

Keith Brumfitt: „Tanárok és oktatók” klaszter
- amit az európai együttműködésből tanulhatunk

2007. október 19.

Háttér

1. 2002-ben az Európai Bizottság tanárokkal és oktatókkal foglalkozó szakemberek részvételével szakértői csoportot hozott létre azzal a céllal, hogy megvizsgálja a pedagógus alapképzéssel, a pályakezdő tanárok és oktatók betanulásával és a folyamatos szakmai képzéssel kapcsolatos kérdéseket. 2002 és 2004 között a nyílt koordináció módszerét alkalmazó szakértői csoport elkészítette a *Tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei* című dokumentumot. A dokumentumot 500 szakértő és politikai tanácsadó vitatta meg egy 2005 júniusában tartott európai konferencián. A szakértői munkacsoportban elvégzett munka és a konferencia eredményeként megszületett a hivatalos „ajánlás”, amelyet az év folyamán fognak megtagyálni az európai politikusok.
2. Ez a munka a lisszaboni stratégia részét képezte, amelynek általános célja annak elősegítése, hogy „az Európai Unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává váljék, amely több és jobb munkahellyel és nagyobb társadalmi kohézióval rendelkezik, és fenntartható gazdasági fejlődésre képes” (Európai Tanács, Lisszabon, 2000.). E célkitűzés részeként az állam- és kormányfők „az európai gazdaság gyökeres átalakítását és a szociális jóléti és oktatási rendszerek modernizációját szolgáló, kihívást jelentő program” megalkotását várták.
3. A szakértői csoport munkáját követően az Európai Bizottság felhívta a tagállamokat, hogy csatlakozzanak az oktatás konkrét kérdéseire összpontosító új munkacsoportokhoz. Ezek a munkacsoportok (ún. „klaszterek”) nem tömörítik magukba minden egyes európai tagállam és érdekcsoport képviselőit, hanem csak azokat, amelyekben a közeljövőben tervezik reformok bevezetését. Minden csoport kinevezett egy-egy független tudományos tanácsadót, aki szakmai hozzájárulással és útmutatással segíti a folyamatot. Engem a tanárok és oktatók csoportjában végzett munka támogatására jelöltek ki.

