

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Gulyás Andrea

A Waldorf-pedagógusok munkájának értékelése

2022

EÖTVÖS LÓRÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
Neveléstudományi Doktori Iskola
A Doktori Iskola vezetője: Dr. Zsolnai Anikó MTA doktora
Neveléstudományi Program
Programvezető: Dr. habil. Szabolcs Éva

Gulyás Andrea

A Waldorf-pedagógusok munkájának értékelése

Témavezető: Dr. habil. Kopp Erika

Bírálóbizottság tagjai:

Elnök: Dr. Németh András az MTA doktora

Pótelnök: Dr. habil. Szabolcs Éva

Belső bíráló: Dr. habil. Vincze Beatrix

Külső bíráló: Dr. Chrappán Magdolna

Titkár: Dr. Szabó Zoltán András

Tagok: Dr. habil. Rapos Nóra

Dr. habil. Baska Gabriella

Dr. habil. Réthy Endréné DLA

2022. január 17.

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	3
1. A kutatás kontextusa	5
1.1. Reformpedagógiák a világban és értelmezésük	5
1.2. Waldorf-pedagógia a világban és Magyarországon	8
1.3. A pedagógusok értékelését meghatározó társadalmi hatások	13
1.4. Pedagógusértékelés ma Magyarországon	16
1.5. A Waldorf-pedagógia és a minőség	23
1.6. Előzetes feltevések, kutatási kérdések	25
2. Szakirodalmi áttekintés az értékelésről.....	31
2.1. Értékeléssel kapcsolatos fogalmak tisztázása	31
2.2. Értékelés elméletek	39
2.3. A pedagógiai munka értékelése	45
2.4. A Waldorf-értékelés	56
2.5. Összegzés az értékelésről	77
3. A vizsgálat elméleti megalapozása	79
3.1. A kutatási stratégia meghatározása	79
3.2. Adatgyűjtés elméleti megalapozása	81
3.3. Az adatok elemzésének keretrendszere	84
3.4. Összegzés a vizsgálati eljárásról	88
4. A kutatás folyamata.....	88
4.1. Populáció, minta	88
4.2. Módszerek	101
5. Eredmények.....	111
5.1. Dokumentum elemzés eredményei	111
5.2. Szakértői interjúk elemzése	118
5.3. Minősítési interjúk elemzése	155
6. Következtetések, gyakorlati javaslatok	181
7. A kutatás korlátai	207
8. Összegzés	209
Mellékletek	217

Egyes számú melléklet, táblázatok Waldorf-intézmények számáról	217
Kettes számú melléklet, szakértői interjúk	217
Hármas számú melléklet minősítési interjúk	217

Hivatkozások.....217

Bevezetés

Waldorf-pedagógusként és a Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet munkatársaként aggodalommal figyeltem a pedagógus életpálya modell, ezen belül a tanfelügyeleti rendszer és a pedagógus-minősítési rendszer bevezetését, mert úgy láttam, hogy ezen értékelések sok szempontból ütköznek a Waldorf-pedagógia alapelveivel.

A Waldorf-pedagógia 2019-ben lett száz éves. Rudolf Steiner 1919-ben nagyon szilárd embertani és pedagógiai alapokat adott az első Waldorf-iskola alapító tanárainak és ezek az alapok a mai napig meghatározó forrásai a Waldorf-pedagógiának. Ugyanakkor az elmúlt száz év alatt a világ sokat változott, és ebből adódóan, valamint az oktatáspolitikai elvárásai miatt a mai Waldorf-pedagógusoknak új kihívásokkal kell szembenézniük, a Waldorf-pedagógiának is fejlődnie kell. A világban végbemenő változásokra való reflektálás során azonban fontos célunk, hogy megőrizzük a Waldorf-pedagógia alapelveit.

Az értékelést a pedagógusok munkájának fejlődését segítő, fontos eszköznek tekintem, ugyanakkor elengedhetetlennek tartom, hogy az értékelési eljárás a pedagógiánkkal összhangban legyen, azt messzemenően figyelembe vegye és támogassa. Különösen fontossá vált ez a kérdés számomra, amikor azt tapasztaltam, hogy a 2013-ban bevezetett pedagógus életpályamodell – ezen belül a tanfelügyeleti, a pedagógus-minősítési rendszer és az intézményi önértékelési rendszer – több szinten ütközik a Waldorf-intézmények speciális működési elveivel és gyakorlatával.

A szemléletbeli ütközést jól példázza, hogy a Waldorf-pedagógia törekszik az osztályzásnak – illetve bármilyen, objektíven nem mérhető emberi teljesítmény számszerűsítésének – elkerülésére. Az állami pedagógus-értékelési rendszer a pontozás előírásával (a 0.,1.,2.,3.,Né) nem ad lehetőséget ennek az alapelvnek az érvényesítésére. A digitális eszközök használatának bevezetése tekintetében is mást gondol a Waldorf-pedagógia, mint a minősítési és tanfelügyeleti elvárásrendszer. Gyakorlati ütközést jelent, hogy az állami elvárásoktól eltérő végzettségek miatt vannak kollégák, akik nem tudnak jelentkezni a minősítésre, és ugyanez okból gyakran előfordul, hogy a hivatal nem tud megfelelő szakos szakértőt kijelölni a minősülő Waldorf-pedagógusok mellé. További probléma – talán tartalmi különbségnek lehet nevezni –, hogy a megadott nyolc¹ kompetencia területen kiválóan teljesítő pedagógus még egyáltalán nem biztos, hogy a Waldorf-pedagógia szempontjából is kiválóan tekinthető. Vagyis ez a 8 kompetencia terület egy általános pedagógiai elvárást tükröz, de nem fedi le a Waldorf-pedagógussal szemben elvártakat. És végül, de nem utolsó sorban említeném azt a nehéz helyzetet, amit az egyszemélyi vezető tanfelügyeleti értékelése teremt egy öngazgató szervezeti struktúrában.

A téma jelen pillanatban nem csak azért aktuális, mert az elmúlt hat-hét év alatt már sok tapasztalat gyűlt össze a Waldorf-intézményekben az állami értékelési folyamatokról, hanem

¹ A vizsgálat készítésének és e bevezető megfogalmazásának időpontjában a Pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 192. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VII. 30.) számú kormányrendelet még nyolc kompetencia területéről rendelkezett. A rendelet módosítására időközben több alkalommal is sor került. Jelenleg a 2019. június 14-étől hatályos hatodik módosítás van érvényben, amely már kilenc kompetencia területet tartalmaz.

azért is, mert a közelmúltban – az alternatív iskolák mozgásterét szűkítő, majd hogyanem ellehetetlenítő jogszabálymódosítás kapcsán – hosszú idő után újra közbeszéd tárgya lett az iskolák, illetve az egyes pedagógiai irányzatok autonómiájának kérdése. Ezért is szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy az egyes reform és alternatív pedagógiai irányzatok – így a Waldorf-pedagógia is – akkor tudják betölteni a szerepüket, ha autonóm módon, felelősen és pedagógiai elveik szűkítése nélkül működhetnek.

Mindezek megfontolása alapján disszertációm a következő kutatási problémák vizsgálatára irányul: (1.) Az állami értékelési rendszer pontosan mely pontokon ütközik a Waldorf-pedagógia alapelveivel? Illetve: (2.) Hogyan lehetne kialakítani egy olyan értékelési rendszert a Waldorf-intézményekben folyó pedagógiai munka értékelésére, mely megfeleljen az állami elvárásoknak, ugyanakkor összhangban van a Waldorf-pedagógia alapelveivel is?

E kutatással célom, hogy az összegyűjtött információk rendszerezésével, és a Waldorf-pedagógusok körében való megosztásával, műhelymunkák elindításával hozzájáruljak az értékeléssel kapcsolatos tudatosság növeléséhez, továbbá egy Waldorf-kompatibilis értékelési gyakorlat megvalósításához.

A kutatásomhoz a kvalitatív szemléletet választottam, mert maga a Waldorf-pedagógia is teljes egészében kvalitatív megközelítést képvisel. A választásom részletes indoklását a kutatási stratégia meghatározásáról szóló fejezetben fogom kifejteni.

Dolgozatomban először a kapcsolódó elméleti kereteket tekintem át, amit a kutatás kontextusának bemutatásával kezdek. Itt először a reformpedagógiák, ezen belül a Waldorf-pedagógia megjelenéséről, kiépüléséről lesz szó, majd a pedagógusok értékelésének kialakulását és az azt alakító társadalmi hatásokat mutatom be, majd röviden ismertetem a ma érvényben lévő pedagógusértékelési rendszert, és a Waldorf-pedagógia minőséghez való viszonyát, végül pedig saját tapasztalataimra támaszkodva megfogalmazok néhány előzetes feltevést, amik a konkrét kutatási kérdésekhez vezetnek, melyek szintén itt kapnak helyet.

Az elméleti keretek bemutatását a szakirodalom áttekintésével fogom folytatni, ennek keretében először az értékeléssel kapcsolatos szakirodalmat tekintem át, majd a Waldorf-pedagógiáról, annak értékelési szemléletéről adok egy áttekintést, végül pedig a választott kutatási stratégiához és módszerekhez tartozó szakirodalmat mutatom be. Az elméleti keretek ismertetése után a kutatás folyamatának leírása következik, amit a kutatás eredményeinek leírása, illetve a következtetések és gyakorlati javaslatok megfogalmazása követ majd. A dolgozatot a kutatás korlátainak leírásával és az összeggel zárom.

Szeretném előre bocsátani, hogy minden igyekezetem ellenére sem tudom a téma teljességét felölelni, mivel a választott témám egyrészt olyan természetű, hogy a róla szóló tudás a világban napról napra, vagy akár óráról órára gazdagodik, bővül. (Szinte minden nap kapok hírt újabb érdekes cikkekről, melyeket, ha mindig figyelembe vennék, sose készülne el ez a dolgozat.) Másrészt azért, mert rendkívül szerteágazó, sok tudományterületet érint. A neveléstudomány mellett szociológiát, pszichológiát, szociálpszichológiát, szervezeti tudományokat, stb., melyek mindegyikében lehetetlenség teljes körűen elmélyedni. A témának tehát csak azt a szeletét tudom bemutatni, amit eddig megismertem, de bízom abban, hogy a több mint 20 évnyi Waldorf-pedagógusi és intézményvezetői tapasztalatom, a nemzetközi Waldorf-világról

szerzett ismereteim (2006-2009 között az ECSWE²-ben voltam képviselő, 2014-től pedig az IAO³-ban képviselem a magyar Waldorf-mozgalmat), valamint a minőség gondozás és szervezetfejlesztés iránti elköteleződésem elég nagy szívet megismerésére adott lehetőséget.

Végezetül még két megjegyzés: 1.) A dolgozatban többnyire általánosan írok a tanárokról, de – mivel a Waldorf-pedagógia a kisgyermekkorától az érettségiig ívelő pedagógia –, mindig egyaránt gondolok ezalatt az óvónőkre, a tanítókra, az általános iskolai és a középiskolai tanárookra. Ahol valamilyen okból, például a gyermekek életkorából adódó különbségek miatt ez nem így lenne, ott külön megjelölésként használom majd a tanító, óvónő stb. kifejezéseket.

2.) A dolgozatban több helyen is szerepelnek személyes tapasztalataim, de mivel ezek a szövegrészek nem tudományosan megalapozott állítások, igyekszem a szövegben formailag következetesen elkülöníteni a dolgozat többi részétől, ezért dőlt betűvel szedve és kissé behúzva jelenítem meg őket. Elhagyni ugyanakkor mégsem szeretném, mert fontosak a kiindulópontom láttatásához, nélkülük a kutatási kérdések is nehezebben lennének értelmezhetőek.

1. A kutatás kontextusa

Mielőtt belekezdenénk a téma szakirodalmi háttérének feltárásába, fontosnak tartom a téma kontextusát körüljárni, mivel nem általánosan ismert pedagógiai problémáról van szó. Mindenekelőtt a Waldorf-pedagógiát szeretném elhelyezni a reformpedagógiai mozgalom palettáján, majd a Waldorf-iskolák megjelenését és nemzetközi mozgalommá alakulását mutatom be. Ezen belül azt is, hogy hogyan épült ki a Waldorf-intézményhálózat Magyarországon, hány Waldorf-iskola, óvoda működik jelenleg. Ezután azon oktatáspolitikai folyamatok és közgazdasági hatások bemutatása következik, melyek a ma életben lévő pedagógusértékelési rendszerhez vezettek, amit szintén röviden ismertetek, mert úgy vélem, hogy ezek ismerete nélkül a kutatási téma nehezen értelmezhető. A kontextushoz soroltam azokat a személyes tapasztalataimat is, melyek előzetes feltevésekhez, majd a konkrét kutatási kérdésekhez vezettek. A személyes tapasztalataimat, ahogy a bevezetőben már jeleztem, a tudományos szövegtől elkülönítetten jelenítem meg.

1.1. Reformpedagógiák a világban és értelmezésük

A Waldorf-pedagógiát a neveléstudomány a reformpedagógiák közé sorolja (Oelkers 1992), ezért a téma tárgyalásához fontosnak tartom, hogy átfogóan is ránézzünk a reformpedagógiák történetére, fejlődésére, és a Waldorf-pedagógiának, a reformpedagógiai irányzatokon belüli elhelyezkedésére.

A New School, Maria Montessori: “Casa dei bambini”, Freinet Modern iskolája, Waldorf-iskola, Jena-Plan, néven ismertté vált reformpedagógiai mozgalmak a XIX. század végén jelentek meg Európában. Magyarországon az Új Iskola és a Családi Iskola 1915-től, Amerikában pedig az 1920-as évektől indultak a Dewey nevével fémjelzett, és a Dalton-Plan

² ECSWE – European Council for Waldorf Steiner Education <https://ecswe.eu/>

³ IAO - Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa, und weiter Östlichen Ländern e. V.

illetve a Winnetka-Plan iskolák. A hazai szakirodalomban Németh, Pukánszky és Kopp munkáiban olvashatunk e kezdeményezések kialakulásának különböző okairól és időbeli tagolásokról. (Kopp 2011; Németh 1998; 2002; 2003; Németh és Skiera 1999; Németh és Pukánszky 1999; Pukánszky 2000) Ezek alapján elmondható, hogy egészen a 60-as évekig Nohl (2002) megközelítése volt meghatározó, aki az egész kultúra kritikáját látta a reformpedagógiai mozgalom kiindulási pontjának. Úgy tartotta, hogy a modernitás következtében kialakuló elidegenített társadalmi viszonyok és ezek oktatásban megjelenő hatásai késztették változtatásra a pedagógia megújítóit. Így ő a „pedagógiai reformmozgalom” gyűjtőfogalom alá sorol minden 1980 és 1933 között zajlott oktatást megújító törekvést, függetlenül annak céljától, törekvéseitől. Ezek fejlődését három fázisba sorolja:

1. Az első fázis egyedi, izolált módon megjelenő társadalomkritika, mely elsősorban az egyén képzésének szükségességét hangsúlyozza a hagyományos képzési formákkal szemben.
2. A második fázisban megjelenik a közösségek formálása is a nevelési célok között, az egyének nevelése mellett.
3. A harmadik fázisban látja ezen megújító törekvések magasabb szintjét, amikor az egyénekből formálódó közösségek nevelése, mint nevelési cél megjelenik az állami oktatási törekvésekben is.

Nohlhoz hasonlóan, de némiképp más ütemezésben látja Flitner (1953) is a reformpedagógia történetét. Ő a következő fejlődési szakaszokat különbözteti meg:

1. Első szakasz az egyedi, elszigetelt reformok, de nem átgondolt koncepciók megjelenése, amely egyes szerzők, pedagógusok nevéhez köthető.
2. A második szakasz kezdetét 1912-re teszi, amikortól már egységes, pedagógiailag megalapozott koncepciók kidolgozása figyelhető meg.
3. Harmadik szakasz kezdetét 1924-ben jelöli meg, amikor a pedagógiai megalapozottság mellé elméleti megalapozás is társul, minek következtében a pedagógiai koncepciók egységes rendszerré válnak.

A Flitner által megkülönböztetett szakaszokat Röhrs egy negyedik szakasszal egészíti ki (Röhrs 1980). Ebben a negyedik szakaszban – melynek kezdete a II. világháború utánra tehető – megjelenő újítások hatást gyakorolnak a közoktatásra, így az egész társadalomra. A magyar nyelvű szakirodalomban megjelenő értelmezések és szakaszolások legtöbb esetben ezt a felosztást követik (Németh 1998; Pukánszky 2000).

Amerikában a pedagógiai megújító törekvéseket “progressive education”-nak nevezik, melyek történeti elemzésének leggyakrabban hivatkozott alapműve Cremin 1964-ben megjelent áttekintése (Cremin 1964). Ebben a szerző a progresszív nevelés mozgalmát, „mint az egységes nemzet kiépüléséhez kapcsolódó, azzal szerves összefüggésben álló reform-folyamatot értelmezi” (Kopp 2011).

A fent bemutatott német neveléstörténet értelmezési paradigmáját legjelentősebben Oelkers haladta meg (Oelkers 1992) kritikai dogmatörténeti munkájában. Mindenek előtt arra hívta fel a figyelmet, hogy a *reformpedagógia*, mint egységességet sugalló fogalom használata azért problematikus, mert az idesorolt impulzusok igen sokszínűek, és sok esetben egymásnak ellentmondó törekvéseket képviselnek. Véleménye szerint “*reformpedagógiákról*” lenne szabad beszélni, mert így válhat lehetővé a sokszínűség leképezése.

Oelkers az alábbiak szerint jellemezte a reformpedagógiai törekvéseket (Oelkers 1992):

- Eredetük a XIX. századra tehető, és nemzeti sajátosságokkal rendelkező, de nemzetközi jelenség.
- Az általuk felvetett problémákat publicitás övezi
- Ezáltal hatást gyakorolnak a közbeszédre, ami a nevelési kultúra alakulásával, változásával jár.
- A társadalom központi területeiről indul ki és a hatása később jelenik meg a társadalmi perifériákon
- mindegyikőjük szembehelyezkedik a „réggi neveléssel”, annak alternatívájaként fogalmazza meg magát.

Idővel jelentős változás figyelhető meg Oelkers munkáiban a vizsgált irányzatok besorolásának tekintetében. Míg az 1992-es koncepcióban alapvetően két irányzatot különböztet meg (az iskolareformot és a társadalmi reform megvalósítására irányulót), az ezredfordulót követően megjelenő munkáiban ezt kiegészíti egy harmadikkal, az életreform irányzattal, amely a magyar szakirodalomban is azonnal megjelent (Németh 2002; 2003). Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportja jelenleg is azon dolgozik, hogy a magyarországi életreform mozgalmak feltárása részletesen megtörténjen⁴.

Oelkers újszerű megközelítése abból adódik, hogy kronológiai vizsgálattal, valamint a reformpedagógia által érintett problémák feltárásának módszerével, és szemantikai elemzéssel határozza meg azokat területeket, melyekben az egyes irányzatok közösséget, azonosságokat mutatnak. A reformpedagógiákhoz sorolt elméletek és gyakorlatok összehasonlítása során szemantikai azonosságokat talál mindenek előtt olyan bináris kódok mentén, mint az *új-régi, múlt-jövő, haladás - visszatérés*, illetve a következő alapelvek mentén: *fejlődés, a természetes nevelés* és *a gyermekből kiinduló pedagógia*. Oelkers arra is rámutat, hogy a német fejlődési modelleket (Flitner 1953; Nohl 2002) követő megközelítések azért nem pontosak, mert azok nem veszik figyelembe a reformpedagógiák nemzetközi jellegét és ezáltal nem számolnak olyan jelentős törekvésekkel, melyek a német nyelvterületen kevésbé voltak hangsúlyosak. Ide sorolja az orosz területen jelentős szerepet játszó szabadság fogalmat, a francia törekvésekben hangsúlyosan megjelenő kreativitást, valamint az amerikai területeken meghatározó demokráciára nevelést.

Ha a Waldorf-pedagógiát, mint reformpedagógiai irányzatot a fenti megközelítések kategóriái szerint akarjuk értelmezni, akkor Nohl fejlődési modellje (Nohl 2002) szerinti a második fázisba sorolható, mivel az individuumok képzésének szükségessége mellett megjelenik gyermekek szociális készségének fejlesztése is, mint nevelési cél, de nem jelenik meg az állami oktatási törekvésekben. Flitner fejlődési szakaszai (Flitner 1953) közül a 3. szakasz jellemzi a Waldorf-pedagógiát, annak ellenére, hogy 1919-ben, azaz Flitner szakaszolása szerinti 1924-es határ előtt született, hiszen a Waldorf-pedagógia kezdettől fogva egy egységes pedagógiai rendszerként jelenik meg, minek köszönhetően már a 20-as évek elején új Waldorf-iskolák

⁴ 2018. október 6 és 2019. január 20 között a Múcsarnokban láthattunk egy nagyon gazdag kiállítást *Rejtett történetek* címmel e kutatások eredménye képpen (Németh, Pukánszky, és Pirka 2014).

alakultak szerte Európában. Oelkers által feltárt szemantikai azonosságok (Oelkers 1992) a Waldorf-pedagógiát is teljes mértékben jellemzik, az általa megfogalmazott irányzatok közül az iskolareformon egyértelműen túlmutat, de nehéz a társadalmi reform és az életreform irányzatok közül valamelyikbe egyértelműen besorolni, mert ahogy a későbbiekben majd látható lesz, mindkettő megjelenik a szándékai között. Végül szeretném megemlíteni, hogy azok a fontos témákat - szabadság, kreativitás, demokráciára nevelés -, melyeket Oelkers a korábbi német szakirodalomból hiányol (Oelkers 1992) és e hiányt azzal indokolja, hogy ezek a témák a német nyelvterületen nem voltak olyan jelentősek, mint a nemzetközi szintén más területein, a német nyelvterületről kiinduló Waldorf-pedagógia alapvető fontosságúnak tartja.

1.2. Waldorf-pedagógia a világban és Magyarországon

A reformpedagógiák áttekintése után most fordítsuk figyelmünket a Waldorf-pedagógia létrejöttére, kialakulására elterjedésére, nemzetközi és hazai szinten. Minderre azért van szükség, mert a kutatáshoz elengedhetetlen, hogy pontosan lássuk a Waldorf-pedagógusok szerepét, feladatait.

Ahogy a legtöbb reformpedagógiai irányzat, a Waldorf-pedagógia is a 20. század elején fellépő társadalmi krízis nyomán született. Az első világháború megrázó élményei egyre többször vetették fel a kérdést, hogy mi tudná helyreállítani a békét. Rudolf Steiner (1861 – 1925) – a Waldorf-pedagógia megalapítója – a fennálló társadalmi rend megváltoztatásában, átalakításában látta a béke megteremtésének egyetlen lehetőségét, mert azt tartotta, hogy sem a kapitalizmus, ami önérdékű viselkedésen és személytelen piacon alapszik, sem a szocializmus, amely megghiúsítja a kreativitást és a hatékonyságot, nem tud elvezetni a tartós békéhez (Steiner 2016b; 2006).

Rudolf Steiner,

a filozófia doktora, 1861-ben született Kraljevecben (Akkor Ausztria – Magyarország) és 1925-ben halt meg Dornachban (Svájc). Bécsben folytat tanulmányokat (természettudományok, matematika, történelem, irodalom, filozófia). Mint Goethe természettudományos műveinek kiadója, író, újságszerkesztő és oktató Bécsben, Weimarban, Berlinben és Európa különböző országaiban gazdag kulturális tevékenységet fejt ki, melyet a századforduló után mindinkább az általa megteremtett antropozófiai irányultságú szellemtudomány határoz meg. A Basel melletti Dornachban felépült Goetheanum lesz működésének központja.

Az antropozófia

a XX. század kereső embere előtt új szellemi világ- és emberképet tár föl; kapcsolódik az emberiség ősi bölcsességeihez, azonban a keleti tradíciókkal ellentétben a nyugati szellemi életben gyökerezik és centrumában a Krisztus-esemény áll. Így iskolázási módszere is – az ember morális fejlesztése mellett – a nyugati gondolkodásból sarjad. A gondolkodás világprincípium, teremtő erő, melyek realitása van. Steiner szellemtudományos kutatási eredményei a gyakorlatban az élet számos területén mutatkoznak, így például a nevelésben (Waldorf-iskolák), a gyógyászatban és gyógypedagógiában, a művészetben (építészet, festészet, eurythmia, beszédformálás, stb.) éppúgy, mint a mezőgazdaságban (biodinamikus metódus) és a társadalmi élet területén (a szociális organizmus hármas tagozódása). (Steiner én.b)

1. szövegdox Rudolf Steiner és az antropozófia (Genius kiadó könyvborítója alapján – Steiner én.b)

Steiner (Steiner 2006; 2017b) három alapvető és egymással együtt járó aspektusát írta le a társadalmi életnek: gazdasági élet, politikai-jogi élet, és szellemi-kulturális élet. Mindegyiknek önálló bázisra, dinamikára, cselekvési területre, és igazgatásra van szüksége. Mindegyiket egyformán fontosnak kell tekinteni, és mindegyik életterületnek sajátosan kell kapcsolódnia a másik kettőhöz. Steiner szerint az akkori – az első világháború és az azt követő évek – társadalmi felfordulás elsődleges oka, e három terület kaotikus összekeveredése volt.

A gazdasági élet megfelelő tevékenységi köre az áruk és szolgáltatások termelése, kereskedelme és fogyasztása. A gazdasági szabályozásoknak nem lenne szabad a szabadversenyre hagyatkozniuk, ahogy a kapitalizmusban történik és nem is lenne szabad az állam által irányítottak lenniük, ahogy a szocializmusban történik, hanem olyan gazdasági társulások által kellene megszülessenek, melyek a gazdaság mindhárom szektorának (termelők, kereskedők, fogyasztók) aktuális résztvevőiből állnak és olyan együttműködésen alapul, melyet testvériségnek vagy emberi szövetségnek lehet nevezni.

A politikai vagy jogi területet az emberi jogok felismerésére és tiszteletben tartására kellene korlátozni, beleértve ebbe az egyéni biztonságot és védelmet, valamint a környezetvédelmet. Itt az egyenlőség eszméje kellene érvényesüljön a döntéshozatali folyamatokban. A politikai állam tevékenységi köre a demokrácián és a többségi elven kellene alapuljon és azokra a döntésekre kellene korlátozódjon, melyeket minden hozzáértő felnőtt képes megérteni és annak értelmében cselekedni. Ez meggátolná a politikai államot abban, hogy üzleti döntéseket hozzon, vagy olyan döntéseket, melyek a személyes nézetekre, vallási nézetekre, táplálkozási preferenciákra és orvosi vagy pedagógiai választásokra vonatkozó szabadságot korlátozzák.

A szellemi-kulturális életterület tartalmaz mindent, ami a neveléssel és az emberi fejlődéssel kapcsolatos, beleértve a tudományt, a művészetet és a vallást. Ez a terület bensőséges módon kapcsolódik minden egyes ember egyedi és megismételhetetlen minőségéhez, amit általában magánéletnek neveznek. Következésképpen a szellemi-kulturális területnek csak az egyéni szabadság lehet az alapvető bázisa. Egy független kulturális élet, folyamatosan tudná támogatni a másik két életterületet a szellemi megújulás kreatív erőivel, de ez csak akkor tud megtörténni, ha nem marad az üzleti és politikai érdekek diktátumának tárgya. A szellemi-kulturális élet legjelentősebb értékformáló területe az oktatás, aminek – mint a kultúra egyéb területeinek is – a szociális hármasság tagozódás szempontjából függetlennek kellene lennie a politikai és gazdasági behatásoktól ugyanúgy, ahogy a vallás is általánosan elismert módon független mindettől (Lamb 2004; Steiner 2008).

Ezekről a társadalmat megújító eszmékről 1917 és 1919 között Steiner és munkatársai számtalan előadást tartottak (Steiner 2016b) a német nyelvterület különböző nagyvárosaiban, többezres létszámú munkásgyűléseken. Göbel (2020) és Murthy (2019) a következőképpen ismerteti ezt az eseményt: Az egyik ilyen gyűlésen, melyet a stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár munkásai számára rendeztek 1919 áprilisában, miután Steiner bemutatta a szociális hármasság tagozódásra vonatkozó elképzeléseit az egyik munkásnő felvetette, hogy nagyon szépek ezek az eszmék, de az emberek nem állnak arra készen, hogy a testvériség, az egyenlőség és a szabadság eszméi mentén éljék, igazgassák az életüket. Mivel nem így nevelkedtek, ezek az értékek elérhetetlen ideáknak tűnnek számukra, de ha a gyermekeik ezen

értékek mentén nevelődnének, akkor számukra már nem lennének ezek az eszmék elérhetetlen ideák. Nem lehetne, hogy a gyerekeik ilyen iskolába járassanak? A felvetés nagy tetszést aratott, és a lelkesült hangulatban Emil Molt – a gyár tulajdonosa – felkérte Rudolf Steinert, hogy hozzon létre egy ilyen iskolát a gyárban dolgozó munkások gyermekei számára. Egyúttal vállalta, hogy fedezi az iskola indításával járó költségeket. Erre a felkérésre dolgozta ki Steiner a Waldorf-pedagógiai alapelveit, azon ember- és világkép alapján, amit antropozófiának hívnak, és amely szintén az ő nevéhez fűződik. Tehát az antropozófia, mint életreform és a szociális hármastagozódás, mint társadalmi reform egyformán meghatározó jelentőségű volt a Waldorf-pedagógia alapításakor (Oelkers 1992).

A stuttgarti iskola 1919. szeptemberi indulását követően sorra kezdték meg működésüket a Waldorf-iskolák, szerte Európában. 1921-ben Dornachban (Svájc), 1923-ban Hágában, 1924-ben Baselben, 1925-ben Londonban, 1926-ban Budapesten, 1927-ben Zürichben, majd 1928-ban Európán kívül először New Yorkban, stb. (Göbel 2020) Budapesten, a Kissvábhegyen, a Bethlen-kormány igazságügy-miniszterének, Nagy Emilnek felesége, dr. Göllner Mária alapította az első magyar Waldorf-iskolát, ami 1933-ig működött (Vámosi-Nagy 2016; Amati 2014).

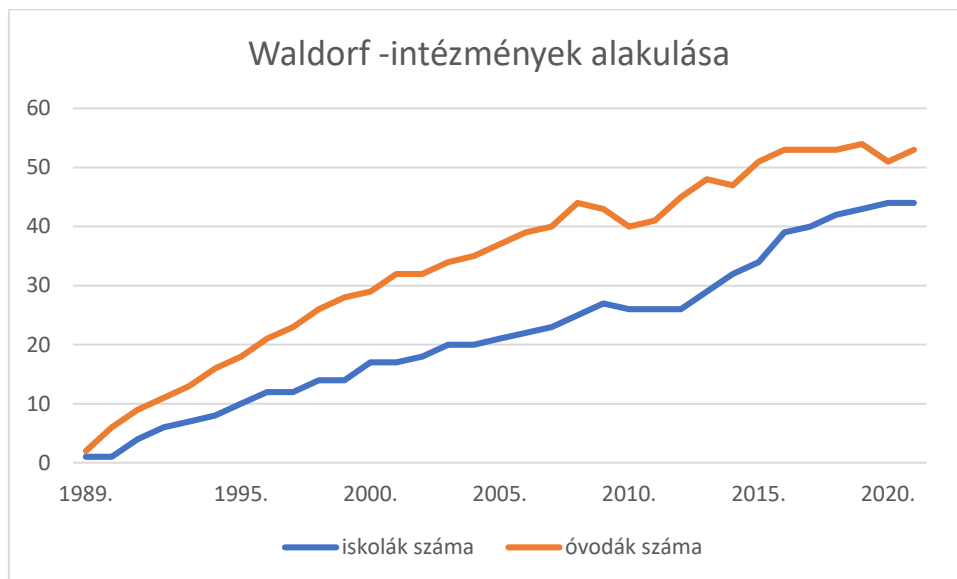
A rendszerváltásig nem is nyílt lehetőség új Waldorf-iskola alapítására, de a Waldorf-pedagógia a felszín alatt mégis tovább élt, köszönhetően azoknak az embereknek, akik legkeményebb időkben is, titokban ismerkedtek az antropozófiával és a belőle fakadó Waldorf-pedagógiával. A '80-as években már több kolléga is alkalmazott Waldorf-pedagógiai elemeket a mindennapi pedagógiai gyakorlatában az állami iskolákban⁵. Amikor a 1985-ös oktatási törvényben megjelent a lehetősége a pedagógiai újításoknak, az antropozófius körökben megfogalmazódott az elhatározás a Waldorf-iskola alapítására. Ehhez mindenekelőtt képzett Waldorf-tanárokra volt szükség, ezért Németországba küldtek kollégákat tanulni (Vekerdy 1993). Közben külföldről is érkezett sok-sok szakmai segítség, és egy vállalkozó szellemű óvónő, Anette Stroteich, akinek vezetésével 1989 januárjában elkezdett működni az első Waldorf-óvoda Solymáron. Majd az első végzett Waldorf-tanár, Krigovszky Anna hazaérkezésével, 1989 őszén az első Waldorf-iskola is megnyithatta kapuit a solymári művelődési ház egyik termében. Az első időkben többnyire külföldön szerezték meg a kollégák a Waldorf-pedagógiáról szóló ismereteiket, több tucat kolléga végzett Németországban, Ausztriában, Angliában. De Magyarországon is nagyon hamar elindult a Waldorf-tanárok képzése (Amati 2014): 1990-ben Mesterházi Zsuzsa a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán indított posztgraduális kurzust a leendő Waldorf-tanároknak, Vekerdy Tamás és Darvas János pedig Solymáron indította el 1991-ben a nappali tagozatos Waldorf-tanár képzést. Ugyan ebben az évben Anette Stroteich vezetésével a Waldorf-óvodapedagógus képzés is elindult. 1992-ben elindult az első euritmia⁶ képzés, 1995-ban az első Bothmer-gimnasztika tanárképzés, 2001-ben pedig az Extra Lesson képzés indult el (forrás az MWSZ adatbázisa).

Szükség is volt a sok Waldorf-pedagógusra, mert a rendszerváltás óta folyamatos az új Waldorf-intézmények alapítása hazánkban. 2019 őszén 42 Waldorf-iskola és 53 Waldorf-óvoda

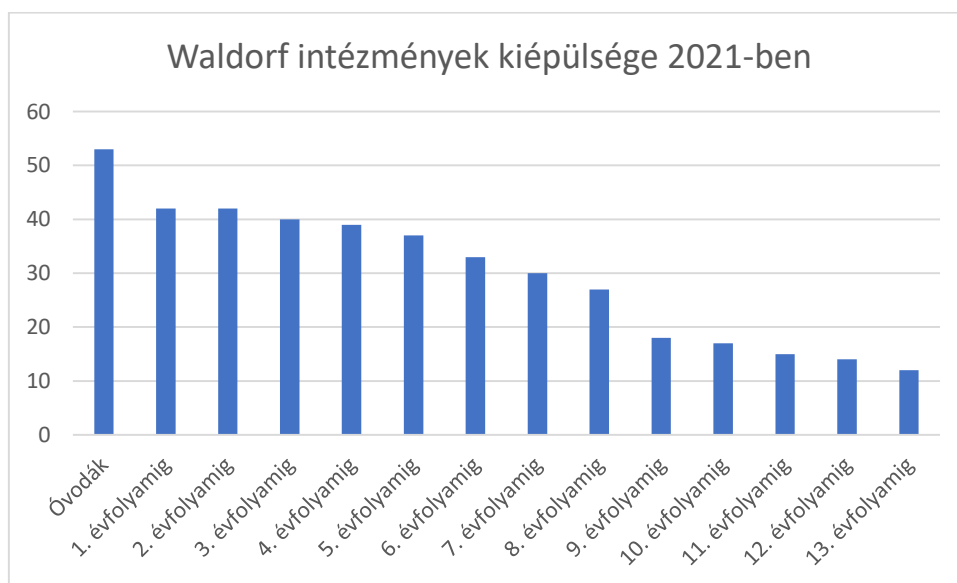
⁵ személyes közlés: Waldorf-mozgalom biográfiája műhelymunka keretében számolt be erről Mezei Mihályné, 2019.01.08.

⁶ Euritmia - (görögül: jó, szép, harmonikus ritmus) – mozgásművészet, melynek előadóművészeti és terápiás ága is van, a Waldorf-iskolákban tantárgyként szerepel. Megalapítása Rudolf Steiner nevéhez fűződik.

működött (1. ábra). Az óvodákban vegyes életkorú csoportok vannak, a 42 Waldorf-iskola közül valamennyi egységes iskolaként ellátja az Alapfokú Művészeti Iskola feladatait is. Kiépültségüket 2. ábra mutatja.



1. ábra Waldorf-iskolák és -óvodák számának alakulása 1989-2021. (Forrás: MWSZ-ben nyilvántartott adatok)



2. ábra A Waldorf-intézmények száma kiépültség szerint 2021-ben (Forrás: MWSZ)

Ez az intézményszám nemzetközi szinten is kiemelkedő. A Waldorf-intézmények világlistájának legutóbbi (2021-es) adatai alapján a világ országai közül négy olyan ország van: Egyesült Államok, Németország, Hollandia, és Ausztrália, ahol - az intézmények számát tekintve - több Waldorf-iskola található, mint Magyarországon. A Waldorf-óvodák számát tekintve pedig csak Brazília, Dánia, Németország, Hollandia, Svédország, Svájc és az Egyesült Államok rendelkezik nagyobb intézmény számmal.

Az iskolák számának az országok lakosság-számához viszonyított arányát nézve 2021. májusában Magyarország a 6. helyen állt Svédország, Észtország, Norvégia, Hollandia és Izland után. Az óvodák számának arányát nézve a lakosság számához viszonyítva pedig a 10. helyen, Svédország, Dánia, Norvégia, Észtország, Svájc, Liechtenstein, Finnország, Szlovénia, és Németország után. (Táblázatok 1. számú mellékletben) Sokan kérdezik, különösen a külföldi kollégák, hogy mi lehet az oka annak, hogy Magyarországon ilyen nagy lendülettel nő az intézmények száma, miért ennyire népszerű a Waldorf-pedagógia. Az elsődleges okot abban látom, hogy régi és erős alapokra épült a magyarországi Waldorf-mozgalom. Az 1926-ban megalapított Kis-Svábhegyi Waldorf-iskola, bár 1933-ban arra kényszerült, hogy bezárja a kapuit, de az általa megjelenített impulzus tovább élt. A pedagógiája alapját jelentő antropozófia bűvő pataként létezett tovább mind a fasizmus mind a szocializmus idején, várva a felszínre törés lehetőségét. Meglepően sokan kerültek vele kapcsolatba, Mesterházi Zsuzsa kutatásai szerint 18 ilyen titkos antropozófiai kör működött Budapesten a második világháború és a rendszerváltás között.⁷

Második okként említeném, hogy sok nagyformátumú személyiség volt azok között, akik a Waldorf-pedagógiát már a rendszerváltás előtt megismerték – a fent említett antropozófiai körök tagjaiként –, és tettekre készen várták a Waldorf-pedagógia megvalósulásának új lehetőségét, ami a nyolcvanas évek végére el is érkezett. Fentebb már említettem egy pár nevet, de talán érdemes itt is felsorolni - a teljesség igénye nélkül – azokat, akik neve összeforrta a Waldorf-pedagógia magyarországi újraszületésével: Czítán Gábor, Jakab Tibor, Makovecz Imre, Mesterházi Zsuzsa, Anette Stroreich, Szilágyi Péter, Vekerdy Tamás, Kálmán István... Felbecsülhetetlen értékű az a munka, szakmai és politikai kapcsolat, anyagi forrás, amit az alapítók akkor az alapítás szolgálatába állítottak.

Harmadik oknak a magyar néplélek minőségét látom. Egyrészt a magyar emberekben nagy a fogékonyság a Waldorf-pedagógia ember- és társadalomképe iránt, amit Németh László harmadik utasságnak nevezett (L. Németh 1992). Másrészt az a minden akadályt legyőző, teremtő erő is eléggé egyedülálló a nemzetközi szinten, amivel az óvodák, iskolák szülői körei sorra, egymás után hozzák létre és működtetik az intézményeket. Mert az öngazgatás alapelve - amiről majd a későbbiekben még szó lesz - azt is jelenti, hogy minden egyes Waldorf-óvoda, Waldorf-iskola szülői kezdeményezésre, autonóm módon jön létre, a fenntartói feladatokat a szülők és a pedagógusok, az általuk alapított helyi civil szervezet keretében látják el - vagyis nincs egy központi fenntartó -.

Végül, de nem utolsó sorban említeném az összefogás erejét, ami 1997-ben a Magyar Waldorf Szövetség formájában testesült meg. A Szövetségben a szakmai együttműködés mellett magas színvonalú érdekképviseleti tevékenység zajlik, fenntartásában pedagógiai szolgáltató intézet működik, mindezek eredményeképpen ma Magyarországon a Waldorf-pedagógia a legismertebb és legelismertebb, illetve a legjobban szervezett alternatív iskolai irányzat.

⁷ Személyes közlés, A Waldorf-mozgalom biográfiája kétnapos műhelymunkán hangzott el 2019. januárjában, Mesterházi Zsuzsát idézte Mezei Mihályné, illetve a Waldorf-kutatók napján tartott előadásában is említette Mesterházi 2015.03.14-én.

1.3. A pedagógusok értékelését meghatározó társadalmi hatások

A Waldorf-pedagógia kialakulásának és jelenlegi helyzetének bemutatása után nézzük meg, hogy a pedagógusok munkájának értékelése milyen nemzetközi és helyi környezetbe ágyazódik. A következőkben – miután egy pillantást vetünk a pedagógiai munkát befolyásoló tényezők összetettségére, először a pedagógusok értékelésének nemzetközi helyzetképét vázolom, majd a magyarországi helyzetét mutatom be.

A kutatási témám, a Waldorf-pedagógus munkájának értékelése, egy igen bonyolult összefüggésrendszerbe ágyazódik. Számbavenni is nehéz, hogy milyen sok minden van hatással a pedagógus munkájára. Az áttekinthetőség kedvéért röviden vázolom azt az összefüggés rendszert, amely felöleli milyen szereplők vannak hatással a pedagógus munkájára. Ehhez Bronfenbrenner gondolati útját követem, aki az oktatási környezetet befolyásoló hatásokat rendszerezte. (Bronfenbrenner 1976). Bronfenbrenner Brim (1975) terminológiáját használta.

1. *mikro rendszer*: az a helyzet, ami a pedagógust egy bizonyos időpillanatban tartalmazza (otthon, munkahely, képesítés és megszerzett tapasztalati tudás, az általa tanított/nevelt gyerekszoport, a gyerekek szülei, stb.). A helyzet elemeit a hely és az idő alkotják.

2. *mezo rendszer*: azokat az összefüggéseket tartalmazza, melyek a pedagógust tartalmazó beállítások között állnak fenn, a pedagógus életének bizonyos pontjain. Így egy magyar pedagógus számára a mezo rendszer tipikusan átfogja az interakciókat a család, a munkahely, a munkatársak, a baráti kör, a közmédia és közösségi média között; néhányuk számára tartalmazhatja a továbbképzéseket, a szabadidős tevékenységeket, másodállást, az egyházat, vagy más szellemi közösségeket is., Összefoglalva, a mezo rendszer a mikro rendszerek rendszere.

3. Az *exo rendszer* a mezo rendszerek kiterjesztése, felölelve az egész társadalmi struktúrát. Egyszerre formális, és informális, van hogy ütközik a pedagógus helyzetével (mikro rendszerével), és van, hogy magába foglalja azt, és így befolyásolja, néha erősen meghatározza, máskor pedig korlátozza azt, ami ott történik. Ezek a struktúrák magukba foglalják a társadalom nagy intézményeit, mind a szándékoltan strukturáltakat, mind spontán szerveződőket, mivel ők a helyi közösség szintjén működnek. Ezek magukba foglalják többek között a képzési rendszert, a neveléstudományt, a munka világát, a szomszédságot, a tömegmédiát, a kormányzati hivatalokat (helyi, és országos szinten), az áruk forgalmazását és a szolgáltatásokat, a kommunikációs és közlekedési eszközöket, valamint az informális társadalmi hálókat.

