



**“:Mindössze három szóban el tudom mondani mindazt, amit a diverzitásról tudnod kell: mindenki... egy ... egyéniség”:
A tanulói különbségek különböző értelmezéseinek jelentősége tanárok és tanárképzők számára**

Annette Woods*

Queensland University of Technology, Australia

1. Bevezetés

A címben szereplő idézet egy tanárképzésben dolgozó tanár azzal kapcsolatos megjegyzése, hogy hogyan tudatosítsa egyik kollégája tanárképzős hallgatóiban a tanulók közötti különbségek, a társas igazságosság és a produktív pedagógiai részvétel fontosságát. A jelenleg az iskolákban széles körben érzékelhető, mindent átható problematikus tanulói különbségek rávilágítottak arra, hogy a tanárképzésben igény van egyrészt a tanulók közötti különbségek értelmezési kereteinek megfogalmazására, másrészt pedig hatékony pedagógiai gyakorlatok kidolgozására. A tanárképző programok egyik gyakori kezdeti stratégiája, hogy megingatják a tanárjelöltek egyéni hiányosság elméleteibe vetett hitét és megismertetik őket a tanulói különbségek megközelítéseinek és kezelésének pozitívabb és produktívabb módjaival. Ahogy azonban azt a címben szereplő idézet is sugallja, a jelenlegi ausztrál (és kétség kívül a legtöbb nyugati) neo-liberális felsőoktatási közegben a tanárképzésben dolgozó tanárok sokszor maguk is csak az egyéni és fontosnak tartott jellemzők szintjén gondolkodnak a tanulói különbségekről. Jelen tanulmány egy szegénységben élő és faji sokszínűséggel jellemezhető közösségben működő iskolában dolgozó tanárok beszédét elemzi abból a célból, hogy kiderítse, milyen következményei vannak a tanárképzésben megnyilvánuló, a tanulói különbségeket individualizáló trendnek. A tanulmány első része azokat a diskurzusokat elemzi, amelyek nyilvánvaló hatással vannak a tanárok tanulói különbségekkel kapcsolatos hétköznapi fogalmaira, mikor az alpműveltségek elsajátításáról illetve az írás- és olvasástanulás nehézségeiről van szó. A felmérésben résztvevő tanárokat arról kérdeztük, milyen álláspontok merülnek fel a tanárok és az asszisztensek részéről a tanulók közötti különbségeket és az alpműveltségeket, valamint a korai tanulási kudarcokat illetően. A tanárok alpműveltségekkel kapcsolatos diskurzusának elemzése rámutat arra, hogy a különbségek értelmezéseinek olyan tárháza terjedt el, amely a “tanulói különbségek mint társas illetve intézményes konstruktumok” értelmezéssel szemben inkább individualizálja a különbségeket. A vizsgálatot a Jesstowni Állami Iskolában végeztük, egy olyan kislétszámú iskolában, amely Ausztrália egyik államának fővárosában található. A tanárok beszédét az alpműveltségekkel, a tanulók közötti különbségekkel és a tanulási nehézségekkel kapcsolatos diskussziókra

* Email: Anette.Woods@qut.edu.au

vonatkozóan a velük való interjúk során rögzítettem. Az elemzés rámutatott, hogy a jesstowni tanárok olyan hiányosságelméletekre támaszkodtak a különbségek okainak tárgyalásakor, amelyek szerint az általuk normálisnak és elengedhetetlennek tartott értékrend alapján néhány tanuló “más”-nak számít. Ezeknek a hiányosságmagyarázatoknak a tárgyalása után azt mutatjuk be, hogy a tanítás-tanulás progresszív elméleteire való támaszkodás hogyan nehezíti meg az alpműveltségek elsajátításának, az ezzel kapcsolatos kudarcoknak valamint a tanulók közötti különbségeknek az említettől eltérő módon történő reprezentációját. Állításom szerint azok a gyakorlatok, melyek a tanulók jelenlegi helyzetéből indulnak ki és a progresszív elméleteket alapul véve figyelembe veszik a tanulók családi hátterét, a különbségek olyan jellegű individualizálását eredményezik, amely a probléma okát egyértelműen a gyerekek és családjaik küszöbére helyezi. Ezt követően azt elemezzük, hogy egy jesstowni tanár, Dianne mennyiben látja másként a tanulók közötti különbségeket, az alpműveltségeket és a tanulói szerepeket az iskoláztatás első éveikben. Befejezésül azt a kérdést tesszük fel, hogy hogyan tehet a tanárképzés produktív módon azért, hogy a tanárképzésben résztvevő hallgatók rendelkezzenek azokkal a meggyőződésekkel, készségekkel, gyakorlatokkal, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a különbségekre mint kollektív és kollaboratív módon létrehozott konstruktumokra, mintsem egyéni, alapvetőnek tekintett jellemzőkre tekintsenek.

2. A HIÁNYOSSÁGOK KÉRDÉSE

Foucault (Foucault, 1971) a diskurzusok nem folyamatos jellegére hívja fel a figyelmünket. A látszólag különböző esetek néha összeforrasztanak ugyanazon a szövegen belül. Alárendelt formában viszont ugyanezzel az erővel figyelmen kívül hagyhatják vagy éppen ki is zárhatják egymást. A Jesstowni Állami Iskola írásos dokumentumaiban például, így az iskolai évkönyvben vagy az iskola célmeghatározásában, az elszámoltathatósággal kapcsolatos diskurzusok a progresszizmus jegyében íródtak. Ezzel szemben a jesstowni iskola többi írásos anyagában a különbségek reprezentálásának egy másik módja dominál. Például, ahogyan azt majd a további fejezetekben is látjuk, a tanárok különbségekről szóló és ahhoz kapcsolható beszédében a sikert és kudarcot előszeretettel magyarázzák különböző hiányosságokkal, azaz a különbségek, az alpműveltségek elsajátítása, illetve saját tanításuk és diákjaik tanulásának megvitatásakor magyarázataikban tanulóik vagy azok családjainak hiányosságaira támaszkodtak. Ez a hiányosságmagyarázatok felé mutató tendencia nem új, és a pedagógiai kutatások évek óta tárgyalt témája (lásd például Comber, 1997, 2000; Freebody, 1993; Freebody & Ludwig, 1998; Heath, 1982, 1983). Azzal kapcsolatos elemzésében, hogy mi “számít” kompetenciának az alpműveltségek elsajátításának kezdetén, Comber (2000) az egyes gyerekek körüli pozitív és a kevésbé pozitív szókinccs felhalmozódását emeli ki.

Néhány gyermek már rendelkezett a szükséges diszpozíciókkal és azonnal hozzá tudott férni és be tudott illeszkedni abba, amit az iskola kínált számára. Ezek a gyerekek gyorsan felhalmoztak egy állandó, pozitív szókinccset maguk körül, mint például “kockázatvállaló”, “áttörő”, “kész”, “független”, “élenjáró”, “tehetséges”, “koraérett” stb. (Comber, 2000, 46. o.)

Comber ugyanezt olyan gyerekek esetén is vizsgálta, akik az olvasási kompetencia iskolai megnyilvánulása idegen és ismeretlen volt: Az ő jelzőik gyakran más diskurzusokat vetnek fel, beleértve például orvosi és morális diskurzusokat: “éretlen”, “figyelemzavaros”, “lassú”, “csintalan”, “fogyatékos”, “nyelvileg elmaradott” és így tovább. (Comber, 2000, 46. o.)

A tanulói kudarcok hiányosságmagyarázatainak rugalmassága, és az ezzel foglalkozó kutatások hosszú sora alapján azonban mégsem feltételezhetjük, hogy ez a kutatási eredmény már nem figyelemreméltó. Azt, hogy tulajdonképpen mennyire figyelemreméltó,

több mint két évtized kutatásai támasztják alá, melyek szerint a tanulók közötti különbségek és a sikertelenségek hiányosságmagyarázatai korlátozhatják néhány tanuló lehetőségeit az iskolában, és mégis, a tanárok a tanulók nagyarányú sikertelenségének elfogadható magyarázatának tekintik.