Módszertan

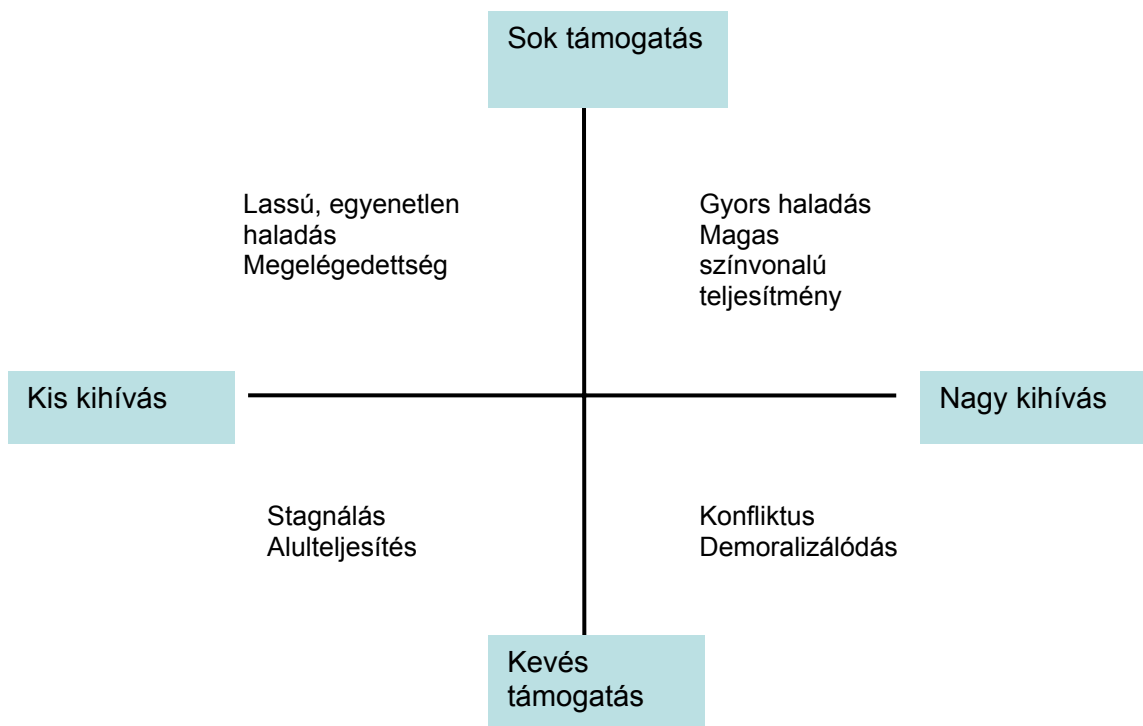
4. A szakértői csoportok megalakulása előtt az oktatással kapcsolatos európai munka a nyílt koordinációs módszer alapján folyt. Ez a módszer elismeri a szubszidiaritás alapelveinek fontosságát és azt, hogy az oktatáspolitikai az egyes tagállamok hatáskörében maradjon. Tehát az egyes tagállamokban folyó oktatás vonatkozásában nem lesz kötelezően teljesítendő európai követelmény.
5. A klaszter az európai együttműködésre új módszert dolgozott ki, amely az „egymástól való tanulás” (peer learning activities) néven vált ismertté, és azt jelenti, hogy mindegyik tagállam igyekszik tanulni a többiektől. Ennek a módszernek a jegyében került sor számos látogatásra a tagállamokban, ahol a fogadó ország által meghívott szakértők több közös oktatási problémát tekintettek át és véleményeztek. A fogadó ország nem a jó gyakorlat példaként mutatta be az ország oktatási rendszerét, hanem a tapasztalatokra építve azért indított szakmai párbeszédet, hogy mind a látogatókat, mind a fogadókat hozzásegítse számos oktatási probléma jobb megértéséhez.
6. Az alábbiakban az egymástól való tanulás két olyan tevékenységét tekintjük át, amelyek elsőként valósultak meg az oktatás területén (Írországból 2005-ben és Hollandiában 2006-ban), majd megállapítjuk a legfontosabb tanulságokat, amelyek minden európai tagállam számára érdekesek lehetnek.

Írország, 2005

7. Az egymástól való tanulás tevékenysége az alábbi kérdésekre helyezte a hangsúlyt:

- hogyan javíthatnánk a tanári alapképzés minőségén;
 - milyen politikai lehetőségek léteznek a tanárok folyamatos szakmai fejlesztésének megreformálására;
 - milyen módon ösztönözhetők együttműködésre az iskolák és a képző intézmények a folyamatos szakmai fejlesztés területén és a pályakezdés szakaszának segítésében ;
 - milyen módon ösztönözhetők a tanárok arra, hogy felelősséget vállaljanak saját folyamatos szakmai fejlődésükért és az egész életen át tartó tanulásukért;
 - hogyan hozzuk létre valódi folyamatosságot a pedagógus alapképzés, a pályakezdő szakasz és a folyamatos szakmai fejlődés között.
8. A látogatás alatt lezajlott viták az iskolai ágazat kihívásai és támogatása körül folytak. A kihívás és támogatás ikertémájából kiindulva a küldöttek megvitatták a központi politikai döntéshozás jelentőségét az oktatási rendszerekben, annak fontosságát, hogy a folyamatos szakmai fejlődés folyamatának középpontjában a tanulók álljanak, valamint azt, hogy hogyan biztosítható, hogy valamennyi tanuló egy kiváló minőségű oktatási rendszer előnyeit élvezhesse.
9. Barber¹ szerint ezek a lehetőségek az alábbi ábra segítségével ábrázolhatók, ahol a kihívás szintje mutatja a társadalom elégedettségét a jelenlegi rendszerrel és várakozásait a rendszer javulását illetően. A modellen az országos vagy regionális rendszer a négy ablak közül az egyik alá sorolandó.

