iskolához kapcsolódni.

Egy gyermek akkor tud igazán bizalommal fordulni az őt körülvevő felnőttekhez, ha tudja, hogy milyen válasza (hozzáállásra, magatartásra) számíthat tőlük. Ennek a felnőttek részéről az a legfőbb feltétele, hogy mindannyian ismerjék a rájuk vonatkozó – magatartási és eljárási – szabályokat, amelyeket egységesen követnek.

Mit gondolnak a gyermekek az iskolai biztonságról?

A Hintalovon Alapítvány 2019-ben publikált kutatásában (Németh, 2019) közel 5300 gyermek mondta el a véleményét többek között az iskolai biztonsággal kapcsolatban. A felmérés eredményei szerint, habár a gyermekek többsége számára az iskola biztonságos hely, a gyermek (22%) ötöde nem érzi ott magát biztonságban. A biztonságérzetük nagy mértékben összefügg a bántalmazással, az arról szóló információkkal, és azzal, hogy mennyi különféle végzettségű szakember vagy biztonsági eszköz veszi őket körül. A gyermekek szerint az iskolát elsősorban az elfogadó légkör és a támogató felnőttek tennék biztonságosabbá, és nem a biztonságtechnikai vagy a fizikai környezet. Az iskolában nagyobb biztonságban éreznék magukat, ha senkivel sem bánnának rosszabbul azért, mert különbözik a

¹ 2021 márciusában az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága hivatalosan deklarálta a gyermeki jogokat az online térben is.

többiekől, több szakember lenne, akihez bizalommal fordulhatnak, és ha megszűnne a zaklatás és a bántalmazás.

Mit nevezünk gyermekbántalmazásnak?

Minden olyan magatartás, amely a gyermekek sérelmét eredményezi vagy biztonságos és egészséges fejlődésüket akadályozza, gyermekbántalmazásnak minősül. Bántalmazás az is, ha valamivel (például ütéssel, kínzással) megfenyegetnek egy gyermeket, a fenyegetés pedig félelmet, szorongást kelt benne. A bántalmazás nem feltétlenül „aktív tett” – az is annak minősül, ha valaki nem tesz meg valamit (mulasztás), és ezzel veszélyezteti a gyermekeket.

A bántalmazási formák jelei összefüggenek, és gyakran átfedésben vannak, ezért az ilyen esetek megfelelő kezelése szempontjából az a legfontosabb, hogy az intézmény munkatársai minden esetben képesek legyenek felismerni a jeleket, amelyek arra utalnak, hogy az érintett gyermekkel/ fiatal felnőttel nem megfelelően bánt a környezete, ezért meg kell tenni a szükséges lépéseket.

Fontos nevesíteni a bántalmazás különböző formáit és minden olyan egyéb dolgot, amelytől az iskola meg szeretné védeni a gyermekeket (jó kiindulási alapot jelentenek ezzel kapcsolatban a hazai² és nemzetközi³ ajánlások alapján összeállított listák).

Jelzés és esetkezelés

A gyermekek védelmének kulcsa az, hogy a veszélyeztetettséget felismerjék, és az egy olyan személy tudomására jusson, aki megfelelően tudja kezelni a helyzetet. A felismerés, a probléma jelzése érkezhetsz gyermektől vagy felnőttől – ezért is fontos, hogy mindenki tisztában legyen azzal, hogy mi a teendője, mikor és kihez kell fordulnia, és erre milyen lehetőségei vannak.

² Lásd: az Emberi Erőforrások Minisztériumának Az egészségügyi ellátók feladatairól gyermekek bántalmazásának, elhanyagolásának gyanúja esetén című egészségügyi szakmai irányelvét és a vonatkozó EMMI protokollokat.

³ Az ENSZ Egészségügyi Világszervezetének (WHO – World Health Organization) meghatározása szerint a gyermek bántalmazása és elhanyagolása (rossz bánásmód) magában foglalja a fizikai és/vagy érzelmi rossz bánásmód, a szexuális visszaélés, az elhanyagolás vagy hanyag bánásmód, a kereskedelmi vagy egyéb kizsákmányolás minden formáját, amely a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének vagy méltóságának tényleges vagy potenciális sérelmét eredményezi egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, a bizalmon vagy a hatalmon alapul.

A gyermekek nagyobb valószínűséggel jeleznek, ha bizalmas viszonyban vannak a pedagógusokkal, ha a tanárok hisznek a gyermekeknek, és a gyermekek bízni tudnak abban, hogy valódi segítséget fognak kapni.

Kiemelten fontos a névtelen módon történő jelzés lehetőségének biztosítása, például egy eldugott helyen kihelyezett, zárható láda segítségével. A bántalmazások jelentős része éppen azért marad rejtve, mert az abban érintettek vagy az azt érzékelők félnek a következményektől (például egy periférián lévő, kirekesztett gyermek fél attól, hogy ha jelzi a problémáit, akkor tovább romlik a helyzete a közösségen belül).