4. A *makro rendszer* átível a kultúra és a szubkultúra intézményein, mint a gazdasági, szociális, oktatási, jogi és politikai rendszerek, melyeknek a helyi mikro, mezo és exo rendszerek konkrét megnyilvánulásai. Az ilyen makro rendszerek nem csak strukturális értelemben jelentősek, hanem mint az információ és ideológia hordozói, implicit és explicit módon egyaránt jelentéssel és motivációval ruháznak fel bizonyoshivatalokat, szociális hálózatokat, szerepeket, tevékenységeket, és ezek összefüggéseit. Az, hogy a pedagógus milyen prioritást képvisel ebben a makro rendszerben, vagyis mennyire fontos szerepet tölt be a társadalom egészében, milyen értéket tulajdonít neki a társadalom, különös jelentőséggel határozza meg, hogy vele hogyan bánnak.

Nemzetközi helyzetkép

Az állami oktatási rendszerek kiépülésével az állam általános felügyeleti és ellenőrzési hatásköre az oktatásra is kiterjedt (Halász 2004), ami azt jelenti, hogy az állam felügyeli és ellenőrzi a törvényeknek való megfelelést, a közpénzek ésszerű és tisztességes felhasználását, illetve a kormányok által meghatározott politikai célok megvalósítását. Mindezeknek a módja a 20. században jelentősen átalakult. A huszadik század utolsó évtizedeiben egyre nagyobb erővel jelent meg az oktatásügyben is a hatékonyság és eredményesség közgazdasági szemlélete, mely a tanulói teljesítmények rendszerszintű vizsgálatára irányította a figyelmet és az elszámoltathatóság kérdéskörébe bevonta a minőségi elvárásokat és a kimeneti szabályozás lehetőségeit is. Ami azzal járt, hogy a direkt irányítási eszközöket, melyek a bemenet szabályozásra (pl.: tanár-tanuló arány, egy tanulóra jutó kiadás nagysága) és a tartalom meghatározására (pl.: tantervek, tankönyvek, programok) irányultak, fokozatosan kiegészítették olyan indirekt eszközök, mint pl.: pénzügyi ösztönzők, kompetencia építések, érintettek meggyőzése, stb., továbbá az ipari termelésben sikerrel alkalmazott minőségbiztosítási rendszerek is megjelentek az oktatásirányítás palettáján (Halász 2004; 2002; 2013; Gunter és mtsai. 2016; Hallinger, Heck, és Murphy 2014).

Másik fontos jellemzője ennek az időszaknak a nemzetközi együttműködések megerősödése. A kilencvenes években az Európai Unió számos, az iskolák és az oktatás minőségének értékelését szolgáló programot támogatott, sőt, az oktatási miniszterek tanácsa és az Európai Parlament az évtized végén sajátos szakmai megközelítést támogató ajánlást is elfogadott e területen (European Parliament and Council 2001). A politikai szándékoktól függően centralizáló vagy decentralizáló oktatáspolitikai rendszerek különböző megoldásokat részesítettek előnyben, ezek közül fontos megemlíteni - mert a hazai közoktatásra is jelentős hatást gyakorolt - a piac alapú elszámoltathatósági megközelítést, mely szerint az oktatási rendszert a szabályozott piacon a kereslet és a kínálat törvényei határozzák meg. A szakirodalom szerint az ilyen rendszerekben juttathatók érvényre leginkább a fogyasztók jogai és ez a modell érzékeny leginkább a fogyasztói igényekre (Halász 2004; Tóth 2010).

A minőségi elvárásokon belül az elmúlt két évtizedben egyre inkább az eredményesség – mint a minőség egyik részhalmaza (Radó 2007) – került előtérbe, és ezzel hihetetlen fejlődésnek indult a mérés-értékelés kutatása. E fejlődés fontos alapjai voltak azok a nemzetközi mérések és vizsgálatok, melyek bizonyították, hogy a tanulók tudásszintjének emelkedése jelentős gazdasági többletet eredményez (Fazekas 2011), így a gazdasági verseny fontos eleme lett az oktatási rendszerek fejlesztése. Mivel fejlesztésekről való döntések tekintetében is megerősödött a tényeken alapuló döntéshozatali paradigma, illetve az infotechnológia fejlődése olyan távlatokat nyitott az adatok gyűjtése és feldolgozása tekintetében, ami korábban elképzelhetetlen volt, nem csak az igény, de a technikai feltételek is adottak voltak a kutatások országos és nemzetközi fejlődéséhez (Halász 2013).

Ebbe - az oktatási rendszereket a gazdasági növekedés szempontjából értelmező közgazdasági megközelítésbe - illeszkedik a pedagógusok munkájának értékelése is (Gitlin és Smyth 1988; Tenorth 2014), mivel az iskolai eredményesség egyik meghatározó háttértényezőjeként a pedagógusok minőségét jelölik meg (Creemers és Kyriakides 2012; Halász 2013). A pedagógusok meghatározó szerepe miatt kialakult értékelési diskurzus erősödése befolyásolja és átértelmezi a pedagógus szakmaiságról alkotott nézeteket (Cummings 2003; Tatto 2006; Terhart 2011), továbbá az értékelési eljárásokon és az értékelés kritériumain keresztül visszahat

az iskolákról és pedagógusokról alkotott képre. E terület részletes kifejtése az értékelés szakirodalmi háttérét feldolgozó fejezetben lesz olvasható.

Egy fontos szempontot szeretnék még megemlíteni, a társadalmi kontroll fontosságát. Ahogy Halász Gábor is hangsúlyozza (Halász 2002), a közoktatás értékelési rendszere, a kialakult új mérési mechanizmusok túlmutatnak a szakmai-pedagógiai folyamatokon, egy annál jóval tágabb, a társadalmi folyamatok egész rendszerét érintő szabályozási rendszerbe illeszkednek. Kialakult egy erős nemzetközi beágyazottsággal és kapcsolati hálóval rendelkező szakmai kör, mely jelentős súlyra tesz szert és ez elkerülhetetlenül hat az oktatási rendszer fejlődésére. Ezt a szakmai kört a professzionalizáltság magas szintje, mérési technikák megbízható alkalmazása és társadalomtudományok iránti interdiszciplináris nyitottság jellemzi, ugyanakkor távol állnak a mindennapi pedagógiai gyakorlattól (Halász 2002). Ez felveti a pedagógiai autonómia kérdését, mely a nemzetközi kutatások témájaként is megjelent (Kennedy 2005; Anderson-Levitt 2003).

Hazai helyzetkép és előzményei

Magyarország oktatási rendszere tradicionálisan a német, kontinentális modell szerint szerveződik, melynek jellemzője a centralizált, erős állami befolyás alatt álló igazgatás, központosított tanterv, az intézmények és pedagógusok állami felügyelete. (Németh 2013; 2015; Kopp 2011; 2020) A hagyományosan erős centralizáltságot tovább erősítette a szovjet időszak, mely a centralizációt az oktatási rendszer szintjén a totális módon központosított fenntartással és irányítással fokozta, a tanárok és iskolák szakmai ellenőrzésének rendszerét pedig politikai ellenőrzéssel kapcsolta össze a szakfelügyelet által. A kommunista időszak végét az oktatási rendszer szintjén jelző egyik első lépés éppen a kötelező szakfelügyelet rendszerének eltörlése volt 1985-ben, annak erős átpolitizáltsága miatt (*1985. évi I. törvény az oktatásról* 1985).

A rendszerváltást követően az addig állami fenntartású iskolák többségükben önkormányzati fenntartókhoz kerültek, illetve ettől az időszaktól egyéb fenntartók megjelenése is lehetővé vált. Az iskolák külső ellenőrzése főként a jogszerű működés ellenőrzésére korlátozódott, szakmai ellenőrzés (a fenntartó szakmai kompetenciái hiányában) kevéssé tudott megvalósulni. Mindez, a rendszer szintjén, lényegében az intézmények szakmai ellenőrzésének megszűnését jelentette (Liskó 1992). Nyilvánvaló, hogy ez egy olyan rendszerben, ahol korábban az erős központi ellenőrzés és irányítás volt jellemző, az intézmények teljes szakmai magára hagyását jelentette. A szakmai értékelés kiépítése érdekében kezdte meg 1999-től a hivatalban lévő kormány az intézményi szintű belső önértékelési rendszer kiépítését célzó fejlesztéseket, minek köszönhetően számos iskola megfelelő - sok esetben kiváló - belső minőségbiztosítási programot alakított ki (Trencsényi 2004). Ez azonban nem volt általános. Az intézmények többségében pusztán formálisaként volt jelen a kötelezően előírt Intézményi Minőségirányítási Program (IMIP) és mivel külső ellenőrzés, értékelés ezt a folyamatot nem támogatta, ezért azok az intézmények, melyek hagyományosan külső irányításon és értékelésen alapuló rendszerben „szocializálódtak”, pusztán belső fejlődési törekvésekre támaszkodva kevés esetben voltak képesek kiépíteni és működtetni saját minőségirányításukat (Sági 2011; Scheerens 2010).

Jelentős változást hozott e téren a 2010-es kormányváltás, mely az oktatás területén radikális, a rendszer markáns centralizálása irányába ható változtatásokat vezetett be: államosította az addig önkormányzati fenntartásban működő iskolákat, központosította a tantervet és a

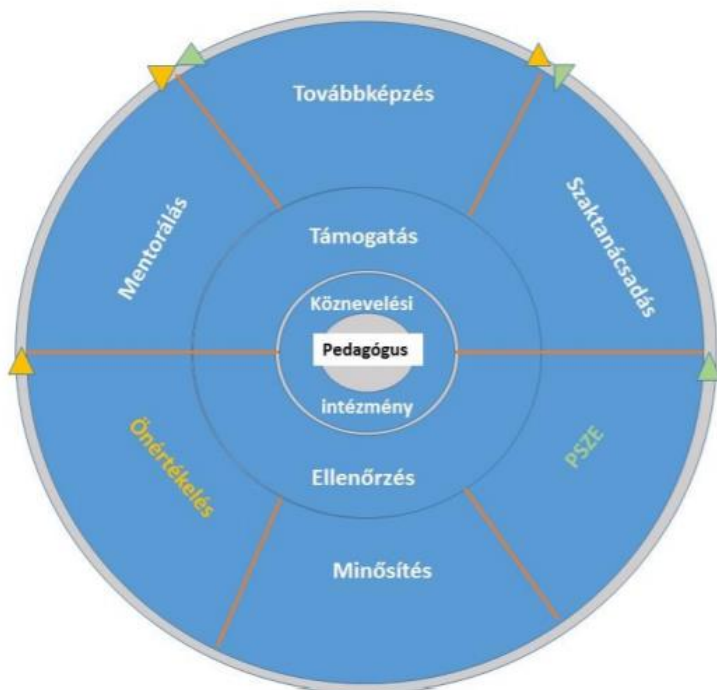
tankönyvellátást, illetve kiépítette az intézmények és pedagógusok szakmai ellenőrzésének rendszerét (Radó 2011). A nem önkormányzati fenntartású intézmények továbbra is megmaradtak saját fenntartójuknál, azonban az újonnan kiépített szakmai ellenőrzés – a tanfelügyelet és minősítés – rájuk is vonatkozik. Mindezzel párhuzamosan az oktatásra fordítható források folyamatosan csökkentek az állam költségvetésében, mely tovább erősítette az intézmények már addig is jelentős alulfinanszírozottságát (OECD 2015). Ezek az oktatáspolitikai változások szakmai és társadalmi egyeztetés nélkül történtek, azonban a nyilvánosságban erős vitákkal kísérték voltak, mert e jelentős, jobbító szándékú makro szintű változtatások a pedagógusok mikro szintjén nem pozitív módon hatottak. Ennek legfontosabb oka, hogy bérkompenzáció helyett egy elnyújtott életpályamodell került bevezetésre, amelynek középpontjában nem a folyamatos szakmai fejlődés, hanem a magasabb fizetési kategóriába kerülés áll („2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről” 2011; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 2013; 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 2012).

A pedagógusok jelenlegi helyzetének számos olyan jellemző sajátossága van, mely még a szovjet éra alatt alakult ki, és amely mindmáig jelen van a rendszerben erősen befolyásolva a pedagógusok, mint ágensek lehetőségeit (Lannert 1998). Ezek közül meghatározó a pedagógus szakma alacsony presztízse, mely főként a bérezés alacsony szintjének – mely szint arányaiban az európai átlaghoz képest is kifejezetten alacsony – következménye, és amely a pedagógus szakma folyamatos kontraszelektációjához is jelentős mértékben hozzájárult. Érdekes módon, sokáig mindez nem járt együtt jelentős pedagógus hiánnyal: bár a folyamatos előregedés már 10 évvel ezelőtt is megfigyelhető volt, a rendszerben lévő pedagógusok száma jó ideig magasabb volt az európai átlagnál (Balázs, Kocsis, és Vágó 2011). Mára azonban komoly gondot jelent a pedagógus utánpótlás hiánya. A pedagógusok, mint oktatáspolitikai ágensek hatókörét jelentős mértékben csökkentette a 2010 óta lezajlott fenntartó-váltás is: mivel az iskolák jelentős hányada ismét állami fenntartásba került, ezért a pedagógusok fő foglalkoztatójává az állam vált, ebből következően nőtt a pedagógusok kiszolgáltatottsága (Radó 2011).

1.4. Pedagógusértékelés ma Magyarországon

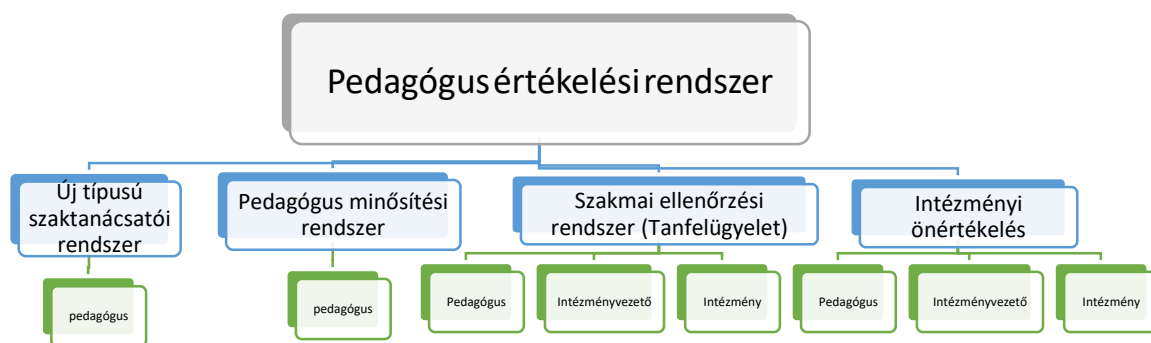
A hazai helyzetkép és előzményei fejezetben 2013-ig, a pedagógus életpálya modell és az ehhez kapcsolódóan kiépített értékelési rendszer bevezetéséig mutattam be a történeteket. A most következő fejezetben röviden az említett értékelési rendszert fogom ismertetni.

A pedagógus értékelés jelenlegi rendszerének alapjait azok a kutatások jelentették, melyek a 2000-es évek első évtizedében az ELTE Neveléstudományi Tanszékén folytak a tanári kompetenciák feltárására (Falus 2006). Az akkor kidolgozott 8 kompetenciára alapozva kezdték meg Falus Iván és munkatársai 2008-ban a kompetenciák szintjeinek, a sztenderdeknek a kidolgozását és azok értékelésére alkalmas eszközök összegyűjtését a nemzetközi gyakorlatok feltérképezésével (Falus 2011). E munka eredményeit foglalja össze Kotschy szerkesztésében megjelent *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei* című kötet is (Kotschy 2011), mely nem csak a pedagógusképzésben elérendő sztenderdeket ölelte fel, hanem a sztenderdek olyan rendszerét dolgozta ki, amely alapul szolgált a pedagógusok szakmai fejlődésének, egyfajta pályamodell keretében történő előrehaladásának, előmenetelének értékelésére, a szintek elérésének megállapítására.



3. ábra Pedagógus életpálya modell („Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez - Hatodik, módosított változat” 2019,10.)

Magyarországon a 2011. évi új köznevelési törvény („2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről” 2011) mutatta be az oktatásirányítás intézmény- és pedagógus-értékelésre vonatkozó elképzeléseit, melyek bevezetésére fokozatosan került sor. A teljes koncepció egy intézményi belső értékeléssel összhangban álló tanfelügyeleti ellenőrzést, egy pedagógus-minősítési rendszert és mindezeket támogató, úgynevezett új típusú szaktanácsadói rendszer kiépítését foglalta magában.



4. ábra a pedagógus értékelési rendszer ma Magyarországon (saját ábra)

Minősítés

Első lépésként, 2013 szeptemberében, *a pedagógus életpálya modelljét és az ezt megalapozó minősítési rendszert* vezették be (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 2013), mely minden pedagógus számára kötelező érvényű. Addig a pedagógus előmenetelt és ezzel a pedagógus bérek nagyságát a végzettségi szintek (BA vagy MA) és a pályán eltöltött évek száma határozta meg, a minősítési rendszer bevezetésével ez a szemlélet kiegészült a pedagógus kategóriákkal (Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár), az évek száma és a végzettségi szint maradt. A rendszerben új elemként jelent meg a pályakezdő pedagógusok két éves gyakornoki, melynek lejárta után egy sikeres minősítő vizsga szükséges a Pedagógus I. kategóriába kerüléshez. A Pedagógus I. kategóriában eltöltött minimum 6, maximum 9 év után kell jelentkezzenek a pedagógusok minősítő eljárásra, amikor a Pedagógus II. kategóriába szeretnének kerülni. A Pedagógus II. kategóriában eltöltött további hat év után lehet majd jelentkezni a mesterpedagógus vagy kutatópedagógus szintre. 2013-ban valamennyi nem pályakezdő pedagógust egyöntetűen a Pedagógus I. kategóriába sorolták, melyet a magyar pedagógus-társadalom méltánytalanságként élt meg. A minősítés bevezetését szakmai viták is kísérték (Nahalka 2014; Falus 2014).

A minősítési folyamat (A Pedagógus I. és Pedagógus II. kategóriába lépéskor) az alábbi kilenc⁸ pedagógus kompetencia értékelésén alapul: (1) Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás; (2) Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése ...; (3) A tanulás támogatása; (4) A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése...; (5) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, ...; (6) Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése; (7) A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja; (8) Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás; (9) Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás; (Falus 2011; Kotschy 2011). Mindegyik kompetencia meglétét 7-12 indikátor (azaz összesen kezdetben 77, jelenleg 66 indikátor) vizsgálatával értékelik a szakértők egy négyfokú skálán (mely tartalmaz egy „nem értelmezhető” elemet is: 0., 1., 2., 3., Né.) egyrészt a pedagógus által készített és egy elektronikus felületre feltöltött portfólió, másrészt két tanítási óra meglátogatása és megbeszélése alapján. A Pedagógus I. kategóriába kerüléshez min. 60%-os a Pedagógus II.-be kerüléshez minimum 75%-os teljesítményt kell az értékelt pedagógusnak elérnie. A bevezetés óta a rendszer folyamatos átalakulásban van, jelenleg a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez szükséges minősítési rendszer útmutatójának hatodik, a mesterpedagógus és kutatótanár fokozatba lépéshez szükséges minősítési rendszer útmutatójának negyedik változata van érvényben („Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez - Hatodik, módosított

⁸ A vizsgálat készítésének és e bevezető megfogalmazásának időpontjában a Pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 192. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VII. 30.) számú kormányrendelet még nyolc kompetencia területéről rendelkezett. A rendelet módosítására időközben több alkalommal is sor került. Jelenleg a 2019. június 14-étől hatályos hatodik módosítás van érvényben, amely már kilenc kompetencia területet tartalmaz.

változat” 2019, „ÚTMUTATÓ A MESTERPEDAGÓGUS FOKOZATOT MEGCÉLZŐ MINŐSÍTÉSI ELJÁRÁSHOZ - negyedik, javított változat” 2019).

A minősítést egy háromtagú bizottság végzi, amely egy elnökből, egy szakos szakértőből és egy intézményi delegáltból áll. Az elnök és a szakos szakértők azon mesterpedagógusok közül kerülnek ki, akiket az Oktatási Hivatal készített fel egy 60 órás képzés keretében az értékelési feladatokra. Ők egyébként gyakorló pedagógusok, akik számára az intézményük heti egy szabadnapot biztosít arra, hogy el tudjanak menni más intézményekbe az értékelési feladatokat elvégezni. Az intézményi delegált pedig a minősülő pedagógus intézményének képviselője van jelen.

Az induláskor a mesterpedagógusi és kutatótanári minősítés is a fenti logikát követte, a különbség abban állt, hogy a mesterpedagógusi és kutatótanári fokozat eléréséhez már 95%-os teljesítményt kellett elérjenek a pedagógusok. 2016-ban egy nagy változás történt a mester és kutatótanár minősítés folyamatában, amivel egy merőben más szemlélet és struktúra jelent meg a pedagógusok minősítési rendszerében (Szivák 2015; Szivák, Kopp, és Rapos 2015). Ez az új szemlélet, elfogadva azt a kiindulópontot, hogy a legeredményesebb oktatási rendszerek egyik sajátossága a tudásmenedzsment felértékelődése a szakma és a köznevelés professzionalizálódását, fejlődését és ezzel jelentős köznevelési erőforrás teremtését tűzte ki célul. A fokozat meghatározásában a mesterpedagógus mindenképp olyan kiváló pedagógus, aki szakmai tevékenységével, magas szintű oktató-nevelő munkájával modellként szolgál kollégái számára. A mesterpedagógus szakmai tevékenységei négy dimenzió mentén definiálhatóak: a nevelés és tanítás eredményességét szolgáló *innovációs tevékenységek*, *tudásmegosztási tevékenységek*, *kutatási tevékenységek* és a *folyamatos szakmai fejlődést szolgáló tevékenységek*.



5. ábra A Mesterpedagógus fokozat négydimenziós tevékenységmodellje („ÚTMUTATÓ A MESTERPEDAGÓGUS FOKOZATOT MEGCÉLZŐ MINŐSÍTÉSI ELJÁRÁSHOZ - negyedik, javított változat” 2019, 11)

Tanfelügyelet

A 2014-ben bevezetett *pedagógiai szakmai ellenőrzés* – amit legtöbbször csak *tanfelügyeleti ellenőrzés*-ként emlegetnek – három szinten érinti az oktatást: a pedagógusok, az intézményvezetők és az intézmény egésze szintjén. Az eljárás az elmúlt 7-8 évben folyamatosan változott, 2021. január elsejétől a tanfelügyeleti kézikönyvek hatodik javított kiadása van érvényben („Országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés - Hatodik, javított kiadás” 2020). A szándéka szerint segítő külső értékelés során a pedagógusokat ötévente a minősítésnél is használt kompetenciák és indikátorok mentén értékelik a szakértők – ahogy a minősítésnél – szintén a portfólió és az óralátogatás alapján, ugyancsak négyfokú skálán, a folyamat végén az erősségek és a gyengeségek megfogalmazására kerül sor. Az eredeti elképzelésekben a pedagógusok tanfelügyeleti ellenőrzésének eredménye nagy súllyal (40%!) szerepelt a minősítés eredményének számításánál, de a gyakorlatban ez nem valósult meg, mivel a minősítési rendszer bevezetése előbb történt meg, mint a tanfelügyeleti ellenőrzéseké. A 2014/2015-es pilóta projektek után a pedagógusok tanfelügyeleti ellenőrzéseire kapacitáshiány miatt nem került sor egészen a 2019/2020-as tanévig.

A vezetői és az intézményi tanfelügyeleti ellenőrzések 2015-től folyamatosan zajlanak. A vezetői ellenőrzésekre a vezetői ciklus 2. és 4. éve között kerül sor, a következő öt értékelési területen: 1) A tanulás és tanítás stratégiai vezetése és operatív irányítása; 2) A változások stratégiai vezetése és operatív irányítása; 3) Önmaga stratégiai vezetése és operatív irányítása; 4) Mások stratégiai vezetése és operatív irányítása; 5) Az intézmény stratégiai vezetése és operatív irányítása. Az egyes értékelési területeket a meghatározott szempontok szerint dokumentumelemzés, kérdőívek és interjúk alapján értékeli a két fős bizottság. Ennek a folyamatnak is célja az erősségek és a gyengeségek magállapítása, ami alapján az értékelt vezető intézkedési tervet készít.

Az intézményellenőrzések során, ahol az intézmény méretétől függően 3-5 fős szakértői bizottságok keresik fel az ellenőrzésre kijelölt intézményeket, a következő értékelési területeket értékelik: 1) Pedagógiai folyamatok. 2) Személyiség- és közösségfejlesztés. 3) Eredmények. 4) Belső kapcsolatok, együttműködés. 5) Az intézmény külső kapcsolatai. 6) A pedagógiai munka feltételei. 7) A Kormány és az oktatásért felelős miniszter által kiadott tantervi szabályozó dokumentumban megfogalmazott elvárásoknak és a pedagógiai programban megfogalmazott céloknak való megfelelés.

Az egyes területekre meghatározott szempontok szerint, dokumentumelemzés, kérdőívek és interjúk alapján értékeli az intézményt a bizottság. Ez a folyamat is az erősségek és a gyengeségek magállapításával zárul, ami alapján az intézmény, intézkedési tervet készít. Eredetileg az alternatív intézményt értékelő bizottság tagjai között kellett legyen egy fő, aki ismeri az adott intézmény által képviselt alternatív pedagógiát, de ez a kitétel a 2020-as módosítás során kikerült a szabályozásból.

Intézményi önértékelés

Az értékelési rendszer harmadik eleme az *Intézményi önértékelés*, melyet 2016-ban vezettek be és azóta ez is több változáson esett át, 2021 januárjától az önértékelési kézikönyv ötödik kiadása van érvényben („Önértékelési kézikönyv - ötödik, javított kiadás” 2020). Az intézményi önértékelést, akárcsak a tanfelügyeleti rendszert a köznevelési intézmények működéséről szóló 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet szabályozza (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-

oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 2012). Az Intézményi önértékelés valójában a tanfelügyelet tükörképe. Az intézményben önértékelési folyamatként kell végigvinni lényegében a tanfelügyelettel megegyező értékelést, mind a három szinten, ugyan azokon értékelési területeken, ugyan azon szempontok mentén, azzal a különbséggel, hogy az egyes szempontokhoz az intézmény saját intézményi elvárásrendszerrel határozhat meg, így kívánták a kidolgozók az intézményi sajátosságok megjelenését biztosítani. Az intézményi önértékelést az intézményekben az ott dolgozó pedagógusokból létrehozandó Belső Értékelési Csoport koordinálja. Ennek a csoportnak feladata, hogy megszervezzék az intézményi elvárásrendszer kialakítását, megalkossák az öt évre szóló belső értékelési tervet, részletesen kidolgozva, hogy mikor melyik értékelési folyamatra kerül sor – azaz mikor melyik pedagógus belső értékelése történik, mikor értékelik a vezetőt, illetve hogy milyen lépésekben zajlik az intézményi önértékelés – az adott értékelési folyamatban ki milyen felelősséggel vesz részt, a feladatokat milyen határidővel kell elvégezni, stb.

Új típusú szaktanácsadói rendszer

A pedagógiai munka fejlesztését hivatott segíteni az *új típusú szaktanácsadói rendszer*, melyet szintén az Oktatási Hivatal által 60 órás képzés keretében felkészített szaktanácsadó mesterpedagógusok végeznek a Pedagógiai Oktatási Központok (POK-ok) szolgáltatásaként, azaz nem kötelezettséggént, hanem lehetőségként. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését elsősorban a tantárgygondozó szaktanácsadás segíti, amely a már említett kilenc pedagóguskompetencia mentén támogatja az egyes pedagógusokat és így a minősítésre, valamint a tanfelügyeleti ellenőrzésekre való felkészülést is segíti. Ez a folyamat pedagógus kérdéseiből indul, azok átbeszélése után a szaktanácsadó óralátogatása következik, amelynek tapasztalatait a tanácsadó és az értékelt pedagógus közösen megbeszélik, majd ez alapján a pedagógus saját maga fogalmazza meg a fejlődési céljait, feladatait, végül mindezeket a tanácsadó az intézmény vezetőjével egyezteteti.

A szakmapolitikai prioritások képviselőjét, az intézmény szervezeti szintű fejlesztését a „tematikus” szaktanácsadás látja el: intézményfejlesztés, konfliktuskezelés, kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók nevelése-oktatása (bennük a tehetséges és a sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, magatartási zavarokkal küzdő gyerekek), nemzetiségi nevelés- és oktatás, pedagógiai mérés-értékelés területeken.

Mivel az egyes pedagógus munkája beágyazódik abba a szervezetbe, ahol dolgozik, a tantárgygondozó szaktanácsadók a pedagógusok személyes fejlődését az intézményi környezethez illeszkedve, az intézmény jellegzetességeivel összhangban igyekeznek támogatni. Ezért a szaktanácsadó nemcsak a pedagógussal, hanem az intézményvezetővel is találkozik, és a látogatást megelőzően megismeri az intézményt, és azokat a tanulócsoportokat, melyekkel a pedagógus dolgozik. A tantárgygondozói szaktanácsadás a pedagógus szakmai fejlődésén keresztül hat az intézmény fejlődésére. Az intézmény-fejlesztési szaktanácsadás pedig elsődlegesen intézményi szinten nyújt segítséget a szervezeti tanuláshoz, az eredményesebb működéséhez.

Ennek a rendszer-elemnek a megemlítését nem csak azért tartom fontosnak, mert része az országos pedagógusértékelési rendszernek, hanem azért is, mert az ebben megjelenő formatív értékelési gyakorlat áll legközelebb ahhoz, amit magam is követendőnek és előrevivőnek tartok. A tantárgygondozó szaktanácsadás területén volt szerencsém személyesen tapasztalatokat szerezni, amikor elvégeztem az OH szaktanácsadóknak

szóló képzését 2014-ben. Az egyetlen nehézséget ebben a folyamatban számomra az jelentette, hogy a kompetencia területekhez kötött folyamat behatárolta mind a kérdésfelvetést mind a válaszok, célok megfogalmazását, pedig e kereteken kívül is volnának kérdések és fejlődési lehetőségek, különösen egy Waldorf-iskolában.

Az életpályamodellel és minősítéssel kapcsolatos viták

Az életpálya modell, ezen belül különösen a minősítési rendszer bevezetését heves társadalmi viták kísérték. A pedagógus társadalom ellenérzését elsősorban az váltotta ki, hogy a teljesítmények differenciált elismerésére irányuló rendszer – azzal, hogy bevezetéskor minden nem pályakezdő pedagógust, Pedagógus I. kategóriába sorolt – épp a teljesítménykülönbségeket nivellálta. Azaz ugyan abba a induló kategóriába sorolta a pár évvel azelőtt diplomázott kezdő tanárokat, mint a nyugdíj előtt álló nagy tapasztalattal bíró tanárokat. Méltatlannak, és megalázónak tartották sokan, hogy az eddig elért eredményeiket most igazolniuk kell. A bevezetésnek nem csak a módja, hanem a körülményei is sokat rontottak a helyzeten, mert az életpálya modellel beígért bérnövekedést a pedagógus óraszámok növekedésével, vagyis a tanárok munkaterheinek növelésével egyidőben vezették be. A tiltakozás olyan nagy hullámokat vert, hogy még a kompetenciákon alapuló pedagógus értékelés alapgondolatának megalkotója, Falus Iván is megszólalt ez ügyben a Taní-tani Online hasábjain egy öninterjú formájában. A fent említett két fő probléma mellett megemlítette azt is, hogy miért nem ért egyet a minősítési rendszerben bevezetett portfólió értelmezéssel. Véleménye szerint a portfólió akkor lehet eszköze a felkészültség dokumentálásának, ha nem visszamenőleg kell rekonstruálni a dokumentumokat, és hogy ha a pedagógus maga döntheti el, hogy milyen dokumentumokat helyez el a portfóliójában. A pedagógusok arra panaszkodtak, hogy rövid idő alatt kellett nagy mennyiségű anyagot elkészíteni, aminek már a begépelése is komoly erőfeszítést igényelt, és hogy a portfólióba megkívánt egyes dokumentumok nem a valós pedagógiai tudást, hanem a dokumentum készítésben való jártasságot vizsgálják. Meglátása szerint a jelenlegi rendszer nagyon sok – esetenként nehezen értelmezhető és a valóság elemeivel nehezen azonosítható – indikátor meglétét kéri számon. Szerinte a pedagógusnak lehetőséget kellene kapnia arra, hogy a többéves tevékenységéről adhasson képet, és ne egy statikus helyzetet tükröző értékelés (óralátogatás, vizsga) legyen a minősítés alapja. A cikk végén még azt is megemlíti, hogy az életpálya modell bevezetését nem előzte meg szakmai vita, a pedagógusok véleményére senki nem volt kíváncsi (Falus 2014).

Amellett, hogy a bevezetést nem előzte meg szakmai vita, a bevezetést követően sem alakult ki érdemi szakmai párbeszéd, annak ellenére, hogy az egész ügy óriási társadalmi feszültséget okozott. A napi sajtóban sok cikk szólt erről a témáról, de kevés olyan szakmailag megalapozott írás jelent meg, ami a minősítési rendszert szakmai szempontból vizsgálta volna. Gazdasági szempontból olvasható az életpálya modell tanári bérekre vonatkozó vizsgálata (Polónyi 2015) illetve egy részletes elemzés találtam a pedagógusok minősítési rendszerének kritikájaként (Nahalka 2014). Nahalka nyolc pontban foglalta össze hogy szerinte miért nem tölthet be a pedagógusminősítési rendszer oktatásfejlesztési funkciót, és miért elhibáztak már elvi szinten a pedagógus minősítési rendszer alapjai.

1. A pedagógus előmeneteli rendszer alapcéljaként a szakemberek és az oktatáspolitikai a nevelés minőségének fejlesztését fogalmazza meg, de a minősítési funkcióval rendelkező értékelés – véleménye szerint – nem töltheti be a fejlesztő értékelés feladatát, mert e külső értékelés nem épül belső

(intrinzik) motivációkra, vagyis a pedagógiában korszerűnek tekintett tanulásfelfogások elemi követelményeinek sem felel meg.

2. Az értékelés alapja a pedagógusok kompetenciájának fejlettsége. Ennek alternatívája, akár kiegészítője is lehetne az eredményesség mérése, de mindkét eljárás sok bizonytalansággal jár.
3. A pedagógus minősítési rendszer egyetlen funkciója, hogy a pedagógusi fizetésben ugrást eredményez. Ennek a funkciónak a szükségességét a magasabb színvonalú munkára ösztönzéssel indokolják, de az ösztönzésnek ez a küldő motivációkon alapuló a kompetenciák adaptivitásának személyes lemerését nem valóságos pedagógiai munkához, hanem magához a minősítéshez kötő formája nem lehet eredményes.
4. A pedagógus munkájának sikeressége és kompetenciájának alakulása is erősen függ a tőle függetlenül formálódó intézményi környezettől, a minősítésben azonban nincsenek olyan elemek, melyek elkülöníthetővé tennék, hogy mi az, ami a pedagóguson és mi az, ami az intézményi folyamatokon múlik.
5. A minősítés célja az oktatás fejlesztése, de az intézmény egészének fejlesztő célzatú. problémamegoldás-jellegű értékelése háttérbe szorul, mivel az intézményértékelés is külső, bürokratikus. Az a megközelítés, ami az egyéni fejlődési folyamatok összegződésekként várja a pedagógiai színvonal javulását, nélkülözi a rendszerszerűséget.
6. Mivel a pedagógusok kompetenciáinak fejlődése, valamint nevelő munkájuk eredményessége is erősen függ az intézményi hatásoktól, a pedagógus minősítéstől függővé tenni egzisztenciáját, jövedelmét nem etikus.
7. Méréselméleti szempontból is problematikus a minősítés. A pontozásos értékelés azt a látszatot kelti, hogy a megítélés objektív. De csak azért, mert számokat rendelünk hozzá valamihez, az értékelés még nem lesz objektív. Hiányolja annak bizonyítását, hogy az értékelők által megítélt minőségek ordinális skálán elrendezhetők, vagyis sorrendbe állíthatók volnának. Legnagyobb problémának azt látja, hogy a pontszámokból még átlagot is számolnak, amit végképp indokolatlannak tart.
8. Aggályosnak tartja az értékelés stabil szakmai alapokra helyezhetőségét, véleménye szerint nem létezik olyan protokoll, amely alapján a pedagógusok tevékenységének egyes részleteit meg lehetne ítélni. Ezért attól tart, hogy az értékelők személyes pedagógiai tudásán, világlátásán múlik majd sokminden az értékelési folyamatban.

Mindezek alapján úgy véli, hogy a pedagógusértékelési rendszer sokkal inkább válik eszközévé a hatalomhoz való lojalitásnak, semmint a nevelőmunka javításának és azt vélelmezi, hogy a követelmények formális teljesítése lesz majd a jellemző, továbbá szerepet kaphat majd a korrupció és a csalás is a rendszer működésében. (Nahalka 2014)

1.5 A Waldorf-pedagógia és a minőség

A Waldorf-szakirodalomról szóló fejezetben részletesen be fogom mutatni a Waldorf-iskolák minőségfejlesztési gyakorlatát, most csak röviden szeretnék utalni arra, hogy a Waldorf-intézményekben hogyan gondoskodnak a pedagógiai munka magas színvonaláról.

Ahogy a Waldorf-intézmények kialakulásának bemutatásánál (1.2.) említettem, a szellemi életterületnek, és ezen belül az oktatásnak a steineri szociális hármastagozódás értelmében függetlennek kellene lennie a jogi és gazdasági életterülethez. Ez a függetlenség a gyakorlat szintjén azt jelenti, hogy a nevelés-oktatás vonatkozásában azok hozzák a döntéseket, akik a gyerekekkel nevelőként, oktatóként kapcsolódnak, akik közvetlenül látják, érzékelik, hogy a gyermekeknek mire van valójában szükségük, mert a nevelés-oktatás területén meghozott döntéseknek semmi más nem lehet az alapja, csak a gyermekek fejlődési szükséglete. Ebből adódóan a nevelőknek, tanároknak a jelenleginél nagyobb felelősséggel és tudatossággal kell rendelkezniük, ami akkor tud kialakulni, ha a felelősséget gyakorolják. Ezért a Waldorf-iskolák autonómak, önszabályozóak, ami azt jelenti, hogy az első Waldorf-iskola alapítása óta a Waldorf-pedagógusok öngazgató módon, testületként vezetik az intézményüket. Vagyis nem egy iskolaigazgató felel az intézményben történetért, hanem a tanári kar együttesen. Az egyes intézmények különböző szervezeti struktúrákat alakítanak ki maguk számára, a helyi adottságok és lehetőségek figyelembevételével. Szervezeti felépítését tekintve egyetlen dolog van, amiben viszont minden Waldorf-intézmény megegyezik, az a heti rendszerességű konferenciák, ahol a pedagógusok rendszeresen pedagógiai munkát folytatnak – gyermekmegbeszéléseket, osztálymegbeszéléseket, esetmegbeszéléseket tartanak, közösen dolgoznak fel egy-egy Waldorf-pedagógiáról szóló alapművet, stb. – így biztosítják az intézmény magas pedagógiai színvonalát.

Ebbe a jól bevált gyakorlatba érkezett a '90-es évek közepén a minőségbiztosítás kérdésköre, amit a Waldorf-pedagógusok igen nagy ellenállással fogadtak. Christopher Cloudernek (Clouder 2001) az volt a benyomása, hogy a Waldorf-pedagógia megkésve kezdett el a minőség kérdéssel foglalkozni, felteszi a kérdést, hogy a „*A minőség korában élünk, de alig vesszük észre. Ez szándékos vakság, vagy egészséges szkepticizmus?*” Majd közvetlenül e kérdés után Woodheadet idézi (Woodhead 1996, 3): „*Vitatom a minőség bármilyen keretének globális terjesztését. Egy ilyen keret elkerülhetetlenül a gyermekkor minőségének egységesítéséhez, és sztenderdizált receptjeihez vezet.*”

Az elmúlt húsz év számomra azt mutatja, hogy makro és exo szinten ez az egységesítési szándék egyre erősebben jelen van, s bár a Waldorf-pedagógusok, illetve a Waldorf-pedagógia érdekképviselőiben dolgozó kollégák kemény csatákat vívnak azért, hogy legalább a Waldorf-diákokat megóvják ettől az egységesítéstől, egyre kisebb a mozgástér, csökken az eltérésnek, a máságnak a lehetősége. Ha Clouder kérdését ma kellene megválaszolnom, akkor azt mondanám, hogy az ellenállás bizony nem vakság volt, nagyon jól látták a kollégák, hogy mi zajlik a világban. Ez bizony egészséges szkepticizmus volt, abban az értelemben, hogy a Waldorf-pedagógusok igyekeztek nem foglalkozni a külső elvárásokkal, a nemzetközi trendekkel, hiszen az oktatáspolitikai ilyen-olyan irányaitól függetlenül is évtizedek óta felelősen gondoskodtak az intézményeikben folyó munka szakmai minőségéről. A képhez az is hozzátartozik, hogy Steiner nyomán vitatták, vitatják az állam szerepét az oktatásban. Ahogy a szociális hármastagozódás bemutatásakor is írtam, Steiner szerint a szellemi élet – és ezen belül az oktatás – az államtól függetlenül kellene működjön és azok irányítása alatt kellene álljon, akik benne állnak a mindennapi gyakorlatban. Vagyis az oktatás fejlesztésének irányait a tanároknak, nevelőknek kellene meghatározniuk, mert ők tudják legjobban, hogy mire van szükségük a nevelésben, oktatásban részt vevő gyermekeknek, fiataloknak (Steiner 2006; 2008; 2017b; 2016b).

Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy ez az idea távol áll a mai realitásoktól, tudom, hogy az oktatás állami feladat, így az oktatással kapcsolatos döntéseket az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási határozza meg. Ugyanakkor a jelen társadalmi viszonyok között is nem csupán lehetségesnek, de szükségesnek is tartom, hogy a tanárokkal, a nevelőkkel együttműködésben szülessenek meg ezek a döntések, ahogy erre már a nemzetközi szakirodalomban is egyre többen hívják fel a figyelmet (Hargreaves és Fullan 2012).

1.6. Előzetes feltevések, kutatási kérdések

Kutatásom kvalitatív kutatás, ezért nem hipotézisből indul, hanem kiindulásképpen előzetes feltételezéseket fogalmazok meg, melyeket saját szakmai tapasztalataimból meríték. Ezen személyes tapasztalatokat, mivel nem tudományos tények – ahogy a Bevezetésben már jeleztem – dőlt betűvel fogom szedni, hogy jól láthatóan elkülönüljön a szakmai szövegtől. Elhagyni azonban nem szeretném őket, mert úgy ítélem meg, hogy nélkülözhetetlenek a kiindulási helyzet megértéséhez. Ebben a fejezetben ezen személyes tapasztalatok bemutatása után az előzetes feltevéseket majd a kutatási kérdéseket ismertetem.