¹ Barber, M. (2002),), "From Good to Great: Large-scale Education Reform in England, Futures of Education" (A jótól a nagyszerű felé: nagyléptékű oktatási reform Angliában, az oktatás jövője), Arbeit, Bildung und Beruf Konferencia, Zürich, Miniszterelnöki Hivatal, London.



10. Barber érvelése szerint egy nemzeti oktatási rendszer sikerességéhez a kihívás mellé támogatásra is szükség van. Támogatás híján a kihívás a pedagógusok demoralizálódásához és az iskolák, az oktatási minisztérium és a szélesebb társadalom közötti konfliktushoz vezet. Ott, ahol nincs kihívás, a támogatás homályos nemzeti elképzeléseket és indokolatlan elégedettséget eredményez, amely mellett csak néhány iskola képes a folyamatos haladásra. Az esetek nagy részében a politikai döntéshozók feladata az, hogy segítsenek az oktatási rendszerüknek elmozdulni adott helyzetükből egy olyan irányba, ahol a nagy kihívás és ugyanakkor a támogatás világos elképzelésen alapul.
11. A viták során világossá vált, hogy a nemzeti rendszereket sokféle módon lehet a gyakorlat javítása érdekében kihívás elé állítani, illetve támogatni. Az ír vendéglátók és a küldöttek bemutatták azokat a különböző lehetőségeket, ahogyan a minisztérium, az iskolák és a tanárok segíthetik kihívásaikkal a rendszer javítását (például a minisztérium által bevezetett iskolafejlesztési terv, az iskolavezetési program, a vizsgarendszer reformja és a tanárok személyi és szakmai fejlődésének ösztönzése).
12. Az Írországból tett látogatás az alábbi politikai kérdésekre hívta fel a figyelmet:

A tanárok motivációja és jutalmazása

Hosszas vita folyt a tanároknak nyújtandó ösztönzés típusáról (pl. kreditek az országos képesítési keretrendszerben elérhető képesítésekhez, előléptetés, státusz, fizetéskiegészítés) és a rendszeren belüli elvárás szintjeiről (pl. megjelenhet a teljesítmény kezelése az értékelési rendszer részeként, kiszélesítheti a „jogosítványok” körét, vagy törvényes előírás lehet, pl. a pályakezdők részére a „betanulás” időszakában).

A központi hatóságok szerepe

Kulcskérdés volt, hogy milyen mértékben szükséges központilag meghatározni és ellenőrizni a folyamatos szakmai képzés tartalmát és felépítését. Egyes küldöttek – akik esetében a központosított rendszer az általuk hagyományosan alkalmazott megközelítést tükrözte – elfogadják, hogy az oktatási minisztérium közvetlen hatást gyakoroljon az iskolarendszerre. Más küldöttek viszont úgy találták, hogy a

decentralizált rendszer, amely átadja a jogköröket, a finanszírozást és a felelősséget az egyes iskoláknak, feltehetően inkább megfelel rendszerük igényeinek. Az eltérő megközelítések ellenére a legtöbb küldött fontosnak találta, hogy megfelelő egyensúly teremthető a különböző (általános és egyedi) igények figyelembe vétele között. A küldöttek érdeklődése mutatkozott meg az előzőekhez hasonló oktatáspolitikai kérdés felvetésében: Hogyan mozdulhat el a jelenlegi rendszer egy olyan decentralizáltabb rendszer felé, ahol az iskolák nagyobb mértékben viselnek felelősséget az önértékelés és a fejlődés területén. Ez veszélyeket rejt magában, különösen, ha az iskolák kiemelt célkitűzései nem állnak összhangban a nemzeti rendszerrel szemben megjelenő elvárásokkal.

Mi értékes?

Számos küldött tett észrevételt azzal a megfigyeléssel kapcsolatban, hogy a folyamatos szakmai fejlesztésben a legnagyobb figyelmet azoknak a kérdéseknek szentelik, amelyek a nemzeti rendszer számára a legfontosabbak. Például Írországból a végzős tanulók vizsgaeredményei jelentősen befolyásolják az iskolák és a tanárok által ajánlott és elfogadott továbbképzési programokat.