A következő elemzés ezt a kutatást folytatja a jesstowni iskola nyomtatott alapú dokumentumainak és tanárainak beszédének elemzésével, miközben összekapcsolja a progresszív diskurzust a különbségek hiányosságmagyarázataival. Bemutatjuk továbbá a hiányosságokon alapuló beszéd homogenizáló hatását, mikor is a tanárok az egyes gyerekek jellemzőinek leírásáról áttérnek gyerekek csoportjainak jellemzésére, gyakran az “ezek” a gyerekek, akik “ebbe” az iskolába járnak bélyeget nyomva a gyerekekre.

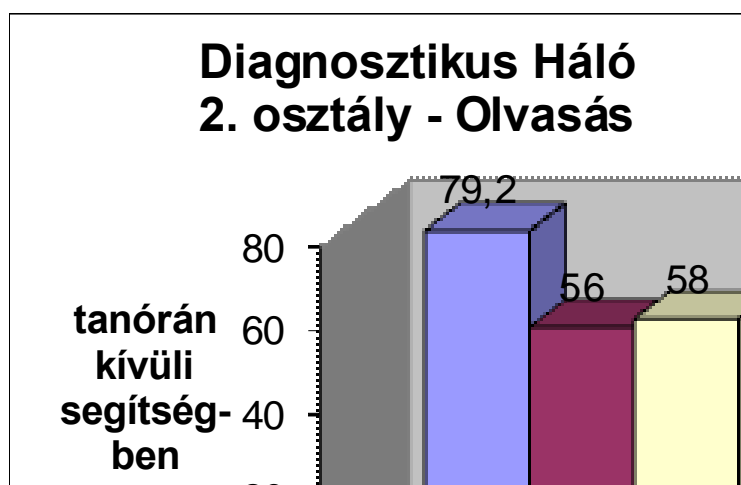
3. TANÍTÁS egy “jóléti államban”

3.1. A Jesstowni Állami Iskola mint alapműveltség-elsajátító közösség

Mielőtt rátérnénk a tanárok különbségekkel és alapműveltséggel kapcsolatos beszédének elemzésére, a kulcsfontosságú visszajelentő dokumentumok elemzésén keresztül nézzük meg részletesebben az alapműveltségek történetét a jesstowni iskolában az elmúlt három évben. Ez egyrészt az iskola mint kutatási közeg bemutatását is szolgálja, másrészt pedig bepillantást enged abba, hogy hogyan reprezentálják az alapműveltség elsajátításának sikereit a dokumentumokban az iskolán belül, megteremtve a tanárok beszédének elemzéséhez szükséges szélesebb kontextuális keretet, amely majd az ezt követő fejezetben kerül bemutatásra.

1999 előtt a tanulói eredményeket illetően az elvárások alacsonyok voltak, és a tanórán kívüli segítséget igénylők száma meglehetősen magas volt. A 2000-ben kutatóként való megjelenésem előtti 12 hónapban viszont a vezetés és a tanári kar explicite lépéseket tett a tanulók eredményeinek javítása érdekében az iskoláztatás első éveiben.

Az eredmények rendszeres mérése bizonyítható fejlődést mutatott ki. A másodikosok diagnosztikus hálójának (Education Queensland, 1995) eredményei például szignifikáns csökkenést rögzítettek azon tanulók számának alakulásában, akik a mérések szerint extra segítségre szorulnak olvasásból. Az 1. ábra szerint 2000-ben a másodikos tanulók megközelítőleg 58%-a kapott ilyen jellegű segítséget, hasonlóan az 1999-es 56%-hoz, amely “az 1998-as 80%-hoz képest szignifikáns javulást jelent” (Jesstown State School, 2000, 12. o.).



1.ábra: Tanórán kívüli segítségben részesülő tanulók aránya a második osztályosok diagnosztikus hálójának alapján. Olvasás – Jesstown 1998, 1999, 2000.

Nem minden az iskola archívumában szereplő szisztematikus eredmény mutatott ilyen kimagasló fejlődést, de a tanulmány szempontjából fontos tény, hogy az iskolán belül egy érzékelhető fejlődés egyértelmű volt, és sok esetben ezt a fejlődést a pedagógiában végrehajtott változás eredményének tudták be. A következő egy részlet az iskola éves jelentéséből, amely jó példája, hogy az olvasástanulásban a megváltoztatott pedagógiai folyamatoknak köszönhetően bekövetkezett fejlődést hogyan írják le az iskola rendszeralapú visszajelentő folyamataiban.

*Az alábbi ábra az olvasásban bekövetkezett fejlődést mutatja években, mely az egész iskolán keresztül jelentős. Az alábbiakban bemutatott példa azt demonstrálja, hogy az alsóbb évfolyamokon bevezetett intervenciós stratégiáknak köszönhetően **második évfolyamon** az átlagos olvasási kor jelentősen fejlődött az elmúlt négy évben, szám szerint több mint **11 hónapnyi** fejlődést mutattak ki az átlagos olvasási években. Ebben az évben például mindössze négy tanuló volt, aki a biológiai életkor alatt teljesített, és a legrosszabb is mindössze hathónapnyi késést mutatott a korosztályához képest. Ez egyrészt ünneplésre, másrészt pedig további erőfeszítésekre ösztönöz annak érdekében, hogy küzdjünk iskolánk tanulóinak jobb tanulmányi eredményeiért. Várakozásaink szerint az elkövetkező 1-2 évben az eredmények kiegyenlítődnek, még hozzá a magasabb szinten. (kiemelés az eredeti szövegnek megfelelően)(Jesstown State School, 2000, 14.o.)*

A részletben említett intervenció egy osztálytermi foglalkozást takar első és második évfolyamon, amelyet az iskola Korai Intervenciós Támogatásnak nevez. A “program” váltakozó forrásokon alapult, azaz hetente háromszor két tanár dolgozott első és második osztályban, így csökkentve a tanár-diák arányt megközelítőleg 1:10-re az olvasás és írás blokk idejére. A fenti kivonat egyértelműen összekapcsolja az eredmények javulását a tanítással és az intervencióval. A szövegben az iskolát úgy írják le, mint ahol hisznek a tanítás tanulásra ösztönző erejében, és bár az olvasónak nincsen tudomása arról, hogy miféle ‘olvasási kor’ mint mérőszám volt használatos, vagy hogy hogyan kapcsolódik mindez a tágabb olvasási teljesítményekhez, a szókincs megválasztása, mely magában foglalja az “ünneplés” és a “további erőfeszítésekre ösztönöz annak érdekében, hogy küzdjünk iskolánk tanulóinak jobb tanulmányi eredményeiért” kifejezéseket, az eredmények javulásának pozitív fogalmait egyértelműen a tanári és iskolai erőfeszítésekhez köti.

Az iskola szülőknél való visszajelzésében a vezetés a publikus szférában ugyanerről a kapcsolatról beszél. A 2. ábra részlet a szülőknél szóló hírlevélből. A 2000-es tanév utolsó heteiben a szülőknél hazaküldött hírlevél a “Jó hírek” címet viselte. Ebben a légkondicionálás és az új mosdóblokkok kialakításának részletezése mellett a tanulók eredményeinek alábbi összefoglalója is megjelent.

A szöveg legfeltűnőbb jellegzetessége, hogy a tanulókat mint aktív résztvevőket a “valóban kimagasló” eredmények elérésében a háttérbe szorítja, mégpedig az angolban gyakran előforduló passzív szerkezetek használatával. Tehát ahelyett, hogy a gyerekek érnék el a jó eredményeket, a tagmondat tárgya az olvasási életkor, a finit szerkezet pedig így passzív mondatot eredményez.