Nagyon fiatalon, 28 évesen lettem a gyöngyösi Waldorf-iskola alapításának koordinátora, majd két évvel később, a megalapított iskola intézményvezetője. Ekkor szereztem a tanári diplomám mellé Waldorf-tanári végzettséget és rögtön utána közoktatásvezetői szakvizsgát, ahol szakdolgozatomat a közoktatásban alkalmazott minőségirányítási rendszerek és a Waldorf-pedagógia kapcsolatából írtam. Fiatal iskola fiatal intézményvezetőjeként sokat foglalkoztatott az a kérdés, hogy hogyan lehet jól működtetni egy Waldorf-iskolát. Mit tanulhatunk a többségi iskoláktól és mi az, ami az ott beváltak közül nálunk – a Waldorf-iskolában – nem működik, és vajon miért? Ez a kérdés vezetett odaig, hogy hamar az országos Waldorf-mozgalom központjában találtam magam, amikor 2006-ban felkérést kaptam a Magyar Waldorf Szövetség elnökségétől egy Pedagógiai Szolgáltató Intézet alapítására. Két év előkészítés után kezdte meg működését a Waldorf Ház néven alapított pedagógiai intézet, melynek intézményvezetőjeként és az igazgatási tanácsadás területért felelős munkatársaként az ország szinte minden Waldorf-intézményével kapcsolatba kerültem.

Az igazgatási tanácsadás területen belül különösen fontos volt számomra annak az „Utak a minőséghez” nevű minőségrendezői eljárásnak a megismerése és megismertetése, melyről nemzetközi szinten tájékozódva is azt láttam, hogy leginkább alkalmas a Waldorf-intézmények minőségirányítására, mert figyelembe tudja venni azok sajátosságait. 2009-től vagyok tagja az „Utak a minőséghez” eljárást tulajdonló alapítvány (Stiftung Wege zur Qualität⁹) eljárási körének – azaz a Verfahrenskreis-nak –, 2020-ban pedig a kuratóriumba is beválasztottak. Az eljárás révén ismertem meg 2010-ben az eljárás külső értékelését és auditálását végző Confidentialia¹⁰ cég értékelési módszertanát, melyet a közelmúltban Magyarországon is elkezdünk alkalmazni az „Utak a minőséghez” eljárással dolgozó intézmények körében. Amikor 2012-ben a Kormány bejelentete a pedagógus életpálya modell, és a szakmai ellenőrzési rendszer bevezetésével kapcsolatos terveket, rögtön éreztem, hogy ez a tervezett rendszer sok

⁹ <https://www.wegezurqualitaet.info/home.html>

¹⁰ <https://www.confidentia.info/index.php/de/>

ponton fog ütközni a Waldorf-intézmények alapelveivel és működési gyakorlatával, ugyanakkor azzal is tisztában voltam, hogy az érzés nem elegendő egy szakmai vitához, és szerettem volna igazán megismerni és tudományosan is körül járni ezt a kérdést.

Amikor megszületett bennem az elhatározás, hogy jelentkezek a doktori iskolába, egyúttal azt is elhatároztam, hogy igyekszek az állami értékelési rendszert a lehető legalaposabban megismerni, tehát nem csak az elérhető dokumentumokból tájékozódni, hanem személyesen, minősülőként és értékelőként is megtapasztalni. Ezért az első adandó alkalommal jelentkeztem a Pedagógus II. minősítési folyamat pilótaprojektjébe és az első között minősültem, akkor még csak a beküldött dokumentumok alapján. Majd, amint lehetőség nyílt rá, jelentkeztem szakértőnek is, hogy a minősítési, és tanfelügyeleti eljárásokat a másik oldalról is megismerhessem, de erre végül mégsem került sor, mert nem értem be a központilag meghatározott keretbe, viszont lehetőséget kaptam arra, hogy az új típusú szaktanácsadók képzésében, és így a mester-pedagógusi minősítési folyamatban – minősülőként és minősítőként is – részt vegyek. (Az első körben, amikor még nem volt elegendő számú mesterpedagógus szakértő a minősítésre, a tanfelügyeleti és szaktanácsadói feladatok ellátására felkészítő képzés úgy volt kialakítva, hogy a képzés zárásaként a képzés résztvevői egymást kölcsönösen minősítették egy korábban kiképzett mesterpedagógus felügyelete mellett. – A jelenlegi folyamatot sajnos nem ismerem.) Így, bár eredetileg nem pontosan ez volt a célom, mert a szaktanácsadással nem akartam foglalkozni, mégis éltem a felajánlott lehetőséggel, mert abban bíztam, hogy így minősítőként is tapasztalatot szerezhetek a rendszer működéséről. És így is lett. Közvetlen tapasztalatot szereztem az állami pedagógusértékelési rendszerről, az összes nehézségéről és kevés értékéről, sok olyan pontjáról, amely ütközik a Waldorf-alapelvekkel. Ugyanakkor a szaktanácsadói rendszerben egy olyan támogató gyakorlatot ismertem meg, ami sok szempontból összecseng azzal az értékelési gyakorlattal, amit a Confidentia is végez, és amit a Waldorf-intézményi működéssel leginkább összhangban lévőnek találok.

A Waldorf Ház vezetőjeként egy ideig próbáltam elérni, hogy a Waldorf-intézmények a szaktanácsadói rendszer révén tudjanak kapcsolódni az országos értékelési folyamatokhoz, mivel azt láttam, hogy ott lennének valódi találkozási lehetőségek. Egy Waldorf-sajátosságokat figyelembe vevő szaktanácsadói képzés kialakítását terveztük Hancock Mártával – aki akkor az OFI Pedagógiai Szakmai Szolgáltatási Központ igazgatójaként felelt az új típusú szaktanácsadói hálózat kiépítéséért – mindaddig, amíg 2015 áprilisában az addigi pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények hatósági jogkört is gyakorló Pedagógiai Központokká nem váltak és egyúttal meg nem szűnt az a szakmai párbeszéd, ami az állami és nem állami fenntartású pedagógiai szolgáltató intézetek együttműködését a korábbi években jellemezte.

Ekkor jelent meg az első részletesebb tájékoztatás az Intézményi önértékelési rendszer szabályozásának terveiről, amelyben azt lehetett olvasni, hogy a minisztérium által elfogadott eljárásrend mentén kell majd az intézményi önértékeléseket elvégezni. Amikor kezembe került egy ilyen eljárásrendről szóló – még csak belső használatra szánt – munkaanyag, abban a minősítési és tanfelügyeleti eljárás tükröképét látva, azonnal tenni akartam valamit annak érdekében, hogy a Waldorf-intézményekben ne kelljen azt végig vinni, és nagyon bíztam abban, hogy ha mi elkészítjük és elfogadtatjuk a minisztériummal a saját intézményi önértékelési rendszerünket, akkor elkerülhető lesz, hogy az állami rendszert kelljen nálunk alkalmazni. Neki is láttunk. Két munkacsoportban kezdtünk dolgozni, az egyik az iskolák, másik pedig az óvodák számára készített el először egy elvárásrendszer javaslatot, majd az értékelési

módszertanra vonatkozó ajánlást. Ezzel párhuzamosan sok egyeztetést folytattam az Oktatási Hivatal Minősítésekért és Tanfelügyeleti ellenőrzésekért felelős főosztályának vezetőjével és munkatársaival, akik szakmai szempontból nagyon jól értették az érveinket és együtt keresték velünk, hogy hogyan lehetne a Waldorf-értékelési rendszert az állami értékelési rendszerrel összhangba hozni. Ezek az erőfeszítések azonban nem vezettek konkrét eredményre, a Waldorf-elvárásrendszer és -módszertan hivatalos formába ültetésére már nem került sor, mert időközben megszületett a jogszabály, amiben nem volt tér az alternatív megoldásokra. Hozzáteszem, hogy a Waldorf-pedagógusok körében sem volt elég tudatosság és éberség az iránt, hogy a köznevelési törvény akkor még létező alternatív passzusában szereplő lehetőséget - miszerint az alternatív-pedagógia kerettantervében maga határozhatja meg minőség-ellenőrzésének rendszerét, eszközét és módszereit – megragadja és kivívja, hogy legyen lehetősége egy saját intézményi önértékelési rendszer kialakítására.

Időközben – 2015 őszén – felkérést kaptam az Oktatási Hivaltól, hogy vegyek részt egy, az Alternatív kerettantervek szerint működő intézmények számára szánt minősítési útmutató elkészítésében. Sok-sok munkaórát töltöttünk együtt a többi alternatív pedagógiai irányzat képviselőivel, azt keresve, hogy hogyan lehetne egyetlen leírásban megragadni azt a sokféleséget, amit a különböző alternatív pedagógiák képviselnek. Végül arra jutottunk, hogy egyetlen dolgot tehetünk, mindenhol hangsúlyozzuk, hogy az egyes indikátorokat az adekvát alternatív pedagógiai irányzatnak megfelelően kell értelmezni („KIEGÉSZÍTŐ ÚTMUTATÓ az Oktatási Hivatal által kidolgozott, Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez c. dokumentumhoz Alternatív kerettantervek szerint működő intézmények Második, javított változat” 2017).

A következő állami értékelési rendszerrel kapcsolatos tapasztalatok szerzésére 2016-ban került sor, amikor a Waldorf Ház intézményvezetőjeként voltam alanya – vagy inkább tárgya – egy vezetői tanfelügyeleti értékelésnek. Ezen értékelési folyamat során a saját bőrömön tapasztaltam meg, hogy az értékelést végző szakértők, minden jóindulatuk és igyekezetük ellenére is, mennyire nem ismerik, nem értik a Waldorf-intézmények sajátos működési elveit, és ebből adódóan a tőlünk idegen megoldásokat, értékeket várnak el. Ezen a helyzeten igyekeztem változtatni azzal, hogy készítettem egy Segédanyagot (Liszka 2017) a minősítési és tanfelügyeleti folyamatokban résztvevő szakértők számára, melyben megpróbáltam röviden összefoglalni azokat a Waldorf-pedagógiai sajátosságokat, melyek a minősítési és tanfelügyeleti folyamatokban problémaként jelentkezhetnek. Ezt a dokumentumot Gerendás Jánossal, az Oktatási Hivatal Pedagógiai ellenőrzésekért felelős főosztályának vezetőjével egyeztetve készítettem el. Amellett, hogy a dokumentum felkerült az OH belső elektronikus felületén a szakértőknek szánt segédanyagok közé, arra is lehetőségünk nyílt, hogy 2017. tavaszán néhány kollégámmal, a szakértők regionális továbbképzésein (19 helyszínen) egy-egy előadás keretében személyesen is felhívhattuk a figyelmet a Segédanyagban (Liszka 2017) foglaltakra.

A legutóbbi tapasztalatom pedig 2018-ban, a Waldorf Ház intézményi tanfelügyeleti ellenőrzéséhez kötődik, melyen bár – akkor még létező törvényi előírásként – részt vett egy Waldorf-pedagógiát ismerő szakértő is, de mivel a másik két szakértő továbbra is külsős volt, megint csak az volt az élményem, hogy olyan emberek nem tudják segíteni az intézményünk fejlődését, akik a pedagógiai alapelveinket nem ismerik, azokkal nem azonosulnak. Továbbá azon kötött formák miatt – melyek egyáltalán nem illenek a mi

működésünkre –, még csak arra sem volt lehetőség, hogy az értékelő szakértők valódi képet kapjanak az intézményünkről, az ott folyó munkáról. Így az egész értékelési folyamatot egy kötelező tehernek éltem meg.

Annak ellenére, hogy a minősítésért és tanfelügyeletért felelős személyek azt gondolták, hogy a szakértők számára nem okozhat nehézséget felkészülni az alternatív pedagógiai intézmények ellenőrzésére, az volt a tapasztalatom, hogy az a nagy különbség, ami a Waldorf- és a többségi oktatás szemlélete között fennáll, nem áthidalható információk átadásával, a kerettanterv és a Segédanyag elolvasásával. Ez az élmény volt az egyik fontos kiindulópontja a jelen kutatásomnak, miszerint azt szerettem volna megvizsgálni, hogy ez a személetbeli különbség valóban fennáll-e, vagy csak én látom így a helyzetet, illetve ha fennáll, pontosan miben mutatkozik meg.

A másik fontos kiindulópont pedig az volt, hogy mindezen folyamatok során végig éreztem, hogy ezek a nagyon személyes megélések nem segítik, hogy a bennem élő kép objektív legyen. Sokszor vetődött fel bennem az a kérdés – amikor például az útmutatót, vagy a segédanyagot készítettem –, hogy amit a saját tapasztalataimból, a saját szemszögemből leírok, az vajon egyezik-e a Waldorf-pedagógia álláspontjával. Mivel azon munkafolyamatok során nem volt arra lehetőség, hogy alaposan utánajárjak ennek a kérdésnek, kénytelen voltam a saját véleményemre hagyatkozni, de mindig bennem volt az igény arra, hogy egyszer alaposan mélyére ássak ennek a kérdésnek és a saját tapasztalataimat egy tudományos alaposságú kutatással egészítsem ki. Erre adódik most lehetőség e munka révén.

A pedagógus munkájának értékelése kapcsán Karácsony Sándor gondolataival értek egyet, mely szerint „A pedagógiában nincsenek biztos receptek. Nemcsak garantálni nem lehet a sikert; mérni sem lehet. Részeredményeket, készségeket lehet ugyan mérni, de az egész ember fejlődését nem.” (idézi Hatvany 1994, 272). Pedig pedagógiai szempontból az egész ember fejlődését kellene vizsgálni, mert a nevelés során a tanuló egész személyiségére hatunk, a magunk teljes emberségével. S ha azt akarjuk elérni, hogy a növendék a lehető legnagyobb mértékben és a legteljesebben fejlődjön, a nevelőnek magának is mindig, újra és újra fejlődnie kell. Véleményem szerint a fejlődést nem sztenderdekhez képest, hanem minden pedagógusnak saját magához képest kell megtennie. Mert még a legjobb is lehet jobb ma, mint tegnap volt és kell is, hogy a még jobbra törekedjen. Ebből a kiindulópontból és a fent említett tapasztalatokból a kutatás megkezdése előtt az alábbi kép alakult ki bennem a minősítésről, a tanfelügyeleti ellenőrzésekről és az intézményi önértékelésről, melyeket egyfajta előfeltevésnek, előzetes feltételezésnek tekintek.

Előzetes feltételezések

Az említett személyes tapasztalatok alapján a következő feltételezések alakultak ki bennem a kutatás kiindulási pontján

- Az egész értékelési rendszer túlságosan összetett, túl sok, túlméretezett.
 - A értékelésre rendelkezésre álló idő alatt az előzetesen meghatározott nagy számú értékelési kritérium mentén nem lehet valós képet alkotni egy pedagógus munkájáról.
 - Az értékelésre való felkészülés, portfólió elkészítése, túl sok időt vesz el az érdemi, vagyis a gyerekekkel való – munkától.

- Az intézményi önértékelés olyan profi minőségmenedzsmentet kívánna az egyébként is leterhelt pedagógusoktól, mint amelyet egy sokszáz főt alkalmazó cég minőségbiztosítási osztálya végez (erre dedikált emberekkel, szakmailag felkészülve, jól megfizetve). Irreális, hogy ezt valóban megcsinálják az iskolákban, vagyis „alibi” dokumentumok születnek nem valóságos eredményekkel.
- Az Oktatási Hivatal 60 órás felkészítése csak arra elegendő, hogy magát a folyamatot megismerje a szakértő jelölt, az értékeléshez szükséges attitűdöt, emberi kvalitásokat nem lehet megszerezni ennyi idő alatt. Továbbá a felkészülési folyamat során sincs arra lehetőség, hogy kiszűrjék az ezen attitűdökkel, vagy kvalitásokkal nem rendelkező jelölteket. Ebből adódóan sok méltatlan helyzet áll elő, az értékelők gyengeségei miatt.
- Azzal, hogy az előmenetel, illetve a fizetés mértéke függ a minősítés eredményétől, elkerülhetetlen, hogy az értékelt pedagógusok a valóságnál szebb képet igyekeznek festeni a munkájukról. – A valódi önreflexiót, ami a pedagógiai munka fejlődésének alapja, nem segíti.
- A Waldorf-pedagógia sajátosságai sok ponton ütköznek az általános pedagógiai elvekre alapozó értékelési folyamatokkal.
 - Az osztálytanítói rendszer¹¹ miatt a szakértők kijelölése gondot okoz.
 - A speciális tantárgyak oktatói (pl. euritmia, fadaragás, stb.) – akik e tárgyak oktatásához nem tudnak pedagógus végzettséget szerezni, mert ilyen pedagógusképzés nincs ma Magyarországon – nem illeszthetők be a minősítési rendszerbe. (A köznevelési rendszerben megtalálható képzések, mint pl. a táncpedagógus vagy a technikatanár képzés, tartalmában is, és szemléletében is nagyon távol áll ezen tantárgyak tanításához szükséges felkészítéstől, így ezen tanárképzések elvégzése, nem jelentene megoldást, csak felesleges terhet.)
 - A Waldorf-pedagógia értékelése folyamat szemléletű – azaz a fejlődést egy folyamatként értelmezi, és az értékelés célja minden esetben ennek a fejlődési folyamatnak a támogatása –, ebből adódóan a pontszerű megítélést igyekszik elkerülni.
 - A pontozásos értékelés (0., 1., 2., 3., Né.) elfogadhatatlan egy olyan pedagógia esetében, amely tudatosan kerüli az osztályzást, és a szöveges értékelést tartja elsődlegesnek. (A Waldorf-iskolákban csak ott alkalmaznak osztályzást, ahol a köznevelést többi intézményével való kapcsolódás ezt elkerülhetetlenné teszi (például a felvételi pontrendszer miatt).
 - Sok indikátor a Waldorf-pedagógia esetében értelmezhetetlen. (Pl. az IKT eszközök alkalmazása óvodában, vagy alsó tagozaton, illetve a gyerekek motiválása az óvodában)
 - A Waldorf-intézmények öngazgatásra törekvő struktúráját rombolja az egyszemélyi vezetői szerepet erősítő vezetői értékelés.
 - A Waldorf-pedagógia sok olyan képességet kíván a Waldorf-pedagógustól, amelyeket nem fed le a nyolc kompetenciaterület, így könnyen előfordulhat,

¹¹ A Waldorf-iskolákban az osztálytanító elsőtől nyolcadik osztályig tanítja a gyerekeket, ami azt jelenti, hogy ötödik osztálytól nem lép be a szaktanári rendszer. Erre a feladatra a Waldorf-tanárképzés felkészíti a pedagógusokat, akár tanári, akár tanítói diplomával rendelkeznek.

hogy bár a minősítésben valaki megfelelő, esetleg kiváló teljesítményt nyújt, a Waldorf-pedagógusi feladatokra mégis alkalmatlan.

A Waldorf-pedagógia értékelésére egy külön értékelési rendszert kellene kialakítani, ami felveti a többi intézménnyel való összehasonlíthatóság problematikáját, hiszen az összehasonlíthatóság csak akkor lenne lehetséges, ha azonos rendszerben történne az értékelés. Mivel azonban a Waldorf-pedagógia sok szempontból különbözik a többségi oktatástól, a Waldorf-intézményeket, Waldorf-pedagógusokat nem lehet ugyan azzal a mérőeszközzel mérni, mint a hagyományos pedagógiát folytató intézményeket, pedagógusokat. Ezeket az előzetes feltevéseket igyekszem a kutatás során csak annyiban figyelembe venni, hogy a segítségükkel megfogalmazom azokat a kérdéseket, melyek a kutatás kiindulópontjául szolgálnak. Ugyanakkor kifejezetten törekszem arra, hogy a kutatás során ezen feltevések ne befolyásoljanak, ezektől függetlenül végezzem a vizsgálódásokat.

Kutatási kérdések

A fenti feltevésekből kiindulva a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Melyek a Waldorf-pedagógia értékeléssel kapcsolatos alapvetései a magyarországi Waldorf-szakértők és a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok szerint?
2. Ezen alapelvek hogyan jelennek meg, illetve hogyan kellene megjelenjenek a Waldorf-szakértők és a minősült Waldorf-pedagógusok szerint a pedagógusok munkájának értékelésében?
3. Hogyan élték meg a Waldorf-pedagógusok a minősítést,
 - a. az egész folyamatot,
 - b. a folyamat egyes elemeit,
 - c. a kompetencia területeket és az indikátorokat?
4. Mely pontokon ütközik az állami pedagógusértékelési rendszer és a Waldorf-pedagógia
 - a. elvi,
 - b. gyakorlati,
 - c. valamint tartalmi szinten?
5. Melyek azok a képességek, kompetenciák, melyeket a magyarországi pedagógusértékelésben definiált nyolc kompetencia terület¹² nem tartalmaz, viszont a Waldorf-pedagógusi feladatok ellátásához elengedhetetlenek?
6. Milyen lenne egy ideális, a Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelés?
 - a. a pedagógus, az intézmény vezetése, és az intézmény szintjén,
 - b. a célok, az elvárások, a használt eszközök és módszerek tekintetében? Ezen belül:
 - i. Mi az ideális pedagógus értékelés célja? Fontos-e az összehasonlíthatóság?
 - ii. Ki által, milyen szervezeti szinten fogalmazódjanak meg az ideális pedagógusértékelés kritériumai?
 - iii. Milyen módon történjen az értékelés, milyen szerepe legyen a dokumentumelemzésnek, az óralátogatásnak, az önértékelésnek, a

¹² A Vizsgálat időpontjában még 8 kompetencia terület volt. (ld. 1. lábjegyzet.)

kollegiális értékelésnek, a vezető általi értékelésnek, a diákok és a szülők véleményének?

2. Szakirodalmi áttekintés az értékelésről

2.1. Értékeléssel kapcsolatos fogalmak tisztázása

Mivel ebben a fejezetben arra teszek kísérletet, hogy áttekintést nyújtsak az oktatással kapcsolatos értékelés szakirodalmáról, mindenek előtt az értékelés témakör fő alapfogalmait szükséges tisztázni, hogy a következőkben egyértelmű legyen az értékelés neveléstudományi és szakpolitikai alkalmazásának területein – azaz az intézmény- és programértékelés, valamint a tanulók és a pedagógusok munkájának értékelése területén – általam fellelt munkák bemutatásában szereplő fogalmak jelentése.

Mindenek előtt az *értékelés* szó jelentésének különböző árnyalatait mutatom be, az angol nyelv rokon értelmű kifejezéseiből kiindulva, majd a szummatív-, formatív- és ipszatív-értékelés fogalmait járom körül. Ezek után a pedagógiai értékelés, és a pedagógus értékelés, pedagógiai munka értékelése fogalmakat fogom tisztázni, majd végül Arató által használt (Arató 2017) fogalmi keretrendszert ismertetem, mely számomra sokat segített az értékeléssel kapcsolatos fogalmak közötti eligazodásban.

Először Halász Gábor (Halász 2004) cikkében találkoztam egy olyan leírással, mely megmutatta számomra az értékelés fogalmának különböző árnyalatait, nála olvastam, hogy az angol nyelvben – így a nemzetközi szakirodalomban – a magyar értékelés szónak több kifejezés is megfeleltethető. Ezek közül az *evaluation* szó jelentéstartalma a legtágabb: általában ezt használják intézmények, tantervek vagy fejlesztési programok értékelésére. Ennél szűkebb értelme van az *assessment* szónak, amit leginkább tanulói teljesítmények értékelésére használnak általában akkor, ha az eredmények számszerűen kifejezhetőek. Az *appraisal* szót, főleg akkor használják, amikor a tanárok olyan értékeléséről van szó, amelynek nyomán akár jutalmazásra vagy szankciókra is sor kerülhet.

E három angol kifejezésre - *evaluation, assessment, appraisal* - megpróbáltam magyar nyelvű fordítást találni, hogy az elkövetkezőkben következetesen különbséget tudjak tenni az értékelés szó különböző jelentéstartalmi között, és mivel a nemzetközi szakirodalom főleg angol nyelvű, így azok idézése szempontjából is fontosnak tartom a korrekt fordítás megkeresését. Az *evaluation = értékelés* megfeleltetés, egyértelmű volt, viszont az *assessment* és az *appraisal* fordítása már nem volt ilyen könnyű.

Az *assessment* fordítása azért volt nehéz, mert mind a hazai, mind a nemzetközi irodalomban is különböző értelmezései vannak ennek a kifejezésnek. (Stronge 2006; Ciborski és Ireland 2015; Huber és Skedsmo 2016; Golnhofner 2003)

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban például Golnhofner (Golnhofner 2003) a tanárképzés egyik alapművének tekintett Didaktika (Falus 2003) kötet *Pedagógiai értékelés* fejezetében *értékelő visszajelzésként* használja, és alapvetően a tanulói teljesítményre, a tanulási eredményességre vonatkoztatja. Báthory (2000), idézi Arató (Arató 2017) *visszacsatolásként, visszajelentésként* értelmezi. Arató is *értékelő visszajelzésként* használja, de ő nem a tanulási eredményességre vonatkoztatva (*assessment of learning*), hanem a tanulás hatékonyságának javítása érdekében történő *visszajelzésekre* használja ezt a kifejezést (*assessment for learning*).

Mindezek fényében arra jutottam, hogy én is ezt a három kifejezést fogom használni, és igyekszek a tartalma szerint különbséget tenni: akkor *értékelő visszajelzés*, ha teljesítményre, elért eredményre vonatkozik (*assessment of learning*); akkor *visszajelzés*, ha a tanulási folyamat jobbítására vonatkozik (*assessment for learning*); és akkor *értékelés*, ha csak általános értelemben merül fel.

Harmadikként az *appraisal* szót próbáltam lefordítani. A nemzetközi irodalomban kétféle értelemben is használják, egyrészt a személyi döntések megalapozására (előléptetés, jutalmazás, beavatkozás, elbocsátás), másrészt a fejlődés támogatására (Elliott 2015). Ez egyébként a téma egyik legfontosabb dilemmájára is rámutat: elszámoltathatóság vs. szakmai támogatás, melyről később még lesz szó. Mivel ugyanezzel a jelentéstartalommal több helyen találkoztam a *teacher evaluation* kifejezéssel is (Hallinger, Heck, és Murphy 2014; Huber és Skedsmo 2016), úgy döntöttem, hogy a dolgozatomban ezt a kifejezést *pedagógus értékelés* kifejezéssel fogom fordítani.

A következőkben a szummatív, a formatív, és az ipszatív értékelés fogalmakat szeretném tisztázni.

A *szummatív*, azaz *összegző* jelző, egyértelműnek tűnik. Ezt a fajta értékelést egy folyamat lezárásaként, összegzéseként alkalmazzák – egy tanítási ciklus végén, vagy a pedagógusok esetében a személyi döntések kapcsán.

A *formatív* kifejezés használata azonban nem ilyen egyértelmű. A *formatív* azaz *formáló, alakító* jelző többféle értelmezésben jelenik meg a neveléstudományban. Scriven 1967-ben alkotta meg ezt a kifejezést megkülönböztetve a diagnosztikus (*diagnostic evaluation*), a szummatív (*summative evaluation*) és a formatív értékelés (*formative evaluation*) fogalmakat (Scriven 1967). Alapvetően a tantervi teljesítmény értékelés szempontjából közelített, és arra hívta fel a figyelmet, hogy az értékelés során a célok kijelölésének, az elérendő sztenderdeknek nagyobb szerepet kellene szánni, így nem csak a folyamat végén (szummatív módon), hanem a tanulási folyamat közben, formatív, alakító módon is, a lehet mérni az elért tudásszintet a célokhoz viszonyítva, ezzel támogatva a tanulás folyamatát. Pár évvel később Bloom (Bloom 1969) a formatív visszajelzés (*formative assessment*) fogalmával már azt jelzi, hogy a *formatív értékelés*nek inkább visszajelzés jellegűnek kellene lennie és nem annyira a tananyag elsajátításának mértékére kellene irányulnia - azaz nem csak arra, hogy éppen hol tart a tanuló a tanterv teljesítésének folyamatában -, hanem arra, hogy mi segíthet leküzdeni a távolságot a tanuló aktuális eredménye és az elérendő célok között. Így jelent meg a tanuláselméleti megközelítésekre épülő értelmezésekben az *assessment for learning* kifejezés, mely talán leginkább *a tanulás érdekében adott visszajelzésként* fordítható (Sadler 2010; 1989), mely az önszabályozó tanulás fontos eszköze.

Taras (2005) mindezek fényében Scriven *formatív értékelés* fogalmát szummatív visszajelzés fogalmával (*summative assessment*) azonosítja, míg mások pl. (Bennett 2011) az *assessment of learning* kifejezést használják, melyet a *tanulásra vonatkozó visszajelzésként* lehetne lefordítani.

A hazai szakirodalomban a formatív értékelés fogalma többnyire *fejlesztő értékelésként* jelenik meg, ami magába foglalja, azaz nem különbözteti meg e két eltérő értelmezést (Brassói, Hunya, és Vass 2005; Knausz 2008; Lénárd és Rapos 2009; Imre 2012) Scrivenre és Benettre hivatkozva azt képviselik, hogy a szummatív visszajelzésnek is van a tanulás támogató,

fejlesztő jellege. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a hazai szakirodalomban az értékelés formai jellemzőit gyakran kapcsolják össze az értékelés tartalmi jellegzetességeivel (Zágon Bertalanné 2004; Tóth 2012; Imre 2012). Erre példa, amikor a szöveges értékelést azonosítják a formatív értékeléssel, vagy ha a társas visszajelzést már önmagában formatív értékelésként értelmezik. Ebben a fogalmi zűrzavarban Arató cikkében (Arató 2017) javasolt keretek segítettek eligazodni, melyet a következő fejezetben ismertetek. Előljáróban annyit szeretnék itt jelezni, hogy Aratóval egyetértve **akkor tekintek egy értékelést, vagy visszajelzést formatívna** **– azaz alakítóna, vagy támogatóna –, ha nem csak arra irányul, hogy hol tart az értékelt személy a célhoz vezető úton, hanem arra is, hogy milyen lépések segíthetik őt a célhoz közelebb jutni.** Ezért a tanuláseméleti megközelítések értelmében használt, a tanulásban való továbblépést támogató visszajelzéseket tekintem *formatív*-nak vagy *fejlesztő*-nek és ennek értelmében és egymás szinonimájaként fogom a dolgozatomban ezeket a kifejezéseket használni.

Végül szeretném megemlíteni az *ipsative evaluation*, azaz *ipszatív értékelés* fogalmát, mint a Waldorf-pedagógia értékelési gyakorlatának egy fontos minőségét (Rawson 2016). *Az ipszatív értékelés* (a latin *ipse - maga* szóból származik) *önmagára vonatkozó értékelést* jelent. Azt jelenti, hogy az értékelés egyénre szabva az adott személy egész helyzetének figyelembevételével történik, azaz az értékelt személy teljesítményét az ő korábbi, egy adott kezdőponton nyújtott teljesítményéhez képest értékeljük, ítéljük meg (például az iskolaév elejéhez, vagy az epocha elejéhez képest). Ha figyelembe vesszük, hogy ugyanaz a teljesítmény nagy előrelépést és erőfeszítést jelenthet az egyik embernél, és a fejlődés hiányát a másiknál, akkor könnyen beláthatjuk ennek a megközelítésnek a jelentőségét.

Szeretném tisztázni a pedagógiai értékelés, pedagógiai munka értékelése és a pedagógusértékelés fogalmakat is, mert a következő fejezetben ezek a fogalmak gyakran előfordulnak, és szeretném elkerülni a félreérthetőséget. A szakirodalomban ugyanis ezek a fogalmak gyakran összekeverednek, ami a pontos értelmezést megnehezíti. Mivel a szakirodalom sem következetes ezen fogalmak használatában, nem találtam olyan definíciót, amit egyszerűen ide emelhetnék, így kénytelen vagyok magam megfogalmazni, hogy melyik fogalom alatt mit értek.

Pedagógiai értékelés alatt mindazokat az értékeléseket értem, amik a pedagógia területén zajlanak. Tehát ide sorolom éppúgy a tanulók, mint a pedagógusok értékelését, továbbá az intézmény és programértékeléseket is.

Pedagógiai munka értékelése fogalmat használok minden olyan esetben, ahol egy pedagógus, vagy egy pedagógus csoport nevelői, oktatói tevékenységét, annak minőségét, vagy eredményességét értékeli, függetlenül az értékelés formájától, tartalmától, céljától.

Pedagógusértékelésnek tekintek minden olyan értékelést, ami a pedagógusok munkájára, illetve az arra való felkészülés megítélésére irányul. A pedagógusok értékelése ebben az értelemben bármilyen lehet. Lehet folyamat jellegű, vagy egy egyszeri esemény is, lehet támogató, vagy megítélő, stb. Tehát a köznyelvi szóhasználathoz hasonlóan, és ennek megfelelően a pedagógiai feladatokra korlátozva értelmezem ezt a fogalmat, mivel a kutatás során az interjúalanyok is ebben az értelemben használják, és egy szűkebb, vagy tágabb értelmezés az interjúk feldolgozása során problémát okozhat.

Itt jegyzem meg, hogy a kutatás előrehaladtával egyre kevésbé éreztem megfelelőnek e legutóbbi kifejezésnek a használatát, mert a személy megítélésével kötődik bennem

össze, amit a Waldorf-szemléletmód szerint kerülni szándékozunk, hiszen az emberi méltóság tisztelete értelmében a személyt nem, csak a munkáját ítélni lehet meg. Ezért a dolgozat címében is a pedagógusértékelés helyett a pedagógiai munka értékelése kifejezést használtam (A dolgozatom eredeti címe: „A pedagógiai munka fejlődést segítő értékelése a Waldorf-intézményekben”). Az interjúk felvétele során tudatosult azonban bennem, hogy a Waldorf-intézményekben dolgozó pedagógusok munkája nem korlátozódik a pedagógiai – és az azzal összefüggő adminisztratív – feladatokra, mert nagyon sok szervezési, és intézményműködtetési feladat is hárul rájuk. Ezért az ő munkájuk értékelése szempontjából a „pedagógiai munka értékelése” kifejezés nem fedi le a teljes feladatkört. Emiatt a dolgozat tervezett címét is megváltoztattam, így lett a dolgozat új címe: „A pedagógusok munkájának fejlődést segítő értékelése a Waldorf-intézményekben”.

A következőkben Arató által javasolt fogalmi keretrendszert ismertetem (Arató 2017), mely a tanuláselméletek által feltárt tanulási dimenziók mentén rendezi el a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos fogalmakat, ezzel segítve elő a témában való eligazodást.

Az értékelés dimenziói

Arató nemzetközi szakirodalom alapján három dimenziót azonosít, egy negyedik dimenzióval pedig saját maga egészíti ki a felsorolást: 1) a tanulás eredményességére vonatkozó dimenzió, a tanulmányi vagy teljesítmény értékelés (assessment of learning); 2) a tanulás formájára vonatkozó dimenzió, formatív értékelés, mely a tanulás hogyanjára vonatkozó a tanulás fejlesztése céljából megvalósuló visszajelzéseket jelenti (assessment for learning); 3) a tanulás kontextusára vonatkozó dimenzió, metakognitív, a tanulási folyamatban konstruálódó tudásra adott visszajelzés, (assessment as learning); 4) a tanulási folyamatok szervezésével adott visszajelzés (assessment by learning), ami a tanulási folyamatok társas tevékenységeinek formáira vonatkozik, melyek - akár tudatosan választotta őket a tanár, akár öntudatlanul - maguk is visszajelzést adnak a résztvevőktől elvárt viselkedésekkel kapcsolatban.

A tanulás eredményességére vonatkozó dimenzió: a **teljesítmény értékeléssel** kapcsolatban a nemzetközi szakirodalomban a *szummatív értékelés (summative assessment)* és a *teljesítmény visszajelzés (assessment of learning)* fogalmak terjedtek el és kirajzolódtak a teljesítmény értékelés kritériumaként megfogalmazott objektivitás minőségek (ARG, 2006, idézi Arató, 2017): 1) validitás (*validity*) vagyis mennyire érvényesek a mérések a mérni és fejleszteni kívánt kompetenciák kritériumaihoz képest; 2) megbízhatóság (*reliability*) hogy tényleg azt mutassák, amire a tanulóknak szükségük van a fejlődéshez, ez vezetett a kritérium orientált értékelés megjelenéséhez; 3) hathatóság (*impact*) ami azt a minőséget képviseli, amivel az értékelés valóban hat az eredményességre, a pedagógiai és tantervi tervezésre, szervezésre, irányításra, a tanulók teljesítményének változására; 4) gyakorlatiasság (*practicability*), ami azt jelenti, hogy figyelembe veszi a megvalósítás feltételeit, tudásbeli, időbeli, anyagi ráfordításait. Más szerzők (pl. Moed, 2012, idézi Arató, 2017) a számonkérhetőséggel (*accountability*) és a hitelességgel (*credibility*) egészítik ki a felsorolást.

A tanulás formájára vonatkozó dimenzió: a **formatív értékelés** fogalma – ahogy már korábban említettem – eredetileg a szummatív értékeléssel összehasonlítva alakult ki. Jelentőségét azonban csak a 90-es években tárták fel először átfogó kutatásokkal (Black és William 1998). A jelenlegi diskurzusban a formatív visszajelzések alapvetően a tanulás kimentői oldalával foglalkoznak. Átláthatóvá teszik a célokat és a szándékokat, világos értékelési kritériumokat fogalmaznak meg és érthető, gyakorlati és releváns visszajelzéseket adnak a tanulóknak azok

saját tanulási eljárásaival kapcsolatban, hogy javíthassák tanulási tevékenységeik hatékonyságát (Greenstein 2010). Az ARG kutatói csoport szerint a formatív értékelés a pedagógiai tervezés szerves része, a tanulók tanulására koncentrált, így a tanulásszervezés és az osztálytermi gyakorlat központi eleme, egy fontos tanári kompetencia (ARG, 2002, idézi Arató, 2017). További alapelemként fogalmazzák meg, hogy az adott tanulói csoportra érzékeny és konstruktív attitűdök és gyakorlatok szükségesek a kivitelezéshez. Különösen fontos, hogy a tanulásban résztvevők megértsék az elérendő célokat és a teljesítés kritériumait. Olyan támogató környezetre van szükség, amely előmozdítja az önértékelési kompetenciákat, növeli a motivációt, valamint megtanítja a tanulóknak, hogy hogyan fejlődhetnek. Végül megfogalmazzák, hogy mindegyik tanuló tanulási eredményét el kell ismerni és vele közös párbeszédben értékelni. Egy másik modell (Chappuis 2009) a rendszeres, de leíró jellegű – azaz osztályzatok nélküli – visszajelzések mindennapi gyakorlatával biztosítja a tanulás folyamatkövető támogatását. A diákok megtanítása az önértékelésre és a célkitűzésre, vagyis a személyes kompetenciák, az intra-perszonális kompetencia fejlődésének segítése kulcspillére a tanulás eredményességét segítő támogatásnak.

Arató arra hívja fel a figyelmet, hogy a hazai szakirodalomban a formatív értékelést a funkcionális megközelítésből tárgyalják, általában a diagnosztikus/formatív/szummatív trichotómiában határozva meg a helyét (Knausz 2008; Brassói, Hunya, és Vass 2005; Zágón Bertalanné 2004; Imre 2012) és ezzel félreérthető helyzeteket hoznak létre. Ha a formatív értékelést a tanulás egy önálló dimenziójának tekintjük, akkor válik érthetővé, hogy a formatív értékelés nem csupán egy funkció, hiszen a formatív értékelés is lehet funkciója szerint diagnosztikus (pl. a tanuló milyen tanulási tevékenységeket gyakorol és melyeket lehetne ajánlani számára), illetve lehet szummatív jellegű is (pl. milyen szövegfeldolgozási technikákat sajátított el az elmúlt fél évben). Rámutat továbbá arra is, hogy amíg a formatív értékelést a folyamatkövető értékeléssel azonosítja a hazai szakirodalom (Brassói, Hunya, és Vass 2005; Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi 2008; Imre 2012), nem ragadja meg azt a dimenziót, amelyben a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseket kaphatnak a tanulók. Kijelenti, hogy a nemzetközi szakirodalomban a formatív értékelés kezdeti, tanár orientált, a tervezési folyamat kiigazítására szolgáló – curriculum- és tanárszemponitú – megközelítéstől elmozdult a tanulók bevonására, önszabályozó tanulásra, a tanulás formáinak interaktív fejlesztésére irányuló értelmezés felé (Shepard 2015; Clark 2012; James 2017).

A tanulás kontextusára vonatkozó dimenzió: a **visszajelzés, mint tanulás** dimenzió a kognitív tudományok eredményeinek hatására alakult ki. Ez a meta-kognitív visszajelzések szintje, ahol a reflektív, kritikai gondolkodás segítségével maga a visszajelzési folyamat válik tanulássá (*assessment as learning*). A visszajelzés során megértett, belátott, sőt gyakorolt összefüggések, és azok adaptálása más kontextusokban, szintén fontos elemei az eredményes tanulásnak. Arató ezt a dimenziót a tanulás miéértjére vonatkozó dimenzióknak, a tudásról szóló tudás dimenziójának nevezi, mert az adott tantárgyi, vagy feladati kontextusból kiemelkedve, meta szinten biztosít tanulási lehetőséget és támogatást, ahol a diákok a saját tudásukra reflektálnak, de nem az eredményesség szempontjából, vagy a hozzá vezető tanulás hatékonysága érdekében, hanem a tanulás miéértjére vonatkozó kérdésekre válaszolva (pl. Hol lesz nekem hasznos, amit most megértettem? Milyen más területeken tudom felhasználni?), illetve azáltal, hogy az elsajátított vagy elsajátítandó attitűdökkel, képességekkel, vagy ismeretekkel kapcsolatos kételyeket, kihívásokat megfogalmazzák. Ezt a dimenziót én is különösen fontosnak tartom,

mert itt jelenik meg a tanulásra, fejlődésre vonatkozó belső akarat felébresztésének lehetősége, amire máshol a pedagógiai értékelés szakirodalmában mindeddig nem találtam utalást.

A negyedik – a tanulási folyamatok szervezésére vonatkozó dimenzió, vagyis a **tanulásszervezés, mint értékelés** arra az üzenetre hívja fel a figyelmet, amelyet a tanulás szervezésének módja, szimbolikus rendje (Foucault 1994) akár tudatosan kialakított, akár öntudatlanul követett gyakorlata, rejtett tanterve közvetít a tanulásban résztvevőknek. És mivel döntően befolyásolhatja a tanulásban résztvevők teljesítményét, hogy milyen tanulói identitásuk, milyen naiv pedagógiai nézeteik alakulnak ki mindezen üzenetek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, szükségesnek látszik e dimenzió tudatosítása, a szociokulturális tanulásemelvények értékelési gyakorlatba emelése.

Az értékelés viszonyítási alapjai

Mindenki számára egyértelmű, hogy az értékelés mindig valamilyen viszonyítási alaphoz kötődik. Az értékeléshez tudnunk kell, hogy mihez képest fogjuk értékelni, amit értékelni fogunk: mi az a cél, aminek elérését, vagy az elérése irányába történő előrehaladást vizsgálni akarjuk, azaz mi alapján határozzuk meg, hogy az adott dolog milyen értékű. Arató (2017) fontos felismerése, hogy a különböző értékelési dimenziókban más-más az értékelés alapja, más a viszonyítási alap. A következőkben ezt a meglátást szeretném árnyalni a svájci „Utak a minőséghez” minőséggyógyászati eljárás keretében megfogalmazott különböző cél-dimenziók bemutatásával.

Az értékelés funkciói

Az értékelések-visszajelzések funkciója azt határozza meg, hogy azok milyen szerepet töltenek be a tanulási-tanítási folyamatban. Arató négy ilyen funkciót különböztet meg (Arató 2017): *diagnosztikus, szummatív, intervencionális, és folyamatkövető* funkciókról beszél, szemben a formatív értékelés nemzetközi szakirodalmában sokat hivatkozott William-mel (William 2011), aki szintén az értékelés funkciói mentén tesz különbséget a *szummatív* és *formatív* értékelés között. Arató arra hívja fel a figyelmet, hogy ez a szummatív/formatív dichotómia sok félreértésre ad okot, nehezíti a fogalmi tisztázást, ahogy ez a hazai szakirodalomban is megmutatkozik. Hangsúlyozza, hogy a folyamatkövető funkció nemcsak a formatív értékelés sajátja (hiszen pl. a tanulmányi átlag alakulása is folyamatkövető értékelés), véleménye szerint sokat segítené a félreértések tisztázásában annak megértése, hogy ezek a funkciók tranzitív funkciók, vagyis minden értékelési, visszajelzési dimenzióban működhetnek. Végül kitér arra is, hogy miért nem ért egyet azokkal, akik a nevelést és a minősítést is értékelési funkciónak tekintik.