Az, hogy a jelzés után mi fog pontosan történni, egyrészt függ a konkrét esettől, az abban érintett gyermekek legfőbb érdekétől. Másrészt meg kell határozni azokat a kereteket, amelyek biztosítják, hogy a konkrét esetek kezelése a gyermekek védelmét szolgálja. Az egyik ilyen alapelv az, hogy minden jelzést és gyanút komolyan kell venni, ki kell vizsgálni. Ez egyrészt elősegíti azt, hogy minél kevesebb ügy maradjon kezeletlen, másrészt pedig azt, hogy az „álhíreknek” is legyen következménye. Következmény az is, hogy az így felszínre került témákat valahogy feldolgozzuk a gyermekekkel – a „vaklárma” a legtöbb esetben nem rosszindulatú dolog, hanem jelzés azzal kapcsolatban, hogy milyen témák és kérdések foglalkoztatják aktuálisan a gyermekeket. A másik alapelv az, hogy a jelzést követően minden esetben a jogszabályokat és a gyermekek legfőbb érdekét szem előtt tartva kell eljárni. A gyermekek védelméért felelős személynek, akihez a jelzés eljut, pontosan tudnia kell, hogy mikor és kit kell bevonnia egy helyzet kezelésébe. Ugyanakkor el kell kerülnie, hogy az érintett gyermeknek sérelmet okozzon – a gyermekkel együttműködve, őt megfelelően tájékoztatva kell eljárnia. A harmadik alapelv az, hogy a jelzésnek legyen „nyoma”. Fontos, hogy a jelzést tevő gyerek vagy felnőtt tudja, hogy jelzése következményekkel járt – kapjon visszajelzést az ügy további menetéről, az érintett gyermek hogylétéről. Továbbá lényeges a jelzés pontos dokumentálása, ami elsősorban az eset kezelése során válik majd fontossá.

A gyermekek részvétele

Annak ellenére, hogy a felnőttek felelősek a rájuk bízott gyermekekért, sokszor maguk a gyermekek tudják a legjobban, hogy mit szeretnének, és mire lenne szükségük. Ám nem csak ezért fontos az, hogy a gyermekek részt vehessenek az iskola életében, beleszólhassanak az őket érintő döntésekbe: A gyermekek jólléte,

a felnőttek és a gyermekek közötti kölcsönös bizalom szempontjából szintén lényeges, hogy a gyermekeket partnerként kezeljük: legyen alkalmuk arra, hogy kialakítsák és kifejezzék a véleményüket, és azt a felnőttek tartsák tiszteletben, és vegyék figyelembe.

A gyermeket megilleti az erőszakmentes gyermekkorhoz való jog. Ennek biztosítása nem csak a szülők, de az iskola feladata is. Ehhez elsősorban támogatásra, jól használható konfliktuskezelési módszerekre, képzésekre, anyagi erőforrásokra lenne szükségük.

Az erőszak és a jogokkal való visszaélés minden formája elfogadhatatlan. Az erőszak fogalma nem merül ki a fizikai fájdalom okozásában – bántani szavakkal, gesztusokkal is lehet, ami szintén megengedhetetlen. A felmerült helyzeteket, panaszokat, jelzéseket minden esetben komolyan kell venni, és meg kell vizsgálni. Az erőszak sosem jó válasz az erőszakra.

Az iskolaőr sok iskolában portási feladatokat lát el, vagy a járványhelyzet miatti plusz feladatokban segíti az iskola működését. Természetes, hogy az iskola vezetése és maga az iskolaőr is igyekszik jól megtalálni a helyét a rendszer működésében. A problémát elsősorban és leginkább az okozza, hogy az iskolaőr mint a bántalmazás megelőzéséért és az esetek megfelelő kezeléséért felelős rendvédelmi szereplő teljesít szolgálatot az iskola területén, amely feladatokat a legkevésbé tudja ellátni. Egy ilyen komplex és az iskolától nem elválasztható feladatkört nem lehet rendvédelmi kézbe adni. Ez az iskolák egyik legfontosabb és legégetőbb problémája, amelyben sürgős segítségre lenne szükségük. Szerencsére hazánkban e területen is számos szervezet, kutatás, program, együttműködési lehetőség áll az iskolák (és óvodák) rendelkezésére, például a Kerekasztal az iskolai biztonságért,⁴ mely szakértők együttműködésével számos lehetőséget nyújt, és utat mutat az intézményeknek, iskoláknak az iskolai agresszió megelőzésére és kezelésére.

Irodalom

1991. évi LXIV. törvény. ENSZ Gyermekjogi egyezménye (1991). Netjogtár.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv>

Aronson, E. (2009). *Columbine után*. Ab Ovo.

Iskolaőrsegről szóló állásfoglalás (2020). UNICEF. <https://unicef.hu/ezt-tesszük-itthon/gyermekjogi-koalicio/iskolaorsegrol-szolo-allasfoglalas>

⁴ www.kerib.hu

Németh Barbara (szerk, 2019): *Te hogy látod?* Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány.

https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/06/szakmai_hatteranyag_tehogylatod_0.pdf

Medrano T., Tabben & Toussaint A. Manual 1. (2012). *Child Protection Basics*. FHI 360 Child Protection Toolkit. Research Triangle Park, NC: FHI 360

Do security guards really make schools safer?

Stáhly Katalin

psychologist, a staff member of the HINTALOVON Children's Rights Foundation;
head of the Nemecek programme
nemecek@hintalovon.hu

*Translator: Magda Kimmel, Eötvös Loránd University Faculty of Humanities
Department of English Language Pedagogy Doctoral School of Education,
kimmel.magdolna@btk.elte.hu*

Keeping children safe is a shared responsibility. Bullying in schools, peer online violence, domestic abuse and their implications for schools, student-student, teacher-student, parent-teacher conflicts are serious challenges for educational institutions. Our experience shows that institutions currently have ad-hoc responses to these challenges. We encounter many forms of bullying in schools, ranging from verbal humiliation to online harassment and physical violence. Whatever the form, bullying severely impacts on the child's psyche, and these conflicts can have serious consequences. It is therefore very important to recognise that institutions working with children (schools) are in bad need of help, both from the state and the civil sector. However, the institution of school security guards offered by the state does not recognise the problem or does not recognise it well, and therefore cannot provide teachers and schools with adequate, long-term and effective help that is reassuring and effective for all. School bullying is preventable. There are several measures, action plans, training, and cooperation opportunities now available to educational establishments to help them to prevent and deal with it effectively.