Olvasásunk és írásunk

Eredmények - Kiemelkedők

Még izgalmasabbak számunkra az év végi teszteredmények, amelyeket az alpműveltségi méréseken sikerült elérnünk minden tanulónkon. **Messze** túlszárnyaltuk az iskolába járó többi diák átlagos fejlődését. Például, másodikosaink átlagos olvasási életkora, ahogyan azt a múlt héten mértük, átlagosan teljes kilenc hónappal a biológiai életkoruk fölött van, az átlagos helyesírási kor pedig teljes hét hónappal jár előbb.

Ez egy valóban kiemelkedő eredmény, amelyet azon dolgozóinknak tulajdoníthatunk, akik hozzájárultak ezekhez a csodálatos eredményekhez, név szerint osztálytanítóinknak, olvasáskorrekpetálás tanárainknak, fejlesztő pedagógusainknak és tanárasszisztenseinknek.

Ezek az eredmények az iskolánkban folyó tanítás és tanulás minőségének valódi bizonyítékai. Gratulálunk mindazon tanárainknak, akik ennyi erőfeszítést és lelkesedést fektettek munkájukba.

2. ábra: Részlet a Jesstowni Állami Iskola 2000. évi decemberi hírleveléből.

Hasonlóképp, az első bekezdésben olvasható “az év végi teszteredmények, amelyeket sikerült elérnünk az összes diákunkon”, ahol is a személyrag (az angolban a “we” személyes névmás) a tanárokat és dolgozókat jelenti (később beazonosítva a mondatban), szerkezet ugyancsak a háttérbe szorítja a tanulókat saját tanulási folyamatukban. A következő mondatban szereplő személyragba (az angolban a “we” személyes névmásba) éppen beleérthetnénk a tanárokat, diákokat és a tágabb iskolai közösséget is, de ahogyan az a szövegben szerepel, tehát, hogy a megelőző mondat a “mi” névmásból már előzetesen kizárják a diákokat, ebben a kontextusban ez nem elképzelhető. Végül a vonatkozó mellékmondat használata, melynek tárgya és hordozója “az eredmények” kifejezés, a “kimagasló eredményeket” úgy állítja be, mint amelyeknek “diákokon” való elérésben a tanári kar pozitív szerepet töltött be. A szöveget lezáró felkiáltó mondat, amely arról beszél, hogy a tanárok gratulációt érdemelnek, alátámasztja ezt az elemzést.

Amit érdemes kiemelni az az, hogy a Jesstowni Állami Iskola írott szövegeiben a tanárok és munkájuk a pozitív olvasási eredmények elérésében mint kiváltó tényező jelenik meg a kutatás idején. Továbbá az olvasás- és írásműveltségről szóló írott szövegekben olvasással és írással kapcsolatos jó eredményeket minden tanuló esetén rögzítettek, melyeket azután egyértelműen a tanítási sikerességeként könyveltek el. Az alacsonyabb osztályokban tanító tanárokat szintén számos alkalommal kérték különböző szemináriumokon és fórumokon, hogy részletezzék a korai olvasástanítással kapcsolatos új megközelítéseiket. A gyűjtött adatok e csoportjában egyfajta általánosan elfogadott megállapítás tükröződik, mégpedig, hogy a jesstowni iskolában az olvasástanítás “új fordulatot vett” és az ebből következő eredmények pozitívak.

3.2. Az interjúszövegek diskurzuselemzése

Egy olyan iskolában, amely sikeresen változtatott tanítási módszerein és ebből kifolyólag sikerült megváltoztatnia tanulóinak eredményeit az alapkészségeket illetően az elszámoltathatóság tesztein, sőt tágabb értelemben is, vajon hogyan beszélnek a tanárok a tanulói különbségekről, az iskolai sikerekről és kudarcokról? Hogyan jelennek meg a tanárok különbségekkel kapcsolatos hétköznapi értelmezésében az eredményekről és teljesítményekről szóló írásos dokumentumok? Amikor ilyen dramatikus változások mentek végbe, és mikor az írásos dokumentumok mindezeket a tanításban véghezvitt

változtatásoknak tulajdonították, befolyásolta-e mindez a tanárok a tanulók közötti különbségekről, sikereikről és kudarcokról való vélekedését?

Hogy összekapcsoljuk a szövegeket a gyakorlattal, hívjuk először is segítségül a diskurzuselmélet alapelveit. Diskurzuselmélet során négy módszertani mozzanatot kell végrehajtanunk a gyakorlat elemzésének fázisában (Woods, 2004). Kiválasztottuk a kulcsfontosságú szövegeket, majd az adatok más csoportjaihoz kapcsoltuk őket. Ezt követően jellemeztük a szöveget/szövegeket, majd pedig az interpretáció alapján elhelyeztük őket az elemzésben szereplő tágabb szociális gyakorlatok körében. Bár az elemzés e szintjeinek megkülönböztetése fontos, hogy rávilágítsunk a szövegek és a gyakorlatok közötti összefüggésre, ezek a szintek korántsem különállóak, és hierarchikus viszonyt sem feltételezhetünk közöttük. Olyan szövegek, mint például az interjúk során rögzített beszélgetések, átiratainak elemzési folyamata továbbra is képlékeny folyamat marad, amely a jellemzés valamint az interpretáció és magyarázat állandó váltakozásából áll. Ahogyan Fairclough írja “van egy olyan értelmezés, miszerint a jellemzés előfeltételezi az interpretációt” (2001, 91.o) méghozzá olyan értelemben, hogy az elemző a szöveget egy meghatározott módon írja le annak interpretációja miatt. Ez az a körfolyamat viszont, amely megadja a diskurzusanalízis textúráját. Ebben az esetben a szöveg vizsgálata egy nyelvészeti elemzésre épít, amely a szisztematikus funkcionális nyelvészetet alapul.

A diskurzuselmélet egyik alapvető célját, az “ellentmondások láthatóvá tételét” (Wodak, 1999, 186. o.), követve az adatokon első olvasása az interjúkon belüli paradoxonok felderítésére irányult. Az egyik ilyen ellentmondás, amely az interjúanyagokon belül felmerült, a hiányosságmagyarázatok gyakori használata a tanulópopuláción belüli diverzitás magyarázatára. Az iskola által átélte, és a tanárok, az iskolaigazgató és a kívülállók által is (ezt bizonyítja a tény, hogy az iskolai dolgozókat gyakran kérték, hogy számoljanak be módszereikről különböző fórumokon az egész körzetben) a pedagógiában véghezvitt változásoknak tulajdonított siker, valamint a tanárok különbségekkel kapcsolatos egyéni hiányosságmagyarázatainak inkongruenciája egyértelműen problematikus határosságnak mutatkozik. Ennek további vizsgálata érdekében továbbléptünk az interpretatív szintre, és az interjúátiratokat átkódoltuk több rendszernek megfelelően. Az első kódolás lehetőséget adott arra, hogy az adatokat általam és az egyes tanárok által létrehozott diszkrét szövegekként olvassunk. A második a szerint rendezte el az adatokat, hogy a válaszok milyen diskurzusokat hívtak elő. A harmadik kódolás és a rendszer, amely a leghasznosabbnak bizonyult ebben az elemzésben, úgy kódolta az interjúátiratokat, hogy amiről az interjúban szó volt, az alábbi kategóriák egyikébe esett:

- Hogyan látták saját szerepüket az interjúalanyok az iskolán belül?
- Mit tartottak fontosnak az alapkészségek elsajátításában az iskoláztatás első éveiben?
- Hogyan beszéltek a tanulói különbségekről és a kudarcokról az alapkészségek elsajátításakor?
- Elmondásuk szerint hogyan azonosítják a kudarcra fenyegetett különböző tanulókat?
- Mit gondolnak a rendszer különböző szintjeit célzó intervencióról?