Az értékelés értelmezési keretei

Ha iskolai értékelésre gondolunk, a hazai kultúrában mindenkinek többnyire az osztályozás jut eszébe, vagyis leginkább a klasszifikáló értelmezési kerettel azonosítják az értékelést. Arató (2017) szerint az a tapasztalat, hogy az elmúlt száz évben a tanulásban résztvevők mindig valamilyen osztályzatot kaptak értékelésként (felelésre, dolgozatra, vizsgákra, magatartásra, szorgalomra, stb.), beszűkíti az értékelés fogalmát és túlhangsúlyozza annak minősítő jellegét. Pedig a minősítés és az értékelés aktusának szét kellene válnia, mert véleménye szerint a minősítés a lezajlott értékelés alapján meghozott döntés, vagyis egy kommunikatív aktus, de nem része az értékelésnek. Az értékelés értelmezési kereteinek meghatározásához fontos lenne

tisztázni a tanulás és az értékelés fogalmait és azok egymáshoz való kapcsolatát. James kritikái írására (James 2017) és további szerzők közelmúltban megjelent munkáira hivatkozik (Moeed 2015; Kucey és Parson 2012; James és Lewis 2012), melyek a tanuláselméleti alapvetések hangsúlyos szerepére hívják fel a figyelmet és úgy látják, hogy a formatív értékelési gyakorlat implementációjában mutatkozó sikertelenségek mögött a tanulásról alkotott elképzelések tisztázatlansága állhat. Arató úgy véli, hogy a szöveges értelmezés hazai kötelező bevezetésének (2006-2011) sikertelenségéhez, a tanárok és a szülők ellenállásához az is hozzájárult, hogy nem volt tisztázott, a szöveges értékelés fogalma, lehetséges funkciói, dimenziói nem csak az érintettek, de még a kutatók számára sem.

Arra is felhívja a figyelmet, hogy a klasszifikáló-osztályozó értelmezési keret önmagában még a teljesítmény értékelés dimenziójában sem ad pontos visszajelzést, a másik három dimenzióban pedig egyáltalán nem releváns az osztályzatok használata.

A tanulás eredményességére vonatkozó értékelés véleménye szerint alapvetően konstruktív-interpretatív értelmezési keretben valósul meg. Ami azt jelenti, hogy az eredményességet értelmező személy kritérium- és/vagy norma elemeket konstruál az értékelés során – akár szakmailag megalapozott, akár naiv módon –, és a tanuló viselkedését, teljesítményét ez alapján interpretálja, értelmezi. Ez a folyamat akkor a leghitelesebb, ha egyrészt jól megalapozott kritériumokra épül, melyek a tanulásban résztvevők számára is világosak (Nagy 2007; Csapó, Csikos, és Korom 2016) másrészt, az értékelő kellően elmélyült saját tudományterületén ahhoz, hogy a kritériumokat felfogja, megállapítsa, illetve rendelkezik e kritériumok méréséhez szükséges ismeretekkel, képességekkel (Bennett 2011).

A formatív értékelés során szintén konstruktív-interpretatív tevékenységet végez az értékelő, azonban itt az értelmezési keretet a tanuló és a pedagógus közös, a tanuló tanulásával kapcsolatban létrehozott konstrukciója adja.

A metakognitív visszajelzések értelmezési kerete is konstruktív-interpretatív jellegű, a formatív értékeléshez hasonlóan a tanulásban résztvevő és a tanulás szervező közösen értelmezik a keletkező tudásokkal kapcsolatos összefüggéseket, azok alkalmazhatóságát a különböző kontextusokban. E közös értelmezés során a tanuló kilép saját értelmezési keretei közül, új képességeket, attitűdöket sajátít el, tehát itt a tanulás transzformatív jellege a hangsúlyos (Mezirov 2000).

A tanulásszervezés módjával kapcsolatos dimenzióban a konstruálás és fókuszálás, az értelmezési keret alapvető fókusza a tanulás szervezője és a tanulásban résztvevő közötti együttműködésen van, az együttműködés értelmezése válik lényegessé .

Az értékelés tudatossági foka

Az iskolai értékelés tudatossági fokát nagymértékben befolyásolja egyrészt, hogy a tanárok mennyire vannak tisztában saját pedagógiai és értékelési nézeteikkel, illetve azzal, hogy ezen nézetek milyen viszonyban állnak a tudományosan igazolt érv- és nézetrendszerekkel (Szivák 2002; Vámos 2003; Wubbels 2005; Bárdossy és Dudás 2011); másrészt, hogy milyen az intézményen belüli munkahelyi szocializáció az értékeléssel kapcsolatban; és harmadrészt milyen szintű tudással rendelkeznek a mérési eszközök használata terén. Ez alapján Arató három különböző mélységű értékelésről beszél. Az első szint, amikor az értékelő a hétköznapi vélekedés szintjén, vagy az öröklött, vagy az iskolai szocializáció szintjén tapasztalt elképzeléseinek megfelelően értékeli. Második szint, amikor nem validált eszközökkel, mégis

valamiféle szakmai kritérium-rendszer mentén igyekszik megbecsülni a tanulók előrehaladását. A harmadik szint pedig amikor validált eszközök segítségével mérésekre épülő értékelést végez. Arató arra hívja fel a figyelmet, hogy ez a harmadik szintű értékelés a tanulói teljesítmény, vagy tanulói viselkedés egy-egy szeletének értékelésére tud csak vonatkozni, és fontos lenne, a komplex értékelésre törekedni.

Az értékelés formai jellemzői

Gyakran vezet félreértésekhez, hogy a hazai irodalomban az értékelés formai jellemzőit összekapcsolják az értékelés tartalmi jellegzetességeivel (Zágon Bertalanné 2004; Tóth 2012; Imre 2012). Erre egy példa, amikor a szöveges értékelést azonosítják a formatív értékeléssel, vagy ha a társas visszajelzést már önmagában formatív értékelésként értelmezik. Ezek az értelmezések a formatív jegyek menetén igyekeznek azonosítani az értékelés dimenzióját. A formai jegyek azonban nem árulkodnak az értékelés dimenziójáról. A szöveges értékelés vonatkozhat teljesítményre is, amikor előre megadott kritériumok mentén szövegesen értékelik valakinek a teljesítményét. Az értékelés formai jegyei tehát minden értékelési dimenzióban megjelenhetnek, (szöveges, numerikus, társas és önértékelés, stb.), így nem adnak útmutatást az értékelés tartalmára, vagy dimenziójára vonatkozóan.

Az alábbi táblázat jól áttekinthetően foglalja össze a fent leírtakat.

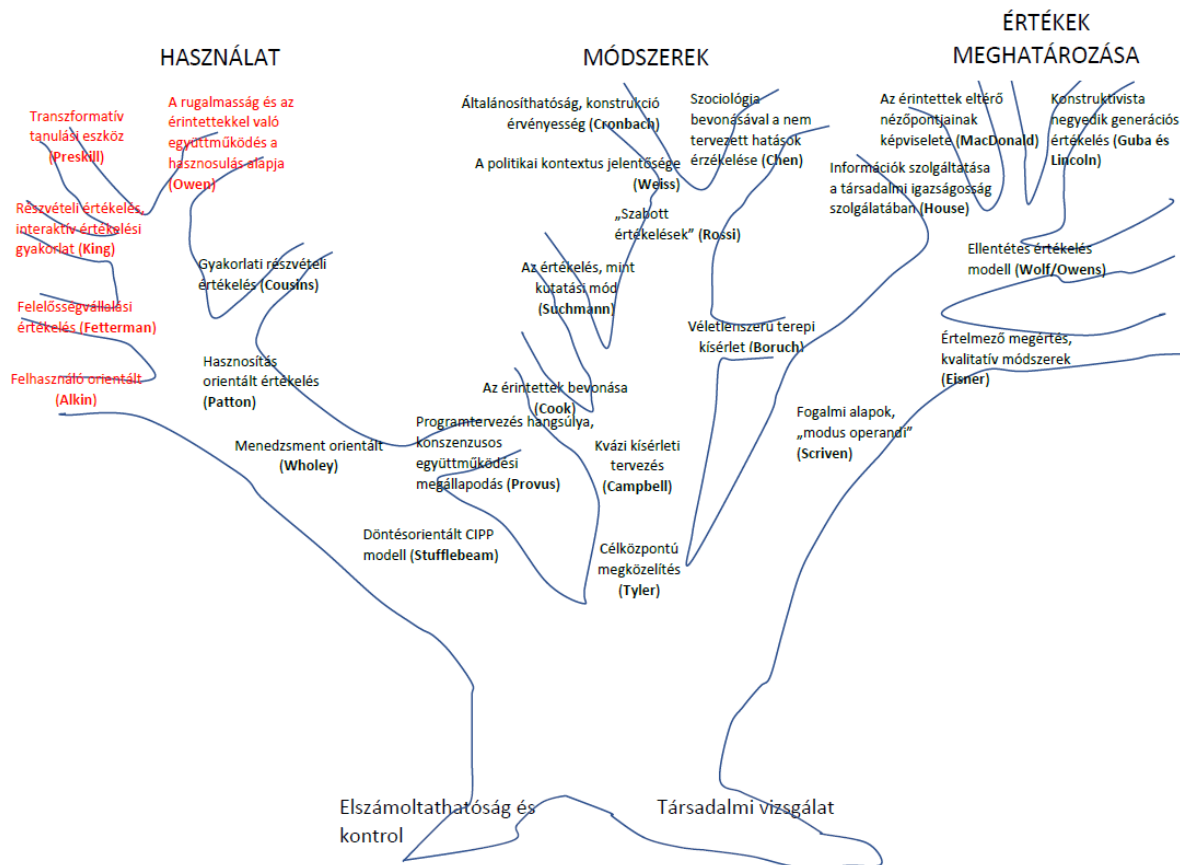
Az értékelés dimenziói	Visszajelzés a tanulás eredményességére	Visszajelzés a tanulás formájára	Visszajelzés a tanulás miértjére	Visszajelzés a tanulás formájával
Nemzetközi megnevezések	assessment of learning	assessment for learning	assessment as learning	assessment by learning
Az értékelés alapkérdése	Mit?	Hogyan?	Miért?	Kiért?
Az értékelés alapja	normák, és/vagy kritériumok	formatív hatékonyság és formatív eredményesség	reflektív és kritikai metakogníció a tudásról	személyes, szociális, kognitív metakognitív egyediség
Az értékelés értelmezési keretei	klasszifikáló, konstruktív-interpretatív perlokúciós (minősítő)	konstruktív-interpretatív, produktív	konstruktív-interpretatív, transzformatív	konstruktív-interpretatív, kooperatív, reflektív, kritikai

Az értékelés funkciói	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető , intervencionális , szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető , intervencionális , szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető , intervencionális , szummatív
A mérés-megítélés eszközei	produktum, performancia, teszt	produktum, performancia, teszt	produktum, performancia, teszt	produktum, performancia, teszt
Az értékelés mélysége	köznapi vélekedés, becslés, <i>mérésre épülő</i> , komplex	köznapi vélekedés, becslés, mérésre épülő, komplex	köznapi vélekedés, becslés, mérésre épülő, komplex	köznapi vélekedés, becslés, mérésre épülő, komplex
Javasolt tanulásszervezési megközelítések	Tudatos kompetencia-fejlesztés	Tanulva cselekvés / <i>Doing by learning</i>	Cselekedve tanulás / <i>Learning by doing</i>	Életre szóló tanulás / <i>Learning to be and live together</i>

1.táblázat Az értékelés dimenziói (Arató 2017, 25)

2.2. Értékelés elméletek

Az elmúlt fél évszázadban az értékelés olyan mértékben professzionalizálódott, hogy mára már saját pszichológiája, szociológiája sőt erkölcstana is van (Halász 2004). A következőkben Alkin és Christie *értékelés-elmélet fájának* (Alkin és Christie 2004) felhasználásával szeretnék áttekintést adni az általános értékelélmélet alakulásáról, fejlődéséről.



6. ábra Értékelés-elmélet fa (Alkin és Christine alapján, saját fordítás)

Az értékelés-elmélet fa törzse két fő gyökérből ered: az elszámoltathatóságból és a szisztematikus társadalmi vizsgálatból. Az elszámoltathatóság igénye adta az értékelés szükségességét, a társadalmi vizsgálat pedig a tudományos igényű módszertani megalapozottságot. A fa középső ága a társadalmi vizsgálat törzs folytatása, ami *az értékelés, mint kutatás*, vagy *az értékelés, mint kutatással támogatott módszer* ága, ezt az ágat MÓDSZEREK-ként (*Methods*) jelölik. A másik ágát ÉRTÉKEK MEGHATÁROZÁSÁ-nak (*Valuing*) nevezik, ahol az értékelő [személy] értékelő [minőség] szerepe meghatározó, azaz, ahol az értékelő munkájának legfontosabb eleme az adatok értékének megítélése. A harmadik fő ág a HASZNOSÍTÁS (*Use*), ami a döntéshozatalt szolgálja. Azok a tudósok, akik ezen az ágon helyezkednek el, az értékelés eredményeinek felhasználására fókuszálnak, azok igényeire akik az információkat használni fogják.

„Módszerek” ág

Az első név, ami ezen az ágon szerepel **Ralph Tyler**, mivel a szerzők A *The Eight Year Study* című, az oktatási mérésekkel kapcsolatos munkáját (Tyler 1942) tekintik az oktatási program értékelések kiindulási pontjának. Tyler az elérendő célok pontos meghatározását és az eredmények mérését helyezte a középpontba, és vitatta a norma alapú tesztek alkalmazhatóságát az oktatási programok értékelésben. Ez a megközelítés *célközpontú* értékelésként is ismert.

Ezt az irányt követte **Donald Campbell**, aki munkatársaival közösen (D. *Campbell Thomas, Stanley, és Gage 1966*) írt munkájával, az *Experimental and Quasi-Experimental Research*-el óriási hatást gyakorolt a szociológiai kutatásokra. Ebben a munkában – amellet, hogy a randomizált terepi kísérleteket tekintik a legideálisabb értékelési megközelítéseknek –, arra hívják fel a figyelmet, hogy sok olyan helyzet van, ahol az ilyen kísérletek nem megvalósíthatók, vagy nem kívánatosak. Ezért dolgozta ki a *kvázi-kísérleti tervezést* a terepen végzett kutatások rendezetlen világára, ahol nem mindig praktikus, etikus vagy akár lehetséges véletlenszerűen kiválasztani a személyeket a kísérlethez, vagy a kontroll csoporthoz.

Ebből a szemléletből született **Edward Suchman** (1967) tollából az értékelési terület első teoretikus összefoglalása, az *Evaluation Research* (Suchman 1967), melynek címe is mutatja álláspontját: az értékelés egy kutatási mód. Szintén a kvázi-kísérleti kutatás-tervezésből nőtt ki **Thomas Cook** munkássága (Cook és Gruder 1978), amiben azt fogalmazza meg, hogy az értékelőknek az érintettekkel közösen kellene meghatározniuk, hogy az értékelés mit vizsgáljon. **Robert Boruch** munkássága szintén Campbell nyomán indult (Boruch, McSweeney, és Soderstrom 1978), de a többi említett kutatóval ellentétben ő a *véletlenszerű terepi kísérletet* - szigorúan randomizált kutatási eljárást - tekinti a társadalmi programok hatásbecslésére vonatkozó legmegfelelőbb módszernek.

A nagyon népszerű könyvéről (*Evaluation: A Systematic Approach*) ismert **Peter Rossi** első munkáiban (Rossi 1979) még a randomizált kísérleti kutatások mellett érvelt, később azonban sok tapasztalat alapján kiszélesedett az értékelésről alkotott képe (Rossi és Freeman 1985) és kifejlesztette a *“szabott értékeléseket”* (*tailored evaluations*), ami azt jelenti, hogy az értékelést a program állapotához kell szabni. Azaz, ha egy olyan program értékelésére szól a megbízás, ami jól halad, akkor az értékelés fókuszát nem a program fejlesztésére, hanem a folyó munkára kell irányítani. Ez nem azt jelenti, hogy a program fejlesztésével nem kellene az értékelésnek foglalkoznia, hanem azt, hogy kevesebb figyelmet kell rá szentelni, mint akkor, ha az értékelés megkezdése a program indulásával egyidejűleg történt. Szerinte ez a megközelítés segít kibékíteni az érvényesség két fő típusát, a külső és a belső érvényességet. **Huey-Tsyh Chen**, aki gyakran publikált együtt Rossival, szintén a kísérleti kutatásokat tartotta elsődlegesnek, de meggyőződése volt, hogy a szociológia által feltárt ismeretekkel ki kell őket egészíteni ahhoz, hogy a szociális beavatkozások tervezett hatásainak vizsgálata mellett érzékelní lehessen a nem tervezett hatásokat is (Chen és Rossi 1983). Ezért nem nagy és globális elméleteket akart létrehozni, hanem olyan valóságos és védhető modelleket, melyek szerint a programok várhatóan működni fognak.

Carol Weiss az értékelés kutatásának politikai kontextusára hívta fel a figyelmet (Weiss 1991), az eddigi megközelítéseket kiegészítette azzal, hogy az értékelést politikai tevékenységként ismerte fel. Mind az értékelési tevékenység, mind a kutatási folyamat, mint az eredmények tételei hatással vannak a politikai helyzetekre és a politikai helyzetek is hatással vannak az értékelési tevékenységre. Rámutatott arra, hogy egy értékelési folyamat lefolytatását is befolyásolja az adott politikai helyzet, ahol érdekeltségek, egyezkedések, választópolgárok, kritikák, stb. vannak jelen, illetve az értékelési eredményeket sem önmagukban, más hatásoktól elkülönülten veszik figyelembe a döntéseknél. Ezen felismerés után a politikai kutatásokat tanulmányozta és azt találta, hogy csak a gondos és alapos kutatások állták ki a hitelesség próbáját, ezért hangsúlyozta, hogy a kutatás minősége nem csupán a tudományos normák betartása miatt fontos, hanem talán fontosabb azért, mert attól függ, hogy az adott kutatás mennyire használható muníciót szállít a szervezetten belüli vitákhoz.

Lee J. Cronbach nevét mindenki ismeri, aki találkozott már a *Cronbach alfa* kifejezéssel. Weiss munkásságát követve többek között az *általánosíthatóság* elméletével és a *konstrukció érvényesség* fogalmával járult hozzá az értékelés módszertanának bővítéséhez (Cronbach 1982).

„Értékek meghatározása” ág

A társadalmi vizsgálat törzséből nőtt ki az értékelőknek az az ága, akik az értékek meghatározásával vagy az ítéletalkotással kapcsolatos kérdésekre fókuszálnak. Az különbözteti meg őket a többi kutatótól, hogy az értékelők értéket kapcsolnak a kutatási eredményeikhez. Ennek a fának fő támasza **Michael Scriven**, kinek korai munkái (Scriven 1967; 1972) nagymértékben meghatározták a terület fogalmi alapjait és eljárásait. És bár emiatt szoktuk leginkább emlegetni, nem szabad elfelejtkezni többi érdeméről sem. Scriven szerint az értékelő legnagyobb hibája, ha szimplán információval látja el a döntéshozókat, hiszen az értékelő hivatása annak megítélése, hogy mi a jó és mi a rossz, és ebben az érték meghatározásban kell szolgálnia a közérdeket. Másik nagyjelentőségű tette, hogy kialakított egy olyan formát, amely a kísérleti és a kvázi-kísérleti módszerek alternatívájaként használható, a “modus operandi”-t (Scriven 1991), ami analóg azzal a folyamattal, amit a kriminológiában profil állításnak neveznek. Továbbá támogatta az ún. “cél-nélküli értékelést” (Scriven 1972), ami azt feltételezi, hogy az értékelő felelőssége eldönteni, hogy a program mely kimeneteleit vizsgálja, függetlenül a kiindulási céloktól, ezáltal jobban fel tudja tárnai a program valódi teljesülését, vagy nem teljesülését.

Elliot Eisner megközelítése nagyon eltér Scriven-étől, de abban megegyeznek, hogy egyformán nagy jelentőséget tulajdonítottak az értékek meghatározásának és a megítélésnek és ebben az értékelő szerepének. Eisner szerint az értékelés bizonyos célok, helyzetek vagy folyamatok minőségének érték-megítéléséről szól, de azok a dolgok, amelyek ebben igazán számítanak, nem mérhetőek kvantitatív módon (Eisner 1976). Azzal érvel, hogy míg a kvantitatív technikák tudnak ugyan hasznos információkat nyújtani, de az értékelés ennél többet igényel: egy szofisztikált értelmező térképet. Nem csak a nyilvánvaló elkülönítést a jelentőstől, hanem a megismert adatok jelentésének megértését is. Erősen támaszkodva korábbi tantervi szakértői és művészi tapasztalataira a kritika művészetben betöltött szerepét használja analógiaként az értékelés alternatív koncepciójához. Értékelés elméletének alapját a műértés és a kritika kettős fogalma adja és szinte kizárólag a kvalitatív módszerekre támaszkodik.

Thomas Owens / Robert Wolf sajátos megközelítése, az *ellentétes értékelés modell* (*adversary evaluation*), a ‘80-as években került a figyelem előterébe (Owens 1973; Wolf 1979). Egymástól függetlenül fejlesztették ki ezt az értékelési módszert, melyben a lehetséges torzítások elkerülése érdekében két ellentétes nézőpontú értékelő alkalmazását javasolják (egy ügy-védőt és egy ügy-ellenzőt), akik megállapodnak a megválaszolandó kérdésekben és közös adatbázist gyűjtenek, melyből önállóan dolgoznak. **Barry MacDonald** az érintettek által képviselt nézőpontok sokszínűségét felismerve vallotta, hogy az értékelőnek az a dolga, hogy az érintettek eltérő nézőpontjait képviselje (MacDonald és Verma 1979). Amellett érvelt, hogy figyelembe kell venni a különböző politikai kontextusokat, mert más jellemezi a bürokratikus, az autokratikus és a demokratikus politikai környezetben megjelenő értékeléseket. Ezek közül a demokratikus értékelést támogatja, mivel abban van lehetőség a vizsgált program többretegű valóságának igaz módon és igazságosan történő ábrázolására, míg a bürokratikus és autokratikus értékelés a hatalom által képviselt valóság igazolását szolgálja. **Ernest House** szerint

az értékelés feladata nem más, minthogy információt szolgáltatson a döntéshozóknak ahhoz, hogy meg tudják határozni a létfontosságú erőforrások legitim elosztását és arra hívta fel a figyelmet, hogy az értékelés soha nem lehet értéksemleges, ezért a társadalmi igazságosság felé kell törekednie (House 1991). Fontos megjegyezni, hogy House számára is az értékelőnek az értékek meghatározása a feladata, de nem a jó és rossz megkülönböztetése vonatkozásában, ahogy azt Scriven állította, hanem a helyes, a fair és igazságos vonatkozásában. Ebben az értelemben a leghátrányosabb helyzetben lévők érték ítéletének kell a legnagyobb fontosságot kapnia.

Egon Guba és Yvonna Lincoln úgy tekintettek az érintettekre, mint az értékteremtés elsődleges szereplőire és azt vallották, hogy nem csak egy valóság létezik, hanem sok, melyek az értékelendő programba bevont egyének különböző érzékeléseinek és értelmezéseinek alapulnak, ezért szerintük az értékelőknek az a szerepe az, hogy ezek között a valóságok közötti egyeztetéseket facilitálják. Az általuk kidolgozott *Negyedik generációs értékelés (Forth Generation Evaluation)* a konstruktivista paradigmán alapul (Guba és Lincoln 1989).

„Hasznosítás” ág

Ezen az ágon található kutatók sora a döntés-orientált szemlélet képviselőivel kezdődik. **Daniel Stufflebeam** fejlesztette ki a CIPP modellt, mely a döntéshozatali folyamatra fókuszál (Stufflebeam 1983). A CIPP négy értékelési típus nevéből álló betűszó: *context, input, process and product*, és egy ciklikus folyamatként jellemezhető. Stufflebeam szerint az értékelésnek az a feladata, hogy folyamatos információáramlást biztosítson a döntéshozóknak, hogy a programok folyamatosan fejleszthessék szolgáltatásaikat. Azáltal, hogy a formatív és szummatív információk is elérhetővé válnak az értékelés eredményeit felhasználó érdekelt felek számára, továbbá az érintettek sokféle nézőpontjainak bevonásával Stufflebeam növelte annak lehetőségét, hogy a releváns értékperspektívák megjelenjenek és így erősítette a programok értékének komprehenzív értékelését.

1971-ben jelent meg **Malcolm Provus** – oktatásirányítási szakember – értékelési nézeteit bemutató könyve *Eltérés értékelés (Discrepancy Evaluation)* címmel (Provus 1971). Ebben négy fejlődési szintet és egy opcionális szintet különböztet meg: 1) *meghatározás* (célok, folyamatok, források részletezése); 2) *telepítés* (a program bevezetésében fellépő eltérések azonosítása); 3) *folyamat* (a rövid távú kimenetek vagy “lehetővé tevő” célok elérése mértékének meghatározása) 4) *termék* (tartós vagy végső célok elérésének mértéke). És az 5), opcionális szint a *költség-haszonelemzés*. Ami egyedivé teszi ezt a megközelítést, az a programtervezésen lévő hangsúly az első szinten, illetve az az erős interaktív minőség, mely a program munkatársainak a tervezés részleteinek kidolgozásába történő bevonásával és az által jött létre, hogy egy konszenzuson alapuló együttműködési megállapodást kötöttek a munkatársakkal.

Joseph Wholey a nagy-léptékű programok értékelésének szakemberét, a szövetségi kormányzati programokban szerzett sok tapasztalata tette érzékenyebbé a programok menedzsereinek szükségleteire. Így ő kevésbé az érintetteket, mint inkább a menedzsereket és a döntéshozókat helyezte a figyelmé középpontjába (Wholey 1983; 1981) és az értékelést a menedzsment fejlesztése érdekében használta.

Michael Patton nem annyira a döntéshozók szükségleteire, mint inkább azokra a folyamatokra fókuszált, melyek az érintettek egy szélesebb spektruma számára teszi lehetővé az értékelés hasznosítását (Patton 1978). Szerinte az értékelőnek proaktívnak kell lennie és nem szabad megelégednie azzal az értékeléssel, ami egyszerűen az asztalfiókba kerül, hanem meg kell keresnie azokat az egyéneket, akik valószínűleg valós használói lesznek az értékelésnek. Ezt a megközelítést *hasznosítás-orientált értékelésnek hívják (Utilization-focused evaluation - UFE)*.

Marvin Alkin felhasználó-orientált értékelése tovább viszi a hasznosítást, és figyelmét a potenciális felhasználókra irányítja (Alkin 1991). Határozottan ellenzi, hogy az értékelő értéket határozzon meg, ehelyett az elsődleges felhasználókkal szoros együttműködésben alakítja ki az értékelési folyamatot olyanná, amely lehetővé teszi a lehetséges kimeneti adatok megítélését.

J. Bradley Cousins nevéhez fűződik (Cousins és Earl 1992) a *gyakorlati részvételi értékelés* fogalma (*practical participatory evaluation*), ami olyan alkalmazott társadalomkutatásként jellemezhető, mely képzett értékelők bevonásával és gyakorlat alapú döntéshozókkal együttműködésben dolgozik.

Hallie Preskill azt állítja, hogy az értékelés igazán lényeges hasznosítása az értékelési folyamat során történik, mivel maga a folyamat válhat a transzformatív tanulás értékes eszközévé (Preskill és Torres 2000). Szerinte a transzformatív tanulás arra a folyamatra vonatkozik, ahol egyének, csoportok, vagy akár szervezetek azonosítják, vizsgálják és értelmezik azokat az információkat melyek saját céljaik eléréséhez szükségesek. Az általa leírt folyamatot leginkább egy szociális készségfejlesztési gyakorlatnak tudnám leírni, ahol az a cél, hogy megtanulják megérteni a másikat és megértetni magukat. Az értékelő facilitátorrá lép elő és az értékelés során fellépő tanulási folyamatot segíti, vezeti. A folyamat végső célja, hogy a program megvalósítás, kutatás értékelés és szervezeti fejlődés zökkenőmentes keverékét alkossák meg. Mindezzel azt a szakadékot akarják áthidalni, ami a program hatásáról való feltételezés és a valós hatás között áll fenn. A szervezeti kultúra, a kommunikáció stílusa, az értékek és a vezetés megfigyelése fontos információkat nyújtanak az értékelőnek. A szervezeti tanulás pedig akkor jelenhet meg, amikor az értékelés eredményeit megosztják, ez teszi lehetővé a reflexiót, a transzformatív tanulást és végső soron a hasznosítást.

Jean King a részvételi értékelési modell alkalmazhatóságára fókuszált, amikor kialakította az *interaktív értékelési gyakorlatot (Inteactive Evaluation Practice - IEP)*, (King és Stevahn 1998) melynek fontos eleme, az értékelés alatti részvételi környezet kialakítása. Ehhez szükséges: a) egy elfogadó hatalmi struktúra; b) a tapasztalatok közös értéke a résztvevők között; c) önkéntesek és vezetők; d) elegendő idő; e) elegendő forrás; és f) a személyek közötti és szervezeti bizalom magas foka. A sikeres részvételi értékelés alapvető feltételének tartja a bizalmat, mert szerinte a hatékony személyközi interakciók nélküli értékelés olyan, mint egy olajozatlan gép: A legjobb esetben működik ugyan, a fogaskerekek forognak, de a fogak erősen kopnak. Legrosszabb esetben az egész értékelési vállalkozás csikorogva forog mindaddig, míg meg nem áll és el nem veszik a gőzfelhőben.

John M. Owen magát az értékelés és a szervezeti fejlődés és változás területek központjába helyezi el. Ezen a területen a szervezetfejlesztési tanácsadó és az értékelő közötti különbséget gyakran vitatják, legtöbbször a szerint különböztetik meg őket, hogy milyen mértékben vesz részt az illető a folyamatok alakításában, vagy utólagos leírásában. Hagyományosan a tanácsadó előír és ajánlásokat fogalmaz meg, míg az értékelő leírást ad és értékelő megítéléseket fogalmaz meg. Owen szerint az értékelés területe változik és így a tanácsadó és

az értékelő közötti határvonal elmosódik. Ő is az értékelés hasznosítását tartja szem előtt, és ezért hangsúlyozza, hogy a rugalmasság és az érintettekkel való együttműködésre törekvés növeli az értékelés hasznosulásának esélyét (Owen és Lambert 1998).

David Fetterman a szerzője a *Felelősségvállalási értékelés (Empowerment Evaluation)* (Fetterman 1996) című könyvnek melyben leírja, hogy az a folyamat, amely bátorítja az önmeghatározást a programértékelés résztvevői között, gyakran tartalmaz képzést, facilitálást, érdekképviselést, felvilágosítást és tehermentesítést is. Az értékelőnek gyakran az a feladata, hogy a kliensek számára rendelkezésre bocsássa – mint egy coach, vagy facilitátor – a folyamatos önértékeléshez szükséges tudást és eszközöket. Fetterman szerint a résztvevők felkészítése arra, hogy maguk értékeljék a programjukat, illetve konzultatív támogatásuk az értékelési folyamat során a felelősség felvállalását erősíti. Ez a megközelítés abban különbözik az előzőtől, hogy - bár hasonló eszközöket használ, de - abban is szabadságot ad a résztvevőknek, hogy maguk alakítsák az értékelés irányát, megoldási javaslatokat fogalmazzanak meg és aktív szerepet vállaljanak a társadalmi változásokban. Az önértékelési folyamatok elsajátítása és intézményesítése által az értékelésnek egy dinamikus és fogékony megközelítését lehet kifejleszteni annak érdekében, hogy változások tudjanak bekövetkezni a populációkban, célokban, értékítéletekben és külső erőkből.

Az értékelés-elmélet fáját szemlélve láthatjuk, hogy ez a tudományterület mennyire szerteágazó, és milyen sokféle megközelítést hordoz magában. A fa különböző ágain belül nyomon követhetjük az értékek meghatározásának, a módszereknek és a hasznosításnak a fejlődését, ezek a fejlődési folyamatok, lényegében egymással párhuzamosan haladtak. Ha azonban az egész értékelés-elmélet időbeli fejlődéséről szeretnénk képet kapni, akkor Vendung nyomán az értékelési szemlélet alakulásának négy hullámát különböztethetjük meg (Vendung 2010). Az 1960-as évektől kezdődően először a *tudományos szemléletmód* terjedt el, ami azt vonta maga után, hogy egy idő után minden területen tudományos tesztekkel kellett alátámasztani, hogy eléri-e az adott intézkedés a kívülről kitűzött, gyakran kimondottan szubjektív célokat. Ebbe a tudományos értékelésbe vetett hit a '70-es évek elejére megkopott. Akkor az az érvelés kezdett teret nyerni, hogy az értékelésnek részvételi és nem kísérleti alapúnak kellene lennie, és a szükséges információkat a felhasználókkal, az üzemeltetőkkel és egyéb érintettekkel folytatott beszélgetésekből lehet leginkább előhívni. Így lépett a színre a *párbeszéd-orientált hullám*. Később, az 1980-as évektől a *neo-liberális hullám* a piacorientáltság irányába mozdult. Ekkor kapott lendületet a New Public Management, melynek kulcsszavai a „dereguláció”, a „liberalizáció”, a „kiszereződés”, a „hatékonyság”, és az „ügyfelek véleményének fontossága” voltak. Ennek eredményeképpen az értékelés az elszámoltatás és a vásárlói elégedettség mérésének eszköze lett. Előtérbe került az „Az számít, hogy mi működik” szlogen, ami az egyre fejlődő informatikai eszközöknek köszönhetően, egyre több adat feldolgozását igénylő *tényeken-alapuló hullámot* hozta magával, ami lényegében jelenleg is uralkodik és a tudományos szemléletmód reneszánszát jelenti.

2. 3. A pedagógiai munka értékelése

Az előző fejezetekből látható, hogy az értékelés témája milyen szerteágazó - értékelésről beszélünk akkor is, amikor egy házi feladatról, akkor is, ha egy elvégzett munka minőségéről és

akkor is, ha egy kormányzati program eredményességéről szeretnénk információhoz jutni. Ez a tartalmi sokszínűség és összetettség akkor is jelen van, ha az életnek csak egy olyan szűk szeletét vizsgáljuk, mint például a pedagógiai munka. A pedagógiai munka értékelése során is lehet értékelni az egyén munkáját, az intézményt, egy-egy programot, vagy akár egy egész oktatási rendszert, esetleg az oktatási rendszer egyes alegységeit és mindezeket az értékeléseket különböző szinteken lehet megtenni. Az egyéni teljesítmény értékelése történhet egyéni szinten, intézményi, vagy akár országos szinten (országos rendszerben), az intézmény értékelése történhet intézményi, vagy országos szinten, egy pedagógiai program értékelése történhet intézményi, országos, vagy akár nemzetközi szinten is, valamint egy ország oktatási rendszerének értékelése történhet országos vagy nemzetközi szinten is. Tehát az értékelés szintje éppúgy lehet – Bronfenbrenner (1976) kategóriái szerint – mikro, mezo, exo és makro szintű, mint az értékelés fókusza.

	értékelés szintje	egyéni	intézményi	program	országos	nemzetközi
értékelés fókusza						
egyén		x	x	x	x	
intézmény			x	x	x	
program			x	x	x	x
ország				x	x	x

2. táblázat A pedagógiai értékelés szintjei és fókusza (saját táblázat)

A következőkben ennek a komplexitásnak az áttekintésére teszünk kísérletet – természetesen a teljesség igénye nélkül.

A pedagógusok értékelése

Amióta létezik iskola, mindig létezett a pedagógusok értékelése is. Azokban az iskolákban, ahol több tanár is dolgozott, az iskola vezetője, igazgatója felelt azért, hogy megfelelő színvonalon történjen az oktatás, megfelelő tanárok dolgozzanak az iskolában, de az egytanítós kis iskolákban is az egyházi elöljárók, később - az állami iskolarendszer bevezetésével - az állami tisztviselők felügyelték az oktatás színvonalát. Az állami felügyelet a törvényeknek való megfelelés és a közpénzek ésszerű felhasználása mellett a tartalmi szabályozásra is kiterjedt, mely eleinte főleg a tanmenet betartásának ellenőrzésére korlátozódott, ami magában hordozta a tanmenetet meghatározó hatalom politikai, ideológiai irányultságának betartatását is (Foucault 2001).

A pedagógiai munka értékelése az ipari minőségbiztosítási rendszerek megjelenésével új hangsúlyt kapott. Az 1980-as, '90-es években előtérbe került munkahelyi hatékonyság- és eredményesség-értékelési eljárások az oktatási rendszerekre is erős hatást gyakoroltak (Trencsényi 2004). Ezen trendek gyakran figyelmen kívül hagyták a tanári munka sajátosságait

és egy leegyszerűsített párhuzamot vontak az ipari termelésben alkalmazott fogalmakkal, eljárásokkal (szülő = vevő, tanuló tudása = termék), holott sok esetben ez a leegyszerűsítés egyáltalán nem állja meg a helyét. (Clouder 2001)

Halász is a tanári munka értékelésének kezdetektől jelenlévő két fő funkciójának a szubjektív motiválás – szankcionálást és az objektív mérést tartja – éppúgy, ahogy az iparban elterjedt munkahelyi értékelések. (Halász 2004), Mások viszont felismerve a tanári feladat sajátosságait a pedagógus értékelés fő funkcióinak egyrészt az elszámoltathatóságot másrészt a szakmai fejlődés támogatását tekintik (Zepeda 2006). Ezen funkciók betöltése azonban sokféleképpen történhet, a következőkben azokat a gondolatokat igyekszem összefoglalni, melyek a tanári feladat sajátosságaiból kiindulva e két funkció valamelyikét szándékoztak támogatni.

A tanári munka minőségének szerepe a tanulók tanulásában, előrehaladásuk támogatásában, vitathatatlan, számos kutatás bizonyította, hogy a tanári munka „minősége” jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét (Cochran-Smith 2001; Hattie 2003; OECD 2005; Barber és Mourshed 2007; Mockler 2013; Thurlings, Evers, és Vermeulen 2015; Makovec 2018). Így a tanári teljesítmények értékelésében, megítélésében a hangsúly egyre inkább a tanulói teljesítmények és a tanári eredményesség összefüggésére irányult. Czető cikkében részletesen tárgyalja az elméleti és empirikus kutatásokban megjelenő tanári eredményesség modelleket (Czető 2020).

A korai tanári eredményesség kutatások olyan modellek megalkotásához vezettek, melyek a tanárok pszichológiai jellemzői és az eredményesség közötti összefüggéseket vizsgálták. A *pszichológiai konstrukciókon alapuló modellek* legfőbb célja az volt, hogy a tanári munka eredményességét olyan pszichológiai jellemzők mentén ragadják meg, mint a tanári szerephez szükségesnek vélt *személyiségvonások*, a pályához kapcsolódó *attitűdök*, az évek során megszerzett *tapasztalatok*, illetve az *elért teljesítmények*.

Ezen a kutatások bizonytalan és megkérdőjelezhető eredményei a tanári tevékenység közvetlenül megfigyelhető elemeire irányították a figyelmet, és megszülettek az *(osztálytermi) tanári viselkedésre és folyamatokra építő modellek*. A tanári viselkedést vizsgáló kutatások kétségtelenül leírtak olyan tanítási stratégiákat, melyek elősegítették a tanulók tanulásának eredményességét, azonban az összefüggésekre, az esetleg inkonzekvens viselkedések felismerésére már nem feltétlenül voltak alkalmazhatók. A paradigma kritikusai a kvantitatív módszertan egyoldalúságát rótták fel; illetve további, módszertani kritikaként fogalmazták meg, hogy ezek a kutatások sok esetben a tanári viselkedés gyakoriságára koncentráltak, figyelmen kívül hagyva az adott szituációban jelen lévő szerepét, és ezáltal elhanyagolva azoknak a mélyebb struktúráknak a jelentőségét, mint a tanári attitűdök vagy nézetek (R. J. Campbell és mtsai. 2004; Creemers, Kyriakides, és Panayiotis 2013).

Ezek a kritikai hangok hívták életre az osztálytermen túli viselkedésre fókuszáló modelleket. A *kognitív megközelítések*, melyek már nem a közvetlenül megfigyelhető viselkedésre, hanem a nehezebben hozzáférhető jellemzőkre építettek, például a gondolkodási- és döntési folyamatok, a tanári tudás eltérő jellemzői (Creemers, Kyriakides, és Sammons 2010). Az egyik ilyen közvetlen megfigyeléssel nem hozzáférhető tényező volt a szaktárgyi tudás. Creemers és munkatársai szerint azonban ezt úgy érdemes értelmeznünk, hogy a megfelelő szaktárgyi tudás

a minimálisan elégséges feltétele a minőségi tanításnak, azonban önmagában nem vezet eredményességhez (Creemers, Kyriakides, és Panayiotis 2013). Hasonló a helyzet a pedagógiai tudás és az eredményesség kapcsolatával is, nehezen igazolható összefüggés a tanári pedagógiai tudás és a tanulók eredményessége között (Czető 2020).

A tanári eredményesség kutatásában egyre nagyobb szerepet kapó további kognitív konstruktumok a tanári nézetek és az énhatékonyság elemei. Azonban a tanári nézetek tanulók tanulására gyakorolt hatásának értelmezése Creemers (2008) szerint nehezen mérhető. Creemers és munkatársai (2013), valamint Campbell és munkatársai (2004) a tanári eredményesség kutatások szakaszolása kapcsán részletesen feltárták ezen kutatási modellek kritikáit is, melyeket az alábbiakban lehet összefoglalni:

- A tanári eredményesség leszűkített értelmezése.
- A tanári eredményesség elválasztása a folyamatos szakmai fejlődéstől és tanulástól.
- Az iskolai szintű tényezők kizárása az értelmezésekből.
- A tanári eredményesség koncepcionális általánosítása.

Ugyanezt támasztja alá Goe és munkatársainak véleménye is (Goe, Bell, és Little 2008), akik szerint a tanári eredményesség megítélésének, és a definíciót kizárólag a tanulói eredményekre szűkítő megközelítéseknek nehézségei abból erednek, hogy a tanulás több, mint a teljesítményben megmutatkozó célok elérése, illetve, hogy a tanárok nem kizárólagosan felelősek a tanulók tanulásáért. Azok a sztenderdizált tesztek, amelyek a tanári eredményességet a tanulók eredményességére szűkítik, leértékelik és figyelmen kívül hagyják olyan tényezők szerepét, mint az iskolai közösség, az iskolavezetés, illetve az iskolai klíma és kultúra hatásai.

A tanári munka minőségének kérdésköréből nőtt ki tanárértékelés másik nagy témaköre, a **tanári és tanítási sztenderdek** (Falus 2006; 2011; Kotschy 2011; 2014; Canea 2011). Annak ellenére, hogy a sztenderdekben való gondolkodás nemzetközi szinten elterjedt, vannak, akik annak nehézségeire is felhívják a figyelmet.

Elliot (2015) cikkében a sztenderdizálás során felvetődő kihívásokat fogalmazza meg. Véleménye szerint mindenekelőtt szükséges egy közös értést kifejleszteni a minőségi oktatásról, azaz közös normák, sztenderdek meghatározása az első lépés, de már azt is nehéz eldönteni, hogy általános, vagy tantárgyi sztenderdekre van-e szükség, vagy esetleg e kettő keverékére? Amint ezekben a sztenderdekben megszületik az egyetértés, a következő kérdés, hogy hogyan, és kik által történjen a tanárok értékelése. Elliot szerint alapvető fontosságú, hogy olyan emberek értékeljenek, akik megfelelő képzéssel és elegendő idővel rendelkeznek a feladat ellátásához, továbbá elengedhetetlen a formatív és a szummatív értékelési módszerek közötti egyensúly megteremtése és annak megértése, hogy a rendszerhez kapcsolódóan egy új nyelv is keletkezik, mely pusztán a tanárok értékeléséről szól.