Keywords: child protection, school guard, bullying, prevention, child participation, safety

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.14

The Hungarian Parliament passed a law instituting security guards at schools on July 3rd 2020; thus, from September 2020, security guards started to work in 478 public and vocational educational institutions. School security guards are public servants who enjoy a special legal status; they have access to means of law enforcement and are employed by the district police. The government's intention by instituting this new job is to protect both teachers and pupils from violent and abusive actions, which occur on school premises with increasing frequency.

Violent and abusive actions at schools – among pupils, or between (a) teacher(s) and (a) pupil(s), initiated by either party – most frequently stem from

unhealthy power relations, from unsatisfactory communication or bottled up tension, which some are unable to handle constructively, or have not learnt to handle constructively. The root cause of the inability to manage conflicts constructively may be the lack of positive behaviour models, a feeling of helplessness, or simply the desire to take revenge for the abuse or violence one has had to endure. This means that there may be several different reasons why one behaves aggressively or violently in a certain situation. This is why maintaining discipline at schools, preventing violent or abusive actions, resolving certain societal issues must not be entrusted to the police, as that will only result in pseudo-solutions.

It may be true that teachers feel safer if there are security guards in schools, but the claim that security guards in and of themselves prevent and effectively manage school violence is not tenable. Let us see three reasons why not:

1. A school is an institution that necessitates cooperation between the stakeholders: teachers, students and parents must establish a good rapport, based on mutual trust. If school conflicts are not managed well, all three parties will be dissatisfied. If tensions and conflicts are not managed using the proper methods of pedagogy, psychology and social work, but rather resolved by using external control, namely policing, the concerned parties will not be motivated to develop a true conflict resolution mechanism. The head of the school is not in a position to instruct the security guard as the guard is not a member of the school staff, but an employee of the district police force.
2. School security guards' authority is limited to the premises of the school during teaching hours. They are not authorized to act on external premises where school programmes take place (e.g. in swimming pools, or on school trips), let alone in cyberspace. If a school seriously wants to prevent violence and to exercise effective conflict management, it must provide full-scale protection and safety for all its pupils and teachers, not only within the confines of its premises and only in the time frame when a security guard is present. The current arrangement means that the protection and safety provided by school guards are not comprehensive enough.

Since school guards' authority is limited in space and time, it is very likely that violent actions against pupils or teachers will increasingly take place outside the school or online. Schools may claim that handling such

cases fall outside their sphere of competence. Why is it not an acceptable response, though? Such a claim is not acceptable since a school is a community. Its pupils are mates when travelling to school on board of a bus, or chatting online in the evening, or participating in an online lesson. The feeling of belonging to the community must be strengthened at any cost and not to be destroyed or weakened since this feeling of belonging promotes cooperation, trust and honesty, qualities indispensable for the proper operation of a school.

3. Another claim regarding the job of school guards is that their presence in and of itself is a deterrent (Iskolaőrsegről szóló állásfoglalás, 2020). However, apart from some extreme cases, in most secondary schools the level of aggression and violence does not call for the permanent presence of security guards. In most of the extreme cases, severe economic and social problems should be resolved first and foremost; school security guards will not be able to prevent children from turning to a life of crime.

'People may become more rule-abiding when threatened with sanctions, but this will not make them understand and keep in high regard the rules enforced.' (Aronson, 2009, p. 171)

Such critique of the institution of school security guards does not mean that the current safety level in schools is satisfactory. School violence is a grave and persistent problem for teachers, children and parents alike. It is essential to act so that the situation can be improved. A school provides full-scale protection for its pupils if it does all in its power not to cause harm to children and to protect them from all forms of violence and aggression on and outside of school premises, at all programmes organized by its staff. This includes taking precautions as well as handling all cases of violent or abusive behaviour promptly and effectively. Such protection includes not only the cases defined in the UN Convention on the Rights of the Child 1989 (UN Convention on the Rights of the Child, 1989, ratified in Hungary in 1991. (1991. évi LXIV. törvény. ENSZ Gyermekjogi egyezménye)); it involves a more comprehensive concept of responsibility for caregivers, which obliges them to cater for the overall well-being of children as well as to minimize any harm caused to children.

What makes a school safe?

A school is not the sum total of isolated individuals who function perfectly independently of one another, and do their jobs as required. A school is a community, within which each and every individual has their unique place, role and responsibility. School climate is determined by the trust level between the different players within the school community. Trust must be present in all relationships. Trust among adults at schools, teachers and other employees, is strengthened by their cooperation and mutual respect and the clear delineation of every player's sphere of competence. Establishing and constantly fostering trust among teachers and pupils will enable pupils to turn to their teachers if they or one of their peers get into trouble.

A school is going to be safe (Medrano & Toussaint, 2012) if it recognizes that children are vulnerable because of their age, and it is the responsibility and duty of all adults to protect them. Thus the school should put heavy emphasis on prevention, on involving kids in all facets of school life, including decision-making in matters that concern them. Schools should take special care when recruiting their staff, the professionals working with pupils, and provide ongoing professional development for them regarding child protection, and make sure that they are familiar with the content of the relevant documents.

“The climate of a school may support or hinder children’s acquisition of the skills necessary to live and thrive in a community. It is possible to establish such an environment in a school that not only prevents violence, but promotes emotional maturation and the development of emotional intelligence. In my view, this is not only a worthwhile aim, but an indispensable part of the all-round and healthy development of young people.” (Aronson, 2009, pp. 96–97).