Ebben, illetve a használt diskurzusok kódolásában, az interjúkat az egész adatbázison keresztül kódoltuk.

Mihelyt a kódolás megtörtént, lehetővé vált az átiratok újabb elemzése, ahol az elmondottakat mind interpretatív (intézményes) mind pedig leíró (helyi) szinten is elemeztük mindvégig szem előtt tartva azt az alapkérdést, hogy hogyan lehetnek a tanulói különbségek magyarázatai ennyire rögzültek egy olyan iskolában, ahol a pedagógiának ilyen “látványos” hatása volt. A résztvevőnkénti elemzésben már ettől a korai stádiumtól kezdve figyelembe vettem, hogy az elemzés alapján milyen következtetések vonhatóak le a magyarázatokat illetően a tágabb társadalmi szinten.

Ami az elemzést kritikussá teszi az az, hogy ahelyett, hogy azt vizsgálnánk, hol vannak az adatok között átfedések, inkább törésvonalakat keresünk, amely törésvonalak azután az

adatelemzés kritikus pontjaivá váltak (Rogers, 2002). Az egyik ilyen kritikus pont az iskola mai történetének archívumában megnyilvánuló különbség- és teljesítményreprezentációk és a tanárok hiányosságmagyarázatainak ellentmondása.

3.3. A hiányosságmagyarázatok rugalmassága

Ami a különbségek hiányosságmagyarázatainak leírására készített az az interjúszövegekben előforduló séma volt, mi szerint mikor a résztvevőket egy kérdéssel szembesítettem, először előálltak egy válasszal, majd pedig a következő mozzanatukban a jelenség hiányosságmagyarázatára hagyatkoztak. Ezt demonstrálja az *1. Részlet* is. Miután Margaret az irodalom különböző műfajainak megismertetését az olvasás és írás elsajátításában alapvető fontosságúnak azonosította, rátért egy hiányosságmagyarázatra, miszerint a szülők már nem érzik mindezt saját felelősségüknek.

Részlet

- 12 K: mi az amit központi fontosságúnak tart amivel Ön szerint a gyerekeknek rendelkezniük kell az olvasáselsajátítás korai éveiben?
 13 T: öö szerintem szükséges hogy találkozzanak az irodalom különböző műfajaival
 14 K: mmhm
 15 T: különböző öö szerintem észrevehető mikor a gyerekek bejönnek az iskolába hogy ki az aki már korán találkozott irodalommal, és ki az, aki nem és megnehezíti a munkánkat mikor még nem találkoztak vele tehát mint szülő felelősséget kell vállalni ezért még mielőtt iskolába jönnek a gyerekek
 16 K: mmm
 17 T: tehát mire iskolába jönnek lesz egyfajta fogalmuk arról, hogy mi az a könyv, mit lehet vele csinálni stb. ami egy kicsit megkönnyíti a munkánkat
 (Interjú Margarettel)

Az átiratokban számtalan alkalommal fordult elő, hogy mikor a tanároknak feltettünk egy kérdést, válaszoltak, majd pedig egyből elkezdték a tanulók, családjaik és úgy általában a társadalom hiányosságait tárgyalni. Ez később a „régis szép idők” tárgyalásába csapott át, amikor még minden egyszerűbb volt és az olvasás és az írás az egyszerű mondatok írásáról és olvasásáról szólt.

Sok esetben „ezeket a gyerekeket és családjaikat” hibáztatták az iskolai kimenetelben észlelt minden nehézségért. Az interjúszövegek a gyerekek tapasztalataiban, értelmezéseiben és családi háttérében való hiányosságokkal kapcsolatos állításokat tártak fel. Gyakoriak voltak az általánosítások: ha egy tanulót egyszer besoroltak egy csoportba, akkor az a gyermek a továbbiakban a hozzá hasonló gyerekek minden tulajdonságával rendelkezett, mintha együtt egy homogén csoportot alkotnának. Ahogy Foucault írja: egy „kettős mód” funkcionál az egyedek típusba sorolásában és a típusok irányításában, ez pedig a „bináris osztályozás és billogozás” valamint a „kényszerű besorolás” (Foucault, 1977, 199. o.) A bináris osztályozás és címkézés ezután továbbmegy és meghatároz épelméjűt és bolondot, jót és rosszat – a mi esetünkben ideális és kudarcra ítélt gyereket – a mai intézményeken belül. Azok a különböző mérési, megfigyelési és intervenciók technikák, amelyek a tanulók kudarcaira vagy vélt kudarcokra irányulnak az iskolai tudás elsajátításában – vagy csupán a „középosztályosodás” elérésében – szintén lehetőséget adnak a megcímkézettek jellemzőinek normalizálására. Ha egyszer a bináris osztályozás megtörtént, a megcímkézett csoportok bármelyikén belül a homogenitás egyértelműnek tekintendő.

Ez nyilvánul meg a jesstowni iskolában dolgozók „ezek a gyerekek”-kel kapcsolatos beszédében is. Az alább látható *2. Részlet*ben Wendy néhány szóban összefoglalta melyek „ezek a gyerekek”-nek a jellemzői „ezek a területek”-en.

Részlet

- 132 T: ja, az? csak annyi, hogy, tudod, ilyen területen nem sok segítséget kapsz a szülőktől nem olvasnak nekik otthon, csak kevés vagy szinte semmilyen kapcsolatuk nem volt még könyvekkel, az biztos legalábbis, hogy egyet sem vettek és ez eléggé megnehezíti, mert nem élnek nyomtatott szövegek környezetében és nem beszélnek könyvekről és írásokról van néhány szülőm aki analfabéta..és ő..meg kell kérniük valakit, hogy felolvassa nekik a jegyzeteiket.
- 133 K: mmhm
- 134 T: az egyik kis tanítványom már most jobban olvas mint az édesanyja
- 135 K: mm
- (Interjú Wendyvel)

Wendy szerint „ezek”-nek a gyerekeknek a családjai nem becsülik a nyomtatott dolgokat otthon, és nem támogatják a gyerekeiket. Az átirat más szakaszaiban Wendy „ezek”-et a családokat összehasonlítja azokkal, amelyeket ő „jó családok”-nak nevez, amikor saját és egy másik iskola különbségeiről beszél. Miközben felállít egy bináris divíziót, erről a másik iskoláról úgy beszél, mint amelyik egy „nagyon jó iskola, ahol a tanulók sok támogatást kapnak otthonról”, és ahol „nagyon-nagyon jó osztályok” (Interjú Wendyvel) vannak. Az összegyűjtött interjúanyagok között számos hasonló magyarázatot találunk, amelyek a beszélt nyelv deficitjeit, valamint olyan hiányosságokat, minthogy nem viszik el a gyerekeket vásárolni, vagy nyaraláskor a tengerpartra és még sok a műveltség hasonló középosztálybeli fogalmát tárgyalják. Ha egyszer ezek az ideális műveltségfogalom központi elemeivé válnak, akkor minden más gyakorlatot „más”-ként lehet kezelni. Ebből pedig egyenes úton következik a műveltség középosztálybeli fogalmának előtérbe helyezése, és az ettől eltérő háttérrel rendelkező tanulók folyamatos marginalizációja.

Egy másik jele annak, hogy a tanárok nehezen tudnak túllépni a középosztályhoz kapcsolódó műveltségfogalmon a „műveltség” és az „irodalom” fogalmak gyakori felcserélésében rejlik. Például, Bronwyn a vele készített interjú során tízből nyolc alkalommal használta az „irodalom” szót a „műveltség” helyett. Ezt szemlélteti a 3. Részlet, ahol is ez a jelenség a 130-as, a 132-es és a 140-es sorban fordul elő.