Darling-Hammond (1994) bár elismerte a sztenderdek fontosságát, óva intett attól, hogy a policyk csak a sztenderdekre fókuszáljanak, mert véleménye szerint nem annyira a sztenderdek fejlesztik az oktatási rendszert, hanem sokkal inkább a sztenderdek használatának módja.

Az elmúlt évtized új megközelítését jelentik a különböző **hozzáadott-értéken** alapuló tanárértékelési modellnek, melyekkel annak mértékét szándékoztak megbecsülni, hogy a tanárok milyen mértékben járulnak hozzá a diákok eredményeihez.

Hallinger és munkatársai szerint ez a fajta tanárértékelés, mint iskola-fejlesztő stratégia, politikai logikája három, egymással összefüggő feltételezésen alapul: 1) a tanulói tanulás növekedésére gyakorolt tanári hatás mértéke elegendő ahhoz, hogy indokolja a tanulói adatok bevonását a tanári teljesítmény-értékelésbe. 2) Ez a logika azt feltételezi, hogy az ezen értékelésekben használt mérőeszközök képesek megbízhatóan megragadni és megkülönböztetni a tanárok hatását a tanulók tanulásának növekedésére. 3) Azt feltételezi, hogy ennek a megközelítésnek az alkalmazása a tanár-értékelésekre egy folyamatos és fenntartható fejlődést fog eredményezni a tanítás és tanulás minőségében. És végül azt is feltételezik, hogy ez a beavatkozás igazolni fogja azokat a jelentős emberi és anyagi ráfordításokat, melyeket a hatékony bevezetés megkívánt (Hallinger, Heck, és Murphy 2014).

E logikákat Hallinger és munkatársai empirikus kutatások meta szintű elemzésével vizsgálták. Ezen elemzések eredményeként mindenekelőtt azt emelték ki, hogy világosan kimutatható, hogy a tanárok nem elszigetelten, egyedi környezetben dolgoznak az iskolákban. És bár valóban van a tanároknak mérhető hatása a tanulók tanulására, ugyanakkor a hatás mértéke - sok tanulmányt vizsgálva sok különböző kontextusban - nem elegendő ahhoz, hogy arra lehessen következtetni, hogy a tanárok oly módon hordoznak teljes felelősséget a tanulók tanulásáért, hogy a hozzáadott értékek eredményeire alapozva foglalkoztatásukra, vagy elbocsátásukra vonatkozóan javaslatot lehetne tenni. Hasonló eredményre jutott Isore is (Isore 2009). Továbbá a kutatások eredményei nem válaszolták meg azt a kérdést, hogy a tanárértékelések hozzájárulnak-e a tanítás fejlődéséhez vagy sem. E kérdés megválaszolása más kutatóknak sem sikerült például Forrester, 2011; Ingvarson és Chadbourne, 1997 - idézi Elliot, (Elliot 2015). A hozzáadott érték egyéni szintű teljesítmény-értékelésre történő használatát más kutatók más szempontból kritizálták: Cochran-Smith 2006, idézi Kálmán és Kopp (Kálmán és Kopp 2014) éles elvi kritikát fogalmaz meg vele szemben, Darling-Hammond és munkatársai pedig mérési és módszertani kifogásaiknak adtak hangot (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, és Haertel Edward 2012).

Rapos és munkatársai (2020) megállapítják, hogy a szakmai fejlődéssel és az eredményességgel foglalkozó kutatásokban egyre inkább hangsúlyossá válnak a pedagógus tanulásának kontextusba ágyazott, személyes dimenziói. A tanári viselkedést kognitív, affektív és motivációs tényezők befolyásolják és ráadásul szociális kontextusba ágyazottak, ezért ez a tanulás multidimenzionális. E nézőpont alapján minden valódi tanulási tevékenység kizárólag a személytől indulhat, így a személyes fejlődés és tanulás kontextusa egyre erősebben hívja elő a szakmai identitást, mint értelmezési keretet.

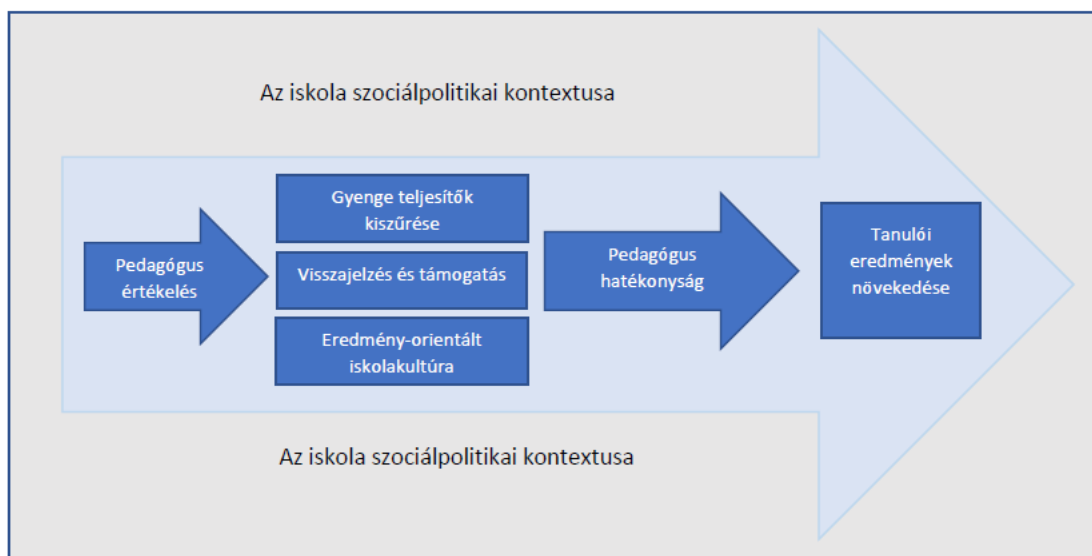
A szakmai identitás fogalma megjelenik Korthagen hagyma-modelljében (Korthagen 2004; 2017), mely szemléletesen jeleníti meg a tanárrá válás különböző rétegeit. Véleménye szerint az eredményes tanár az, akiben összhangban állnak e különböző szintek, rétegek és e koherencia alapján képes igazán hatni környezetére. A szakmai tanulás Korthagen szerint az elmélet, a gyakorlat és a személyiség közötti kapcsolatok létesítését jelenti, amit elsősorban a mély és jelentés-orientált, támogatott lényegi reflexió (core reflection) segíthet, ami figyelembe veszi a hagyma modell belső rétegeit és az affektív és motivációs dimenziókat is.

A szakmai identitás másik fontos képviselője Kelchtermans, aki a *szakmai önmegértés fogalmát használja* (Kelchtermans 1993; 2005; 2009). A tanár tanításra vonatkozó tudása és a nézetek személyes rendszere együtt alkotják azt a tanári személyes értelmező keretrendszert, melynek kialakulása és folyamatos fejlődése állandó szakmai tanulás eredménye. A szakmai önmegértés a tanár és a munkája kontextusát alkotó társas, kulturális és strukturális munkafeltételek közötti reflektív és értelmező interakciókból jön létre, és mentális folyamatok, reprezentációk halmazát jelenti, amin (mint egy lencsén) keresztül értelmezi a tanár a munkáját és ami alapján cselekszik.

Rapos és munkatársai arra is felhívják a figyelmet, hogy maga a szakmai identitás fogalma a szakirodalomban még nem egyértelműen meghatározott, (Beijaard, Meijer, és Verloop 2007). A közelmúltbeli integrációs törekvések ellenére a kutatók egyre inkább sürgetőnek gondolják a szakmai identitás formális fogalmi modelljeinek szintetizálását, nemcsak az elméletépítés számára, de a szakmai fejlődési programok tervezése során is, amelyek képesek lehetnek együtt kezelni a szakmai tanulást és az identitásfejlődést (Garner és Kaplan 2019).

A pedagógusok értékelésének intézményi szintjén a folyamatos szakmai fejlődés támogatása mellett előtérbe kerül a pedagógiai munka értékelésének szummatív jellege, az elszámoltathatósági funkciója is, amikor az értékelés a foglalkoztatásról, előléptetésről, jutalmazásról, beavatkozásról, vagy elbocsátásról szóló döntések alapjául szolgál. Az intézmény vezetője, vezetősége az állami vagy tankerületi egységes elvárások megjelenése előtt is felelt azért, hogy a pedagógiai munka a lehető legjobb színvonalon, azaz az iskola helyi adottságaihoz, szokásrendjéhez, normáihoz igazított elvárások szerint folyjon. És azóta beszélhetünk a pedagógusok értékelési rendszerének, egységes elvárásrendszernek országos szintű kialakításáról, amióta az állami oktatási rendszer szemléletében is megjelent az eredményesség kérdésköre.

Országos szinten a pedagógusértékelés az oktatási rendszer egészének átláthatóságát, elszámoltathatóságát és a rendszer szintű fejlesztéseket szolgálja. Hallinger a tanárértékelések iskolafejlesztési stratégiaként való használatát a tanári minőség és a tanulói tanulás erős okozati összefüggésére vezeti vissza (Hallinger, Heck, és Murphy 2014). Véleménye szerint két releváns állítás képezi ezen politikák alapját: 1) A tanárok minőségbeli különbsége összefüggésben áll a diákok különböző tanulási eredményeivel (Sanders és Horn 1994).; 2) A tanítási minőség egy megbízható és érvényes mérés tárgya, mely képes megkülönböztetni a tanárok teljesítményét a tanítványaik által elért eredmények figyelembevételével (Danielson 2007; Hanuschek 2010; Milanowski 2004; Rockoff és Speroni 2010; Sanders, Wright, és Horn 1997). Az oktatáspolitikák ezen állításokra alapozva gondolják úgy, hogy a tanárértékelést a tanári minőség menedzselésére lehet és kell használni. Oksági láncolatként ábrázolva:



7. ábra A tanárok értékelésének és az iskola fejlesztésének alapját képező fejlesztés elmélete (Hallinger, Heck, és Murphy 2014, 8., saját fordítás)

Az ábrából leolvasható az a három egymással összefüggő út, melyet az oktatáspolitikák javasolnak annak érdekében, hogy a tanárértékeléssel pozitív befolyást gyakoroljanak a tanulói eredmények növekedésére:

1. a teljesítmény értékelés ki tudja szűrni a leggyengébb tanárokat, azokat, akik folyamatosan nem tudnak pozitív hatást gyakorolni a tanulók tanulási eredményeire;
2. a teljesítmény értékelés hasznos visszajelzéseket nyújt a tanároknak, ezáltal ér el fejlődést a tanítás minőségében és növekedést a tanulók tanulási eredményeiben;
3. a tanárértékelés hozzájárul az eredmény-orientált iskolakultúra fejlesztéséhez, ami a tanulás és tanítás minőségét előmozdító politikai beavatkozások szélesebb körét fogja támogatni.

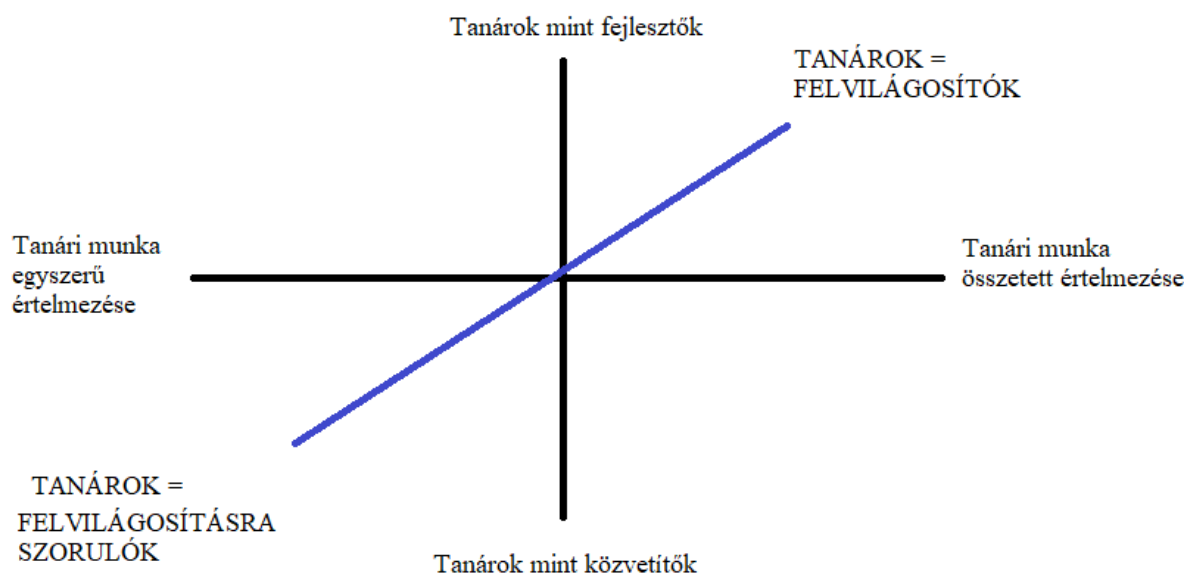
A magyar szakirodalom közelmúltban megjelent cikkei ezen felfogás árnyoldalaira hívják fel a figyelmet. Rapos és munkatársai szerint (Rapos és mtsai. 2020), ebben a megközelítésben bár a pedagógus felelős a rendszer oldaláról megfogalmazott célok megvalósításáért, de nem jelenik meg benne személyes sajátosságokkal rendelkező szereplőként. Ez a szemléletmód erősíti a szakmai feladatokból és elvárható szakmai tudásból levezethető fogalomhasználatot, ami egyértelműen az elszámoltathatóság paradigmájához kapcsolódik. Ezzel szemben a pedagógus szakma professziójával foglalkozó elméletek – bár ugyan azt a célt tűzik maguk elé, nevezetesen ők is a szakma státuszának emelését és a tanulók teljesítményét hatékonyabban támogatni tudó pedagógusok „felmutatását” szeretnék elérni – egészen mást irányt jelölnek ki. Kopp pedig arra irányítja a figyelmet (Kopp 2020), hogy azért van a pedagógusértékelési rendszereknek óriási jelentősége, mert az értékelési eljárásokon, elvárásokon keresztül visszahat az iskoláról, és a pedagógusokról alkotott képre és ezáltal az intézmények és a pedagógusok konkrét tevékenységére is. Ezt az állítást támasztja alá Arató cikke is, az értékelés formájával való visszajelzés dimenziójának megfogalmazásával. (Arató 2017) Kopp nemzetközi szakirodalomra hivatkozva fogalmazza meg, hogy maga az értékelés befolyásolja, átértelmezi a pedagógus szakmaiságról alkotott nézeteket, a pedagógusok szaktudásáról

alkotott fogalmakat (Cummings 2003; Tatto 2006; Vendung 2010; Terhart 2011). Ebből a szempontból tartja jelentősnek Kennedy értelmezési keretét (Kennedy 2005) mely a következő kérdések mentén vizsgálja az egyes modelleket: (1) Hogyan alakulnak a hatalmi viszonyok az adott modellben? Ki kontrollálja a pedagógusok fejlődésének folyamatát és a tartalmat? (2) Milyen mértékben támogatja az adott modell a pedagógusok szakmai autonómiáját? (3) Milyen mértékben támogatja az adott modell az intézményi szintű autonómiát? Kennedy szerint az autonómia transzformatív hatása (azaz a gyakorlatban bekövetkező pozitív változás) csak akkor jelenik meg, ha az autonómia átalakul ágenciává, tehát a tanárok döntési szabadsága mellett a döntésre való képesség és a döntés lehetősége is megteremtődik (Kennedy 2005).

Huber és Skedsmo (2016) az értékelési modellek lehetséges, nem szándékolt következményeire egy másik szempontból hívják fel a figyelmet, és megfogalmazzák ezek feltárását célzó kutatások iránti igényüket. Véleményük szerint, ha a felállított tanárértékelést és tanítási szttenderdeket a bevont kulcsszereplők nem érzékelik pozitívnak és hasznosnak, az azzal járhat, hogy a tanítási gyakorlat és tevékenységek bizonyos adaptálása arra korlátozódik, hogy egy felszínes szinten feleljenek meg az elvárásoknak és a külsőleg felállított szttenderdeknek. Az ilyen módon adaptált gyakorlatot “kirakat-óra”-ként vagy “megkoreografált elszámoltathatóság”-ként lehet jellemezni, ami nem feltétlenül járul hozzá a diákok tanulásának fejlesztéséhez (Webb 2006). Ezért azt javasolják, hogy az adott tanárértékelési stratégiák céljait és funkcióját hangolják össze, és figyeljenek arra, hogy túl sok cél kombinálása egy értékelési modellbe ahhoz vezethet, hogy azok kioltják egymást és kisebb lesz a valószínűsége a célok elérésének.

Nemzetközi szinten: Az utóbbi évtizedekben a globális neveléstudományi és oktatáspolitikai diskurzuson belül felerősödött a közgazdaságtani megközelítések jelentősége (Gitlin és Smyth 1988; Tenorth 2014). Ennek következtében dominánssá vált az a megközelítés, amely az oktatási rendszerek eredményességét a gazdasági növekedés szempontjából értelmezi, és az iskolai eredményesség egyik meghatározó háttér-tényezőjeként a pedagógusok minőségét jelöli meg (Creemers és Kyriakides 2012; Halász 2013; Antoniou, Kyriakides, és Creemers 2015) elfogadva, hogy *„az oktatási rendszer színvonala olyan, amilyen a rendszerben dolgozó tanárok minősége”* (Barber és Mourshed 2007).

A pedagógus értékelés szempontjából fontos további nemzetközi szintű jelenség, egyrészt az, hogy a tanárkép nemzetközi szinten tematizálódik és ebben meghatározó szerepet játszanak a nemzetközi szervezetek (például OECD, UNESCO) (Kopp 2020). Másrészt az is fontos nemzetközi jelenség, hogy egyre erősödik a komplexitás-elméleti megközelítés jelentősége (Burns és Koester 2016). A komplexitás-elmélet a rendszereket mint sokszereplős, sok elemből álló képződményeket vizsgálja, amelyekben az elemek és a szereplők egymással többszintű kölcsönhatásban állnak, ezek a kapcsolódások azokban a külső megfigyelő számára jelentős részben rejtett módon érvényesülnek, láthatatlanok maradnak, kapcsolataik sok esetben nem lineáris, ok-okozati elven szerveződnek (Mason 2008) idézi Kopp.



8. ábra: A nemzetközi dokumentumokban megjelenő tanár-felfogás térképe ((Normand, Liu, Carvalho, Oliveira, & Levasseur, 2018, 25., idézi Kopp, 2020)

Végül vessünk egy pillantást a pedagógus értékeléssel kapcsolatos nemzetközi kutatásokra. Elliot (2015) három fő csoportba sorolja őket: Az első csoport a diákok különböző tanulási módjait vizsgálja a tanárértékelési folyamatokon belül (összevetették azon diákok eredményeit, akinek a tanárai részt vettek teljesítményértékelésben azokéval, akik tanárai nem vettek részt). A második csoport azt értékeli, hogy a tanárok hogyan érzékelik a folyamat hatását a saját gyakorlatukra és motivációjukra vonatkoztatva, míg a harmadik csoportba eső kutatások a hatékony tanárértékelés feltételeit vizsgálják. Nagyon röviden a következőképpen lehet összegezni Elliot e három csoportra vonatkozó meglátásait: 1) Bár vannak olyan eredmények, amelyek alátámasztják, hogy van kapcsolat a tanárértékelés és a tanulók eredményei között, a tanulói eredmények és a tanárok értékelése közötti direkt megfeleltetésre vonatkozó kutatási eredmények változóak (Isore 2009).; 2) A tanárok megéléseire vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy minél nagyobb hangsúly esik a pedagógus értékelési folyamat visszajelzésében a tanítás sajátos aspektusaira, annál inkább érzi a tanár, hogy a folyamat hatással volt a tanítási gyakorlatára (OECD 2009); 3) az OECD szerint négy kulcseleme van a hatékony pedagógus értékelés fejlesztésének (Isore 2009):

1. A tanárok bevonása a folyamatba. A bizonyítékok azt mutatják, hogy ez elősegíti a nagyobb felelősségvállalást, bátorítja a reflexiót és visszatekintést a tanárok között (Kleinhenz és Ingvarson 2004);
2. Az érintettek értik a folyamatot és a minőségnek egy közös nyelvét fejlesztik ki;
3. A tanároknak lehetőségük van kifejezni tapasztalataikat, érzékeléseiket, aggodalmaikat a folyamat során. Ezt erősíti Kennedy azon állítása is, hogy a tanárok gyakran elutasítják a reformokat, de nem azért, mert nem akarnának változtatni, vagy fejleszteni, hanem azért, mert sok reformkísérlet nem arra reflektál, ami valójában az iskolákban történik, és figyelmen kívül hagyja a mindennapi tanítás realitását (Kennedy 2005).

4. A tanároknak bizalma van az értékelés iránt. Több értékelő és sokoldalú információ forrás elengedhetetlen az értékelési rendszer hitelességéhez.

Elliot (2015) arra is felhívja a figyelmet, hogy sok pedagógus-értékelési rendszerben a hangsúly erősen eltolódott a tanárok fejlődésének és tanítási gyakorlatuknak támogatásától az elszámoltathatóság irányába (Bartlett 2000). Sok értékelési rendszer nem tájékoztatja a tanárokat arról, hogy mit kellene fejleszteniük, vagy mi támogatná a fejlődésüket. Darling Hammond és munkatársait idézi, akik szerint sok gyakorló tanár, kutató és “policy maker” ért egyet abban, hogy a legtöbb tanárértékelési rendszer kevésbé segíti a tanárok fejlődését (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, és Haertel Edward 2012).

Összegzésként elmondható, hogy a neveléstudomány szempontjából az lenne üdvözítő, ha a pedagógus értékelések a tanárok szakmai fejlődését támogatnák, ugyanakkor a gyakorlatban egyenlőre az elszámoltathatóság szempontjai érvényesülnek. Szerencsére a nemzetközi trendek ezen a téren bizakodásra adnak okot. Rapos és munkatársai (2020) szerint egyre erősebb nemzetközi téren az a törekvés, hogy a szakmai elvárásokban megerősítsék a pedagógus szakma összetettségének tudatosítását, és a gyakorlatban történő tanulás támogatását, valamint az egyéni tanulási utak elismerésén alapuló értékelési rendszerek kialakítását, mivel ez erősítheti a pedagógusok egyéni felelősségvállalását és a tudatosan alakított tanulási folyamatok szerepét (Guerriero és Deligiannidi 2017).

Intézmények értékelése

A pedagógiai munka értékelésén belül a következő értékelhető terület az intézmények, vagy szervezetek értékelése, mely – akárcsak az egyéni pedagógusok értékelése – több szinten történhet. Történik minden egyes intézmény belső értékelési folyamatában, és zajlik az állami keretek között is.

A közoktatási intézmények értékeléséről szóló hazai írások mindegyike a mérhetőséggel, számszerűsíthetőséggel, valamint az elszámoltathatósággal kapcsolja össze az értékelést, így például Kertesinek a Zöld könyvben megjelent tanulmánya (Kertesi 2008), vagy Halász, Radó és Tóth cikkei (Halász 2002; 2004; Radó 2011; Tóth 2010). Bár megjelent az a nézet is, hogy a közoktatás fejlődése lényegében azon múlik, hogy az oktatási intézmények tanuló szervezetté tudnak-e válni – Kertesi maga is megfogalmazza, hogy „*A közoktatás mérési-értékelési rendszerének kiépítése voltaképpen azt a célt szolgálja, hogy saját eredményeire folyamatosan reflektáló, problémamegoldó szervezetté alakítsa át az iskolákat*” (Kertesi 2008) – a hazai szakirodalomban nem találtam arra utalást, mely figyelembe venné a szervezetelméleti szakemberek álláspontját, ami szerint a „*receptekben, számonkérésben, standardokban való gondolkodás kifejezetten ellentmond a tanuló szervezet szemléletének*” (Bakacsi és Gelei 1999).

A magyarországi intézményértékelési rendszert, a pedagógiai szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet) intézményi szintjét a pedagógusok értékelési rendszerének jelenlegi magyarországi rendszerét bemutató fejezetben ismertettem, a következőkben két – számomra fontos - külföldi példára térek ki.

Mindenek előtt fontosnak tartom Hargreaves és Fullan (2012) által bevezetett *professzionális tőke* fogalmát, mellyel a szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy egy oktatási intézményben folyó munka színvonalát nem csupán az egyes pedagógusok képzettségének, felkészültségének, azaz *humán tőkájének* összessége határozza meg, hanem ezen túlmenően, a minőség

nagymértékben függ a kollégák *szociális tőkéjétől*, vagyis a munkatársak együttműködési képességétől és a *döntési tőkéjétől*, azaz attól, hogy milyen mértékben képesek az adott helyzetnek, az adott pillanatnak megfelelően döntéseket hozni. E három fogalmat - *humán tőke, szociális tőke, döntési tőke* - együttesen tekintik az intézmény *professzionális tőkéjének*.

A másik, számomra fontos példa az iskolák teljesítmény értékelésére vonatkozó ausztrál nemzeti keretrendszer, mely a tanárok szakmai fejlődését helyezi előtérbe (Elliott 2015). Három területet ölel fel: 1) reflexió és célmeghatározás; 2) szakmai gyakorlat és tanulás; 3) visszajelzés és beszámoló.

Reflexió és célmeghatározás

Bandura (1997) a motiváció fontos forrásaként ismeri el a célmeghatározást és az önhatékonyt, ami azt jelenti, hogy azt a célt tudják az emberek hatékonyan elérni, és azt a feladatot fogják kitartóan végigvinni, amit maguk választottak. A célmeghatározást és a reflexiót Locke és Latham (2002) is a cselekvés erőteljes befolyásolójának találták. A célmeghatározás központi jelentőségű az önszabályozó tanulási képesség fejlesztéséhez és segít a tanároknak beazonosítani, hogy mit szükséges tenni a gyakorlatuk fejlesztése érdekében (Timperley 2011).

Szakmai gyakorlat és tanulás

Elliot szerint a szakmai tanulás Ausztráliában jelentősen átalakult az utóbbi időben, amennyiben elmozdul azoktól a rosszul megfogalmazott, szétaprózódott, egyképes és kontextustól független képzési csomagokat alkotó felfogásoktól és meggyőződésektől főleg az iskolai gyakorlatra alapozott folyamatos tanulási folyamatok irányába. Elliott véleménye szerint a szakmai tanulásnak, mint a tanárok tudásának és képességeinek kiépítésébe történő hatékony befektetésnek, meghatározó szerepe van az oktatási policykban. A szakmai fejlődés lehetőségéhez kötődő egyértelmű kapcsolat nélkül a tanári teljesítmény értékelés és beszámolás hatását korlátozottan tartja (OECD 2013).

Visszajelzés és beszámoló

A 2009-es TALIS jelentés szerint az értékelésnek és a visszajelzésnek nagy hatása van a tanároknak, növeli a munkahelyi elégedettséget és fejleszti a tanítási gyakorlatot. A teljesítmény értékelés fontos, hogy visszajelzést adjon a tanároknak a szakmai gyakorlatukról és fejlesztési lehetőségeket kínáljon. Ugyanakkor a kutatások azt mutatják, hogy az ilyen visszajelzés gyakran nem jelenik meg az iskolákban (Isore 2009; Zatyński 2012). Elliott véleménye szerint, ahogy a tanulóknak szükségük van visszajelzésre a teljesítményükkel és az előrehaladásukkal kapcsolatban, éppúgy van szükségük a tanároknak is. Szükségszerűnek látja a szakmai tanulás és a teljesítmény értékelés közötti kapcsolat olyan erősítését, amely lehetővé teszi, hogy a szakmai tanulás az egyének igényei szerint differenciálódjon (Elliott 2015).

Oktatáspolitikák értékelése

Kopp a globalizációt és az európai szintű törekvéseket meghatározó jelentőségűnek tartja a nemzeti oktatáspolitikák szempontjából (Kopp 2020), ugyanakkor úgy véli, hogy ez a folyamat nem egyirányú: az e területeket vizsgáló kutatások (Ozga és mtsai. 2011; Prøitz 2015) rámutatnak arra, hogy az egyes nemzetek feletti törekvések hogyan hatnak a nemzeti oktatáspolitikák szintjén: recepció, átalakítás vagy átvétel jelenik meg nemzeti szinten, illetve hol történik visszahatás a nemzetek feletti szintre. Az oda-vissza hatás mellett Kopp arra is felhívja a figyelmet, hogy a közös európai célok megvalósítását szolgáló oktatásügyi

intézkedések (szabályozás és támogatás rendszere) a tagállami autonóm döntések körébe tartoznak, így a lokális dimenziók, jelentős mértékben befolyásolják azok konkrét gyakorlatát (Tatto 2006; Anderson-Levitt 2011).

Számos területen jelentkezik ellentmondás a neveléstudományi kutatások és az oktatáspolitikai törekvések között, ahogy Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm és Simola (2011, idézi Kopp, 2020) is kimutatta. Például a folyamatos szakmai fejlődés területén az autonómiát támogató eszközök preferenciája, mely általában a neveléstudományi gondolkodásban jelenik meg, kevésbé tudja befolyásolni az oktatáspolitikai döntéshozatalt. Anderson-Levitt a globális oktatáspolitikai reformtörekvésekben további ellentmondásokat azonosított, amelyek elemeit a következő polaritások mentén mutatja be: centralizáció - decentralizáció; autonómia - kontroll; tanulásközpontú oktatás - tartalomközpontú oktatás (Anderson-Levitt 2003). Ezen ellentmondásokat vizsgálja Kennedy (2005) is, aki a folyamatos szakmai fejlődés kilenc elemét és azok jellemzőit írja le, az elszámoltathatóság szempontjából játszott szerepe, a szakmai autonómia, valamint a folyamatban preferált tudásszerzési formák és az egyéni és csoportos tanulás jelentősége alapján.

2.4. A Waldorf-értékelés

Ebben a fejezetben a Waldorf-pedagógia értékeléssel kapcsolatos sajátosságairól, értékelési gyakorlatáról, és a Waldorf-intézmények minőségirányítási rendszeréről igyekszek egy képet adni elsősorban azok számára, akik nem járatosak a Waldorf-pedagógiában. A Waldorf-pedagógia, mint egy sajátos szubkultúra sok olyan fogalmat használ, amely eltér a köznevelésben megszokottaktól ezekre igyekszem a szövegben kitérni, ahol szükséges, lábjegyzetként magyarázatot adni.

Waldorf- sajátosságok

Minden értékelés az elérendő cél függvényében értelmezhető, ezért – amennyiben a Waldorf-pedagógusok munkájának értékeléséről akarunk képet alkotni – mindenekelőtt a Waldorf-pedagógia sajátosságait, ezen belül elsősorban az oktatás céljáról, az iskola és a tanár feladatáról szóló álláspontját kell megismerünk. Ehhez kiindulópontként a hazai és külföldi szakirodalom szolgál, ezen belül Steiner útmutatásai, a Waldorf kerettantervek, illetve a 2018-as tantervmegújító projekt munkaanyagai.

Mi az oktatás célja a Waldorf-pedagógia szerint?

Az első Waldorf-iskola Freie Waldorf Schule-ként, azaz Szabad Waldorf-iskolaként jött létre. A *Szabadság* fontossága két aspektusból is jelentős. Először is a kontextust bemutató fejezetben részletesen ismertetett Szociális hármastagozódás szempontjából, melyben azt tartja Steiner, hogy az oktatásnak, mint a szellemi élet fontos területének a gazdasági és politikai befolyástól függetlennek, azaz szabadnak kell lennie (Steiner 2006). Másrészt – és az elsőből következően – a szellemi-kulturális területnek csak az egyén szabadsága lehet az alapja.

A Waldorf-pedagógia céljai ebbe a társadalmi filozófiába ágyazottan értelmezhetőek. Rudolf Steiner szerint a [Waldorf-pedagógia] legnagyobb törekvése a szabad emberi lények kinevelése, akik képesek arra, hogy célt és irányt adjanak az életüknek (Steiner 2004). Ebben az értelemben akkor szabad az ember, amikor szabadon tud alkotni, teremteni. Tehát az ember olyan mértékben szabad, amennyire a félelem, a tudatlanság és az előítélet kényszere, valamint

a szabadon áramló kreativitás érzelmi és lelki gátjai nélkül tud gondolkodni, beszélni és cselekedni.

A Waldorf-pedagógia célja Ciborski és Ireland szerint *“olyan egészséges, kiteljesedett emberi lények nevelése, akik céltudatosak, és tisztában vannak az élet értékével; akik képesek érzékelni, mi az, amit egy adott helyzetben helyes kitartóan végigvinni; mások igényeinek és jogainak figyelembevételével cselekszenek; képesek kreatívan és függetlenül gondolkodni; és jól fel vannak szerelve gyakorlati, szociális és kognitív képességekkel”* (Ciborski és Ireland 2015, 17).

Milyen iskola tudja szolgálni ezt a célt?

Az első Waldorf-iskola alapításakor az iskola leendő tanárai egy kéthetes intenzív felkészítésen vettek részt. Ennek a felkészítésnek az előestéjén tartott Rudolf Steiner egy megnyitóbeszédet, ahol az újonnan induló iskola kulturális, társadalmi jelentőségéről beszélt. Többek között az alábbiakat mondta:

“...Az egység iskolája lesz abban az értelemben, hogy csakis arra van tekintettel, hogy úgy neveljen és tanítson, ahogy azt az ember, az ember teljes lényé megköveteli. Mindent e cél szolgálatába kell állítanunk. Két ellentétes erőt kell eközben összhangba hoznunk. Egyfelől tudnunk kell, hogy milyen ideáljaink vannak, és mégis rendelkezünk kell azzal az alkalmazkodó képességgel, hogy igazodjunk ahhoz, ami távol áll majd az ideáljainktól. Hogy ezt a két erőt miként hozzák összhangba, nehéz feladat lesz mindannyiuk számára. Ez csak úgy érhető el, ha latba vetik teljes személyiségüket. Az elejétől fogva latba kell vetniük teljes személyiségüket.

Ezért az iskolát nem bürokratikus módon, hanem kollegiálisan fogjuk megszervezni, és az igazgatást köztársaság szerűen végezzük majd. Egy valódi tanári köztársaságban nem lesz meg az a kényelmünk, hogy az igazgatóság utasításaira hagyatkozzunk. Sokkal inkább nekünk kell munkánkba belevinni azt, ami mindannyiunknak lehetőséget és teljes felelősséget ad ahhoz, amit el kell végeznünk. Közülünk mindenki teljes felelősséget visel. ...” (Trostli 2013, 44.).

A *Megnyitóbeszéd* e rövid részlete négy fontos jellemzőre hívja fel a figyelmet. 1.) az iskola feladata az ember teljes lényének (antropozófiái értelemben: testének, lelkének és szellemének) nevelése, és csakis erre van tekintettel – azaz semmilyen egyéb társadalmi, politikai, vagy gazdasági elvárásoknak nem akar megfelelni; 2) ez az idea és a környezet elvárásai ütközni fognak, és minden tanártól teljes elköteleződést kíván, hogy ennek ellenére a világ és az iskola közötti összhang megteremthető legyen; 3) az iskola önigazgató módon, testületi vezetéssel fog működni, az oktatással kapcsolatos döntések – csak az ember teljes lényének nevelését szem előtt tartva – helyben születnek, nem központilag; 4) a közösségi felelősség csak úgy valósítható meg, ha az egyéni felelősségek erősek.

Mindebből következik, hogy a Waldorf-iskolák önigazgató intézmények, a feladatok delegálásának elvén működnek, amely során egyének és csoportok vállalnak felelősséget a vezetés és döntéshozatal bizonyos területein a közösen meghatározott célok figyelembevételével. Az iskolát a Tanári Kar, vagy Waldorf-szóhasználattal élve: Tanári Kollégium felelős testületként vezeti, dönt az iskolát érintő minden kérdésben és ellátja az igazgatói felelősség körébe tartozó feladatokat. Az iskolát a Tanári Kollégium által választott

iskolaképviselő¹³ képviseli, aki a jogszabályok szerinti jogok gyakorlása során, valamint minden más esetben a Tanári Kollégium döntésének megfelelően jár el. A Tanári Kollégium a heti rendszerességgel tartott *Tanári Konferencián* hozza az iskola vezetésével kapcsolatos döntéseket. (Az intézmény szervezeti struktúrája intézményenként eltérő lehet, a nagyobb iskolákban gyakran előfordul, hogy a Tanári konferencia csak a pedagógiai munkát érintő kérdésekkel foglalkozik, és az igazgatási-működési kérdésekre külön *Igazgatási Konferencia* szerveződik.) A Tanári Kollégium a pedagógusok köréből a konferenciák előkészítésével, levezetésével és utógondozásával megbízott konferenciavezetőt vagy konferenciavezetőket választ.

A Tanári Kollégiumban minden pedagógus szabadon, de a Waldorf-pedagógiai elvekkel összhangban alakíthatja ki szakmai munkáját. Erre a szabadságra azért van szükség, mert ahogy minden gyermek, úgy minden osztály is más és más. Ebből adódóan más szükségleteik vannak, nem lehet ugyan azt a dolgot két eltérő gyermeknek, vagy osztálynak ugyanúgy tanítani. Mindig meg kell keresni azt az utat, ami az adott tanulnivalót az adott osztályhoz, gyermekhez el tudja juttatni. Ebből a szándékból – az adott gyermek, vagy gyermekcsoport fejlődési szükségleteinek kielégítésére törekvésből – ered az is, hogy a Waldorf-iskolákban nem használnak tankönyveket, hanem a tanórai munka során készített ún. epochafüzetek szolgálnak a tanulás alapjául. Szándékosan használtam a tanulnivaló és nem a tananyag kifejezést, mert a Waldorf-iskolákban elsősorban nem a tananyag elsajátítása a cél, mivel a fókusz képességek, készségek fejlesztésén, az egyéni életfeladatok támogatásán van, s mindehhez a tananyag csak eszközül szolgál.

A Waldorf-intézmények **fenntartói** a szülői és tanári közösség által működtetett közhasznú civil szervezetek: alapítványok, egyesületek. A fenntartók önálló jogi személyként a hatályos jogszabályoknak megfelelően biztosítják a működési kereteket és – az iskolával közösen kialakított együttműködési rendben – ellátják a fenntartói feladatokat („A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve” 2013). Ez azt jelenti, hogy a fenntartó-intézmény hagyományosan hierarchikus viszonyát egyenrangú viszonyra alakítják, vagyis az intézmény nem alárendelt, hanem mellérendelt helyzetben van a fenntartóval. Azaz a fenntartói döntések az intézménnyel való egyeztetés eredményeként születnek, például az intézményvezetőt – vagyis az iskolaképviselőt – a fenntartó bízza meg, de erre a megbízásra a Tanári Kollégium döntése alapján kerül sor.

Mi a Waldorf-tanár feladata? ¹⁴

Az eddigiekből talán már látszik, hogy a Waldorf-tanár feladata, bőven túlmutat a hagyományos tanári feladatkörön. Nem csak annak a felelősségét kell hordoznia, hogy hogyan tanítja meg az adott tananyagot, hanem annak a felelőssége is az övé, hogy eldöntse, alapvetően mit tanítson, mire van szükségük a gyerekeknek. Mindemellett annak a felelőssége is rá hárul, hogy az iskola

¹³ Az iskolaképviselő az igazgatói szerepkör betöltője az iskola külső kapcsolataiban – gyakran, a könnyebb érthetőség kedvéért így is nevezik – ugyanakkor a hagyományos iskolaigazgatói szereppel ellentétben az iskolaképviselő megbízatását a Tanári kollégiumtól kapja és feladatainak végzése során a Tanári kollégium döntéseit képviseli.

¹⁴ A tanár szó alatt itt minden nevelőt értek, vagyis beleérttem a tanítókat és az óvodapedagógusokat is.

nem csak pedagógiai, de jogi, gazdasági és szervezeti szempontból is jól működjön. Ezekhez a feladatokhoz igen sokféle képességgel kell rendelkezzen, ezek közül a legfontosabbakat igyekszem a következőkben összegyűjteni.

A már említett felkészítő előadások zárásaként (1919. szeptember 5-én) Steiner a következőket mondta: *“a fantázia igénye, az igazságérzék, és a felelősségérzet, ez az a három erő, ami a pedagógia idegrendszerét adja. És aki be akarja fogadni magába a pedagógiát, az ezt a mottót írja e pedagógia elé: **Hasd át magadat fantáziaképességgel, legyen bátorod az igazsághoz, élesítsd érzékeidet a lelki felelősségvállaláshoz*** (Steiner 2016a, 246).

Ciborski és Ireland szerint Steiner olyan tanárokat keresett az első Waldorf-iskolába, akikben *“mély tisztelet, sőt hódolat van minden egyes gyermek méltósága iránt és odaadás az iránt, hogy kihozzák minden gyermekből azt, ami a lelkükben él... [és van bennük] kreativitás, hogy felgyűjtsák a diákok képzeletét és elköteleződését, továbbá, akik fejlődésre törekcszenek és művelik saját emberségüket, valamint a világ iránti érdeklődésüket. Ezek a minőségek, Steiner szerint, létfontosságúak a tanítás és tanulás ezen új megközelítésének sikeréhez. Ezek a minőségek még ma is alapjai a Waldorf-pedagógiának, szerte a világon”* (Ciborski és Ireland 2015, 169). Barabás szerint a tanárkiválasztás folyamatában központi kérdés, hogy az illető meddig jutott a saját életével, milyen ön- és világismerettel rendelkezik, mennyire nyitott az ember teljes lényének megismerésére, beleértve testi-lelki-szellemi mivoltát. Van-e benne érdeklődés a Waldorf-pedagógia mélyebb megismerésére, további kutatására, folyamatos belső fejlődésre és továbbképzésre. Kész-e együttműködésre törekedni a kollégákkal. Elfogadja-e, hogy új folyamat kezdődik az életében, amelyben nem csak intellektuális és érzelmi ügy a feladata, hanem a legmagasabb értelemben vett morális és szellemi, amelybe egész személyiségét be kell vetnie (Barabás 2018).

Korunk egyik jelentős kihívása, hogy az individualizálódás erősödése mellett, a szociális érzékenység is fejlődjön és ebben a gyermeket körülvevő felnőttek példája, köztük kiemelt módon a tanáré, különös jelentőséggel bír. Mindezek mellett a Waldorf-pedagógiával dolgozó tanárnak kezdeményezővé kell válnia. A kezdeményezést nem csak hagyományosan, javaslatok, vagy ötletek felvetéseként értve, hanem olyan teremtő képességként, amely által valami új jöhet létre, vagy új módon kapcsolódnak össze régi dolgok. Ezen szándékoknak az eredete a jövőben, az ismeretlenben van. A tanárnak meg kell éreznie, mire van szükség, teljes lényével jelen kell lennie, hogy meg tudja ragadni a kibontakozni akaró, csíraszerű impulzust. Majd cselekvésére visszatekintve, gondolkodásával rá kell tudjon látni a tapasztalatokra, hogy továbbmozdítsa a kezdeményezést (Barabás 2018). Ezért is írja Brien, hogy *“Ha valahol az oktatás az egyes tanárok autonómiáján áll vagy bukik, akkor ez a Waldorf esetében így van. Ezért életbevágó a tanári teljesítmény értékelésénél, hogy olyan módon történjen, ami erősíti és nem aláássa ezt az autonómiát”* (Brien 2001, 13 – saját fordítás). Clouder pedig arról ír, hogy a Waldorf-pedagógusnak az előreláthatatlanra kell készülnie, az egyensúlyra a tervezhető és a tervezhetetlen között (Clouder 2001). Barabás ugyanezt úgy fogalmazza meg, hogy *“a tanár tudatos mérlegelése és döntése a poláris jelleget középen megragadva és egyensúlyozva kiemeli és hármasságba viszi át. A sok szempont figyelembe vételének harmonikus megvalósítása, a közép keresése az igazi nevelésművészet!”* (Barabás 2018, 3).