Another important question is within what time frame and within what spatial boundaries it is the responsibility of the school to protect its pupils. No doubt that it is the responsibility of the school to provide protection during the school day, on the school premises. School security guards provide protection within these limits. However, safety and protection must be provided for children at school programmes outside the school building and school day. It is always the duty of the adults who organize such programmes and are present on the spot to shoulder this responsibility. It is also the school’s responsibility to provide protection even when the children are not present in the school building: the school should not publish any content on any platform that the children would not like

to be published or which may cause them harm in any way. In other words: when communicating about children, their interests should guide the actions of the school's adult employees.

Online presence is becoming more and more important for pupils.¹ The 'virtual world' is – in many aspects – a communicational and social space just like the 'real world'. It holds a good number of advantages. For example, it opens up the world for us, it provides an enormous amount of information for us, and it reduces the importance of physical distance. However, its dangers should also be carefully considered: a lot of conflicts are transferred to the virtual world; thus they become even more difficult for adults to spot. Moreover, children may meet online both people and content which jeopardize their well-being.

The best way to provide for the well-being of children is to make sure that they are surrounded by adults who are committed to protecting them and their rights. This is why new staff members should be recruited with utmost care if we want to minimize the risk of violence and abuse against children. It is essential to check out the candidate's background thoroughly, to find out if there has been any suspicion ever that the person got involved in abuse or violence against children, no matter whether the candidate is applying for a permanent position, for a temporary or contract job, or for a volunteer job.

Furthermore, children can turn to an adult with full confidence if they know with absolute certainty what kind of response, attitude or behaviour they may expect. To make sure that the responses are consistent, adults must familiarize themselves with the rules of conduct and the prescribed procedures, which they are obliged to follow.

What do children think of school safety?

In 2019, the Foundation 'Hintalovon' (in English: On a rocking horse (Németh, 2019)) conducted a research project, among other issues on school safety, with 5,300 child respondents. The findings reveal that for the majority of pupils the school is a safe place, but every 5th child, 22% of all respondents, do not feel safe at school. Whether they feel safe or not seems to depend on abuse, on information about abuse, and the different kinds of adults and security devices they meet at school. In their opinions, it is a climate of acceptance and the presence of sup-

¹ In March 2021, the UN Committee on the Rights of the Child issued its recommendations on the rights of the child in digital environments.

portive adults that could render schools safer, not security devices or the physical environment. They would feel safer if all children were treated in a fair and equal manner, no matter how much they might differ from the mainstream; if there were more experts they could turn to; and if harassment and abuse at school would cease.

What is called child abuse?

Child abuse comprises all kinds of behaviour that cause harm to a child, or hinders their safe and healthy development. Threatening to torture or beat a child also counts as child abuse, since the threats will arouse fear and anxiety. Child abuse does not comprise only verbal or physical action: failure to act also qualifies as abuse, if it results in harming the child.

It is essential to name the different forms of abuse and all other factors that the school would like to protect the children against. When compiling a school's own list of abusive behaviour, consulting domestic² as well as international³ lists of recommendations is a suitable starting point

The signs and symptoms of abuse are interrelated and often overlap; recognizing them is a must for the school staff so that they can act properly and take the necessary steps in the interest of the abused child.

Alert and case management

The key to protecting children is recognizing the threat and informing a person who is able to manage the case properly. It does not matter whether the person who recognizes the threat and alerts the expert is a child or an adult: the important thing is that they should know when and who should be alerted, and how they can do this.

Children are more likely to alert teachers if there is trust between children and staff, and thus children can be certain that real help is going to be provided. It is of special importance that alerting responsible adults can take place anonymously; for example, there should be a locked box in a fairly hidden spot for col-

² See e.g. 'Guidelines for Healthcare Professionals in Suspected Cases of Child Abuse and Neglect' and the relevant protocols, issued by the Ministry of Human Resources.

³ According to the UN World Health Organization's (WHO) definition, child abuse and neglect comprise physical and/or emotional and/or sexual abuse, neglect or negligent behaviour, all forms of commercial or other exploitation, which entail causing real or potential harm to the child's health, development, survival and dignity, within a relationship which is founded on responsibility, trust or power.

lecting written reports of abuse. A good number of child abuse cases remain unknown because the concerned parties or those who do notice what is going on do not report them, fearing the consequences of their action. For example, a marginalized and ostracized child may not turn to anybody for help for fear that their situation may further deteriorate within the community.

What exactly is going to happen after the alert depends on the concrete case, and on what the best interest of the child concerned dictates. It is important, however, to establish a framework that ensures that the handling of the case serves the protection of the child.

One of the guiding principles of action is that all reports, alerts and suspicions should be taken seriously and investigated thoroughly. This helps to avoid overlooking cases and makes sure that even false alarms have some consequences. One of the consequences may be discussing the topics that surface in these cases with the children. A false alarm is not necessarily malevolent: it may be simply indicative of the topics and issues that preoccupy children's minds.

The other guiding principle is that each and every case should be handled keeping the relevant legal regulations and the child's interests in mind. The persons who handle the case must know exactly when and who should be involved in managing the case. At the same time, they must avoid causing harm to the child and should cooperate with the child and keep them adequately informed at all times.

The third guiding principle is that the alert should be fully documented, firstly because the person, child or adult, who reported the case should know what happens as a consequence of their action, i. e. they must be informed about the child's welfare and how the case is being handled. Secondly, proper documentation of the alert is an important pre-condition of the proper management of the case.

Involving children

Even though adults are responsible for the children entrusted to their care, in a good number of cases children know best what they want and need. However, this is not the only reason why children should take part in school life, including in making decisions that concern them. Accepting children as partners and giving them opportunities to form and express their own opinions, which then are respected and taken into consideration in decision-making is also highly relevant

for the well-being of children and for establishing a high level of trust between adults and children.