Részlet

- 130 T: hmm...nem hiszem hogy bárki is megbukik irodalomból, ha sikeres és jól érzi magát és az önbecsülése is rendben van ott ahol van
- 131 K: mmhm
- 132 T: szerintem mihelyt valakit olyan helyzetbe hozol, hogy kellemetlenül érzi magát, sikertelen lesz, és ezt elég sok módon el lehet érni tehát irodalomból megbukni, az iskolában, nem más mint megbukni azon a teszten, amit eléd tesznek
- 133 K: mmhm
- 134 T: el tudom képzelni hogy ez így működik... nézzük a tantervet, ez is így mérte méri a dolgokat...ez egy bal agyfélteke tanterv, szerintem mi mind azokért az emberekért dolgozunk akiknek a bal félteke erős, a jobb féltekéjű embereknek esélyük sincs és nekik sok-sok időbe kerül hogy felkapaszkodjanak, ha egyáltalán valaha felkapaszkodnak
- 135 K: mm
- 136 T: pedig általában ők a gondolkodók..ők általában kreatív emberek...olyanok mint a gyerekek akik valószínűleg egy kis nüanszot is megtalálnak, mert ők a nappal is álmodozók...
- 137 K: mmhm
- 138 T: divergens módon gondolkodnak és nem csak egy jól bejárt úton haladnak, nem azon amit tanítani akarsz idő hiányában
- 139 K: mmmm [ez mindig bejön a képbe, ugye?]

140 T: meg kell csináltatnod... mmm.... szóval személy szerint ha van egy gyerek és a földön él és életben van, akkor nem bukik meg irodalomból legalábbis én így gondolom
(Interjú Bronwynnal)

Az irodalom előtérbe helyezése egyben a középosztálybeli olvasási szokások szimbólumainak mint valamennyi- de az egyetlen jó – otthoni olvasási szokásnak előtérbe helyezése. A tanárok beszédében elhangzott feltételezéséből, miszerint az irodalmi eredményesség egyenlő a műveltségek elsajátításában elért sikerrel, következtethetünk a műveltségfogalom szűk – iskolaalapú – értelmezésére. Ez szorosan kapcsolódik a területen korábban végzett kutatásokhoz, melyek az iskolai és az otthoni alpműveltség közötti észlelt különbségekre, és ezeknek a nem középosztálybeli gyerekekre gyakorolt hatására irányultak. Heath (1982) például dokumentálta, hogy hogyan privilegizálják és értékelik fel az iskolákban a középosztálybeli gyerekek otthoni szokásait, melyek egyébként nagyon hasonlítanak az iskola intézményes gyakorlatához. Freebody and Ludwig (1998) queenslandi kontextusban vizsgálta, hogy az iskolákban hangsúlyos középosztálybeli műveltségfogalom mennyiben különbözteti meg hátrányosan a különböző családi háttérrel rendelkező tanulókat azáltal, hogy az otthoni műveltségi szokásaikat marginalizálja.

3.4. Mivel szolgálhat MÉG a progresszív diskurzus?

Az elemzés e pontján érdemes még egy pillantást vetnünk azokra a diskurzusokra, amelyekre a tanárok támaszkodnak, mikor diákjaikról illetve a tanulók közötti különbségekről beszélnek. Míg nyilvánvaló, hogy a kudarcok (ebben az esetben kifejezetten az irodalommal kapcsolatos kudarcok) hiányosságelméletei az interjúk átírataiban jól tetten érhetőek, érdemes közelebbről is megvizsgálni, hogy milyen diskurzusokat hívtak elő a tanárok a kulcsfontosságú fogalmak meghatározásához. A műveltség reprezentálásához például gyakori volt az olyan fogalmak előhívása, melyek az irodalomtanítás egy-egy egész modelljén alapulnak, így tehát a progresszív nevelési diskurzusok erősen megnyilvánultak a tanárok beszédében.

Wendy műveltséggel és annak tanítási módjaival kapcsolatos hiteinek megvitatásakor az élvezettel olvasható könyveket, a gyerekeknek való felolvasást, illetve az újságírást és a fejlettség olyan jellegű becslését helyezte előtérbe, amely nem a helyesíráson alapul. A személyes beszámolók és a narratívák továbbá elsődleges szerepet töltek be az alpműveltségek elsajátításával kapcsolatos fogalmaiban. Az olyan kifejezések intertextualitása mint például a *lendület* és a mindennapos írás és olvasás reprezentálják a progresszív diskurzusok szerint az alpműveltségek tanítását és tanulását.

Részlet

- 85 K: ok szóval a kutatásom tárgya hogy az alpműveltségek és azok elsajátítása illetve ennek segítése tehát arra lennék kíváncsi hogy mit gondol milyen aspektusok fontosak az alpműveltségek elsajátításának első éveiben tehát mi az amit feltétlenül szükséges hogy megtanuljanak vagy csináljanak a gyerekek ezzel kapcsolatban
- 86 T: olvassanak ők maguk és olvassanak nekik
- 103 K: és mit gondol ez a gondolat milyen hatással van a tanári munkájára
- 104 T: ó megpróbálom őket rávenni hogy olvassanak valamit minden nap, legyen az magukban vagy hangosan csoportban emellett pedig megpróbálók nekik gyakran könyveket olvasni bár a nap túl rövid
- 105 K: [(nevet) a nap mindig túl rövid
- 106 T: [sok könyvek kipróbálók náluk és szeretem ha írnak is minden nap valamit mindegy hogy mit de írniuk kell valamit
- 107 K: mmhm

108 T: és a napi írásukkal kapcsolatban elsősorban nem a helyesírás érdekel vagy ...

109 K: mmm

110 T: vagy a helyes szóválasztás mindaddig míg lendületben vannak és meg tudják ragadni a papíron is azt amiről beszélni akarnak és van egyfajta sikerük a mondatok formálásában mert így pozitívabban éreznek, igen ezt tudom tenni

(Interjú Wendyvel)

Ebben a részletben könnyen észrevehető egyfajta elfogultság a folyamat mintsem a termék irányába Wendy beszédében. Más interjúkban az egyéni siker és élvezet szintén előtérbe került a tartalom lényegével vagy mélységével szemben. Nézzük például az 5. *Részletben* Bronwyn gondolatait az élvezetről mint az iskolázás első éveinek legalapvetőbb jellemzőjéről.

Részlet

53 K: oké..ööö eléggé érdekel hogy mit gondolnak a tanítók és az intervenció programok vezetői mi az ami ami az iskolázás kezdeti szakaszában az alpműveltségek elsajátításában fontos szóval mi az amit önök szerint a gyerekeknek meg kellene tanulniuk amikor mi azt mondjuk nekik hogy műveltségeket tanítunk nekik

54 T: hát az első dolog az élvezet

55 K: mmhm

56 T: ez az ami úgy érzek alapvető fontosságú és ez az ami a ritmussal, rímekkel, versikékkal és az ismételtetésekkel elérhető

57 K: az biztos

58 T: a legtöbb kisgyermek valóban élvezi ezt de arra jöttem rá hogy manapság már nem jönnek ezzel a tudással nem azt mondom hogy harmadik évfolyamon de úgy tűnik ez nem része a háttérüknek tehát úgy mikor bejönnek van egy ilyen kis aranyos fogalmuk arról hogy mi a rím és a ritmus és élvezik az ismételtetést

59 K: mm

60 T: mert mikor egyszer elkezdik tényleg nagyon élvezik

61 K: mm?

62 T: és ez az amiről az összes éneklés és zajongás amit az osztályteremben csinálunk szól ööö ööö a gondolat a meggyőződés hogy már attól a naptól kezdve olvasnak hogy megszülettek

(Interjú Bronwynnal)

Megint más interjúkban a progresszív elméleteket támogatták. A megértés központi szerepet kapott. A 6. *Részletben* például Margaret a megértés fontosságát hangsúlyozza a készségekkel szemben.