Clouder 2001-ben, a Zürichben megrendezett Waldorf-minőség gondozási konferencián T.S. Eliot versével mutatott rá arra a minőségre, amire a Waldorf-tanároknak törekedniük kell. *Merni kell elgondolni az elgondolhatatlant, erre van szükség, ha új dolgokat akarunk hozni a*

világba, vagy ha azt akarjuk elérni, hogy a tanítványaink tudjanak ilyet tenni. Másképp kell gondolkodni. A pedagógiában a bizonytalansággal kell megbirkóznunk.

T.S. Eliot: Négy Kwartett,

2. rész: East Cocker

(Vas István fordítása)

*Azt mondod, ismételek
Valamit, amit már mondtam. Elmondom újra.
Mondjam el újra? Hogy elérj oda,
Hogy odaérsz, ahol vagy, hogy elszabadulj onnan, ahol nem vagy,
Olyan úton kell járnod, ahol nincsen elragadtatás.
Hogy elérj ahhoz, amit nem tudsz,
Olyan úton kell járnod, mely a tudatlanság útja.
Hogy tied legyen az, ami nem a tiéd,
A nincstelenség útján kell járnod.
Hogy elérj ahhoz, ami nem vagy,
Azt az utat kell járnod, ahol nem találod magadat.
És amit nem tudsz, az az egyedüli, amit tudsz
És ami a tiéd, éppen az nem a tiéd
És ahol vagy, éppen ott nem vagy.*

Ez a vers szépen illusztrálja, a Waldorf-tanári feladat kihívásait, az előzőekben leírtak pedig az összetettségét. Egyszerre kell tekintettel lenni a gyermek életkori sajátosságaira, szükségleteire, a tanítási folyamat tervezése és megvalósítása során, és felelősséget hordozni nem csak a tanítási folyamatokért, hanem az intézmény működtetéséért is, mindezt művészi, alkotó módon. További sajátossága ennek a feladatnak a tankönyvek használatának kerülése, a szöveges értékelés, illetve a heti rendszerességgel tartott tanári konferencia-üléseken való részvétel. Emiatt a feladatra való felkészülés igen időigényes folyamat. A Waldorf-tanárképzés elvégzése után is kell még egy pár év, mialatt a tanulás és gyakorlás által erősödnek a kolléga képességei, egyre önállóbbá, tudatosabbá válik, s ezzel párhuzamosan egyre teljesebb tagja lesz a tanári kollégiumnak, egyre nagyobb felelősséget képes hordozni a kollégákkal való együttműködésben. A tanári szabadság ezzel együtt, kezdetben korlátozottabban, pl. mentor kolléga támogatásával érvényesül, majd az önállóság, tudatosság növekedésével egyre jobban kibontakozik.

Az általános tanári feladatok mellett fontos megemlíteni az **osztálytanító kiemelt szerepét**. A Waldorf-iskolák első nyolc évfolyamán minden osztálynak saját osztálytanítója van, aki ideális esetben nyolc évig kíséri az osztályt. Az osztálytanító tartja a reggeli főoktatást¹⁵ (a közismereti

¹⁵ A Waldorf-pedagógia sajátos eleme az **epochális oktatás**. (Az epocha görög eredetű szó, korszakot, időszakot jelent.)

Az epochális oktatásban a közismereti tárgyakat nem egész tanévre széthúzottan, hanem nagyjából azonos évi óraszámokban, mint más iskolában, de 3-4 hétre összevonva tanulják a

tárgyak mindegyikét) és a képezésének megfelelő szakórákat a saját osztályában; feladata, hogy az osztályközösségből együttműködő szociális közeget formáljon, és megteremtse a tanítás-tanulás optimális feltételeit; kapcsolatot tart az osztályában tanító szaktanárokkal, rendszeresen osztálykonferenciát szervez, amikor a szaktanárokkal közösen osztály- és gyermekmegbeszélést folytatnak; folyamatos kapcsolatban van a szülőkkel, havi rendszerességgel szülői esteket tart, elősegíti az osztály szülői közössége szellemi, pedagógiai munkájának az elmélyülését, és bepillantást ad az osztályban történő folyamatokba, illetve fogadóórák, családlátogatások keretében egyénileg is lehetőséget biztosít személyes beszélgetésekre („A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve” 2013).

Ha a pedagógusok értékelésének korábban megfogalmazott funkciói szerint tekintünk a Waldorf-pedagógusok munkájának értékelésére is, akkor elmondható, hogy az elszámoltathatóság funkció – ha szem előtt tartjuk, hogy a nevelés/oktatás felelőssége a Waldorf-pedagógia szerint a nevelőket/tanárokat terheli, és ebbe nem lehet beleszólása sem a gazdasági, sem a politikai tényezőknek – csak az intézményen belül értelmezhető, ott is igen nehézkesen, mert az eredményesség fogalma sok kérdést vet fel. Hiszen a Waldorf-pedagógia célja kimondottan nem a kognitív tanulási eredmények elérése, hanem olyan emberi értékek növelése a tanítványokban – mint pl. tudatosság, bátorság, előítéletnélküliség, kreativitás, alkotó erő, stb. – melyek nem mérhetőek.

A szakmai fejlődést támogató funkció az intézményi szinten túlmutatóan is értelmezhető ugyan, de e területen is sok különbséget találunk a többségi oktatásban teret nyert értékelési szemléletmódhoz képest. A Waldorf-pedagógia gyakorlásához elengedhetetlenek olyan személyiségvonások, attitűdök – mint pl. bátorság az igazsághoz, tisztelet, sőt hódolat minden gyermek méltósága iránt, a világ iránti érdeklődés, stb. – melyek ugyancsak nem mérhetőek. A korai eredményességkutatások során vizsgált pszichológiai konstrukciókon alapuló modellek eredményei bizonytalanok, megkérdőjelezhetőek voltak (Czető 2020), így az ilyen kutatásokról lemondtak, ugyanakkor a kognitív megközelítések sem foglalkoznak ezekkel a kategóriákkal. De az, hogy ezen minőségek nem mérhetőek, nem jelenti azt, hogy ne lennének fontosak.

A Waldorf-pedagógia egyetért azzal a megállapítással, mely azt állítja, hogy a tanári eredményesség elválaszthatatlan a folyamatos szakmai fejlődéstől (Antoniou, Kyriakides, és Creemers 2015), ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a folyamatos szakmai fejlődés nem választható el a tanár folyamatos belső fejlődésétől, emberségének művelésétől sem. Itt megint nagyon érzékeny területre lépünk, mert a *belső fejlődés*, vagy *emberség művelés* fogalmakat nagyon nehéz lenne körülhatárolni, kívülről megítélni pedig kiváltképp lehetetlen. De ez sem jelentheti azt, hogy ezért eltekintünk ezek figyelembevételétől. A Waldorf-pedagógia összhangban áll azzal az állítással, mely szerint minden valódi tanulási tevékenység kizárólag

gyerekek (az adott tantárgy éves óraszámától függően egy, két, vagy három epocha van az adott tárgyból egy tanévben). Így követik egymást a főoktatás egyes tantárgyai: az anyanyelv, történelem, földrajz, embertan, állattan, növénytan, közzettan, fizika, kémia, csillagászat, matematika, geometria, stb. A főoktatás a tanítási nap első két tanóráját tölti ki, amit egy nagy szünet követ, és utána a gyakorlást, ismétlést igénylő tantárgyak következnek szakóráként – pl. idegen nyelvek, mozgás-, kézműves-, és művészeti órák – hagyományos órarendi rendszerben.

a személyből indulhat (Rapos és mtsai. 2020), és azzal is, hogy a szakmai tanulás az elmélet, a gyakorlat és a személyiség közötti kapcsolatok létesítését jelenti, amit elsősorban a mély és jelentés-orientált, támogatott lényegi reflexió (core reflection) segíthet, ami figyelembe veszi a hagyma modell belső rétegeit valamint az affektív és motivációs dimenziókat is (Korthagen 2017), továbbá a szakmai önmegértést (Kelchtermans 1993) is nélkülözhetetlennek tartja.

Elliot (2015) hangsúlyozza, hogy a szttenderdek bevezetéséhez mindenképp előttr közös normákra van szükség, ami felveti azt a kérdést, hogy lehet-e közös normákat találni – és erre alapozva közös szttenderdeket meghatározni – a Waldorf-pedagógia és a többségi pedagógia vonatkozásában, ha deklaráltan másképp tekint a két oktatási rendszer a nevelés céljára? Az eredményorientált iskolakultúra fogalma (Hallinger, Heck, és Murphy 2014) ugyanezt a kérdést veti fel. Véleményem szerint akkor lehet ugyanazt az eredményességi mutatót alkalmazni a különböző iskolákban, ha egyféleképpen tekintünk az oktatás eredményességére, de ha mások a célok, akkor az eredményesség mutatói is mások kell legyenek. A célokbeli különbség nem azt jelenti, hogy a Waldorf-intézményekben nem lenne ugyan úgy cél a tananyag elsajátítása, mint a többségi iskolákban, hanem azt jelenti, hogy a céloknak különböző dimenzió vannak jelen, és nem tekinthető eredményesnek az a tevékenység, mely csak az egyik céldimenzióban teljesít, és a többit figyelmen kívül hagyja. Ezeket a különböző céldimenziókat a következő fejezetben részletezem.

Különböző céldimenziók

A Waldorf-pedagógia területén elterjedt minőségirányítási rendszer, az *“Utak a minőséghez”* eljárás¹⁶, fejlesztői három különböző cél-dimenziót különítenek el: 1) *Teljesítési cél*: ahol a cél és az út is meghatározott - a cselekvő személyek felelőssége az előírások teljesítésére korlátozódik (zárt, körkörös ismétlődő folyamat); 2) *Iránycél*: ahol az irány és a keretfeltételek kötöttek - a cselekvő személyek felelőssége a konkrét cél/eredmény koncepció és az ahhoz vezető út megválasztása kötetlen (félíg nyitott folyamat); és 3) *Fejlesztési cél*: ahol az egyéni kreatív alakítási tért lehetővé tétele a feladat - a cselekvő személyek interaktív, intuitív, önálló módon találnak célt és utat (nyitott egyszeri folyamat). Míg más minőségirányítási rendszerek (mint pl. a PDCA ciklus, vagy az EFQM, és RADAR) csak teljesítési célokban gondolkodnak¹⁷.

¹⁶ Az Utak a minőséghez (Wege zur Qualität) nevű minőségirányítási eljárást Svájcban fejlesztették ki az ottani antropozófiai alapokon működő gyógypedagógiai és szociálterápiás intézmények számára a 1990-es évek közepén. Jelenleg több, mint 100 intézmény alkalmazza, köztük számos Waldorf-intézmény.

¹⁷

PDCA ciklus					
[Teljesítési célok]	Plan tervezés	Do - cselekvés		Check - ellenőrzés	Act - reagálás
Hurkok az EFQM és RADAR Modellekben (egyes változatokban)					
[Teljesítési célok]	eredmények	megközelítés	bevetés	értékelés	finomítás
[Teljesítési célok]	minőség meghatározás	minőség tervezés	minőség termelés	minőség vizsgálat	minőség biztosítás

„Utak a minőséghez” Állandó Fejlődési Folyamata (ÁFF) 7 folyamatlépésben							
	Célállítás	Előkészítés	Cselekvés alakítása	Kezdeményezés	Megvalósítás	Értékelés	Hasznosítás
Teljesítési célok	Eredmények előre meghatározottak	Módszerek meghatározottak	Előre meghatározott eredménycélok teljesítése	Végrehajtási akarat	Végrehajtás	Kell-Van összehasonlítás	Lehetséges jobbítások
Iránycélok	Megegyezések az irányokban	Megegyezések a keretfeltételekben	Az út és a cél konkretizálása	A megegyezett vezérfonalakon belül egyéni döntések	Egyéni megvalósítás, társadalmilag beágyazott módon	Mit értünk el? Hol állunk?	Irányok biztosítása
Fejlődési célok	Fejlődési tér kinyitása (Mi akar létrejönni?)	Belső és külső alapok megteremtése	Figyelem az emberre és a helyzetre	Alkotó intuíció	Fantáziaerő alakítása	A fejlődés belsőleg evidens-e?	Magképződés, motiváció képződés,

3. táblázat: Állandó fejlődési folyamat 7 folyamatlépése, „Utak a minőséghez” belső munkaanyag (Stiftung Wege zur Qualität 2018 – saját fordítás)

E cél-dimenzióknak azért van nagy jelentősége, mert a különböző fajta célok elérését különbözőképpen kell értékelni is: 1) a teljesítési célt - pl. a szorzótábla ismeretét - a *Mi kell legyen? - Ebből mi van meg?* összehasonlításában értékelhetjük. Ez az a cél dimenzió, ahol helye van a check listáknak, vagy a folyamatszabályozás alapú ellenőrzéseknek; 2) az iránycél esetén - pl. a tanárrá válás folyamatában látható, hogy mi az irány, milyen képességeket kell megszerezni, és folyamatosan fejleszteni - Itt az értékelés megfelelő alapját a *Mit értünk el? Hol állunk a fejlődés folyamatában? Milyen lépések következnek?* típusú kérdések jelentik; míg a 3) fejlődési céloknál – ilyen például egy intézmény fejlődése, vagy akár egy gyermek fejlődése is, akiből nem tudni, hogy úrhajós lesz-e vagy kertész, így a szükséges fejlődés irányát sem lehet még meghatározni, és ilyenek a művészi alkotó folyamatok is – az értékelés fő alapja az a kérdés, hogy *A fejlődés belsőleg evidens-e?* Az oktatásban úgy jelenik meg e három cél-dimenzió, ahogyan az adott pedagógia a maga feladatát meghatározza.

A tananyag központú oktatás csak teljesítési célokkal dolgozik. Meghatározza, hogy mi az a tananyag, amit el kell sajátítani, majd méri, hogy az elsajátítás megtörtént-e vagy sem, illetve, hogy milyen mértékben történt meg. A kompetencia alapú oktatásban a teljesítési célok mellett megjelennek az iránycélok is. Itt az egyes fejlesztendő kompetenciák vannak meghatározva és természetesen lehet az adott kompetenciáknak különböző szintjeit elvárásként, azaz teljesítési célként rögzíteni, és akként is értékelni (pl. az idegennyelvi kommunikáció képesség szintjeit így rögzíti nyelvvizsga követelményként az egységes európai keretrendszer, de más példákat is lehetne hozni). A tanulási folyamat megtervezése szempontjából azonban nagyon fontos, hogy az adott kompetenciák kibontakoztatása különböző ütemű és mértékű minden tanuló esetében. Így az egyes esetek különböző tanulási stratégiákat kívánnak a gyerekektől, illetve a folyamat segítése különböző megoldásokat kíván a tanártól. Vagyis azt nem lehet előre rögzíteni és számon kérni, hogy milyen úton juttatjuk el a tanulókat az adott kompetenciák megszerzéséhez, csak azt lehet megnézni, hogy hol állunk a kompetencia kibontakoztatásának folyamatában (ahogy például az országos kompetenciamérések esetében is történik), illetve, hogy mit lehet, mit kellene tenni a tovább fejlődés érdekében. Azok a pedagógiák - például a Waldorf-

pedagógia -, ahol az oktatás célja az adott gyermek támogatása személyes életfeladatának kibontakoztatásában, megjelenik a teljesítési és iránycél mellett a fejlődési cél is, vagyis a tanárnak folyamatosan vizsgálnia kell, hogy az adott diákkal folytatott munka mennyire szolgálja a diák egyéni fejlődését, azaz bensőleg evidens-e.

Arató fogalmi keretrendszerével összevetve (Arató 2017) az ott szereplő *teljesítmény értékelés* a *teljesítési cél dimenzióval* kapcsolható össze, amennyiben az értékelés egy elvárt teljesítmény elérését vagy el nem érését határozza meg. Itt az értékelés alapja az elvárt teljesítmény, ami lehet egy norma vagy akár más kritérium rendszer, például bizonyos kompetenciák, amik akkor jelennek meg teljesítési célként, ha az értékelés arra irányul, hogy az elvárás teljesült-e vagy sem (függetlenül attól, hogy a vizsgált norma, egy adott populációhoz, vagy egyéni normához viszonyított). Funkciója szerint lehet diagnosztikus vagy szummatív.

A *tanulás formájára vonatkozó dimenzió* az *iránycél dimenzióval* van kapcsolatban, hiszen itt az eredményes és hatékony tanulási stratégiák, attitűdök kifejlesztése és az ezekhez elvezető utak megtalálása a feladat. E dimenzió értékelésének alapját a tanulás pszichológiai és kognitív jellemzői adják, azaz mind a tanulás szervezői, mind résztvevői tudatosítják a kitűzött célokat és fejlődési irányokat, az eddig használt tanulási tevékenységeket, illetve viselkedés mintákat és közösen keresik a továbblépés lehetőségeit.

A *metakognitív dimenzió*, a tudásról való tudás a *fejlődési cél dimenzióval* hozható kapcsolatba. Itt az értékelés alapja az elsajátított tudáskonstrukció, annak beágyazódása az adott tudományterület tágabb összefüggéseibe; kapcsolódása más megismert, elsajátított összefüggésekhez, képességekhez, attitűdökhöz és nem utolsósorban a tanulásban résztvevő személyes fejlődéséhez, életfeladatához.

A *tanulásszervezés dimenziója*, véleményem szerint az *iránycél dimenzióval* kapcsolható össze, amennyiben az oktatás szervezői tudatosítják magukban, hogy milyen irányú fejlődést szeretnének elérni a tanulásszervezési formákkal, hogyan akarnak hatni a tanulók önértékelésére, önbizalmára, elköteleződésére, empátiájuk, konfliktus kezelési és autonóm tanulási képességük fejlesztésére, stb. E dimenzió értékelési alapját a személyes, a szociális, a kognitív és metakognitív kompetencia elemek ismerete, valamint a tanulásszervezési formák ezen elemekre gyakorolt hatásának ismerete, vizsgálata, megfigyelése adja.

A Waldorf-pedagógia értékelési gyakorlata

Mindezekből a sajátos célokból és elvárásokból adódóan, egyértelmű, hogy a Waldorf-pedagógusok értékelése is alapvetően el kell térjen a hagyományos pedagógus értékeléstől. A Waldorf-iskolák kezdettől fogva komoly elvárásokat fogalmaznak meg a tanáraikkal szemben – Waldorf-képzés elvégzése, folyamatos önképzés, illetve heti konferenciák kollegiális együttműködési formáiban és az iskola öngazgató vezetésében való részvétel –, még ha a mai értelemben vett pedagógus-értékelési rendszerről akkoriban nem is lehetett beszélni. Mivel a pedagógus-értékelés a mai formájában csak az utóbbi évtizedekben, főleg külső társadalmi hatások eredményeképpen jelent meg a Waldorf-mozgalomban, így a vonatkozó szakirodalom is nagyon kevés. Viszont a tanulói munka értékeléséről már az induláskor igen határozott és a megszokottól markánsan eltérő álláspontot képviselt a Waldorf-pedagógia, és ahogy Ciborski és Ireland kutatásából is egyértelműen megmutatkozik, az értékelés mindig is

a Waldorf-tanítási gyakorlat állandóan jelen lévő, azt átszövő és meghatározó része volt (Ciborski és Ireland 2015).

Mivel a Waldorf-pedagógia nem csak egy módszer, hanem az iskola egészét átható egységes pedagógiai szemlélet, a pedagógusok munkájának értékelése egy Waldorf-intézményben akkor lehet hiteles, ha összhangban van azokkal az alapelvekkel, amiket a tanulók munkájának értékelésekor képvisel. Ezért fontosnak tartom, hogy mielőtt a pedagógusok munkájának értékeléséről gondolkodnánk, ismerkedjünk meg azokkal az alapelvekkel, melyeket a Waldorf-pedagógia a tanulói munka értékelésével kapcsolatban képvisel. Először is szeretném bemutatni Steiner gondolatait, majd ezek és más szakirodalmak alapján megpróbálom szintetizálni és egyfajta rendszerbe szervezni ezen alapelveket. A fejezet végén pedig a Waldorf-intézmények minőségfejlesztési gyakorlatát mutatom be.

Hogyan gondolkodott Steiner a vizsgákról?

1919-ben az első Waldorf iskola 8 évfolyammal indult. Amikor 1920-ban a 9. évfolyam indítását készítették elő, felvetődött, hogy a középiskolai szakaszt általában érettségi vizsga zárja. Az iskola konferencia ülésein készült feljegyzésekből világosan látszik, hogy Steiner milyen álláspontot képviselt ez ügyben. Az alábbi idézeteket Brien írásából fordítottam (Brien 2001), a magyarázatok tőlem származnak.

1920. 07. 29-én “R.S.: *„Itt van a záróvizsga kérdése. Ez nem egy olyan könnyű ügy, ha tekintettel vagyunk arra a tényre, hogy ha a középtagozaton állami elismerésért dolgoznánk, akkor valójában hűtlennek kellene lennünk az alapvetéseinkhez. Függetlenségünk magunkat az államtól, és többé nem lenne jogunk arra, hogy olyan iskoláról beszéljünk, amely független az államtól. ... A 9. osztály alapításának csak akkor van értelme, ha egy igazán független felső tagozatot¹⁸ szándékozunk alapítani, mely esetben nem kell azt mérlegelnünk, hogy milyen döntést hozzunk a záróvizsga ügyében”* (Brien 2001, 24 - saját fordítás).

Ebből látható, hogy Steiner olyan mértékben ellenezte az érettségi vizsgára való felkészítést, hogy nem is vette szempontként figyelembe a felső tagozat kialakításakor. A konferenciákon még sok alkalommal került szóba az érettségi vizsga kérdése, és egészen 1923 tavaszáig az imént bemutatott nézetet képviselte Steiner azzal kiegészítve, hogy azok, akik szeretnének egyetemre menni, menjenek el egy állami iskolába és ott tegyenek érettségi vizsgát. (Svájcban a mai napig így működnek a Waldorf-iskolák.) 1923. májusában azonban – amikor a legidősebb osztály tanulói 11-esek voltak, és már igen közel kerültek az érettségihez – az álláspontja megváltozott. 1923. április 25-én még azt mondta a konferencián, hogy *“Ha sikerülne megvalósítanunk, hogy a szöveges értékeléseink érvényes alternatívák legyenek, akkor a tantervünkkel a háttérben tanulóink könnyen képesek lennének az egyetemen szakmai tanulmányokat folytatni. Semmi azok közül, ami az érettségit olyan misztikussá teszi, nem*

¹⁸ A Waldorf-iskolákban az első iskola mintájára alsó tagozatnak hívjuk az első négy évfolyamot, közép tagozatnak az 5-8. osztályt és felső tagozatnak középiskolai, vagy gimnáziumi tagozatot, vagyis az iskola 9-13. évfolyamait.

szükséges a mai kor szakmai tanulmányaihoz. Azok, akik Kolisko¹⁹ kémiáján nevelkedtek, lehet, hogy eleinte meglepődnek a képletek sokaságától, de fel tudják venni a fonalat.”(Brien 2001, 25 - saját fordítás)

Alig egy héttel később, május 3-án viszont már azt mondta a tanároknak: *“Ha nem készítjük fel a tanulókat [az érettségire] az bizonyosan ahhoz vezetne, hogy be kell zárjuk a felső négy osztályt. A szülők nem küldenék ide a gyerekeiket. A szülők többsége úgy gondolja, hogy a Waldorf-iskola alapvetései tartalmazzák azt a tényt, hogy a gyermekeik ugyanúgy tudnak vizsgázni, mint bárhol máshol, csak itt a Waldorf-iskolában tízszer könnyebben, mert ti könnyebbé teszitek nekik valamiféle varázslattal. ... Ezért úgy látom, hogy nincs lehetőségünk mást tenni, mint elfogadni ezt a kompromisszumot.”* (Brien 2001, 25 - saját fordítás) Ezután született az a döntés a konferenciában, hogy egy plusz, az érettségire felkészítő évvel kiegészítik a 12 évfolyamos Waldorf-tantervű oktatást.

Milyen a Waldorf-értékelés?

Mielőtt a Waldorf-típusú értékelés alapelveibe belemerülnénk egy táblázatban szeretném előrevetíteni a különböző értékelési tevékenységeket és azok elemzését Martyn Rawson nyomán, aki több cikkben is foglalkozott a Waldorf-pedagógia értékelési gyakorlatával. E táblázat kategóriáit különösen érdekesnek találtam, mert jól láttatja a Waldorf-pedagógia értékelési minőségeit (Rawson 2016).

Értékelés - tevékenység	Dokumentáció	Értékelési típus	Funkció
1. Kérdés, vagy megjegyzés a diák részéről, mely azt mutatja, hogy nehezebben érti meg a feladatot, mint ahogy a tanár várta. A tanár ezt észreveszi és ennek figyelembevételével alakítja a tanítást.	Tanítás közben, rövid feljegyzés	formatív, ipszatív	tanítás kísérése, tanítás tervezése, feed-back
2. Egy írásbeli munka vagy szóbeli hozzájárulás javítása. A tanár visszajelzést ad, hangsúlyozza mi volt sikeres és rámutat a javítási lehetőségekre.	szóbeli vagy írásbeli feed-back, rögtön az előadás után, vagy azután, hogy a dolgozatot kijavította - a tanár feljegyzi magának	formatív, ipszatív	Visszajelzés a diáknak; Tervezés; Pontosítás és differenciálás; jövőbeli feladatok; a tanár önkontrollja és a tanítás kismértékű változtatásai

¹⁹ Eugen Kolisko (1893 - 1939) orvos, az orvosi kémia professzora, és az első Waldorf-iskola kémia tanára volt.

3. Kérdések feltevése a tanár részéről írásban, vagy szóban a tanítás alatt, vagy házi feladatként, melyekkel az osztály vagy egyes tanulók (ahol kérdéses) tudása megállapítható	Epocha közben, a tanár feljegyzi az eredményét (pl., ki volt az, aki nem értette)	formatív, ipszatív, szummatív (időközi eredmények)	A tanulási folyamatok vagy a tanítás értékelésére szolgál, beazonosítja a fontosabb tartalmak, módszerek ismétlésének vagy az egyéni támogatásoknak szükségességét.
4. Egy epocha vagy félév végén egy írásbeli dolgozatban (vagy szóban) a tanulási eredményekre fókuszálnak. A diákok bemutatnak egy plakátot, vagy egy kiállítást, mellyel a tanulási eredményeket láthatóvá teszik. Az epocha mappáját, vagy portfólióját, mint teljesítmény igazolásokat begyűjtik.	A tanár írásos és szóbeli formatív visszajelzést és továbbvivendő javaslatokat ad és dokumentálja ezeket. A diákok ön és társértékelést készítenek.	formatív, ipszatív, szummatív, diagnosztikus, tanításértékelés	Visszajelzés a diáknak, a következő epocha tervezése, teljesítmény és kompetenciák megállapítása
5. Év végi szöveges értékelés, mely az egész tanév alatti teljesítményt átfogóan jellemzi	Hivatalos dokumentum, az év végi bizonyítvány melléklete	formatív, ipszatív, szummatív	Visszajelzés a diáknak, tájékoztatás a szülőknek
6. Bizonyítványvers	Hivatalos dokumentum, az év végi bizonyítvány melléklete	formatív	A tanuló fejlődésének elősegítése
7. Tutori kísérés	A konzultációkról a tanár is és a diák is feljegyzést készít	formatív, ipszatív	felső tagozatos diákok önértékelésének segítése

4. táblázat: A Waldorf-pedagógia értékelési minőségei Rawson 2016-os cikke alapján készített saját táblázat (az 1-4 sor Rawson munkája, az 5-7 sor tőlem származik).

A következőkben a tanulói munka értékelésének alapelveit igyekeztem összefoglalni, kategóriákba rendezni külföldi szakirodalomra és saját Waldorf-tanári tapasztalataimra támaszkodva, majd az egyes alapelvek után megfogalmaztam, hogy hogyan vonatkoztatható az adott alapelv a pedagógusok értékelésére, illetve milyen kérdéseket, problémákat vet fel.

1. Az ember méltóságát maximálisan tisztelő

A Waldorf-iskolákban általában nem rangsorolják a gyerekeket, mert ez ütközne a minden egyes gyermek iránti tisztelet és megbecsülés alapértékével (Ciborski és Ireland 2015). A Waldorf-pedagógia magát a létezést, az emberi életet tartja értékesnek és méltónak annyira, hogy tiszteli, és ezért nem sorolja az egyik embert előrébb a másiknál. A Waldorf-pedagógia ezért nem él az osztályzással sem, mert el szeretné kerülni – amíg csak lehet –, hogy a gyerekek egymáshoz viszonyítsák a teljesítményüket. Értékesnek tartja továbbá az egyén erőfeszítését, függetlenül a ténylegesen elért eredménytől, és inkább tartja értékesnek, ha az ember tanul a hibáiból, mintha azt a gondolja, hogy a siker azt jelenti, hogy soha nem szabad hibázni (Rawson 2015a).

A tanulás emberi interakciók által történik és a tanár és a diák, valamint a diáktársak között bontakozik ki. Ezért minden értékelésnek ezeket a kapcsolatokat kell támogatnia és a bizalom és megbecsülés légkörében kell történnie (ECSWE 2016).

2. Fejlődést ösztönző

A Waldorf-tanárok a tanulói munka értékelésekor abból a szemléletből indulnak ki, amit Steiner az első Waldorf-iskola tanárainak közvetített az iskola indulása előtti felkészítés során:

“...ha azt a gyakorlati alapelvet követjük, miszerint lehetőleg úgy javítjuk ki a diákot, hogy kapjon valamit a javításból - vagyis, ha számolást végeztetünk vele, kevésbé fektetünk hangsúlyt arra, hogy valamire nem képes a számolásban, hanem inkább arra, hogy eljuttassuk oda, hogy később majd tudja azt a dolgot [amit most még nem tud]. Ha tehát ezt az eddigiekkel teljesen ellentétes elvet követjük, akkor a nemtudás nem játszik majd olyan fontos szerepet, mint mostanság.” (Steiner 2017a)

Emiatt a Waldorf-iskolákban legtöbbször formatív és ipszatív²⁰ értékelést használnak (Rawson, Avison, és Richter 2014). Ugyanakkor a tanulási folyamat jobbítására, kiigazítására összpontosítva, a Szummatív (eredmény) értékelés is előfordul, főleg a felsőbb évfolyamokon, általában az epochák, vagy egy tanulási egység végén, mielőtt egy új szint vagy új tanulási szakasz kezdődik. Az alsóbb osztályfokokon eredményértékelést olyan fejlődési markerek meghatározására használnak, mint az iskolaérettség, vagy írási és olvasási készségek, vagy a számolási készség szintjei. Az ilyenfajta értékelésnek van helye a Waldorf-pedagógiában, de nem a rangsorolás, vagy kiválasztás, csupán a diagnózis eszközeként. Azt is hangsúlyozzák a Waldorf-szakirodalmak, hogy az eredményértékelésnek mindig figyelembe kell vennie a közelmúlt többi teljesítményét is, mert a teszt helyzet gyakran stressz alá helyezi a diákokat, és ezért nem tükrözik azt a teljesítményt, amit egyébként képesek lennének elérni a diákok (Rawson 2015a).

Ciborszki és Ireland kilenc Waldorf-osztálytanító értékelési gyakorlatát vizsgáló tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a szummatív értékelési helyzetek is, csak külsőre hasonlítanak az eredmény értékelésre, mert mint minden Waldorf-osztálytanító által végzett értékelésnek a szummatív formájú értékelésnek is elsősorban pedagógiai vagy nevelő

²⁰ amely a tanulót az ő saját, korábbi teljesítményéhez képest értékeli

célzata van, vagyis a további tanulást támogatja és minden esetben nyitott végűnek, vagyis nem lezárásnak tekintik őket (Ciborski és Ireland 2015).

A kutatásból az is kiderült, hogy a Waldorf-tanárokat elsősorban és leginkább nem az érdekli, hogy a diákok mit tudnak, hanem az, hogy ki lakik a gyermekben, ki az a lény, akivé a gyermek válni szeretne. A gyermek az iskolában éppen ezzel a valakivé válás folyamatát éli, és a tanár fő kérdése, hogy hogyan tudja a gyermeket ebben a folyamatban leginkább segíteni²¹. Az értékelésnek általában van egy múltra irányuló jellege, vagyis azt értékeljük, ami már megtörtént. De az értékelés azt is jelentheti, hogy érzékeljük, ami a jövőből emelkedik ki, ami a létesülés állapotában van. Martyn Rawson szerint az értékelés igazából egy üzenet a jövőből, amit a tanárok, megkísérelnek elolvasni, érzékelni, hogy mik a tanuló sajátosságai, megkülönböztető jegyei, melyek a cselekedetekben, gesztusokban, az alkotás tetteiben nyilvánulnak meg (Rawson 2015a). Ez azt jelenti, hogy teret kell teremtenünk az értékelésünkben a személy lehetséges fejlődésének, és ha ezt jól csináljuk, akkor segíthetjük, hogy egy egészséges jövő alakuljon ki. Ezért az is fontos, hogy – különösen a felsőbb osztályokban – az értékeléskor teret adjunk az értékelt személy hangjának is és nyitottak maradjunk azokra az intuitív ötletekre, melyek megmutathatják, hogy ő mivé válhat. Miközben így teszünk, messzemenőig vigyáznunk kell arra, hogy ne korlátozzuk ezt a potenciált a múltra alapozott ítéleteinkkel. Ciborski és Ireland úgy fogalmazzák, hogy a Waldorf-oktatás aspektusai – és különösen a célmeghatározás és értékelés – csak akkor érthetők meg, ha azt az emberi életcélra vonatkoztatjuk. Ez alapvető, gyakran implicit, de mindig jelenlévő inspirálója és útmutatója minden képzett Waldorf-tanárnak (Ciborski és Ireland 2015).

A Waldorf az értékelést a tanulás meghatározó részének tekinti a következő antropozófiai megfontolások miatt: Az értékelés mind a diák, mind a tanár számára tudatosítja a tudás, a képesség és a tanulási előrehaladás állapotát. Ideális esetben minden tanulási helyzet, beleértve az értékelést is, az egyén legbelsőbb magjához²² fordul, és azt ösztönzi. Ezt a célt olyan értékeléssel lehet támogatni, mely ösztönzi és vezeti a tanuló érdeklődését. A belső motiváció a tanulás legerősebb hajtóereje. Brien is arra hívja fel a figyelmet (Brien 2001), hogy az igazán nagy emberi teljesítmények háttérében soha nem egy külső elvárás, hanem mindig a belső motiváció állt. Ezt a tényt tartja szem előtt a Waldorf-pedagógia is, amikor olyan értékelési eszközöket használ, mely a tanuló belső motivációját igyekszik felébreszteni. Ilyen eszközök a szöveges értékelés és a bizonyítvány-vers.

A *szöveges értékelések* a Waldorf-pedagógia meghatározó értékelési formái. Az alsó tagozaton minden rögzített visszajelzés szöveges, ötödiktől már előfordul egy-egy tudáspróba eredményeinek százalékos értékelése is, osztályzatot csak a továbbtanulási pontrendszer

²¹ A Waldorf-pedagógia háttérében álló antropozófia az embert a test-lélek-szellem hármasságának tekinti. E hármasságból a test az ember halála után a fizikai világban, a lélek a lélekvilágban oldódik fel, de a szellem nem szűnik meg önálló lényként létezni a földi élet végén, hanem egy folytonosságot képvisel a földi életek láncolatában. Ami azt jelenti, hogy az előző földi életek tapasztalatait a fejlődésébe beépítve konkrét tervvel, életfeladatokkal érkezik az új földi életébe. A nevelés feladata a Waldorf-pedagógia szerint ennek az életfeladatnak a kibontakoztatását segíteni, ami minden egyes embernél más és más, ezért a hozzá vezető utat sem lehet egységesíteni.

²² A legbelsőbb magnak az ÉN-t, emberi lény spirituális dimenzióját, szellemi önvalóját tekintem, azt a magot, amit a maga, magam, magad, stb. szavakban is megtalálhatunk.

kényszere miatt adnak a Waldorf-iskolák, az iskola utolsó két évében. A tanév közben készült szöveges visszajelzések röviden, egy-két mondatban fogalmazzák meg a nyilvánvaló eredményeket, és tükrözik a tanuló belső fejlődését, valamint a továbblépés lehetséges irányait. Az *év végi szöveges értékelések* viszont egy igen részletes leírást tartalmaznak egyrészt az adott évben tanított tananyag átfogó leírását, másrészt a tanár tiszteletteljes és a gyermek egyéni mivoltát méltányló értékelését az adott gyermek teljesítményéről minden (tudományos és kognitív, szociális, pszicho-motorikus, érzelmi, esztétikai) területen.

A Waldorf-tanárok úgy tartják, hogy a narratív forma – amellet, hogy egyértelművé teszi a tananyag elsajátításának értékelését – olyan minőségek értékelését is lehetővé teszi, melyek nem végezhetőek számokkal vagy betűkkel jelölt skálán (pl. jellemvonások, érzelmi érettség, kreativitás, szociális érzékenység, attitűdök és hajlamok), viszont a tanárok ezeken a területeken is érzékelik az előrehaladás fokozatait, és mivel ezek a fejlődési területek épp olyan fontosak a Waldorf-pedagógiában, mint a kognitív képességek, ezért szükséges is értékelni őket. Mindemellett az is pozitívuma a szöveges értékelésnek, hogy nagyobb valószínűséggel lesz inspiráló és bátorító ereje a diákokra nézve, mint egy osztályzatnak. Ez a fajta értékelés fokozza az önmaguk megértését, önbecsülésüket, és tanulásra motivál. Amikor a tanárok hiányosságokat fogalmazzák meg, a forma lehetővé teszi, hogy a kritikát is bátorító módon fejezzék ki.

Bizonyítványvers: Steiner szerint a tanár létfontosságú feladata a tanulás akadályainak eltávolítása. Ezt szolgálja bizonyítványvers is. Az osztálytanító, amikor az év végi szöveges értékelést készíti, és maga elé idézi az adott gyermeket, látja a teljes képet, és ebből a képből kiindulva ír egy verset a gyermeknek. A vers olyan elemeket tartalmaz - képeket, ritmusokat, hangsorokat stb. - melyek segítik a gyermek fejlődését (például egy félénk gyermek verse szólhat a bátorságról, a magányosé a barátságról, stb.). A következő tanévben a gyerekek minden héten, a hét azon napján, amelyiken születtek elmondják a versüket az osztály előtt, így a képpel való azonosulás, vagy a ritmus, illetve hangsor rendszeres gyakorlása hozzájárul az akadály eltávolításához.

Mindebből látható, hogy a Waldorf-pedagógia az általánostól egészen eltérő értékelési szemléletet képvisel a gyerekek teljesítményének értékelésekor. Az osztályzatokat szűknek érzi, nem tartja pontos visszajelzésre alkalmasnak, szöveges értékelést viszont jónak és szükségesnek tartja, de ehhez az is szükséges, hogy a tanároknak legyen idejük és szabadságuk az egyénre szabott értékelésre. Az ECSWE²³ 2016-ban megfogalmazott értékelési alapelveiben hangsúlyozza, hogy mivel a tanulás mindig egy kiemelten egyéni folyamat, a tudás és a képességek értékelése mindig az egyéni fejlődés figyelembevételével kell történjen (ECSWE 2016).

3. Átfogó

Az ECSWE már említett értékelési alapelveiben kiemeli, hogy értékelésnek holisztikusan magába kell foglalnia az intellektuális, a személyes és a szociális készségeket, azaz nem szabad csupán a mérhető intellektuális készségekre korlátozódnia, hiszen még az intellektuális

²³ European Council for Steiner Waldorf Education (Európai Waldorf Tanács), az Waldorf-mozgalom európai szinten együttműködő érdekképviselői szervezete.

készségek terén sem lehet mindent mérni (ECSWE 2016). Ciborski és Ireland szerint az átfogó értékelés fogalma jellemzi legjobban a vizsgált tanárok értékelési gyakorlatát (Ciborski és Ireland 2015): értékelés, ami átfog minden területet, vagyis az egész gyermeket. Bár a Waldorf-tanárok fogalomhasználata eltér a neveléstudományban megszokottól, a tanulmány megállapítja, hogy amit a Waldorf-tanárok *gondolkodás*, *ézés* és *akarat* fogalmak alatt értenek, az a neveléstudomány szóhasználatával a kognitív, affektív és pszichomotoros területekre vonatkozik. Az egész gyermek átfogó értékeléséhez e három terület mellett hozzátartozik még a szociális terület is, és az, hogy mindezeket egy egységként kezelik. Brien arra hívja fel a figyelmet (Brien 2001), hogy ehhez az átfogó értékeléshez bár időigényes, mégis elengedhetetlenül szükséges a kollegiális együttműködés, ami a gyermek megismerését széles alapokra helyezi.

A teljeskörűsége törekvés sajátos formája, amikor a tanuló fejlődésének minden elemét megpróbálják rendszerbe illeszteni. Erre a kompetencia alapú oktatási szemlélet elterjedése és a tanulási eredményekre (learning outcome) fókuszáló tanulóértékelés kínált lehetőséget, hiszen ezáltal a Waldorf-pedagógia többségi oktatástól eltérő, sajátos nevelési céljait láthatóvá lehetett tenni. Így alakultak ki – főleg az Egyesült Államokban, Ausztráliában és Új-Zélandon – az ún. *Waldorf-sztenderdek*. Az Észak-Amerikai Waldorf Szövetség (AWSNA) a minősített Waldorf-iskoláktól elvárja, hogy konkrét sztenderdekként fogalmazzák meg a tanítási célokat és a tanítás elvárt eredményeit. Ugyanakkor, bár ezek a sztenderdek a nem kognitív területeket is – szociális és érzelmi kompetenciákat éppúgy, mint a fizikai fejlődés elemeit – felölelik az adott életkori sajátosságoknak megfelelően, az európai Waldorf-gyakorlattól idegenek. E témában a Waldorf-mozgalmon belül különböző szemléletek mutatkoznak. Az Egyesült Államokban és Új-Zélandon – külső társadalmi nyomásra – törekednek a tanítási célok és tanulási eredmények minél pontosabb meghatározására (Ciborski és Ireland 2015; SEDT 2015), Európában viszont sokan vitatják, hogy lehet-e egyáltalán a Waldorf-pedagógiában sztenderdekről beszélni. A magyarországi gyakorlat – érthető módon – ez utóbbi szemlélethez áll közel, bár az is tény, hogy az új-zélandi végbizonyítvány rendszerrel (SSC) való ismerkedés kapcsán – ami az egyik magyar Waldorf-gimnáziumban zajlott 2016 és 2018 között – a résztvevő tanárok nagyon értékes szakmai tapasztalatokról számoltak be.

A Ciborski és Ireland könyvében (Ciborski és Ireland 2015) bemutatott sztenderdek bennem igen vegyes érzéseket keltettek. Egyszerre tölt el tisztelettel az a tudatosság, ami a tanítási célok ilyen körülmények között meghatározását lehetővé tette, és ugyanakkor több szinten is ellenállást érzek magamban ezekkel a sztenderdekkel szemben. Egyrészt egyes nevelési célok kapcsán – pl. első osztályban a gyermek tudjon csendben ülni és figyelni – felvetődik bennem a kérdés, hogy vajon milyen pedagógiai megfontolásból születtek, mivel a Waldorf-pedagógiában ilyen elvárással én mindeddig nem találkoztam. Másrészt, ha az egészet nézem, csak a precíz részletezettséget látom, és nem találom benne azt az elevenséget, azt a szabadságot, ami a Waldorf-pedagógiának oly fontos jellemzője.