Children are entitled to have a childhood free of abuse and violence. To provide such a childhood is the duty not only of the parents but also of the school. Schools need support, practicable conflict management methods, in-service teacher education courses and financial means to achieve this goal.

All forms of violence and abuse are unacceptable. Violence is not limited to causing physical pain, as it is possible to hurt somebody verbally or with gestures, which is just as unacceptable as physical abuse. All reports and cases should be taken seriously and thoroughly investigated. Violence is never an acceptable response to violence.

School security guards act like receptionists, or support the school staff to handle the extra tasks necessitated by the pandemic in a lot of institutions. School guards together with school management are trying to find a suitable role for the guards in the operation of the organization. The main issue is that school guards, who are employees of the police forces, are supposed to prevent violence on school premises and to manage violent or abusive cases at schools properly, which they are unable to do, because this is a complex, pedagogical job, inseparable from the life of the school community, which cannot be 'outsourced' to the police. Violence and abuse are two of the most important and urgent issues at schools, an area in which schools are in bad need of help. Luckily, there are numerous organizations, research projects, programmes, opportunities for collaboration, which schools and kindergartens can turn to for help and support. The Round Table for School Safety⁴ is a collaboration of experts that provides a range of options and examples of the many ways in which institutions and schools can prevent and tackle aggression in schools.

References

1991. évi LXIV. törvény. ENSZ Gyermekjogi egyezménye (1991). Netjogtár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv>
- Aronson, E. (2009). *Columbine után*. Ab Ovo.
- Iskolaőrségről szóló állásfoglalás* (2020). UNICEF. <https://unicef.hu/ezt-tesszük-itthon/gyermekjogi-koalicio/iskolaorsegrol-szolo-allasfoglalas>

⁴ www.kerib.hu

Németh Barbara (szerk, 2019): *Te hogy látod?* Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány.

https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/06/szakmai_hatteranyag_tehogylatod_0.pdf

Medrano T., Tabben & Toussaint A. Manual 1. (2012). *Child Protection Basics*. FHI 360 Child Protection Toolkit. Research Triangle Park, NC: FHI 360

Szemle

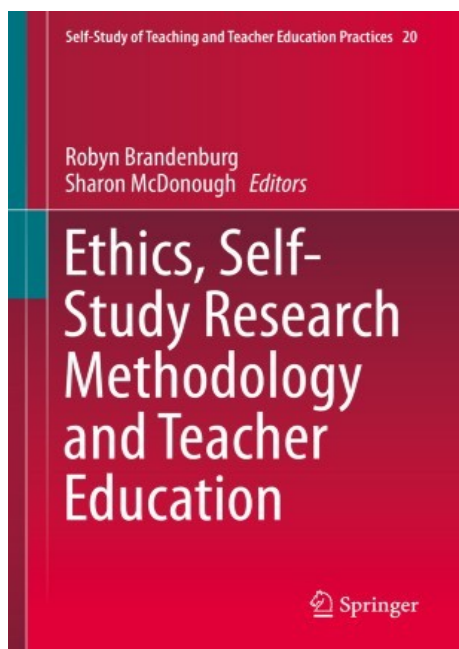
Önmaga tükrében oktatóként

Lukács Lilla Judit

Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Nevelés-
tudományi Doktori Iskolájának doktorandusza
lillajuditlukacs@gmail.com

Robyn Brandenburg & Sharon McDonough (Ed.) (2019). Ethics, Self-Study Research Methodology and Teacher Education. In Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices (STEP, Vol. 20). Springer. DOI: 10.1007/978-981-32-9135-5 ISBN 978-981-32-9135-5

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.15



„Önmaga tükrében idegenként” – ez a címe Julia Kristeva (1988) tabudöngető, az idegenség és az együttélés határait feszegető művének. Minduntalan ez a könyv, s az ezzel való párhuzam jutott eszembe, miközben a Robyn Brandenburg és Sharon McDonough (2019) által szerkesztett könyvet (Ethics, Self-Study Research Methodology and Teacher Education) olvastam a pedagógusképzés kutatása és a pedagógus képzés mellett megjelenő párhuzamos kutatások etikai kérdéseiről.

A párhuzam első olvasatra szokatlan lehet: Kristeva filozófus, pszichoanalitikus – kutatási témája meglehetősen távoli a pedagógusképzéstől. A könyvek azonban – csu-

pán 20 év különbséggel – egy skála két, egymással ellentétes végpontján is állhatnak, ha reflektív megközelítésről van szó. Ez azért is feltűnően izgalmas különbség – s remek leképezése a korszellem változásának –, mert Kristeva művét annak idején egyedülállóan megosztónak és modernnek ítélte a közvélemény, majd pár évvel később pont az *önreflexió*, az *ego* és az *ehhez kapcsolódó hatalmi szerepek felismerésének korlátai* miatt vonták kétségbe gondolatait, eredményeit (Benkő, 2010). Ezzel ellentétben az Ethics, Self-Study Research Methodology and Teacher

Education című műben ezek az elemek már központi kérdésként merülnek fel a pedagógusképzés kutatása és a pedagógusképzésben folytatott önálló (és/vagy saját munkára irányuló) kutatások, az adatok értelmezése, illetve a kutatói szerepek különböző (első sorban etikai) dimenziói kapcsán. Erről az etikai kutatói dimenzióról, s ennek szükségszerűen önreflektív „tükréről” szól tehát a most bemutatandó kötet; mely kifejezetten nehéz olvasmánynak minősül ugyan a választékos angol szaknyelvi környezet miatt, elolvasása azonban mindenkinek javasolható, aki a pedagógusképzés kutatásának területén dolgozik, vagy egyéni kutatási témáihoz hallgatóktól vesz fel adatokat.