Részlet

20 K: mmhm és annak értelmében amiről a nyelvi programjuk szól mi az amiről úgy gondolja hogy a nyelvnek olyan része amely az életben maradáshoz szükséges és már a korai évekből tanítandó

21 T: szerintem öö én főleg arra fókuszálok hogy a gyerekek hm feltételezem hogy a megértés képessége az olvasás megértés értsék meg amit olvastak amit olvastak azt gondolják végig hmm mivel sok gyerek olvas valamit csak olvassa olvassa és nem gondolja végig

22 K: mmhm

(Interjú Margarettel)

Úgy tűnik tehát, hogy a mindennapi munka során használt némileg eklektikus tanítási megközelítések ellenére a rendszerszintű kezdeményezések, tantervek és előírások és az iskolai szintű döntések eredményeként a progresszív diskurzusok hatással vannak a tanárok

műveltséggel, ezáltal pedig a műveltségek tanulásával és tanításával kapcsolatos elméleteire. Hogy ez mit jelent a tanárok számára, mikor arra kérjük őket, hogy a különbségekről, az alpműveltségekről illetve az ezekkel kapcsolatos tanulói kudarcokról beszéljenek, alapvető annak megértésében, hogy jószándékú és szorgalmas tanárok – akiket érdekelnek a diákjaik és akik keményen dolgoznak azért, hogy változtassanak – hogyan alkotják meg maguk tanulói életének egész szegmenseit a hiányosságok jegyében azáltal, hogy leírnak bizonyos eseményeket, gyakorlatokat és forrásokat, amelyek hiányoznak az egyének és családjaik életéből.

A nevelés progresszív elméletei az olvasást és az írást – és természetesen még sok más egyéb iskolai tanulást – egyéni teljesítménynek tekintik. Elismerem, hogy tényleg az, de nem csak az. A műveltség egyben társas gyakorlat is, amely részt vesz a hatalom/tudás kapcsolatokban. A nevelés progresszív elméletei a tanárra mint facilitátorra tekintenek és nem mint explicit pedagógusra. Létezik egy képlékeny elmélet arról, hogy elfogadjuk, hogy a gyerek éppen hol tart, de nincs egy valós kép arról, hogy miben lehet ez segítségünkre. Az ilyen jellegű pedagógiai diskurzusoknak az alpműveltségek terén való manifesztálódásai maguk után vonják az írásbeliség megnyilvánulásainak egy monokulturális halmazának a privilegizálását. Amint létrejön a gyakorlatoknak az a halmaza, amelyet az iskolában le kell másolni, az összes többi a „más” kategóriába fog kerülni. Mivel a jesstowni iskolában a tanárok nem rendelkeztek egy egyértelmű képpel azzal kapcsolatosan, hogy mi a szerepük a tanulók tanulni tanításában, mindaz amire hagyatkozhattak azok az otthoni jellemzők voltak, amelyeket ők ideálisnak tekintettek. A „más” így az ideális bináris ellentettjévé vált. Ez az a mozzanat, amely megmagyarázza, hogy miért is támaszkodnak a tanárok olyan gyakran hiányelméletekre diákjaik előrehaladásának magyarázatakor. A progresszív pedagógia, amely elég képlékeny és a középosztály értékeit tükrözi, nem ad lehetőséget a „más” kategória pozitív értelmezésére, ennél fogva pedig a tanárok elkezdnek hiányelméleteket alkotni, először egyéni szinten, majd később a közösséghez tartozás figyelembevételével homogenizált csoportok létrehozásával.

3.5. A tanítás előtérbe helyezése

Volt viszont egy pedagógus az iskolában, akinek világos fogalma volt a tanulói különbségek és a tanulók írás- és olvasástanulásának egy másik magyarázati lehetőségéről, illetve arról, hogy milyen szerepet tölt ő be a tanulók tanulásában. Ennél fogva sikerült kilépnie a hiányosságmagyarázatok köréből, és az iskolai tanulást valamint a kudarcokat kollégáitól merőben eltérően magyaráznia. A 7. részletben jól látható, mennyire nincs szüksége Diannének arra, hogy akadozva válaszoljon vagy hogy újrafogalmazza a mondandóját annak érdekében, hogy időt nyerjen. Ő egyenesen beszél, szünetek nélkül, ahogyan azt a 102-es és a 104-es sor is mutatja. A 106-os sorban ugyan Dianne átfogalmazza saját válaszát, de csak azért, hogy megerősítse álláspontját. Dianne számára a tanulói különbségek kezelése egyszerű, az olyan tanárok diákjai, akik tanítanak, tanulnak.

Részlet

101 K: halljuk a rendszerben Ön szerint mit jelent az hogy valaki kudarcot vall az alpműveltségek elsajátításában

102 T: nos nem hiszem hogy egyetlen gyermek is kudarcot vallana az alpműveltségek elsajátításában

103 K: mm

104 T: /úgy gondolom a tanár vall kudarcot a tanításban

105 K: mmhm

106 T: és így ennél fogva az hogy valaki kudarcot vall az alpműveltségek elsajátításában egyet jelent azzal hogy a tanár nem foglalkozott kompetens módon azzal a gyerekekkel

(Interjú Diannével)

Ebben a részletben jól érzékelhető, hogyan ad egyfajta bizonyosságot a válaszoknak a semleges módbeliség. Nincs példa a gyenge módbeliségre, nem úgy mint más tanárok beszédében, akik saját véleményüket olyan kifejezésekkel palástolták mint például „Nem vagyok biztos benne, de..”. Ez a bizonyosság és közvetlenség fokozódik Dianne aktív mondatszerkezeteiben és saját pozíciójának előtérbe helyezésével az én ('I') alanyú 102-es és 104-es mondatokban. Szintén figyelemreméltó ahogy Dianne az okhatározói mellékmondatokat használja, és hogy ez az egész interjú során megfigyelhető. A 102-es és 104-es sorban Dianne azt részletezi miért nem tanulnak meg a gyerekek írni és olvasni, majd a 106-os sorban mielőtt átfogalmazza a válaszát először egy kapcsolatos kötőszót használ majd pedig két következtető kötőszó követi mindezt: „és így ennél fogva”. Dianne ezzel összekapcsolja mindazt amint ő gondol a világ menetéről szóló igazság egy változatával.

Dianne a tanulást a pedagógiára építi, az ő tanárszemélye aktív, elkötelezett, résztvevő, és talán ugyanennyire fontos, hogy hibáztatható az általa tanított diákok teljesítményéért. A Diannel folytatott interjú deviáns esetnek számít az adatok között. Ő képes volt mentes maradni a hiánydiskurzusoktól, és a különbségeket, a tanulást és a kudarcokat kollégáitól meglehetősen eltérő módon árbázolni. Dianne második lépésként mindig a pedagógiára utal a különböző hiányosságok helyett, mikor arra ösztönözzük, hogy a véleményét elmondja.

Az interjúátiratokon keresztül az látszik, hogy Dianne a kérdések illetve a buzdítás hatására egy fontos elemet ír le, de utána ezeket a magyarázatokat explicit módon hozzákapcsolja a pedagógiához. Úgy tűnt, Dianne számára minden róla mint tanárról szólt, mintsem arról, hogy mi az amivel diákjai rendelkeztek vagy nem rendelkeztek. Ellenállt annak a manapság elterjedt általános pedagógiai irányvonalnak, hogy inkább a tanulást vizsgáljuk mintsem a tanítást, és folyamatosan előtérbe helyezte saját munkáját a tanulók tanulásában. Beszédében explicit módon összekapcsolta saját munkáját tanítványai tapasztalataival mégpedig úgy, hogy a tanulókat pozitív és aktív értelemben kompetens személyként konstruálta újra.