4. Életkornak megfelelő

Az ECSWE értékelési alapelvei kimondják, hogy a tanulás folyamatos értékelése az életkornak megfelelő formákat igényel (ECSWE 2016). E kijelentés pontos megértéséhez azonban, azt is meg kell vizsgálni, hogy mit ért a Waldorf-pedagógia *életkornak megfelelő*ség alatt.

Ciborski és Ireland kiemeli, hogy a mai neveléstudományi szakirodalomban egyedülálló az a megközelítés, hogy a Waldorf-pedagógiában kb. hét éves korig a gyerekek akarat-erőinek

megragadása a legfontosabb, majd kb. hét és 12 vagy 13 éves kor között pedig a képzelet képességének ereje és prioritása szolgál a tanulás alapjául (Ciborski és Ireland 2015). A tanítási célok meghatározása a Waldorf-pedagógia ember-fejlődési szemléletén alapul, mely különböző fejlődési fázisokat különböztet meg kisgyermekkorától az általános iskolás koron át, egészen a középiskolai évekig és még azon túl is. Ezen fázisok alatt, amelyek nagyjából hét évenként váltják egymást, a gyerekek gyökeresen más módon tanulnak (Mitchell és mtsai. 2008):

- Az óvodások nevelésénél arra kell a gyermekeket bátorítani, hogy “tegyenek” valamit. Az akaratukat szólítja meg a Waldorf-pedagógia. Ebben az életkorban a játék – mind a szabad játék, mind a vezetett játék – elengedhetetlen a tanuláshoz. A gyermek akaratának ápolása és nevelése a gyermekkor későbbi szakaszainak tudatosabb tanulását alapozza meg.
- Az általános iskolás korban nem csak az akaratot szükséges előhívni, hanem a képzelőerőt is stimulálni kell, ezért ennek az időszaknak legfontosabb tanítási eleme a mese vagy történet, mely szép képeket ad és kifejezi azokat az érzéseket és vágyakat, melyek mélyen, a diákok belső életében rejlenek. Megmozgatja a gyerekek képzeletét, és előhívja az áhitat és a csodálat érzését. Ezekben az években az életteli belső képalkotás jelenti a kulcsot a tanuláshoz.
- A középiskolás diákok oktatása nemcsak a belső motivációjuk erejét és a képzeletet mozdítja, hanem az absztrakt gondolkodást is kihívás elé állítja, gyakoroltatja a megkülönböztető erőt és a világ iránti bizalmat igyekszik erősíteni. A fejlődés e fázisában az ideákban gazdag élet nélkülözhetetlen a tanuláshoz. A pubertás korban kerül előtérbe a kritikus gondolkodás, a tudományos kutatás és a szigorú gondolkodás. Ez a kognitív fejlődés időszaka.

5. Önismeretet erősítő, párbeszéd alapú

A fent említett szabadságra nevelésnek, mint célnak egyik alapvető eleme, hogy a diákok felnőtt korukra fejlett önismeretre tegyenek szert. A Waldorf-pedagógia sokféle módon szolgálja ezt a célt, többek között az alkalmazott értékelési formákkal. Ilyen forma például az *Epochazáró önértékelés*: A tanulókat 11-12 éves kortól az epochák végén megkérdezik arról, hogy mit jelentett számukra az éppen lezárult epocha. Miközben epocha-füzet utolsó oldalán megválaszolják ezt a kérdést, fokozódik magukra irányuló figyelmük, önismeretük. És azáltal, hogy tudják, ez a kérdés minden epocha végén érkezni fog – bár lehet, hogy tudat alatt –, a diákok belsőleg figyelmesebben és célzottabban kísérik figyelemmel saját előrehaladásukat. Ilyen értékelési forma a *Tutori rendszer* is. A felső tagozaton a diákok személyes tutort választanak, akivel rendszeresen beszélgetnek, konzultálnak. Ezen beszélgetések során a fókusz a diák előrehaladásának értékelésén van, de ez az értékelés nem a hiányosságok listázása, hanem egy párbeszéd, vagy egy finom jelzés, egy eleven segítség, melynek az a célja, hogy a tanuló a tinédzserkor természetes “hol fent, hol lent” hullámszerűségei ellenére, fenn tudjon tartani egy fokozatosan fejlődő folyamatot (Brien 2001).

6. Szociális készséget fejlesztő

A Waldorf-iskolák távol tartják magukat az általános vizsgáztatási kultúrától, és gyakran emlegetik őket az olyan iskolák klasszikus példájaként, amelyek osztályzatok és tesztek nélkül élnek. A hagyományos vizsgák alapvető jellemzője a szelekció, ami versenyhelyzetet teremt. A kompetitív vált oktatásban a félelem és az ambíció hatékony eszközök, a Waldorf-

pedagógia azonban ezek helyett az eszközök helyett az együttműködést és az érdeklődést használja (Rawson 2015b). Az osztálytanító által tudatosan erősített osztályközösségben nagy szerepe van a peer-értékeléseknek. A diákok egymás munkájának értékelésekor megtanulják észrevenni a pozitív aspektusokat, illetve a másságban rejlő értékeket, az objektív megfigyelésre alapozott ítéletmentes jellemzést gyakorolják (pl. egy kép lehet sötét, vagy világos; finom, vagy erőteljes; stb., de az ítéletet is tartalmazó jelzőket - csúnya, szép, tetsző, nem tetsző - igyekeznek kerülni).

A 8. és 12. osztályban (természetesen más és más minőségben) egy-egy zárómunkával fejezik be a diákok az általános iskolai, illetve a gimnáziumi képzési szakaszt. Amellett, hogy ezek a feladatok több hónapos egyéni munkavégzést feltételeznek az önismeretnek és a szociális készség fejlesztésének is kiváló eszközei, mivel sok esetben a tanári értékelést a diák önértékelése és egy tanuló társ peer-értékelése is kiegészíti (Brien 2001).

7. Kontemplatív felkészüléssel megalapozott

Brien, valamint Ciborski és Ireland is hangsúlyozza, hogy a tanárok szisztematikus napi szintű visszatekintése a Waldorf-módszer részét képezi. Ez a kontemplatív reflexió különösen hatékony tud lenni, ha az éjszakán átívelő módon történik, azaz közvetlenül az alvással töltött órák előtt. A Waldorf-tanárok szerint az esti visszatekintésnek sok gyakorlati haszna van a mindennapi tanításban. Amellett, hogy táplálja a tanárok érdeklődését az osztályában tanuló diákok iránt, segít kifejleszteni azt a képességet, hogy megfelelően és konstruktívan tudjanak válaszolni a következő nap minden pillanatában. Segít, hogy elkerüljék az elhamarkodott ítéletalkotást és így erősíti a nyitott végű értékelés érvényesítését: fenntartja azt az éberséget, hogy a gyermek a fejlődés ösvényén tart afelé, amivé válni fog, és ami csak a jövőben fog megnyilvánulni; az úton haladás értékelése elsősorban a jövővel összefüggésben releváns (Brien 2001; Ciborski és Ireland 2015).

8. Kollegiális

A Waldorf-pedagógia egyik nagy előnye az integrált tanterv. Az integrációt tovább erősíti az a tény, hogy az iskola tanárai rendszeresen találkoznak a heti rendszerességű tanári konferencián. Ezen konferenciák állandó napirendi pontja *gyerekmegbeszélés*, esetenként *osztálymegbeszélés*. Bár sok módja van ezeknek a megbeszéléseknek, általánosságban annyi mégis elmondható, hogy mindenek előtt maguk elé idézik az adott gyermeket (vagy osztályt), majd ezután egy beszélgetést folytatnak, melynek célja, hogy utakat találjanak a tanuló következő fejlődési lépésének közös támogatására, vagy az osztályban fellépő probléma közös megoldására. A tanári kar tagjai és az iskola tanulói között a gyerekmegbeszélések eredményeként egy igen szoros kapcsolat alakul ki, ami lehetővé teszi, hogy az értékelés a Waldorf-iskolákban a gyermek egész lényének megértésén alapuljon. A heti rendszerességű konferenciákon arra is van lehetőség, hogy a tanárok rendszeresen bemutassák egymásnak munkáikat, s ezekre a kollégák reflektáljanak, illetve állandó eleme a konferenciáknak az úgynevezett Stúdium, ahol a kollégák egy-egy Waldorf-pedagógiai szakirodalommal közösen foglalkoznak (Brien 2001).

Gyakorlati lépések, példák

Miután a tanulói munka értékelésének alapelveit összegyűjtöttem, a továbbiakban arról szeretnék képet adni, hogy milyen gyakorlati lépések történtek a Waldorf-intézmények minőségfejlesztése terén. Először a Waldorf-intézmények minőségfejlesztésének nemzetközi, majd hazai történetét foglalom össze főleg saját tapasztalatok, és a rendelkezésre álló kevés

szakirodalom alapján, majd röviden ismertetek három európai, minőségfejlesztéssel kapcsolatos értékelési gyakorlatot, végül az amerikai sztenderdekről írok néhány gondolatot.

A nemzetközi Waldorf-mozgalom 1999-ben rendezte első minőségbiztosítási konferenciáját Rotterdamban, s a másodikat 2001-ben Zürichben. Ezekon a konferenciákon a résztvevők megfogalmazták, hogy mindannyian gondoskodni akarnak arról, hogy az intézményben magas színvonalú oktatás, nevelés történjen, de nem gondolják, hogy bármilyen eljárás önmagában a jó minőséget biztosítani tudná. Így jött létre a „Quality Care” fogalma (Clouder 2001), amit magyarra a MINŐSÉGGONDOZÁS szóösszetétellel fordítottak le. E konferenciákat továbbiak követték 2005-ben Berlinben, 2008-ban Budapesten.

A Magyar Waldorf Szövetség (MWSZ) keretében 2001-2004 között működött Minőség gondozási munkacsoport munkájának eredményeképpen 2004. évi kerettantervben már szerepel egy fejezet a *Minőség gondozás alapelvei a Waldorf-iskolákban* címmel (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2004) 168-169. oldal, amely a Comenius2000 fogalmi rendszerével párhuzamba állítva mutatja be a Waldorf-iskolák minőség gondozási elemeit és az ezzel kapcsolatos működési sajátosságait. 2005-től a Magyar Waldorf Szövetségen belül, majd 2008-tól – a Waldorf-pedagógia szakmai szolgáltató intézetének létrejöttétől – a Waldorf Ház keretében zajlik az „Utak a minőséghez”²⁴ nevű minőség gondozási eljárás magyarországi bevezetésének támogatása. 2011-től pedig elkezdődött ezen eljárás külső értékelésének szakmai és személyi feltételeinek kialakítása is. A 2012-es Waldorf-kerettanterv *Minőség gondozás a Waldorf-iskolákban* című fejezete a Waldorf-minőség gondozás történetiségének és a Waldorf-iskolák működési sajátosságainak bemutatása mellett ismerteti az „Utak a minőséghez” nevű eljárást is („A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve” 2013).

A Pedagógus életpálya modell bevezetésekor elindult egy munkafolyamat a Waldorf-önértékelési rendszer kialakítására, mely azonban az Intézményi Önértékelési Kézikönyv központi bevezetése után, 2016 januárjában megakadt.

A továbbiakban három külföldi példát mutatok be nagyon röviden:

Berlini Waldorf-óvodák külső értékelése

Berlin tartományban 2010-től előírás az óvodákban a Berlini Pedagógiai Program (Berliner Bildungsprogram, röviden BBP) betartásának ötévente történő, értékelése. Ezt az értékelést nem egy központi apparátus végzi, hanem külső auditor cégek saját értékelési programmal jelentkezhetnek a hatóságnál²⁵, és amelyik cég értékelési programját a hatóság elfogadja, az jogosultságot szerez a külső értékelési feladatok elvégzésére. Az értékelés költségeit az állam normatíva szerűen biztosítja, az óvodák felelőssége és szabadsága az értékelő cég kiválasztása. A Confidentia²⁶ a Baden-Württembergi Waldorf Óvodák Szövetségének (Waldorf-

²⁴ Az eljárást ma 180 intézmény használja szerte Európában – 68 gyógypedagógiai és szociálterápiás intézmény, 101 iskola és óvoda, valamint a Stuttgarter Waldorf-tanárképzés –. Kidolgozója és fejlesztője a svájci székhelyű *Stiftung Wege zur Qualität*.

²⁵ Berliner Kita Institut für Qualitätsentwicklung

²⁶ Confidentia - Társaság az intézményi felelősségvállalás támogatásáért - az “Utak a minőséghez” eljárást használó intézmények auditálásával és tanúsításával foglalkozó, svájci

Kindertageseinrichtungen Baden-Württemberg e.V.) felkérésére és velük együttműködésben kidolgozott egy olyan értékelési programot a BBP külső értékelésére, amely összhangban van a Waldorf-pedagógiai alapelvekkel, és a BBP külső értékelése mellett a profilspecifikusság értékelésére is kiterjed. Erről az értékelési gyakorlatról részletesen lehet olvasni Föller-Mancini, valamint Liszka és Kopp munkáiban (Föller-Mancini 2014a; 2014b; 2015; Liszka és Kopp 2016). Itt csak néhány jellegzetességet emelnék ki a Confidentialia ajánlattételéből²⁷: *“Kibővített, interaktív értékelési rendszerünk fejlődésorientált és az érintetteket aktívan közreműködő partnerekké teszi, ezért különösen alkalmas arra, hogy erősítse a különböző szereplők önálló felelősségviselő erejét; A sűrített ritmus (5 év alatt két alkalom), az egymást kölcsönösen kiegészítő értékelési súlypontok (BBP, Waldorf-pedagógia a saját profilban, öngazgatás) többlet erőfeszítést igényelnek óvodától, de nagyobb hozzáadott értéket is jelentenek számukra: több szintű, időben történő visszajelzést és az óvoda fejlődési és önjavító erőinek alapos és fenntartható erősítését az összes érintett (gyermek, szülők, munkatársak, valamint a nyilvánosság) érdekében.”*

Ebből a rövid részletből is kitűnik, hogy ez az értékelési gyakorlat a fenti alapelvek közül legmarkánsabban a fejlődésre ösztönző és az önismeret erősítő minőségeket hordozza. Egy részletes ismertetés azt is megmutathatná, hogy ez az értékelés az egyén legbensőbb magját ösztönzi, mert azt vallja, hogy a belső motiváció az emberi fejlődés legfontosabb hajtóereje, különösen, ha a méltóság maximális tisztelete folytán a félelem és az ambíció eszközeitől eltekintünk. Mindemellett a Confidentialia által használt értékelési módszerek a szociális készségek fejlesztését is szolgálják. Ez az értékelési gyakorlat azért is rendkívül fontos számomra, mert azt példázza, hogy lehet összhangot találni az állami elvárások és a Waldorf-szemléletű értékelés között.

Német példa a tanítás minősége és a kollegiális együttműködés erősítésére²⁸

A Német Waldorf Szövetségben – mivel úgy látták, hogy az iskola minősége legfőképpen a tanítás minőségén és a tanárok közötti együttműködésen alapul, illetve, hogy a tanítás minőségét igen összetett folyamatok határozzák meg – kifejlesztettek egy olyan továbbképzési programot, ahol a kollégák egymás óráinak megfigyelését és a kölcsönös reflexió készségeit sajátíthatják el. A program három elemből áll: 1) Kollegiális reflexió csoportok; 2) Óramegfigyelés kollégákkal; 3) Óramegfigyelés külső mentorral. A projektet 2008-2010 között tesztelték három iskolában, 2011-től pedig minden a Szövetségben tagsággal rendelkező iskola számára elérhető. A projekt hatásait a kétéves teszt-folyamatot követő felmérés keretében kutatták (Landl, Peters, és Röhrers 2016). Minden résztvevő arról számolt be, hogy a projekt segítette őt a tanítása fejlesztésében és a kollégákkal való együttműködésben.

székhelyű közhasznú részvénytársaság. <https://www.confidentia.info/index.php/de/kontakt>
(2021.12.22.)

²⁷ <http://www.beki-qualitaet.de/index.php/externe-evaluation/anerkannte-anbieter/confidentia.html> (2019.12.10.)

²⁸ <https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zur-qualitaetsentwicklung/#main-content> (2019.12.11.)

Ez a gyakorlat elsősorban az önreflexiós készség valamint az együttműködési, azaz szociális készség fejlesztését helyezte a középpontba, annak érdekében, hogy a fejlődésre ösztönzés – szintén a belső motiváció felébresztésével – az emberi méltóság maximális tiszteletben tartása mellett történhessen.

Akciókutatás a Waldorf-iskolákban

2010-ben olvashattunk először a RoSE²⁹-ban Martyn Rawsonról arról, hogy a Waldorf-pedagógusok fenntartható tanárképzéséhez és a pedagógiai munka fejlesztéséhez milyen kiváló lehetőséget biztosít az akciókutatás, mint módszer (Rawson 2010). Segítségével explicitté lehet tenni a Waldorf-pedagógiában jelenlévő implicit tartalmakat, valamint a kontempláció és az intuíció jelentőségét. Arra is felhívta a figyelmet, hogy a “gyakorlat megfigyelése a gyakorlatban” teljesen összhangban van a – minden Waldorf-tanár számára feladatként adott – tanári visszatekintésekkel. Ezzel a felvetéssel összhangban fejlesztette ki Thomas Stöckli az akciókutatás antropozófiai szemléletű változatát (Stöckli 2012), és létrehozta Svájcban az Akciókutatási Intézetet (*Institut für Praxisforschung, Solothurn*) azzal a szándékkal, hogy a Waldorf-iskolákban már jelen lévő minőségirányítási programok mellett – melyek többnyire az intézményi működésre fókuszálnak – segítséget nyújtson az egyes pedagógusoknak tanítási gyakorlatuk jobbításához. Erre az értékelési gyakorlatra a fenti alapelvek közül leginkább a fejlődés ösztönzése és az önismeret erősítése jellemző, továbbá megjelenik benne a tanári visszatekintések kontemplatív jellege is. Az akciókutatás a kollegiális együttműködésre is kiváló lehetőségeket biztosít.

Rawsonnal és Stöcklivel egyetértek abban, hogy az akciókutatás a Waldorf-pedagógia szempontjaival jól összeegyeztető eszköz lehet a Waldorf-tanárok munkájának minőségfejlesztése számára, azonban véleményem szerint nem minden Waldorf-tanár számára megfelelő, szemben a Német Waldorf Szövetség által kidolgozott értékelési gyakorlattal. A jó minőségű akciókutatásokhoz nemcsak magabiztos pedagógiai gyakorlatra van szükség, de magas szintű kutatómódszertani felkészültségre, rendszerező készségre és precíz dokumentációra is, ami túlmutat Waldorf-tanároktól elvárt napi visszatekintések gyakorlatán. Annak, aki még maga is ismerkedik a Waldorf-pedagógiával – és ez a Waldorf-tanári pálya első három-öt évében még általános állapot – túl nagy kihívást jelentene egy ilyen kutatási folyamat végigvitele. Viszont a gyakorlott Waldorf-tanárok munkájának fejlesztéséhez szerintem is kiváló eszköz és emellett, úgy vélem, hogy az akciókutatási gyakorlat elterjedése a Waldorf-pedagógusok körében nagymértékben hozzá tudna járulni a Waldorf-pedagógia és a neveléstudomány közötti párbeszéd erősítéséhez is.

Tanár-értékelés az amerikai Waldorf-iskolákban

Ahogy a Waldorf-pedagógia értékelési gyakorlatát bemutató fejezetben már említettem, az Egyesült Államokban lévő Waldorf-iskolákban nem ódzkodnak annyira a sztenderdek használatától, mint nálunk. Így nemcsak a tanulási eredményekre vonatkozóan rendelkeznek

²⁹ a Waldorf-pedagógia tudományos on-line folyóirata Research on Steiner Education <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/index> (2021.12.22.)

sztenderdekkel, hanem a tanár-értékelésre vonatkozóan is. Viszont ezek a sztenderdek nem központilag előírtak, hanem minden egyes iskolának és tanárképző központnak magának kell megfogalmaznia őket. Az AWSNA³⁰ tagiskoláival szemben elvárás – mint a tagság feltétele, hogy legyen egy helyi tanár-értékelési és belső mentorálási rendszere. Az AWSNA biztosít jó gyakorlat leírásokat – ezek peer-értékelések –, minta űrlapokat, csekklistákat a tanárok és a mentor-rendszer értékeléséhez, illetve mentorképző programokat, de az egyes iskolák tanári kollégiumai maguk alakítják ki a saját értékelési rendszerüket, és határozzák meg a konkrét értékelési elvárásokat. Az így kapott értékelési folyamatnak biztosítania kell, hogy minden tanár megfelel a Waldorf tanítási sztenderdeknek (Ciborski és Ireland 2015). Ebben az értékelési gyakorlatban az átfogó jelleg a legalapvetőbb, valamint a peer értékelések folytán a kollegialitás is jellemzi. A könyvben ismertetett sztenderdek az önismeret erősítését is szolgálják, nem derül ki azonban, hogy mennyire fejlődésorientált és az sem, hogy az emberi méltóság tisztelete mennyire van előtérben, illetve olyan lényeges minőséget, mint a kontemplatív minőség, szándékosan nem érint.

Ahogy az előző fejezetben a tanítási sztenderdeknél is megjegyeztem, vegyes érzéseim vannak ezekkel a sztenderdekkel. Egyrészt természetesen megnyugtató ez a tudatosságra törekvés, ugyanakkor van a Waldorf-pedagógiának egy olyan rétege, amihez ilyen módszerekkel nem lehet eljutni. Ciborski és Ireland kutatásában részletesen megvizsgálták a három érintett iskola tanárértékelési rendszerét és arra a megállapításra jutottak, hogy azok szigorúsága és mindenre kiterjedő volta ellenére: “A tanároktól nem várták, hogy az értékelési folyamat részeként beszámoljanak kontemplatív gyakorlatokról”. Hogy ezt a részét a feladatnak felvették-e, vagy sem, személyes ügynek tekintik (181.o.). Ami egyrésztől teljesen érthető, hiszen a kontemplatív gyakorlat szerintem is személyes ügy, ugyanakkor pedig úgy érzem, hogy a Waldorf-tanári hivatás egy nagyon fontos aspektusát nem érinti ez a sztenderdeken alapuló értékelési rendszer, miközben mindenre kiterjedőnek hirdeti magát. Ennek az ellentmondásnak a feloldását nem abban látom, hogy a kontemplatív gyakorlatot is fel kellene venni a sztenderdek közé, éppen ellenkezőleg. Olyan értékelési gyakorlat kialakítását szorgalmaznám, ami nem akarja magát mindenre kiterjedőnek mutatni, hanem kiáll a tanári autonómia és felelősség erősítése mellett, mert felvállalja, hogy a Waldorf-pedagógiai munkának vannak nagyon intim, és ezért érinthetetlen vonatkozásai is. Az itt bemutatott sztenderdekkel egyébként azért sem tudok azonosulni, mert úgy látom, hogy egy elszámoltatás alapú, szigorú kontroll eszköze, ami a mi európai Waldorf-kultúránktól idegen.

2.5. Összegzés az értékelésről

Ebben a fejezetben egy olyan rendező elv mentén igyekszem összefoglalni az értékelés szakirodalmáról eddig leírtakat, amely megmutatja, hogy mi jelent meg mindebből az általános pedagógus értékelésben, mi van jelen a Waldorf-értékelésben, hol találhatóak hasonlóságok és hol mutatkoznak különbségek.

³⁰ Association of Waldorf Schools of North America (Észak-Amerikai Waldorf Iskolák Szövetsége) <https://www.waldorfeducation.org/> (2021.12.22.)

Kezdjük az értékelési elméleteknél. Bár az értékelés elméletek elsősorban programok, projektek értékelésére vonatkoznak, a pedagógusértékeléssel is kapcsolatba hozhatók. Mindenek előtt az értékelésméletek két fő gyökerét nézve egyértelműen megállapítható, hogy a pedagógusértékelés is az elszámoltathatóság gyökeréből fakad. Annak ellenére, hogy funkcióját tekintve a pedagógus értékelés kacsán gyakran merül fel a szakmai fejlődés támogatása, de ha jobban belegondolunk ennek háttérében is a források hatékony és egyre hatékonyabb felhasználásának biztosítása áll. Az értékelésmélet-fa „Módszerek” ágán található elméletek közül kettőt szeretnék megemlíteni. Először Rossi szabott értékelését (Rossi és Freeman 1985) – mely szerint az értékelés az adott helyzethez szabott módon tud igazán pontos lenni –, ami a Waldorf-értékelési szemléletmódban fellelhető, az állami értékelési rendszerben viszont nem jelenik meg, amikor egységes módszer és elvárásrendszer mentén akarják értékelni a nagyon különböző helyzetű és működési elvű intézményeket, illetve az ott tanító pedagógusokat. Másodszor említem Weiss meglátását (Weiss 1991), miszerint a politikai kontextustól nem lehet egy értékelési módszert elkülönítetten kezelni. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy ennek a jelenlegi pedagógusértékelési rendszernek milyen politikai céljai voltak és milyen politikai következményei adódnak.

Az „Értékek” ágról először is Eisnert (1976) szeretném megemlíteni, aki azt hangsúlyozta, hogy az értékelés többet igényel kvantitatív technikák által szolgáltatott adatoknál, szükség van az adatok értelmezésére és ezért a kvalitatív mérési-értékelési technikák szerepének növekedésére. Ez a szemléletmód az állami értékelési rendszerben nem jelenik meg, a Waldorf-értékelési szemléletmóddal viszont erős hasonlóságot mutat. Fontosnak tartom továbbá Guba és Lincoln (1989) álláspontját is, akik a konstruktivista szemléletmódjukból adódóan azt hangsúlyozták, hogy nem csak egy igazság létezik. Bár ez az elmélet – mint ahogy a többi értékek meghatározására vonatkozó elmélet is – főleg programok értékelésére vonatkozik és így nem sok kapcsolat fedezhető fel köztük és a pedagógus értékelések között, mégis jelentősnek tekinthető, amennyiben a különböző pedagógiai szemléletek különböző pedagógiai igazságainak létjogosultságára tekintünk.

Az értékelésmélet-fa „Hasznosítás” ágán található elméletek közül elsőnek Patton álláspontját említeném (Patton 1978), mely szerint csak annak az értékelésnek van értelme, ami hasznosul. Preskill gondolatát is szeretném kiemelni, mely szerint maga az értékelés folyamata is hasznosulás lehet, ha a transzformatív tanulás eszközeként használjuk (Preskill és Torres 2000). Ehhez természetesen elengedhetetlenek azok az elemek, melyeket King fogalmaz meg az interaktív értékelési gyakorlat feltételeiként (King és Stevahn 1998), melyek közül itt csak kettőt szeretném megemlíteni, egyrészt azt, hogy a résztvevők között meglegyen a tapasztalatok közös értéke, másrészt a bizalom magas foka. Owen által képviselt rugalmasságot és együttműködési szándékot is fontos még megemlíteni (Owens 1973; Owen és Lambert 1998), mely szerint akkor nő az értékelés hasznosulása, ha az adott helyzetnek megfelelően alakul az értékelési folyamat. Ez egybecseng a már említett Rossi szabott értékelés módszerével is (Rossi és Freeman 1985). Az értékelés használatával kapcsolatban végül, de annál nagyobb hangsúllyal említem Fetterman nyomán az *Empowerment evaluation*ot, az érintettek felelősségének erősítését

Az értékelés dimenziói mentén vizsgálva a pedagógus értékelési rendszert, elmondhatjuk, hogy szinte minden elemében teljesítményértékelésről, tehát szummatív értékelésről van szó. Egyedül az új típusú szaktanácsadói rendszer formatív jellegű. A Waldorf-értékelési

szemléletben viszont az értékelés formatív dimenziója van túlsúlyban, amikor is nem pusztán folyamatkísérésről van szó, hanem a fejlődés segítése magában foglalja az előrelépés hogyanjára vonatkozó közléseket, felismeréseket is. Fontos szerepet játszik továbbá a tanulás kontextusára vonatkozó dimenzió is, a *visszajelzés, mint tanulás*, ahol a reflektív, kritikai gondolkodás segítségével maga a visszajelzési folyamat válik tanulássá. A visszajelzés során megértett, belátott, sőt gyakorolt összefüggések, és azok adaptálása más kontextusokban, szintén fontos elemei az eredményes tanulásnak. Az értékelés negyedik dimenziójának – a tanulási folyamatok szervezésére vonatkozó dimenzióknak – véleményem szerint sokkal nagyobb a jelentősége annál, mint amennyi figyelem jut rá a jelenlegi pedagógus értékelési rendszerben. Ahogy a tanulási folyamat szervezésének rejtett szimbólumrendszere hatással van arra, hogy milyen lesz a tanulók tanulói identitása – milyen naiv pedagógiai nézeteik alakulnak ki mindezen üzenetek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról –, úgy az értékelési folyamat szervezése és annak rejtett szimbólumrendszere is hatással van arra, hogy az értékelt pedagógusoknak milyen pedagógus identitása alakul ki, milyennek éli meg a saját szerepét az oktatási rendszerben, a pedagógus társadalomban – partnernek, önálló autonóm, felelősség-hordozó szakembernek éli meg magát, vagy egy kontrolálandó személynek –. Továbbá arról is, hogy milyen képet alkot magában az értékelésről, milyen értékelési dimenziókkal találkozik, azok mennyire válnak tudatossá benne.

Az értékelés értelmezési kereteit illetően megállapítható, hogy a pedagógusértékelési rendszerben a klasszifikáló-osztályozó értelmezési keret jelenik meg (a maga 0, 1, 2, 3, Né. kategóriáival), ami Arató szerint még a teljesítmény értékelés dimenziójában sem ad pontos visszajelzést, a másik három dimenzióban pedig egyáltalán nem releváns (Arató 2017). A Waldorf-pedagógiai értékelési szemlélet ettől az osztályozó értelmezési kerettől igyekszik távol tartani magát, helyette a teljesítmény értékeléshez is a szöveges értékelési formát használja, mely lehetőséget ad a nem rangsorolható minőségek megjelenítésére, a konstruktív, interpretatív értelmezési keretek alkalmazására, és a különböző céldimenziók bevonására.

3. A vizsgálat elméleti megalapozása

A következő fejezetben először a kutatási stratégia kialakulását mutatom be a szakirodalmi háttér segítségével, majd a kiválasztott kutatási módszerek felsorolására és indoklására kerül sor.

3.1. A kutatási stratégia meghatározása

Kvalitatív paradigma

Mindenek előtt azt kellett eldöntennem, hogy kutatásom alapjául a pozitivista, vagy az értelmező paradigmát választom-e. Szokolszky a következő három támpontot javasolja mérlegelni a kutatási stratégia meghatározásához (Szokolszky 2004): 1) a téma jellege, a kutatás célja; 2) a kutatási terület fejlettsége; 3) a kutató beállítottsága és képzettsége.

Mivel kezdő kutató vagyok, egyik kutatási területen sincs nagy gyakorlatom, így a képzettségem e téren nem meghatározó. A beállítottságomat tekintve az értelmező szemlélet mögött álló ismeretelméleti állásponttal tudok inkább azonosulni. A Szabolcs által készített, a

pozitívista és az értelmező paradigma szemléletek ismeretelméleti álláspontjainak jellemzőit összefoglaló táblázatot vizsgálva (Szabolcs 2001), a magam világszemléletét valahol a kettő között tudnám elhelyezni. A valóságot objektívnek, tőlünk függetlennek és általános törvényszerűségek szabályai szerint működőnek tartom, ugyanakkor tágabbnak annál, mint amit érzékszerveinkkel általában érzékelhetünk. És mivel mindenki a saját szubjektív képességei szerinti észleli az objektív valóság egy-egy részét, és ezek alapján szerzett tapasztalatait értelmezi, mindenkinek “saját” valósága keletkezik. Emiatt van számomra különbség a természeti törvényszerűségek és az emberi jelenségek működése között és ebből adódóan Danner-hez hasonlóan (Danner, 1979, idézi Szabolcs, 2001, o. 14) azt vallom, hogy az emberi világ nem a természeti világ mintájára ismerhető meg. Az emberi kapcsolódások rendszere, a társadalmi jelenségek olyan összetettek és bonyolultak, hogy nem tekinthetők egyszerűen ok-okozati összefüggések láncolatának, az emberi jelenségek magyarázatához mindig társulnia kell a megértés az értelmezés mozzanatának is.

A kutatási terület fejlettségét tekintve, a téma abszolút feltáratlan, egyáltalán nem találtam olyan szakirodalmat, ami a pedagógiai munka értékelését a Waldorf-pedagógiai sajátosságok figyelembevételével vizsgálta volna, de még olyat sem, ami a Waldorf-pedagógiai sajátosságoktól eltekintve, a többségi iskolákban zajló pedagógus-értékelési gyakorlatra irányult. Így nincsenek konkrét hipotézisek, és mennyiségileg megragadható összefüggések, csak a nyitott kérdéseknek van létjogosultsága. Illetve az is fontos szempont, hogy a kutatás közben felmerülő új kérdéseket is be lehessen építeni a folyamatba (Sántha 2009).

A téma jellege és a kutatás célja is a kvalitatív stratégia választását indokolja, mert a kvantifikációnak nincs nagy szerepe, egyrészt az érintett populáció nem nagy, másrészt a kontextusnak lényegi szerepe van, a vizsgált kérdésben a Waldorf-pedagógia értékrendje meghatározó. Mindezek következtében egyértelműen a kvalitatív kutatási stratégiát választottam.

Akciókutatás?

Mivel kutatásom célja a Waldorf-pedagógia elméleti alapelveivel összhangban álló értékelési gyakorlat kialakítása, eleinte úgy gondoltam, hogy módszerül az akciókutatást választom, mert célja a Waldorf-közösség demokratikus részvétele a társadalmi folyamatokban Waldorf-pedagógia szempontjainak érvényesítésében és e tekintetben a klasszikus akciókutatások társadalmi szerepével van összhangban. Más szempontból viszont az emancipálódott akciókutatás jegyeit viseli: 1) egy innovációról van szó, melynek folyamatában – reményeim szerint – releváns válaszok születnek majd a megoldandó problémára. 2) Én, mint kutató magam is azon szereplők közé tartozom, akiknek a tevékenysége a vizsgálat tárgya. 3) És kutatás-metodológiai szempontból már korábban is a pozitívista megközelítés helyett az értelmező, interpretatív szándékokat fogalmaztam meg (Vámos 2013).

Mégis, mivel kutatásom az akciókutatás egyik alapvető kritériumának, a rekurzív, spirális szerveződésnek nem tesz eleget (Lewin idézi (Vámos 2013); Carson és Sumara, 1997 idézi (Vámos és Gazdag 2016) - mert a rendelkezésre álló idő alatt arra nincs lehetőség, hogy a kialakítandó gyakorlatot ki is próbáljuk és a tapasztalatok beépítésévek korrigáljuk –, hogy ez a kutatás – legalábbis a disszertáció elkészültének fázisáig – nem tekinthető akciókutatásnak. Ugyanakkor bízom abban, hogy a kutatásnak lesznek olyan eredményei, melyek beépülhetnek a gyakorlatba, és tovább kísérve a folyamatot, idővel emancipálódott akciókutatás kerekedhet majd belőle.

Addig azonban egy olyan alkalmazott kvalitatív kutatásról van szó, amely egy olyan gyakorlati problémára irányul, amelynek megoldása magában a gyakorlatban rejlik. A kutatással az a célom, hogy azonosítsam az akadályokat és a helyzetünkből kiemelkedve, kitekintve keressem a Waldorf-pedagógia számára megfelelő megoldási lehetőségeket, melyek e körön belül lesznek értelmezhetőek, tehát nem vitatom a jelenlegi értékelési rendszer alkalmasságát más pedagógiák vonatkozásában, nem keresek objektív igazságot. A kutatásnak fontos aspektusa a Waldorf-pedagógiához köthető ember- és világkép, mely a résztvevők gondolkodásában, szóhasználatában is megjelenik, ezért szerencsés, hogy olyan “belső” emberként végzem a kutatást, aki ismeri és érti a Waldorf-pedagógusok körében használt nyelvezetet, gondolkodási módot.

Ez a belső helyzet ugyanakkor megkérdőjelezheti a kellő objektivitást. Ezt a helyzetet Golnhofer és Sántha műveiben is megtalálható *fegyelmezett szubjektivitással*, egyfajta objektivitásra törekvéssel igyekszem ellensúlyozni (Golnhofer 2001; Sántha 2009), azaz mindent megteszek az eredmények hitelessége, hihetősége és átláthatósága érdekében. Az érvényesség biztosítása érdekében egyrészt folyamatosan reflektálok a kutatási folyamatra – az első pillanattól kezdve naplót vezetek a kutatással kapcsolatos reflexióim rögzítésére –. Másrészt adat-triangulációval, módszer-triangulációval és személy-triangulációval igyekszem jól megalapozott, érvényes eredményekre jutni (Sántha 2009; Szokolszky 2004).

A módszer-trianguláció szándékából adódóan, több módszert alkalmazok a kutatási kérdés megválaszolására: kétféle interjút, dokumentum elemzést.

3.2. Adatgyűjtés elméleti megalapozása

A kvalitatív kutatási stratégia módszereiként Szokolszky a természetes megfigyelést, a kvalitatív interjút, a szövegelemzést és az esettanulmányt jelöli meg (Szokolszky 2004). Ezen módszerek elméleti áttekintése után több érv is a mellett szólt, hogy több módszert is alkalmazzak a kutatás során. Először is a módszertani trianguláció miatt volt fontos számomra, hogy a kérdést alaposan körüljárjam. Ugyanakkor az is a több módszer alkalmazására inspirált, hogy szerettem volna több módszert is kipróbálni, gyakorlatot szerezni a különböző kutatási eljárásokban.

A kutatás fő ágát a kvalitatív interjúk adják: Egyrészt nagy tapasztalatú Waldorf-pedagógusokkal készített szakértői interjúk, amelyek célja, hogy feltárjam, hogy 1. Mit tekintenek a szakértők Waldorf-sajátosságokat szem előtt tartó értékelésnek? 2. Mi a Waldorf-szakértők álláspontja a pedagógusok, a vezető és az intézmény értékelésével kapcsolatban? Másrészt a minősítési interjúk, amikkel az a célom, hogy a minősítési folyamatban értékelt Waldorf-pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével feltárjam a minősítési eljárás Waldorf-szempontról problémás pontjait, aspektusait.

A továbbiakban az egyes módszerek elméleti hátterét és a feladatok konkretizálásához vezetett utat igyekszem bemutatni.

Kvalitatív interjú

A kvalitatív interjúk többféle szempont szerint oszthatóak. Szokolszky tartalmi szempontból következő típusait sorolja fel (Szokolszky 2004): mélyinterjú, narratív interjú, etnográfiai interjú, etnometodológiai interjú és tematikus kvalitatív interjú, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ezeknek az interjú fajtáknak a határai nem élesek, az etnográfiai interjú

lehet egyben mélyinterjú, vagy egy tematikus interjú erősen közelíthet egy narratív interjú műfajához. Szerkezeti, formai szempontból legfontosabbnak a strukturáltság dimenzióját tartja, mely a félig strukturált jellegtől a még kevésbé strukturált jellegig terjedhet. Végül az osztályozási szempontok közül utolsónak említi az egyéni vagy csoportos keretben zajló interjúkat, s a csoportos interjúk külön műfajként a fókuszcsoportos interjúkat. Kvale a bányászat és az utazás metaforáján keresztül világítja meg az interjú során a tudás kialakulásának, formálódásának kétféle koncepcióját (Kvale 2005). A bányász metafora az adott tudás megértésének modern társadalomtudományokban megszokott koncepcióját képviseli - a mélyben rejtőző ásványkincs felszínre hozását, a lényeg kinyerését. Az utazó metafora pedig a posztmodern jellegű - a tudás, mint társadalmi konstrukció - megértését példázza. A bányász metafora az interjúzást az építkezéshez teszi hasonlatossá, az utazó metafora pedig az emberiség és a művészetek világához.

Kvale metaforái közül jelen kutatásomra a bányász metaforát lehetne alkalmazni, mivel szándékom az interjúkból a interjúalanyok által hordozott tudás megismerése. Ennek a célnak a szolgálatában választottam a különböző interjú típusok közül: a szakértői interjúkhoz a mélyinterjú formát - mivel célom, hogy megértem a tapasztalataikat és azt, hogy ezeket a tapasztalatokat hogyan értelmezik (Seidman 2002; Szokolszky 2004) (o.459) -; a minősítési tapasztalatok gyűjtéséhez, ahol pusztán a tapasztalatokra voltam kíváncsi, az értelmezés nem volt annyira fontos, mint inkább az, hogy hogyan élték meg a minősítési folyamatot, a kvalitatív tematikus interjú formát találtam legmegfelelőbbnek (Szokolszky 2004) (o. 463). Mindkét esetben félig strukturált, egyéni interjúkat készítettem.

Eddig az interjúk készítése szempontjából tekintettem át a különböző kategóriákat, most pedig az elemzésének szempontjából említem meg a különböző megközelítéseket. Kvale négy olyan filozófiai gondolatmenetet sorol fel (Kvale 2005), melyek a kvalitatív interjúk szempontjából központi jelentőségűek: posztmodern, hermeneutikai, fenomenológiai és dialektikus. Ez a négy filozófiai irányzat a kvalitatív interjúk szempontjából releváns ismeretek különböző aspektusait helyezik a középpontba, úgymint az életvilágot, a jelentést, a leírást, a kétértelműséget és az ellentmondásokat, az interszubsztivitást és a változást. Számos egymással ellenkező feltétel található e filozófiai megközelítések között. Pl.: a fenomenológia és a dialektika a külső megjelenés mögötti lényegre keresi, míg a posztmodern gondolkodásban a megjelenés maga a lényeg. A fenomenológia megpróbál előfeltevés mentes leírást adni, a hermeneutika pedig az előzetes ismereteket hangsúlyozza az interpretáció során; a hermeneutika az ellentmondásmentes interpretációra törekszik, míg a dialektika épp a tudat és a cselekvés ezen ellentmondásaira fókuszál. A hermeneutika az értelmezések konszenzusát keresi, addig a posztmodern gondolkodás az eltérő interpretációk pluralitására helyezi a hangsúlyt). Ezért fontosnak tartottam előre tisztázni, hogy melyik, vagy melyek mentén fogom az interjúkat elemezni.

Elsősorban a fenomenológiai szemlélet van leginkább összhangban a szándékaimmal. A fenomenológiai megközelítések közül Taylor és Bogdan, 1984, idézi Kvale, 2005, által leírt módon szeretnék közeledni a fent említett kutatási problémákhoz, mi szerint a résztvevők szemléletéből próbálom megérteni a társadalmi jelenségeket, úgy adni leírást a világról, ahogy az alanyok megélik, mert én is azt feltételezem, hogy az a valóság fontos, amelyet az interjú alanyok maguk fognak fel. Ugyanakkor szándékom, hogy mindemellett megpróbáljam

részleteiben leírni az alanyok tudásának tartalmát és struktúráját, megragadjam tapasztalataik kvalitatív sokszínűségét, oly módon, ahogy Georgi fogalmaz a fenomenológiai megközelítésről. (Georgi, 1975, idézi Kvale, 2005)

A fenomenológia megközelítés mellett a hermeneutikai szemléletet is relevánsnak tartom a kutatás interjúnak elemzése tekintetében. Kvale szerint kétszeresen is releváns: először az interpretáló szöveget létrehozó dialógus megmagyarázása miatt, azután pedig az elkészült szöveg értelmezési folyamatának tisztázása során, mely folyamat szintén tekinthető egy olyan beszélgetésnek, vagy dialógusnak, amit a kutató a szöveggel folytat le. A Waldorf-pedagógusokkal készített interjúk egyfajta narratív közlésnek minősülve hordozzák magukban a hermeneutikai perspektívák sokféleségét. Az egyén szociális meghatározottságát hangsúlyozó elméletek (László 2005; Pólya 2007) szerint a narratívumok mint konkrét konstrukciók az egyedileg és összességében megélt világról tudósítanak, s alkalmasak mind az egyéni, mind a kollektív identitás leírására és vizsgálatára. Az egyedi elbeszélő személyek elsődlegesen saját nézőpontjukról tudósítanak, ugyanakkor láthatjuk annak a közegnek, környezetnek a jellemzőit is, amelyben ez releváns (Vámos 2013).