"Betanulás"

Az utolsó politikai kérdés a tanári pálya kezdő, betanulási szakaszának értékére és fontosságára vonatkozott. Széles körű támogatást kapott az az elgondolás, amely szerint a pályakezdő tanároknak olyan képzési programokban kellene részt venniük, amelyek segítik őket az adott iskola munkájába történő beilleszkedésben. A küldöttek azt is felismerték, hogy egy ilyen program segítséget nyújthat a pályájuk megszakítása után visszatérő tanároknak, az iskolát változtató tanároknak és az újonnan kinevezett iskolaigazgatóknak. Megítélésük szerint az iskola kötelékébe tartozó mentorok és tanácsadók értékes erőforrást képviselnek, amely az iskola személyzetének széles körében támogathatja a kölcsönös tanulást és nyújthat segítséget.

Hollandia, 2006

13. Az egymástól való tanulás tevékenysége itt arra összpontosult, hogy hogyan lehetne az iskolákat arra ösztönözni és oly módon támogatni, hogy azok a tantestületeket is magában foglaló tanuló közösségekké váljanak. A fogadó ország rendszerének jellemzője az iskolai autonómia és dereguláció azon a minisztériumi keretrendszeren belül, amely meghatározza a javasolt tanári fizetési osztályokat, az iskolai tanterv főbb kimeneti követelményeit és (2006 augusztusától) az egyes tanároktól elvárt kompetenciákat.
14. Az alábbi feltételeket tekintették fontosnak a tanuló közösség sikeres fejlődése szempontjából:

Elképzelés és tervezés

- a központ (minisztérium) feladata, hogy világosan felvázolja az iskolafejlesztésről alkotott elképzelését és azt, hogy mennyire tekinti fontosnak a tanárok készségeinek és kompetenciáinak továbbfejlesztését. Elképzelését – közérthető formában – meg kell osztania mindenkivel, aki az iskolák ügyében érdekelt;
- az elképzelés kidolgozása és kommunikációja nem lehet csupán a központ felelőssége, az oktatási színtér összes szereplőjének megvan ebben a maga szerepe;
- a tanulóközösségek akkor fejlődnek a legjobban, ha a tanárok számára rendszeres fejlődési és tanulási lehetőségek nyílnak. Az egyszeri tevékenységeknek megvan a helyük a különleges problémák vagy kérdések kezelésében, de nem valószínű, hogy a tanulási kultúra fejlődéséhez vezetnének;
- fontos felismerés, hogy az iskolai kultúrák és rendszerek megváltoztatásához időre van szükség; következésképp inkább a rendszeren belül kell

szisztematikusan kiépíteni a feltételeket, s nem feltételezni azt, hogy minden könnyen és gyorsan elérhető; például az iskola céljaihoz kapcsolódó hároméves, illetve ötéves tervet kell készíteni a tanárok folyamatos szakmai képzésére;

- gyakran hatékonyabb, ha az iskolák és a központi oktatásirányító hatóságok számára, ha az új elképzelések megvalósítását biztosító módszerek előírása helyett az innováció virágzását elősegítő feltételeket teremtik meg.