A kötet tizenegy fejezetből áll. Az első fejezet (Ethics, Self-Study Research Methodology and Teacher Education) a szerkesztők gondolatait, általános téma-bemutatást, illetve rövid áttekintést tartalmaz a többi fejezethez kapcsolódóan. Szerkesztési és tartalmi szempontból ez a tanulmány elengedhetetlen a könyv értelmezéséhez. Az általános összefoglaló tanulmányokkal ellentétben ez a rész adja meg azt a fogalmi keretrendszert, amelyben az olvasó a továbbiakban mozogni fog: itt határozzák meg a szerzők a *self-study* fogalmát, ami leginkább az „*öntanulmányozás*” kifejezéssel fordítható, de a hazai szaknyelvben az eredeti angol terminus terjedt el.¹ A másik fontos fogalom, mely tisztázásra kerül az S-STEP (*Self-Study of Teacher Education Practice*) módszer, mely a tanárképzés kutatását (illetve a tanárképzésben felvett kutatást) jelenti „*self-study*” módszerekkel. A továbbiakban az első tanulmány azokat a kérdéseket és pontokat veti össze egymással, amelyeket a többi fejezet bemutat. Különösen érdekes ebben a részben, ahogy a különböző vezetői testületek (boardok) etikai vonatkozása bemutatásra kerül. A szerzők felhívják arra a figyelmet, hogy az etika nem minden esetben azonos a morállal, s míg az Etikai Bizottságok fő szabályrendszere általában a „ne árts” elvét követi, addig a kutató személyét (többnyire kvalitatív kutatás esetében) vagy nem veszik számításba, vagy nem tudják értelmezni hatalmi, etikai és egyéb dimenziókban a kutatás eredményeivel összefüggésben. Ez a fejezet vetíti előre a narratívák értelmezésének fontosságát, illetve a kritikus barátok (critical friends) bevonásának elengedhetlenségét is az etikus *self-study* kutatás módszerében, melyekről a kötet később még hosszán értekezik.

A második fejezet (Shawn Michael Bullock & Cécile Bullock: Returning to First Principles: Self-Study and La Didactique as Ethical Approaches to Teaching) pár-

¹ Meg kell jegyezni, hogy egyes angol nyelvű szakmai anyagokban találkozhatunk a '*self-study*' más (önállóan folytatott, önzérelt tanulás, ezt azonban a legtöbb szerző a '*self-regulated learning*' kifejezéssel illeti) értelmezésével is.

huzamot von a *La Didactique* és az etikus tanítás, illetve a tanítás tanítása között. Érvelésében azt fejti ki, hogy a *La Didactique* is az etikus és jó tanár képét vízionalizálja, az általános keretrendszer azonban, amelyben a tanítás megvalósul, nem kedvez a nem-kurrikulum központú megközelítésnek – a tanárképzés keretein belül sem. A szerzők állítása szerint a self-study megközelítés ebben az értelmezésben nem csak hogy aktivista állásfoglalás a status quoval szemben, hanem egyenesen az általános tanítási keretek minőségi javítása, ugyanis ez a metódus alkalmas arra, hogy az eredetileg elképzelt jó tanár kép a valóságban is megjelenjen.

A harmadik (Cheryl J. Craig: Positioning Others in Self-Facing Inquiries: Ethical Challenges in Self-Study of Teaching and Teacher Education Research) és negyedik (Alexander Cuenca & Meredith Park Rogers: Confronting the Ethics of Power in Collaborative Self-Study Research) fejezet leginkább a személyről, mint 'self'-ről szól. A self-study megközelítésben az én értelmezése és folyamatos monitoringozása, illetve az én finomhangolása a környezetre elengedhetetlen. A harmadik fejezet rövid, gyakorlati példákon keresztül mutatja be bizonyos alapelvek – mint a nyitottság, a tisztelet, illetve annak feltételezése, hogy értő féllel/partnerrel lépek kapcsolatba a tanítás tanítása során, stb. – megvalósulásának fontosságát mind a tanítási folyamat minősége, mind a tanárképzés kutatása (vagy az annak keretei között zajló kutatások) és a kutatói szerepkörök kapcsán. A negyedik fejezet ehhez kapcsolódva – de ezen túllépve – a narratívák értelmezésének és feltárásának fontosságát emeli ki a fentebb említett feladatkörök, és minden bevont szereplő tekintetében. A narratívák – és azok többszintű értelmezései – később is visszatérnek még a kötetben a self-study módszerhez kapcsolódva, hiszen a könyv szerzői szerint értelmezésük hiányában az etikus kutatás, vizsgálat és tanítás megvalósíthatatlan. E fejezet kiemelten foglalkozik a hatalmi narratívákkal. Összefoglalójában úgy fogalmaz, hogy két kérdés feltétele nélkül nem lehet etikus kutatást véghezvinni a tanárképzés keretein belül. Ezek a kérdések: Ki felett van hatalmam? Kinek van hatalma felettem? A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a hatalom felismerése és megjelenése nem mindig egyértelmű: sokszor hallgatásban vagy éppen túlzott gesztusokban jelennek meg a tényleges erőviszonyok.

A harmadik és a negyedik remek rávezetés az ötödik fejezetre (Kirsty Farrant: Navigating a Mirror Maze While Managing to Jump Ethics Hurdles). Ez az első fejezet a kötetben, amely a konkrét etikai dilemmákat jeleníti meg. A szerző Punch 2009-es tanulmányára hivatkozik, melyben a saját terepen való kutatásnak négy

előnye és négy hátránya is megnevezésre került. Az előnyök: (1) a kényelem, (2) az adatokhoz való könnyű hozzáférés és a beleegyezés megszerzésének egyszerű volta ezek felhasználásához, (3) a relevancia, (4) a bennfentes tudás és a magától értetődő értelmezési közeg. Érezhető, hogy az előnyök etikai szempontból kevésbé megalapozottak. Ezek a következők: (1) elfogultság és szubjektivitás, (2) elkötelezettség a kedvező eredmények tekintetében, (3) általánosíthatóság (amennyiben arra van szükség), (4) etikai vonzatok.