Részlet

- 73 K: oké egy kicsit már beszéltél róla illetve már el is kezdted megválaszolni a következő kérdést de igazából arra vagyok kíváncsi hogy meg tudnád-e mondani mi az amit fontosnak érzel az alaplátszókkal kapcsolatosan az iskolázás első éveiben tehát mi az amit a gyerekeknek rendszeresen csinálniuk kellene
- 74 T: oké
- 75 K: az írás- és olvasástanulással kapcsolatban
- 76 T: oké én erősen hiszem hogy a gyerekeknek sikerélményük kell hogy legyen így tehát öö úgy kell őket tanítani öö különösen olyan szövegekre van szükségük amelyekkel sikerélményük lehet
- 77 K: mmhm
- 78 T: így tehát ez a meggyőződésem öö a csoportmunka úgy gondolom nagyon fontos
- 79 R: mmhm
- 80 T: úgy gondolom hogy a gyerekeknek élvezniük öö élvezniük kell az olvasást és az írást ezért megpróbálom olyan érdekessé tenni a programot amennyire csak tudom egy öö szerintem öö tudja sokféle dolog kell öö eléggé hiszek benne hogy az automatizáció nagyon fontos a gyerekeknek ismerős kell hogy legyen és könnyedén kell hogy menjen az írás például a kézírás öö szóval mikor eljön az ideje hogy már tudnak írni és már tudnak tudja olvasni az kell hogy mindezt automatikusan csinálják mintsem ott kell hogy üljenek és gondolkodjanak azon hogy hmm ez a kis szimbólum itt/
- 81 K: igen
- 82 T: /egy S vagy micsoda szóval szerintem ezek öö valószínűleg a fő területek

- 83 R: mmhm az alapok jó öö és mit gondol ezek a meggyőződések amiket most bemutatott valójában hogyan hatnak a tanítására tehát arra amit nap mint nap csinál
- 84 T: nos teljes mértékben meghatározzák azt/
- 85 R: mmhm
- 86 T: /mert ha ..ha... ha nem hinném, hogy a gyerekeknek szükségük van a sikerélményre nem tenném őket csoportokba
- 87 R: mmhm
- 88 T: az egész osztályt együtt tanítanám és tudja a jó tanulók tanulnának is mindez ellenére is a lassú gyerekek pedig nem tanulnának
- 89 R: biztosan
- 90 T: mert úgy hiszem hogy a nehézségekkel küzdő gyerekek azok akik alapján bírálható a munkám/
- 91 R: mmhm
- 92 T: /mert ha nem sikerül őket eljuttatnom egy szintre ahol sikerélményük lehet vagy ha nem tudom őket fejleszteni nos akkor nem tettem a dolgom szóval én tényleg én nagyon erősen hiszek abban hogy az alapján lehet megítélni a munkámat hogy hogyan dolgozik a rosszabb csoportom
- (Interjú Diannenel)

Az előbbi részlet jól demonstrálja, hogy Dianne a többi jesstowni tanárhoz hasonlóan a műveltség progresszív fogalmára alapoz, mikor a tanulók írás- és olvasási teljesítményét tárgyalja, de emellett erősen jelen van egyfajta tudatosság is a diákjai tanulásában való saját szerepével kapcsolatban. Ezt bizonyítja az egyes szám első személy gyakori használata és tárgyként való előfordulása több tagmondatban. Mindezek hatására Dianne előtérbe kerül tanulói előrehaladásának magyarázataiban. Ahogyan azt már korábban tárgyaltuk, az okhatározói mellékmondatok szimbolikusak Dianne beszédében. A 80-as sorban Dianne az „úgy gondolom” kifejezéssel kezdi a mondatot, majd az alpműveltségekkel kapcsolatos saját nézeteinek fejtegetésével folytatja. Ezt követően rögtön összekapcsolja a gondolatmenetet az „ezért megpróbálom olyan érdekessé tenni a programot amennyire csak tudom” gondolattal. Minden érték vagy meggyőződés hozzákapcsolódik egy olyan tagmondathoz, amelyben Dianne (én) mint cselekvő alany és a tanítás mint cél jelenik meg. Ezt a kapcsolatot erősíti meg a 84-es sorban olvasható határozott válasz arra a kérdésre, hogy hogyan befolyásolják e meggyőződései a napi munkáját: „teljes mértékben meghatározzák azt”.

4. Tanulások a tanárképzés számára

Dianne beszéde jól demonstrálja, hogyan lehetséges a tanulót átdefiniálni a progresszív diskurzuson belül, még ha úgy is tűnik, hogy ez csak akkor lehetséges, ha valakinek határozott meglátása van a pedagógia és a tanulás kapcsolatáról. Hogy mi történt e kapcsolat és a tanárok intézményi szinten meghatározott aktív és közreműködő alanyi pozíciója nélkül? Az egyéni különbségek progresszív fogalmai és a műveltségfogalom egy romantikus, a középosztályban meghonosodott gyakorlatok egy szűk körén alapuló megközelítése arra vezették a tanárokat, hogy az egyének oldaláról közelítsék meg a problémát magyarázataikban, és a tanulók közötti különbségeket hiányosságelméletekkel magyarázzák.

A „jóléti” kontextusban való tanítás egyfajta értelmezésének csapdájában a tanárok inkább passzív mintsem a tanulók teljesítményére hatást gyakorló módon vettek részt az interakciókban. A diákokra a gondoskodás szemüvegén keresztül tekintettek. A kemény munka, legjobb szándékaik és a pedagógiai fókusz is arra irányult, hogy gondoskodjanak azokról a tanulókról, akik valamilyen szempontból nem voltak „ideálisak”. A jólét a gondoskodásod alá tartozók biztonság- és boldogságérzésének megteremtéséről szól, ennek

pedig nem egyenes következménye, hogy elvárás lenne az egyéneknek vagy lehetőségeiknek a „megváltoztatása”. Az interjúkban szereplő tanárok számára a jólét olyan környezetet jelentett, amely kényelmes és kellemes, ahol a tanárok törődnek a gyerekekkel és „jó” élményekhez akarják juttatni őket az iskolában. Az ezen való túllépés lehetősége nélkül – tudniillik hogy tanulásra és tudásra tanítsunk -, ami egyébként a pedagógiai mélységből és szigorból adódna, a tanárok és a diákok kemény munkájának köszönhetően az iskolai tapasztalat bár jó marad, de nem feltétlenül intellektuálisan követelő.

Garth Boomer (1989) az általa „határvonal-lovaglóknak” (Boomer, 1989, 4.o.) nevezett tanárokat hívta segítségül, hogy felderítse a gyakorlatban megnyilvánuló egyensúlyhiányokat, és hogy túllépjen a progresszivismuson. A következőket fogalmazta meg a felé szegezett kritika reprezentációjaként:

„Te és a hozzád hasonlókat bátorítottatok minket a múltban, hogy ilyenek legyünk. Mi azzá váltunk, boldogan, amivé tenni akartatok bennünket, most pedig megkérdőjelezték, hogy mik is vagyunk mi!”

(Boomer, 1989, 8. o.)

Ez a részlet visszautal arra a feltételezésre, hogy van egyfajta szent grál a tanárok számára. A tanulmányban bemutatott elemzés egy mély, rejtett áramlatot tár fel a jesstowni iskolában a tanárok arra irányuló averziójával kapcsolatban, hogy változtassanak és túllépjenek a progresszivismuson. Bár az osztálytermi gyakorlatok mutatták némi jelét a változásoknak, mikor a tanulói különbségek és az alpműveltségek megbeszélésére került a sor, a tanárok által használt ideológiák, alapvető feltételezések és meggyőződések mind azt a „naturalisztikus performatív módot” (Boomer, 1989, 12. o.) támasztották alá, melyet Boomer majd két évtizeddel ezelőtt leírt.