Kultúra és változás

- az iskoláknak segítségre és támogatásra van szükségük ahhoz, hogy áttekinthessék saját kultúrájukat, megvizsgálhassák azokat az implicit és explicit üzeneteket, amelyeket ez a kultúra közvetít a tanároknak saját tanulásukra és fejlődésükre vonatkozóan;
- a tanárok – csakúgy, mint diákjaik közül sokan – sikeresebben változtatnak munkamódszereiken, ha tanulásuk csapatmunkában folyó, együttes vállalkozás;
- az iskoláknak, és bizonyos rendszerekben az egyéneknek is ismerniük kell, hogy milyen mértékben és milyen módon felelősek a humánerőforrásaik fejlesztéséért, pl. ha egy iskola vezetőitől elvárják, hogy a tanárok és más alkalmazottak fejlődéséhez lehetőségeket biztosítson, ennek tükröződnie kell az ellenőrzési rendszerben és a beszámoltatási módszerekben is;
- a tanároknak világosan kell látniuk, hogy miért kell munkájukat továbbfejleszteni és javítani, és erre megfelelően motiváltnak kell lenniük. Ha a tanárok nem kapnak segítséget a változtatás iránti belső motiváció kifejlesztéséhez, nehéz tanuló közösségként működő iskolákat létrehozni;
- az iskolai vezetőknek és az oktatásirányítás képviselőinek hangsúlyozniuk kell, hogy a tanuló közösségek arról szólnak, hogy a tanárok számára elérhető a tanulás és a személyes fejlődés. Valószínű, hogy ez a megközelítés sikeresebben motiválja a tanárokat, mint a tanítási gyakorlatuk javítására helyezett hangsúly;
- a társak által nyújtott támogató tevékenységek, például a tanácsadás és a mentori tevékenység, a tanárok fejlődését különösen hatékonyan segítő módszerek; pl. az új iskolai vezetők mellé tapasztalt iskolavezetőt kell kijelölni, aki iránymutatást nyújt, továbbá a gyakorló tanárok és a friss diplomás tanárok együtt dolgozhatnak tapasztalt szaktárgyi mentorokkal;
- a bizalom légkörének megteremtése, amelyben az iskola vezetői és tanárai tudják, hogy a hibák a tanulási folyamat részét képezik, így ez nagyobb kockázatvállalásra és ezért innovatívabb megközelítésekre ösztönöz.

Támogatás és motiváció

- döntő jelentőségű, hogy az iskolát vezető csoport (és nem csak az igazgatók) megfelelő támogatásban és képzésben részesüljön; ilyen például az igazgatói vagy iskolavezetői beosztásra pályázók egyedi képesítései, vagy az iskola belső fejlesztési programjai, amelyek egyre nagyobb felelősséggel ruházzák fel a középvezetőket;
- létfontosságú olyan környezet megteremtése, amelyben az egyének és az iskolák felismerik a változtatás szükségességét, és motiváltak erre;
- valamennyi rendszerben megfogalmazódik annak szükségessége, hogy az iskolavezetők és az oktatásirányítás képviselői magas követelményeket támasszanak a tanárokkal és a tanulókkal végzett munkájukkal szemben;
- iskolai szinten az egyes tanárok és az iskolai vezetők strukturált támogatást

igényelnek. Az egyének tanulását és továbbfejlődését támogató „állványzat” biztosításával létrejön az a környezet, amelyben a tanárok építhetnek korábbi sikereikre.

Rugalmasság

- azok az (országos vagy iskolán belüli) képzési rendszerek, amelyek azon a feltételezésen alapulnak, miszerint minden tanár ugyanazon a módon kíván tanulni, és ugyanazt tanulja, feltehetően kevésbé sikeresek, mint azok a rendszerek, amelyek felismerik, hogy a tanároknak a különböző időben jelentkező fejlődési igényei eltérőek, és ezt figyelembe kell venni;
- a változtatás sikeresebb és tartósabb, ha felismerik a rugalmasság értékét – ugyanis az iskolák és az egyének is különbözők, és minden nemzeti rendszerben helyt kell adni a megközelítések széles körének.

Tanulságok

15. Az egymástól való tanulás tevékenységeinek mindegyikében a résztvevők nagyon eltérő oktatási tapasztalatokkal rendelkeztek. Ugyanakkor mindegyik résztvevő ugyanazokra a problémákra és kérdésekre keresett saját megoldást. Az oktatás területén az egymástól való tanulás értéke abból származik, hogy sok, eltérő szempontokkal rendelkező szakértőt hoz össze. Az általuk fent megfogalmazott következtetések határozzák meg azokat a legfontosabb teendőket, amelyeket az egész rendszerre kiterjedő változások támogatása érdekében kell megvalósítani.
16. Annak ellenére, hogy a klaszter munkája az abban részt venni kívánó országokra korlátozódott, az egymástól való tanulás tevékenységének tanulságai számot tarthatnak valamennyi tagállam érdeklődésére, mivel a tanárok motiválásának, jutalmazásának és támogatásának kihívásai mindannyiunk tekintetében közösek.