Farrant a saját körülmények és helyzet objektív értelmezéséhez elengedhetetlen tartja a kritikus barátok bevonását és a kritikai lencsék alkalmazását. Kritikus barátok lehetnek tanítványok, kollégák is – őszinteségük, visszajelzésük és építő kritikáik számítanak. Kritikai lencsének pedig használható mind a szakirodalom, mind saját pedagógusi hivatástudatunk. Mindezek után Farrant hosszan, de érdekesen és jól értelmezhetően saját példáján keresztül mutatja be a kutatás és a tanítás találkozásának szürke zónáit, olyan kérdéseket felvetve, mint: etikus-e a saját kutatásomhoz hallgatói véleményeket, adatokat, feladatokat, interjúkat használnom? A fejezet végén már-már etikai iránytűnek is használható keretrendszer található táblázatok formájában. Ez kétségtelenül a tanulmánykötet egyik legértékesebb és leghasznosabb része.

Ezek után olyan fejezetek következnek, melyek több gyakorlati példát mutatnak be. A hatodik fejezet (Gísladóttir, Guðjónsdóttir, Jónsdóttir: Self-Study as a Pathway to Integrate Research Ethics and Ethics in Practice) egy izlandi példán keresztül szemlélteti, hogy hogyan lehet a hatalmi viszonyokat etikusabbá, demokratikusabbá tenni a tanárképzésen belüli kutatási környezetben (például a hallgatók eredményeinek felhasználáshoz való hozzájárulással – ami még anonimizált kutatások esetében is fontos –, hogyan lehet a „ne árts” elvet tágabb környezetben értelmezni stb.).

A hetedik fejezet (Julian Kitchen: Ethical Issues in Reporting on Teacher Candidate Perspectives in a Cultural Diversity Course: Increasing Trustworthiness, Protecting Participants, and Improving Practice) az előzőhöz hasonlóan egy jó gyakorlatot tár fel. Ebben a kanadai jó gyakorlatban is megjelenik az anonimizálás, de fontosabb szerephez jut a pontosabb kutatástervezés, a kritikus barátok, az egyre mélyebb dimenziókat feltáró, szerepekre reagáló *reflektív írás* is. A szerző hosszan kifejti és gyakorlati példákkal szemlélteti azt az álláspontot, hogy a kutatói munka semmi esetre sem veszélyeztetheti sem a tanítás minőségét, sem a hall-

gatói tanulási folyamatokat – ugyanis amennyiben ez megtörténik, az etikátlan kutatói hozzáállásnak minősül. Ennek elkerülésére több javaslatot is tesz.

A nyolcadik fejezet Stefinee Pinnegar & M. Shaun Murphy (Ethical Dilemmas of a Self-Study Researcher: A Narrative Analysis of Ethics in the Process of S-STEP Research) munkája. Mindketten elismert kutatói az S-STEP módszer narratív megközelítésének (Pinnegar az egyik legtöbbet publikáló szakember a témában). Nem meglepő tehát, hogy ebben a fejezetben is az etikai dimenzió narratív megközelítéséről, feltárásáról értekeznek. Az alfejezetekben egy-egy olyan irányelvet mutatnak be, mely az adatokon „végigfuttatva” biztosítani tudja azt, hogy a tanárképzéshez kapcsolódó kutatási eredményeket etikusabb formában dolgozzák fel, jelenítsék meg a kutatók. A fejezetben bemutatott narratív irányelvek a következők: (1) a diákokhoz, a kutatáshoz, a kontextushoz (benne a *'self'*-hez) való kapcsolat értelmezése a feldolgozás és az adatfelvétel folyamatában. Ezeknek megfelelően a szerzők szerint különösen fontos (2) a résztvevők sebezhetőségének felmérése minden esetben (nem pedig annak automatikus elutasítása, vagy figyelmen kívül hagyása, hiszen a sebezhetőség sokszor az őszinteség hiányában jelenik meg); (3) nyitottság és bensőséges kapcsolatra való törekvés a tanulási folyamatban részt vevőkkel; (4) a létrejött dialógus értelmezésének megváltoztatása: értelmezésükben az S-STEP módszerben a dialógusoknak mindig személyesnek, változásra nyitottnak és válaszadásra késznek kell lenniük. Cikkükben kifejtik továbbá azt is, hogy az S-STEP módszertan leginkább az ontológiai és az antropológiai irányzatokhoz közelít, s hasonlóan ezen kutatási megközelítésekhez a kutatói szerepkör értelmezése és feladatai is nagyon hasonlóak. Összegzésükben így fogalmaznak: „nem szabad elfelejtenünk, hogy történetek által és történetekben létezőnk” (Pinnegar & Murphy, 2019, p. 128).

A hátralévő három fejezet dilemmákat és tanácsokat mutat be, ezzel lezárva a kötet gondolati síkjait, de további kérdéseket felvetve az olvasóban. A kilencedik fejezet (Tom Russell & Andrea K. Martin: Making the Ethical Reflective Turn in Self-Study of Teacher Education Practice Research) gyakorlati szempontból legalább annyira hasznos, mint az ötödik volt. A szerző az etikát és a moralitást elkülönítő keretrendszerrel vezeti be a tanulmányt azért, hogy segítsen azoknak, akik saját kutatási és self-study praxisukban etikusabbá akarnak válni. A tanulmány második felében pedig saját tanítási és reflektív példákon keresztül mutatja be, hogy hogyan léphetünk az etikus, reflektív tanári/kutatói viselkedés és munka irányába (melynek négy pillére: a törődés, a tisztelet, a bizalom és a becsület), ha

elköteleződünk amellelt, hogy változtatunk. Példáiban javaslatokat tesz a dialógusok, a kapcsolódási pontok átértelmezésére, más típusú megközelítésére – szemléltetve mindezzel azt a *reflektív változást*, amelyről a fejezet szól.