Miközben Boomer arra szólította fel a tanárokat, hogy váljanak „láthatóvá” az osztályteremben, kritizálta a progresszív tantervet azért, hogy szándékait magától értetődően implicitként állítja be.

A tanterv majdnem olyan mintha azt csinálnánk, ami magától jön. A gyerekeknek meglepetést, örömet okozunk, szórakoztatjuk és lekötjük őket. Ebből következően pedig manipuláljuk őket, mert a tanterv valójában nem természetes, hanem konstruált és miközben úgy tűnik, hogy a tanár nem is formál, egyértelmű formáló hatással van a tanulókra.

Álláspontom szerint tehát a természetes osztálytermi gyakorlatok egészségtelenek és jogtalanok, mivel nem fedik fel saját mélyebb szándékaikat, és mivel magukat a tanulók kritikáira illetve változtatásaira relatíve immunisnak állítják be.

(Boomer, 1989, 12-13. o.)

A progresszív osztálytermi gyakorlatok azonban nem csak „a tanulók kritikáira illetve változtatásaira relatíve immunisnak állítják be önmagukat” (Boomer, 1989, 13. o.), hanem olyan ideológiákkal enkulturálják a tanárokat, melyek ellenállnak a változtatásoknak. A tanítási-tanulási folyamatban betöltött látható, explicit szerep által kölcsönzött reflexivitás, egy aktív és résztvevő tanári szubjektum, és a pedagógia centralizált szerepe nélkül a tanári gyakorlat változásai csupán megközelítésbeli változások lesznek, és a feltételezések és az ideológiák transzformációinak hosszútávú, reflexív gyakorlati hatása továbbra is megfoghatatlan marad.

Az egyik következménye annak, hogy a különbségeket ebben a diszkurzív keretben értelmezzük, hogy a többségi osztályokban előnyben részesítjük a „sikeres gyerekeket”- vagy legalábbis azokat, akik tudják mit kell tenni, mikor minden jól megy. Ez lehetőséget ad a kiemeléses intervenció felajánlására azon gyerekek számára, akiket nemtanulással „veszélyeztetettnek” nevezünk ki. A tanítás-tanulás teljes nyelvi modelljét nyújtó progresszív diskurzusokat mindig is kritizálták azért, hogy kudarcra ítélik azokat a gyerekeket, akiket a modell expliciten kimondva igazságosabban szeretne szolgálni. Azáltal, hogy a tanulást – ebben az esetben az írásbeliség elsajátítását – egy monokulturális fejlődési mintázat mentén írják le, ezek a megközelítések a képbe bele nem illő tanulók különböző csoportjait hagyják hátra. A jelenlegi siettetett intervenciót, főleg a kiemeléses típusú

intervenciót, értelmezhetjük tehát úgy, mint a gyerekek „feltöltését” annak érdekében, hogy jobban teljesítsenek a „normális” osztálytermi közegben.

Mikor a jesstowni iskola igazgatóját, aki egyébként a tanároknak és a tanításnak nagy szerepet tulajdonított a gyerekek tanulásában, arra kértük, hogy beszéljen a tanulásról, az intervenciót úgy határozta meg, mint „a lehetséges lyukak betömését” (Interjú Conraddal). Akár a tanulók tudásában, akár a pedagógiában lévő lyukakról beszélt Conrad, ha a kiemeléssel intervenció megkerüli a visszavonás elvét, a következmények az egyes tanulók számára ugyanazok maradnak. A többségi pedagógiai problémamentes marad, és megkerüli azt a radikális kételkedést, ami szükséges egy méltányos és szociálisan tudatos, a Luke (2003) által leírt kozmopolita világ építésére irányuló projekthez.

Milyen tanulságokkal bírnak tehát ezek az értelmezések a tanárképzés számára? Ha lehetséges lenne felderíteni a tanárképzés és a tanári pálya közötti átmenetet, mi lenne az a megközelítés, amely felkészítené a tanárokat arra, hogy magukat leendő tanulóik tanulásában központi fontosságúnak tekintsék, és ellenálljanak a különbségek hiányosságelméleteinek? A tanulmány elején azt mondtam, hogy egy gyakori megközelítési mód, hogy megingatják a leendő tanárok egyéni hiányosságelméletekbe vetett hitét és a tanulói különbségek pozitívabb és produktívabb megnevezési és kezelési módjaival ismertetik meg őket. Egy vizsgálatban, mely arra irányult, hogy felfedjük, hogyan köthető össze ez a megközelítés az értékeléssel, Hirst és jómagam (Woods és Hirst, bíráló alatt) felfedeztük annak a kockázatát, hogy ez a gyakorlat még inkább lehetőséget teremt a hiányosságelméletek újraformálására. Olyan megközelítésre lenne tehát szükség, amely arra a rekonstruktív munkára is figyelmet fordít, amely ahhoz szükséges, hogy továbblépünk az egyértelműen az egyének szintjén felmerülő hiányosságokon. A tanárszakos hallgatókat ezért arra kérjük, hogy problematizálják a különbségek egyéni hiányosság elméleteit az egyéni tanulói különbségek újradefiniálásával.

Javaslatom szerint a tanárképzésben részt vevő hallgatókat el kell látni a tanulói különbségek produktív megközelítéséhez szükséges befogadóképességgel és kompetenciákkal. Szintén fontos a pedagógia központi szerepének elismerése az aktív tanári szereppel és a tanulók tanulásával kapcsolatban. Ez semmiképp sem jelenti viszont, hogy a tanulók vagy a tanulás figyelmen kívül maradna vagy leértékelődne az iskolai tanulás ezen értelmezésében. Mi csupán azt állítjuk, hogy a tanárképzős hallgatókat meg kell ismertetni azokkal a visszaható értelmezésekkel, folyamatokkal és gyakorlatokkal, amelyek a tanulók tanulásával, eredményeivel és iskolai tapasztalataival kapcsolatos felelősséget egy az egyben a saját lábaik elé helyezik az iskolázás helyi kontextusában, és nem pedig a tanulóiban, családjaikban vagy közösségeikben keresik a hiányosságokat.

Irodalom

- Boomer, G. (1989). Literacy: The epic challenge beyond progressivism. *English in Australia*, 89, 4-17.
- Comber, B. (1997). Managerial discourses: Tracking the local effects on teachers' and students' work in literacy lessons. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 389-407.
- Comber, B. (2000). What really counts in early literacy lessons. *Language Arts*, 78(1), 39-49.
- Education Queensland. (1995). *Year Two Diagnostic Net procedures and validation guidelines*. Brisbane, Australia: Education Queensland.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). London, UK: Longman.
- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information*, 10(2), 7-30.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). London, UK: Penguin.
- Freebody, P. (1993). Social class and reading. In A. Luke & P. Gilbert (Eds.), *Literacy in contexts: Australian perspectives and issues* (pp. 68-84). Melbourne: Allen and Unwin.

- Freebody, P., & Ludwig, C. (1998). *Talk and literacy in schools and homes* (Summary). Queensland: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs; Education Queensland; Griffith University.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jesstown State School. (2000). *Jesstown State School Annual School Report*. Jesstown.
- Luke, A. (2003). Literacy education for a new ethics of global community. *Language Arts*, 81(1), 20-22.
- Rogers, R. (2002). Between contexts: A critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 248-270.
- Wodak, R. (1999). Critical discourse analysis at the end of the 20th century. *Research in Language and Social Interaction*, 32(1-2), 185-193.
- Woods, A. (2004). *The contexts and purposes of school literacy pedagogy: failing in the early years*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, The University of Queensland, Brisbane.
- Woods, A., & Hirst, E. (under review). Assessing 'social justice' in teacher education programs: Reading between the lines. *Australian Educational Researcher*, submitted in Feb, 2007.

Fordította: Szenczi Beáta