A tizedik fejezet (Lynn Thomas: Risk Taking in Public Spaces: Ethical Considerations of Self-Study Research) az előző tanulmány gondolati szálát viszi tovább a környezeti szempontokra koncentrálva: Hogyan és milyen terekben, milyen felelősség és kockázat vállalásával lehet megtenni a szükséges lépéseket az etikusabb viselkedés irányába a saját oktatói-kutatói praxisban? Kell-e, s ha igen, akkor hogyan kell újrapozicionálnom magam szemléletváltás esetén saját magam irányába, illetve kollégáim, hallgatóim irányába? Vállalok-e ezzel nagyobb kockázatot vagy felelősséget? Milyen okból teszem ezt meg (eredmények, belső készítés, stb.)? Milyen mélységig kell a saját motivációmat mint etikai-környezeti szempontot vizsgálni? Ilyen és ehhez hasonló kérdéseket tesz fel, s indít el az olvasóban a szerző, s habár a fejezet végére a legtöbb kérdést igyekszik megválaszolni, ennek a fejezetnek mégsem célja, hogy általános igazságokat fogalmazzon meg a feltett kérdésekre. Ez a fejezet a dilemmát, a gondolkodást akarja inspirálni, egészen addig, ameddig az *etikus* kérdésből már belsőleg motivált *morális* kérdés nem lesz.

A kötet itt akár le is zárulhatna, de a szerzők nem elégedtek meg azzal, hogy az olvasót egy iránymutató, dilemmákat felvető tanulmánnyal „engedjék útjára”. A tizenegyedik fejezet (The “Wicked Problem” of Ethics in Self-Study Research: Dominant, Silent and Marginalised Discourses) – ismételten a szerkesztők tollából – a többi tanulmányhoz képest erős, szókimondó és kevésbé semleges. Olyan problémákról beszél (mint például a hatalmi struktúrák alapvetően megszüntethetetlen mivolta), melyek felett szeretünk – sokszor tehetetlenségünkben – szemet hunyni. Majd könyörtelenül felteszi a kérdést: Ha már mindent megtettünk, hogyan tudunk a magunk irányában is etikusak maradni? (Hiszen ez is fontos része a self-study módszerének.) Mi több, hogyan érzük el, hogy mint kutatóval és kutatások alanyával mások etikusán bánjanak velünk a saját praxisuk keretein belül? Hogyan tudom egyszerre magamat és másokat is képviselni? Ez a kettősség sokszor feloldhatatlan problémának tűnik, s a fejezet nem is ad egyértelmű választ rá. Kérdésfelvetése után – paradox módon – meghagyja a válaszkeresést a saját praxisát etikusabb módokon szervező (vagy legalábbis ezt óhajtó) oktatónak. Lezárásában hangsúlyozza, hogy az etikai megközelítés – habár kultúraspecifikus – mégiscsak belső, önismereti indíttatásból kell, hogy induljon, s ez a módszer egy-

szerre útja, eredménye és megvalósítási terepe a tágabb önismeretnek, én-képnek (kutatói szerepben, s általánosan egyaránt).

A könyv olvasása során nehézséget jelenthet, hogy a szerzők nem mindig te-
szik egyértelművé az egyes példáknál, hogy a self-study és S-STEP szemléletet ép-
pen mely keretekben érdemes értelmezni: a tanárképzés kutatásában, a tanárkép-
zés keretein belül végzett egyéb kutatásokban vagy az önreflektív oktatói munka
kutatói szerepkörében. Ez a dilemma azonban könnyen feloldható azzal, hogy a
kötet leginkább az említett módszerek etikai kérdéseit járja körbe.

Mindezen nehézségek ellenére a kötet érdekes, olvasmányos, s a tudományos-
ság igényeinek is megfelel. Megítélésem szerint a leghasznosabb fejezetek az első,
az ötödik és a kilencedik, melyek önmagukban is a jártasság és a gyakorlatra fó-
kusáltság érzését garantálják az olvasó számára, így elsősorban ezeket ajánlanám
elolvasásra azoknak a szakembereknek, akik megismerkednének a módszerrel, il-
letve a felvetett etikai kérdésekkel és gyakorlati megoldásaikkal, de az egész kötet
elemzésére nincs idejük, lehetőségük.

E számunk szerzői

Cornelius, Sarah School of Education, University of Aberdeen, UK, senior lecturer s.cornelius@abdn.ac.uk

Erika Kopp Institute of Education, Eötvös Loránd University, associate professor, kopp.erika@ppk.elte.hu

Kopp, Erika Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology Institute of Education, associate professor kopp.erika@ppk.elte.hu

Lukács Lilla Judit Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza lillajuditlukacs@gmail.com

Mhairi C Beaton Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, M.C.Beaton@leedsbeckett.ac.uk

Quinta Kools Department of Teacher Education, Fontys University of Applied Sciences, professor, q.kools@fontys.nl

Rachel Lofthouse Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, R.M.Lofthouse@leedsbeckett.ac.uk

Stáhly Katalin pszichológus, a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány munkatársa, a NEMECSEK program vezetője nemecek@hintalovon.hu

Thomson, Stephanie School of Education, University of Aberdeen, UK, lecturer stephanie.thomson@abdn.ac.uk

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