Az interjúk készítésének hét lépése Kvale szerint: (1.) téma meghatározása, (2.) folyamat megtervezése, (3.) interjú felvétele, (4.) adatrögzítés, (5.) elemzés, (6.) vizsgálat, (7.) beszámoló. A téma meghatározásáról már sok szó esett, most a folyamat megtervezése kapcsán felmerült kérdésekre térnék át. A folyamat tervezésekor mindenképp az interjúk számáról kellett döntést hoznom. Szokolszky szerint (Szokolszky 2004), ha az interjúzás célja az exploráció, akkor a telítődés pontjáig kell újabb interjúkat felvenni, vagyis akkor lehet lezárni a folyamatot, amikor az interjúk már nem hoznak fel újabb szempontokat. Kvale szerint az általános gyakorlat a kvalitatív interjúk esetén 15+/- 10 interjú körül mozog (Kvale 2005). Mérlegelve, hogy a mélyinterjúk igen hosszúak (1-2 órák), úgy döntöttem, hogy 5-10 szakértői interjút veszek fel. A minősítési interjúkból pedig 15-20-at terveztem, mivel ezek rövidebbek, így lejegyzésük és elemzésük is kevesebb időt vesz igénybe.

Az interjúalanyok kiválasztásának elveit, Sántha könyvében összegyűjtött mintavételi stratégiák és jellemzőik mentén határoztam meg (Sántha 2009). Sántha a következő stratégiákat sorolja fel:

Elméleti teoretikus

Tipikus-intenzív

Atipikus-negatív esetek

Kritikus esetek

Deviáns, szélsőséges, normákkal szemben álló esetek

Maximális variáció

Homogén

Hozzáférésen alapuló, kényelmi, önkényes

Hólabda

Lehetőséget kihasználó

Minta-előstrukturálás - szelektív mintavétel

Kvótás

Ezek közül a szakértői és a minősítési interjúkhoz is a *maximális variáció* stratégiát választottam: Heterogén minta kialakítására törekedtem, amennyire a kis minta mellett ez lehetséges, mert ezt különösen fontos a kvalitatív interjúk esetében. Emellett a *lehetőséget kihasználó* stratégia is szerepet játszott, hiszen az interjúalanyok kiválasztását és elérését nagyban megkönnyítette, hogy én magam is tagja vagyok az elemezni kívánt csoportnak. Figyelembe véve, hogy ezt a mintavételi stratégiát szubjektív jellege miatt gyakran támadják, igyekszem a már fentebb említett fegyelmezett szubjektivitással jelen lenni a folyamatban.

Szintén a tervezéskor gondoltam át az interjú készítéssel kapcsolatos etikai szempontokat. Amellett, hogy a kutatáshoz megkaptam az etikai bizottság engedélyét (Etikai engedély száma: 2019/312), a kutatási folyamat során különösen igyekeztem figyelni az informált konszenzusra és az adatok bizalmas kezelésére (Kvale 2005; Seidman 2002).

A következő kérdéskör az adatrögzítéssel kapcsolatban merült fel. Az nem volt kérdés, hogy hangfelvételt készítek, az eszközök közül végül a mobiltelefont választottam, mert ez volt a legkönnyebben használható, különösen a felvétel exportálása szempontjából. A beszéd írott formában való rögzítése azonban sok kérdést vetett fel: Mennyire őrizzem meg az elemzéshez a szöveg szó szerinti jellegét, vagy inkább szerkesztem a kezelhetőség megkönnyítése érdekében? Végül arra jutottam, hogy mivel ezen interjúk nem képezik szociolingvisztikai sem pszichológiai elemzés tárgyát, nem kell ragaszkodni a szó szerinti rögzítéshez, továbbá, mivel az interjú szerkesztett változatát visszaküldöm alanyoknak egyeztetésre, ez is indokolja a hanganyagok írott stílusban történő interpretálásának szükségességét.

3.3. Az adatok elemzésének keretrendszere

Az interjúk elemzése

Az átiratok elemzésének lehetséges megközelítései Kvale szerint (Kvale 2005): kondenzáció, kategorizáció, interpretáció és az ad hoc módszer. Ezek közül a szakértői interjúkhoz a Georgi féle fenomenológiai alapú jelentés kondenzáció alkalmazása mellett döntöttem (Georgi, 1975, idézi Kvale, 2005, o.192). Azaz az egész szöveg átolvasása után meghatározom a fő természetes jelentési egységeket, majd megpróbálom ezeket olyan egyszerűen kifejezni, amilyen egyszerűen csak lehetséges, arra törekedve, hogy az interjúalany válaszait előítéletek nélkül olvassam és állításait az ő szemszögéből tematizáljam. Így juthatok azokhoz az esszenciális jelentésekhez, melyek a kutatási problémák szempontjából hasznosíthatóak.

Más szempontból szerepet kap a kódolás és kategorizálás. Sántha a Grounded Theory három kódolási mechanizmusát említi (Sántha 2009): nyílt kódolást; axiális kódolást és a szelektív kódolást. Ezek közül az interjúk elemzése során az axiális és a szelektív kódolást fogom alkalmazni. Technikai szempontból szövegszerkesztővel, de szövegelemző program használata nélkül. Elsősorban azért vettem el a szövegelemző program használatát, mert első kvalitatív interjúk kutatásomnak szerettem volna minden elemét személyesen átélni, és átlátni az egész folyamatot. Úgy éreztem, ez szükséges ahhoz, hogy később esetleg egy szövegelemző programot értő módon tudjak majd használni. Ugyanakkor az az érv is erősítette az elhatározásomat, hogy annak a programnak az ingyenes verziója, aminek működésével egy

online tanfolyam keretében megismerkedtem, a szükségesnél kisebb kapacitású, így az összes interjút nem tudta volna vele kezelni.

Nem alkottam előre kód kategóriákat, mert az elemzésnek nem volt előre meghatározott kerete. Az kutatás kezdetén csak azt határoztam meg, hogy induktív módon fogok kódolni és az interjúkérdésekből adódóan biztos lesznek olyan kódok amelyek a minősítési folyamat elemeihez kötődnek majd.

Az interjúk érzelmi szintjének elemzése

Az interjúk kognitív elemzése közben vetődött fel az ötlet, hogy érdemes lenne megvizsgálni az interjúk érzelmi tartalmait is. Az érzelmek jelenőségét hangsúlyozó affektív paradigma a pszichológia ledinamikusabban fejlődő területévé vált az 1980-as évektől kezdődően, a neveléstudományban azonban csak az ezredforduló után kezdett teret nyerni (Mesterházy 2019).

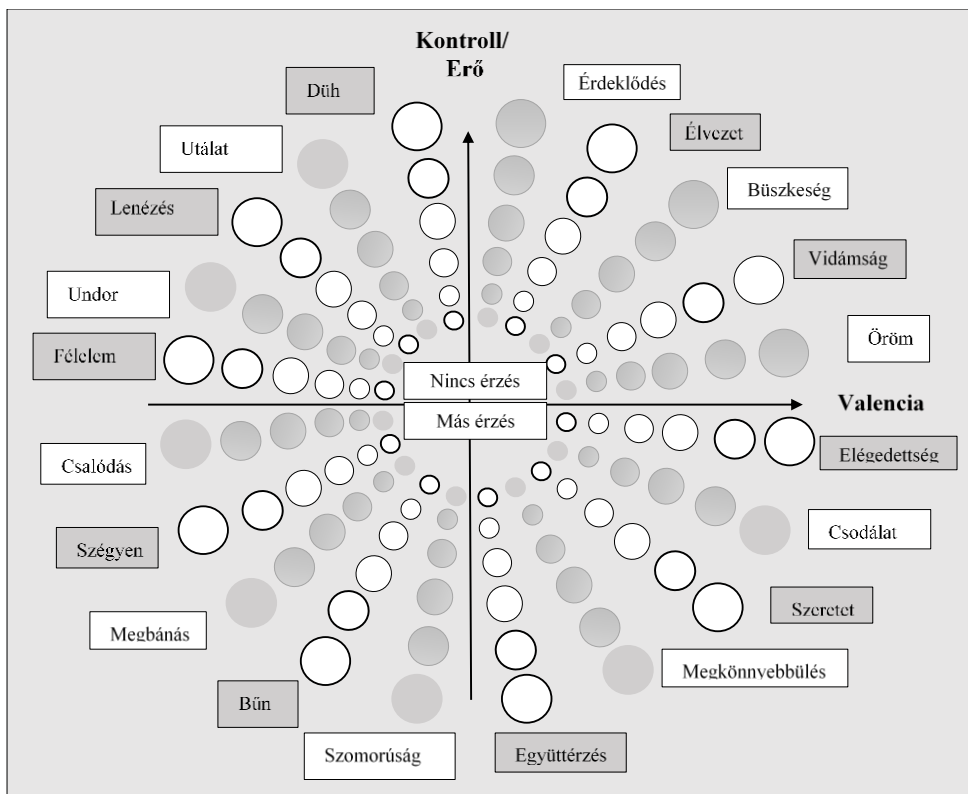
Először is az *érzelem* fogalmának tisztázására van szükség, melyhez Mesterházy (Mesterházy 2019) doktori dolgozatát vettem segítségül. Az érzelem, a hangulat, attitűd, érzés és érzet fogalmakat összevetve megállapítja, hogy az érzelmet elsősorban az különbözteti meg a hangulattól, hogy időben viszonylag rövid lefutású jelenség, amelynek kiváltó oka a környezetben megtalálható és azonosítható. Az attitűd az időben sokkal tartósabb jelenség az érzelemnél és háttérében általában egy nézet áll, míg az érzés ennél komplexebb, emellett az érzelem sokkal közvetlenebb kapcsolatban áll a viselkedés szabályozásával, mint az attitűd. Az érzelem és az érzet elsősorban szemantikai alapon különíthető el: míg az érzet lehet csak testi jelenség (éhség, szomjúság), addig az érzelem minden esetben mentális állapotot is jelöl. Az érzelem a legtöbb értelmezés szerint tágabb, általánosabb értelmű kategória, mint az érzés, mely az adott szituációban belsőleg lejátszódó konkrét folyamatra utal.

Barrett szerint úgy érdemes az érzelmek kutatásába belefogni, ha figyelembe vesszük azokat a nehézségeket, amiket érzelmi paradoxonnak nevez a nyelv és az érzelmek viszonyát vizsgálva (Barrett 2006), első problémaként említi, hogy az érzelmi világ és annak nyelvi kategorizációja nem azonos egymással. A nyelvvel csak megközelítőleg tudjuk kifejezni a bennünk zajló lelki folyamatokat. Második problémaként említi, hogy az érzelmek érzékelése részben belső, részben külső folyamat. Míg az első esetben egy belsőleg megélt folyamatot illet az ember a nyelvi meghatározással, addig a másik esetben egy másik ember érzelmi állapotát külső érzékszervekkel érzékelt jelek alapján próbál megítélni. Harmadik problémaként azt fogalmazza meg, hogy akár külső, akár belső érzékelésről van szó, mögöttük egyéni, érzelmi szocializációnk során kialakult szemantikai struktúra áll, ami egyénenként, családonként, országonként, kultúrkörönként nagyon eltérő lehet.

Az érzelmek lingvisztikai szempontú kategorizálásának teljes történetét most nem akarom bemutatni, csak azt a megközelítést szeretném ismertetni, melyet végül az interjúk érzelmi szintjének elemzéséhez Mesterházy kutatása nyomán választottam (Mesterházy 2019).

A GRID projektet az Affektív Tudományok Svájci Nemzeti Kutatóközpontja indította 2005-ben. A kutatás célja az érzelmi kifejezések szemantikai vizsgálata a komponensek felől megközelítve, kultúraközi – 34 nyelv kutatói vesznek részt benne – és interdiszciplináris eszközökkel. A kutatásban a különböző érzelmi komponensek jellemzőinek nemzetközi, empirikus vizsgálatával végül sikerült egy olyan modellt létre hozni, amely a két elméleti

irányzatot – a dimenziális³¹ modellt, mind az alapérzelmeket³² – összeköti, azaz az alapérzelmeket dimenziók mentén helyezi el. A két legfontosabb komponens a valencia/töltés és a kontroll/erő. Ezek mentén az alapérzelmelek négy nagy csoportra bonthatóak: a passzív-pozitív, a passzív-negatív, az aktív-pozitív és az aktív-negatív csoportokra. A befelé kisebbedő körök jelzik, hogy az egyes érzelmekhez olyan családok tartoznak, melyek az intenzitás szempontjából sorba rendezhetőek. Ezt a kategóriarendszert azért tartom én is megfelelőnek a kutatásomban felhasználni, mert a leggyakrabban kifejezett érzelmek egy jól átgondolt és elméletileg megalapozott modell formájában szervezeten jelennek meg, és mindezt empirikus kutatások is alátámasztják, végül az is fontos szempont, hogy a magyar kifejezések is biztonsággal beazonosíthatóak, mivel magyar nyelvterületen is folyt kutatás.



8.ábra A GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék 3.0 verziója a megfeleltetett magyar nyelvű kifejezésekkel (Shuman és Scherer 2014; Mesterházy 2019)

A szakértői interjúk érzelmi szintjének elemzéséhez tehát a Geneva érzelmi kereket fogom használni (Fontaine, Scherer, és Soriano 2013), ennek segítségével, külső szemlélőként igyekszem az érzékszervekkel érzékelt jelek alapján beazonosítani az interjúkban megjelent, és

³¹ A dimenziális modellek az érzelmeket néhány meghatározott dimenzió mentén írják le, a leggyakrabban használt dimenziók az aktiváció, a valencia vagy töltés, a potencia és az intenzitás (Csépe és Győri 2008)

³² Az alapérzelmekekre épülő elméletek nagy hagyománnyal rendelkeznek, néhány jól elkülöníthető érzelmet különböztetnek meg, melyekből az alapszínekhez hasonlóan ki lehet keverni az összes érzelmi árnyalatot (Csépe és Győri 2008).

a tárggyal kapcsolatos érzelmeket. Az interjúk újra olvasása során az alábbi kérdésekre keresem a választ, remélve, hogy a problémás területekre rávilágítanak:

- Milyen érzelmek jelentek meg a szakértőkben az értékeléssel kapcsolatos beszélgetés során?
- Mely témák, milyen tartalmak váltottak ki érzelmeket?
- Milyen érzelmeket váltottak ki az egyes tartalmak?

Dokumentum és adatbázis elemzés

A kontextus bemutatásához és a populáció leírásához dokumentumelemzést és adatbázis elemzést is végeztem.

A dokumentumelemzés a neveléstudomány kutatási módszerei közül a történeti elemzések közé tartozik, és ezen belül - a forráselemzéssel ellentétben, ami a múltra irányul - a jelenkor kérdéseivel foglalkozik. Ebből a szempontból dokumentumnak tekintünk minden olyan, a közelmúltban vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos. A dokumentumelemzés sokrétűen alkalmazható: alkalmas adatok összegyűjtésére, következtetések megalapozására, levonására – valamely oktatási rendszerre, vagy alrendszerre, illetve ezek működésére vonatkozóan -, továbbá egyedi jelenségek bemutatására vagy összefüggések feltárásának megalapozására is. Egyaránt alkalmazható a kutatás tájékozdó és fő fázisában, önálló módszerként, vagy más módszerekkel összekapcsolva is. A dokumentumok kutatásban való felhasználása feltételezi a dokumentumok feldolgozását – tartalmi, nyelvi, vagy kvantitatív elemzését (M. Nádasi 2000). E lehetőségek közül többet is felhasználok dolgozatomhoz. Először is a kutatás kezdeti szakaszában, mintegy tájékozdóként, a téma felvezetéseként alkalmaztam az állami minősítési és tanfelügyeleti rendszer, valamint a Waldorf Szövetség keretében az intézményi önértékelési eljárásra készült ajánlások összevetésére. A fent említett okok miatt nem a kvantitatív szemléletet követtem, hanem tartalmi elemzést végeztem nyílt kódolással.

A dokumentumelemzéshez Kennedy (2005) kategóriáit alkalmaztam, bár ő a folyamatos szakmai fejlődés egyes elemeit elemezte e kategóriák mentén, én viszont a pedagógusértékelés dokumentumait. Mindazonáltal úgy vélem, hogy mivel a folyamatos szakmai fejlődés és a pedagógusértékelés kezdettől fogva kéz a kézben jár, és mivel az állami értékelési rendszer deklarálta a pedagógusok szakmai fejlődését kívánja elősegíteni, ez a keretrendszer kellően informatív lesz a kutatásom célját illetően.

Az adatbázis elemzés célja az volt, hogy elemi adatokat szerezzek a Waldorf pedagógusokról. A Waldorf-pedagógusok számának, életkorának és végzettségének, valamint pedagógus életpálya szerinti besorolásának felmérésével szeretnénk képet alkotni az érintett populációról. Forrásul az életkorra, végzettségre és minősítési fokozatra vonatkozó adatokat a KIR adatbázisból kértem le, és - mivel a Waldorf-végzettségek a KIR rendszerben nem szerepelnek – az adatbázist kiegészítettem a Magyar Waldorf Szövetség 2017-es felmérésének Waldorf-végzettségekre vonatkozó részével. Az elemzéshez felhasználok továbbá az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatai alapján készített Waldorf-iskolákban tanító pedagógusok országos átlaghoz való viszonyítását bemutató korábbi dolgozatomat is.

3.4. Összegzés a vizsgálati eljárásról

Kutatásomhoz kvalitatív kutatási stratégiát választottam, kutatási módszerek közül a módszertrianguláció szempontja miatt különböző módszereket: A kutatás fő vonalát a kvalitatív interjúk adták: a szakértői interjúkhoz részben strukturált mélyinterjút, míg a minősítési tapasztalatokról szóló interjúkhoz a szintén részben strukturált tematikus interjú formát választottam. Mindkét interjúcsoport esetében egyéni interjúk mellett döntöttem, és a minta kiválasztásakor a maximális variabilitásra törekedtem. Elemzési módszerül a fenomenológiai tartalomelemzésre esett a választás axiális és szelektív kódolással. A kutatás során a szöveg kognitív szintje mellett az affektív szint vizsgálatára is sor került, amit a Geneva érzelmi kerék kategóriáinak segítségével végeztem el. A kutatás harmadik eleme a dokumentumelemzés volt, ahol az állami és a Waldorf-értékelés dokumentumait vizsgáltam nyílt kódolással Kennedy (2005) kategóriái mentén.

4. A kutatás folyamata

A kutatást a populáció vizsgálatával, valamint a dokumentumok elemzésével kezdtem 2018-ban, majd az interjúk megtervezése után az interjúk felvételére került sor 2019-2020 során. 8 Waldorf-szakértővel készítettem mélyinterjút és 17 félig strukturált interjúk készítettem olyan Waldorf-pedagógusokkal, akiknek volt minősítési eljárásban szerzett tapasztalatuk. A továbbiakban a populáció és a minta bemutatása után részletesen ismertetem, hogy a kutatás egyes elemei milyen kérdések mentén és hogyan zajlottak, illetve hogy a dokumentumokat, a szakértői interjúkat és a minősítési interjúkat milyen folyamatban, és milyen módszerekkel elemeztem.

4.1. Populáció, minta

A populáció bemutatása

Kutatás populációját a Waldorf-pedagógusok és Waldorf-iskolák jelentik. Mivel a vizsgált populációról leírást nem találtam, ezért – bár a jelen kutatás a populáció ilyen részletes bemutatását nem igényli - készítettem egy összegzést is a rendelkezésre álló információk alapján arról, hogy mi az, amit a magyarországi Waldorf-pedagógusokról, mint populációról tudható. Ezt az elhatározásomat továbbá az is indokolja, hogy a minősítés szempontjából nagy jelentősége van annak, hogy a Waldorf-pedagógusoknak hány százaléka nem rendelkezik államilag elismert végzettséggel. Erre a későbbiekben még kitérek.

A populáció vizsgálatakor a KIR statisztikából és a MWSZ (Magyar Waldorf Szövetség) kérdőíves vizsgálatából rendelkezésre álló adatbázisok másodelemzését végeztem el, mely alapján vizsgáltam a Waldorf-pedagógusok életkori eloszlását, a minősítési besorolását – gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II, Mester kategóriákba – és szerettem volna megtudni, hogy milyen végzettséggel rendelkeznek, különösen érdekelt, hogy milyen arányú a Waldorf-végzettségekkel rendelkezők, illetve az állami végzettséggel nem rendelkezők aránya a populációban.

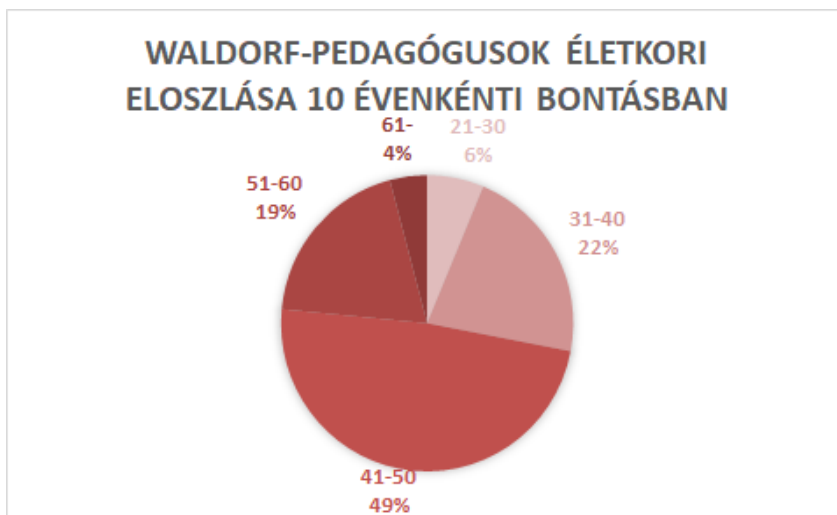
A KIR személyi nyilvántartásból 2018 őszén megkaptam a Waldorf-intézményekben dolgozó 1106 fő adatait, személytelenített formában, az következő bontásban: alkalmazott sorszáma, életkor, végzettségi szint, végzettség megnevezése. A munkakörök szerinti bontást nem kaptam

meg. Ez az adathalmaz több nehézséget is okozott. Egyrészt egy-egy személy annyiszor szerepelt, ahány végzettséggel rendelkezik, másrészt a nem pedagógus munkakörben dolgozó munkatársak is szerepeltek benne. Mivel azonban a munkaköröket a gyűjtés nem tartalmazta, nem tudtam egyértelműen kiszűrni a nem pedagógus kollégákat. Ezért újra lekértem az adatokat a KIR-ből hangsúlyozva, hogy a pedagógus munkakörben dolgozók adataira van szükségem. Így végül 924 Waldorf-intézményben, pedagógus munkakörben dolgozó kolléga adatait kaptam meg. További gondot jelentett a sok pontatlanság, vagy hibás rögzítés a végzettségek körül: az, hogy melyik végzettséget ki minek nevezi, teljesen esetleges (például: Földrajz szakos középiskolai tanárnál végzettségi szintjéhez középfokú iskola van beírva). A Waldorf-végzettségek rögzítése körül pedig teljes volt a káosz, mivel a Waldorf-végzettségek csak hébe-hóba vannak jelölve, merthogy a Waldorf-tanúsítvány igazából nem tekinthető pedagógusvégzettségnek, hiszen Magyarországon az adatok lekérésének időpontjáig csak pedagógus továbbképzés keretében lehetett Waldorf-végzettséget szerezni³³. Többnyire azok jelölték végzettségnek a Waldorf-tanúsítványt, akik nem tudják, mi a különbség a *továbbképzés* és a *szakirányú továbbképzés* között. Illetve ott tüntették fel, ahol a Waldorf-végzettségen kívül a kollégának nincs más végzettsége és a rendszer nem engedte, hogy kitöltetlen maradjon a végzettség modul. A sok anomália közül csak egy kirívó példát említek: Van, ahol a Waldorf-osztálytanítói végzettség kétszer van felvéve egyszer egyetemként egyszer főiskolaként jelölve, miközben a Waldorf-osztálytanítói végzettség egyik kategóriába sem sorolható – kivéve abban a ritka esetben, ha valamelyik külföldi MA programban szerezte a végzettségét a kolléga –. Így a KIR adatokat a pedagógusok végzettsége szempontjából nem tudtam felhasználni, illetve ahhoz is, hogy az egyes pedagógus munkaköröket külön tudjam vizsgálni, szükséges volt a Magyar Waldorf Szövetség által készített felmérést is bevonni a vizsgálatba.

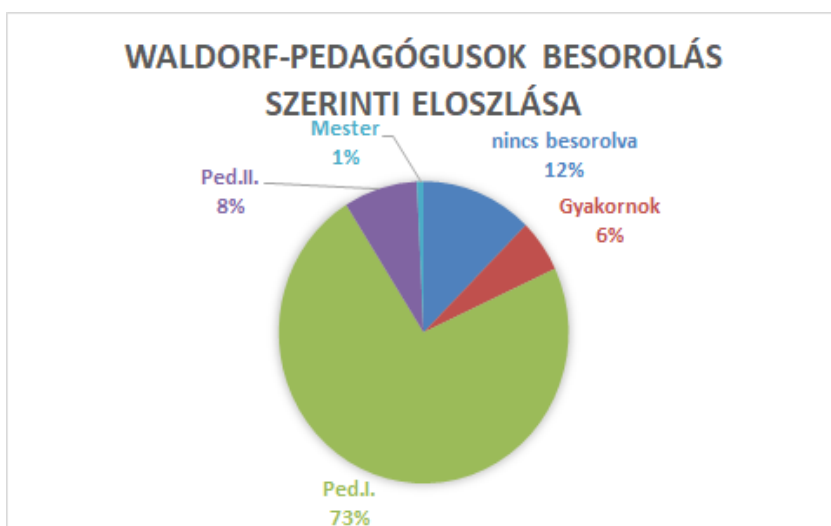
Az MWSZ 2017 őszén egy kérdőíves felmérést folytatott a Waldorf-pedagógusok számának, életkorának és végzettségének felmérésére. Az beérkezett adatok nem teljeskörűek, mert az 53 óvodából 28 küldte vissza a kérdőívet (53%-os válaszadás), a 40 iskola közül pedig 28 válaszolt (70%-os válaszadást).

A KIR adatbázisból az alábbiak derültek ki:

³³ 2017-ben indult az első szakirányú továbbképzésként diplomát is adó Waldorf-tanárképzés az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. Az itt végzettek 2019. júniusában kaphattak először diplomát. Az adatok lekérésének időpontjában csak igen kevés, küldöldön szerzett Waldorf-diplomát lehetett a köznevelési rendszer fogalmai szerint pedagógus végzettségnek tekinteni.



9. ábra Waldorf-pedagógusok életkori eloszlása 10 évenkénti bontásban 2018-ban. forrás KIR adatok



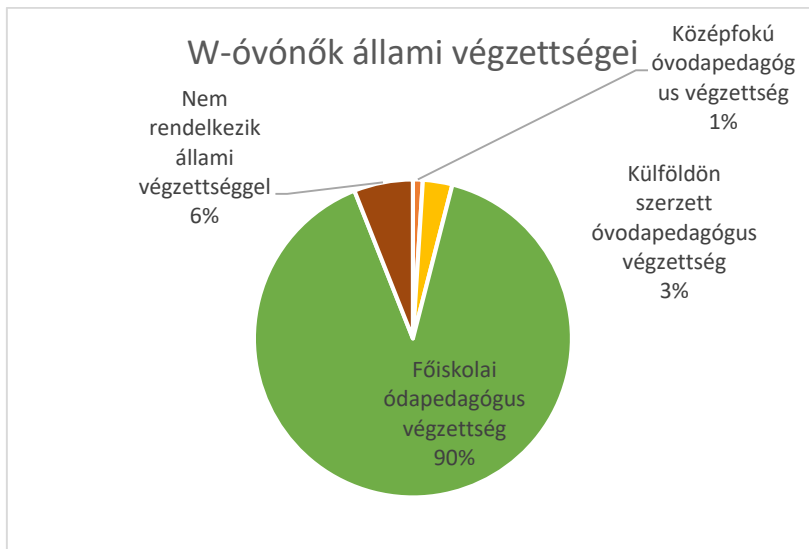
10. ábra Waldorf-pedagógusok besorolás szerinti eloszlása 2018-ban. Forrás: KIR adatok

Az MWSZ felméréséből az alábbiakat tudtam meg:

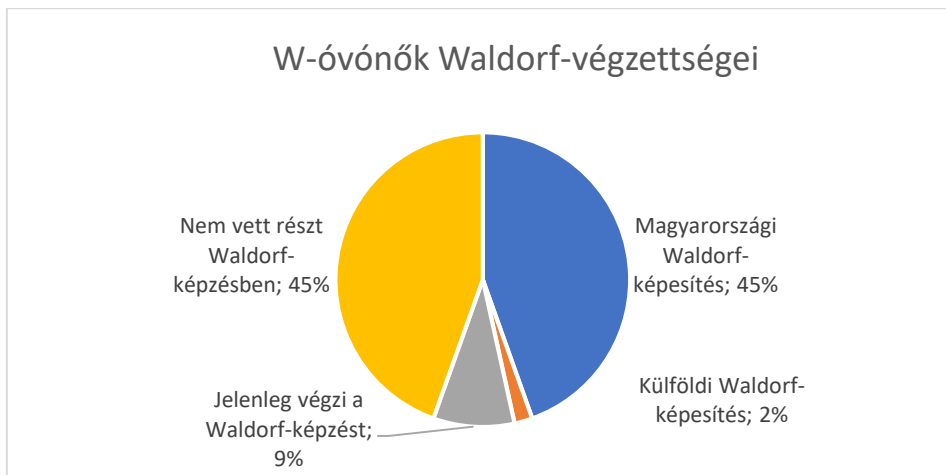
Óvodák

A beérkezett válaszokat elemezve szembetűnő, hogy a Waldorf-óvodák kisméretűek, 77%-uk egy csoporttal működik, 21%-uk kétszempertes és csak három olyan Waldorf-óvoda van, amelyben három csoport található. (Valamennyi vegyes életkorú csoport.)

Az óvónők 94%-a rendelkezik állami óvónői végzettséggel és 47%-ának van vagy Magyarországon, vagy külföldön szerzett Waldorf-óvodapedagógusi végzettsége, és 9%-uk jelenleg végzi a Waldorf-óvodapedagógus képzést. Ami azt is jelenti, hogy 45%-uk egyáltalán nem vett részt Waldorf-képzésben.



11. ábra Waldorf-óvodapedagógusok állami végzettségeinek eloszlása 2017-ben. Forrás: MWSZ adatok

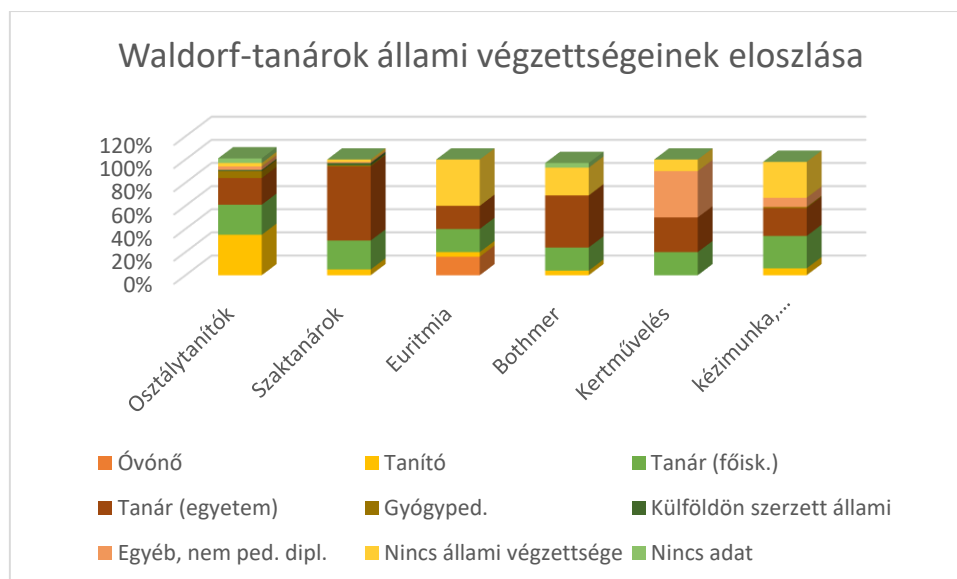


12. ábra Waldorf-óvodapedagógusok Waldorf-végzettségeinek eloszlása 2017-ben. Forrás: MWSZ adatok

Iskolák

Az elemzésből kitűnik, hogy a Waldorf-iskolák is kisméretűek, túlnyomó többségük évfolyamonként egy osztállyal működik. 2017-ben két olyan iskola volt, ahol évfolyamonként két párhuzamos osztály található és egy regionális gimnáziumban volt évfolyamonként három osztály.

A tanárok végzettségének vizsgálatakor külön vettem az osztálytanítókat³⁴ és a szaktanárokat³⁵, akik közül külön kiemeltük az úgynevezett speciális tantárgyakat (kézimunka-kézműves művészeti, mozgás-testnevelés – azaz Bothmer-gimnasztika – euritmia és kertművelés) tanító kollégákat.



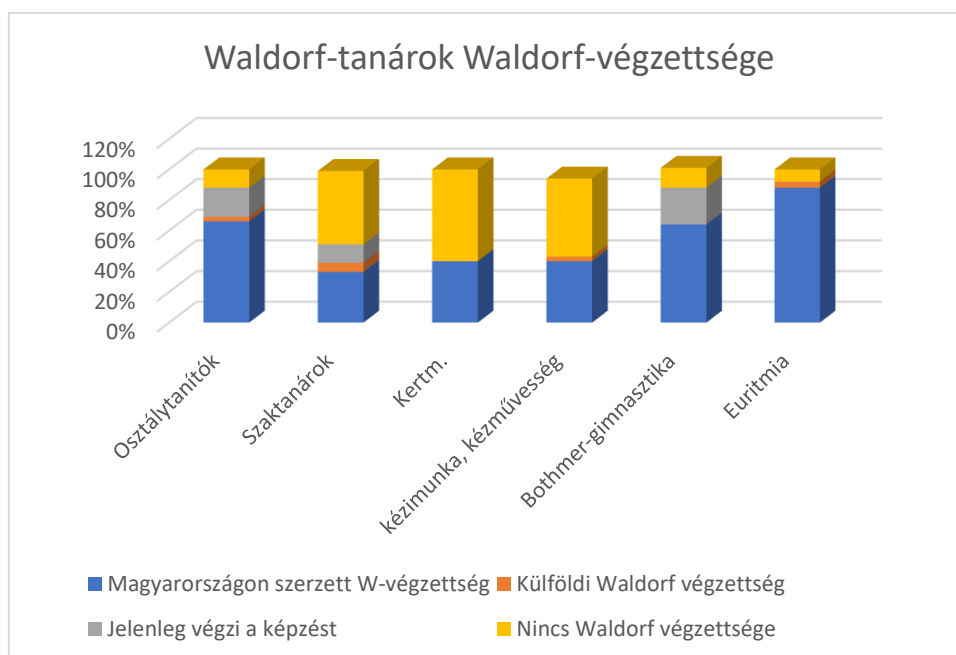
13. ábra Waldorf-tanárok állami-végzettségeinek eloszlása 2017-ben. Forrás: MWSZ adatok

Az iskolákban tanító pedagógusokról az derült ki, hogy az euritmia, a Bothmer és a kézimunka, kézműves tanárok között sokan nem rendelkeznek állami pedagógus-képesítéssel (euritmia: 40%, Bothmer 24%, kertművelés 10%, kézimunka, kézműves 31%). Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a Waldorf-iskolákban nem felkészült személyek oktatnának, csupán azt mutatja, hogy vannak olyan végzettségek, amelyeket nem lehet besorolni az államilag elfogadott pedagógus-végzettségek közé.

Waldorf Tanárok Waldorf-végzettségei:

³⁴ Osztálytanítók: 1-8. évfolyamig visznek egy-egy osztályt értelemszerűen vagy tanítói, vagy tanári diplomával rendelkeznek. Az állami pedagógus diploma mellett kell rendelkezzenek Waldorf-osztálytanítói végzettséggel is, amit Magyarországon vagy a solymári Waldorf Pedagógiai Intézetben, vagy az ELTE Bárczi Karán működő tanártovábbképző tanfolyamon szerezhettek meg (2017-től ez utóbbi képzés szakirányú továbbképzési formában működik.) Vannak olyan kollégák is, akik külföldön szerezték meg a Waldorf-képesítésüket

³⁵ Szaktanárok: A Waldorf-iskolák felső (azaz gimnáziumi) tagozatán tanítók illetve az alsó és közép tagozaton (azaz általános iskolai tagozaton) nem az osztálytanítók által, illetve nem epochális rendszerben tanított szakórákat tanító pedagógusok



14. ábra Waldorf-tanárok Waldorf-végzettségeinek eloszlása 2017-ben. Forrás: MWSZ adatok

Az ábrából is jól látható, hogy képzettség aránya legmagasabb az euritmisták körében (92%), őket az osztálytanítók (69% + 19% képzésben résztvevő) és a Bothmer-gimnasztika tanárok (64% + 24% képzésben résztvevő) követik. A Waldorf-képesítés hiánya leginkább a szaktanároknál (48%), a kertművelés tanároknál (60%) és a kézimunka, kézművesség tanároknál (51%) jelentkezik.

Waldorf-pedagógusok és tanulók aránya a köznevelés rendszerében

Az Eduline felületen (eduline/mti 2018) közzétett adatok alapján Magyarországon 2018. februárjában összesen 145.425 pedagógus dolgozott, iskolákban, óvodákban. Ennek a számnak a 924 Waldorf-pedagógus 0,64%-át teszi ki.

A KSH oldalán 2017-es tanulói adatokat találtam 2018. februárjában. Ezen adatok alapján megállapítható, hogy 2017-ben 317 500 óvodás, 741 500 általános iskolás és 181 800 gimnazista volt Magyarországon, ebből 1625-en jártak Waldorf-óvodába, 5021-en Waldorf Általános iskolába és 1 454-en Waldorf-gimnáziumba. vagyis az óvodások 0,5%-a, az általános iskolások 0,68%-a és a gimnazisták 0,8%-a volt Waldorfos.

Waldorf-intézmények aránya a köznevelési intézmények között

A köznevelési intézmények arányát nem tudtam reálisan felmérni, mivel a Waldorf-intézmények és az állami intézmények méretei egymással nem összevethetőek abból adódóan, hogy az állami intézmények – ez elmúlt évek intézményösszevonásainak eredményeképpen – sok feladatellátási hellyel rendelkeznek, míg a Waldorf-intézmények, ahogy fentebb is említettem, kis intézmények.

Waldorf-intézmények száma köznevelési intézmény típus szerinti bontásban 2018-ban (Forrás: MWSZ):

Óvoda: 40

Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola: 9

Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola: 5
 Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola: 17
 Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola: 7
 Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola: 1

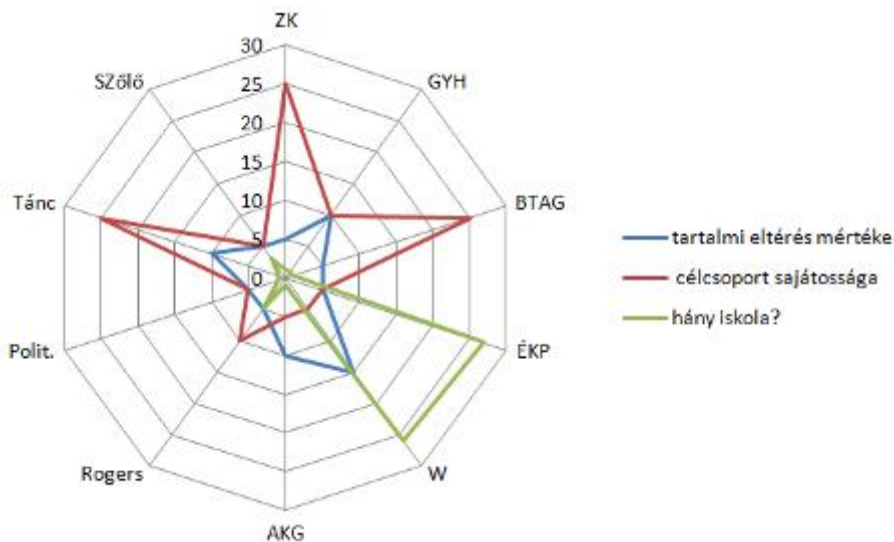
A Waldorf-intézmények aránya az alternatív tantervű köznevelési intézmények között

Dobos Orsolya cikke (Dobos 2017) alapján elmondható, hogy az alternatív pedagógiák közül Waldorf rendelkezik a legnagyobb intézményszámmal mind az óvodák, mint az iskolák tekintetében.

Tanterv megnevezése	iskolák száma	óvodák száma
Waldorf	39	53
Montessori	5	20
Freinet	(1)	20
Dalton	8	-
Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (Zsolnay)	26	-
Komplex Instrukciós Program (Hejőkeresztúri)	24	-
A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív kerettanterv (Hunánus, Kincskereső, Meixner, Palánta, Rogers)	5	-
Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG)	1	-
Belvárosi Tanoda	1	-
Gyermekek Háza	1	-
Kék Madár	1	-
Közgazdasági Politechnikum	1	-
Kürt Alapítványi Gimnázium	1	-
Zöld Kakas Líceum	1	-

5. táblázat az alternatív tanterveket/programokat használó intézmények számáról (Dobos, 2017)

Ugyanebben a cikkben található az az ábra is, amely 10 alternatív kerettanterv 2013-ban készült összehasonlítását mutatja be a Nemzeti alaptantervtől való tartalmi eltérés, a célcsoport sajátosságai és az intézmények száma vonatkozásában.



15. ábra 2013-ban engedélyezett kerettantervek összehasonlítása (Dobos, 2017)

A szakértői interjúkhoz kiválasztott minta bemutatása

A szakértői interjúkkal az volt a célom, hogy megvizsgáljam: mit tekintenek a Waldorf-pedagógia elismert képviselői, nagy tapasztalattal rendelkező szakemberei – a szakértők³⁶ – Waldorf-kompatibilis értékelésnek, illetve, hogy mi az álláspontjuk a pedagógusok, a vezetők és az intézmény értékelésével kapcsolatban.

A szakértői interjúk mintájának kiválasztásához a *maximális variáció* stratégiát választottam, azaz annyira heterogén minta kialakítására törekedtem, amennyire a kis minta mellett ez lehetséges. Sántha (2009) szerint ez különösen fontos a kvalitatív interjúk esetében. Azáltal, hogy én magam is több mint 20 éve vagyok Waldorf-pedagógus, és azáltal, hogy a Waldorf-pedagógia országos pedagógiai szakmai szolgáltató intézetének a Waldorf Háznak a vezetőjeként dolgoztam 2008-óta, személyesen ismerem a Waldorf-pedagógiai képzések, továbbképzések tanárait, valamint azokat a kollégákat, akik 15-25 éve tevékenyek a Waldorf-pedagógia terén. Így nem volt nehéz kiválasztani azokat a nagy tapasztalattal rendelkező kollégákat, akikről úgy gondoltam, hogy a legheterogénebb válaszokat tudják adni a fenti kérdésekre. Arra törekedtem, hogy a kiválasztott mintában, minden képzési szint képviseltesse magát (óvodától a gimnáziumig), legyen közöttük férfi és nő, vidéki és budapesti, kis és nagy intézmény munkatársa, továbbá, hogy legyen közöttük olyan, aki országos rálátással rendelkezik, illetve olyan is, aki csak a saját intézményében tevékeny. Életkori variabilitásra nem törekedtem, mert ahhoz, hogy valaki nagy tapasztalatra tegyen szert – minimum 15 év Waldorf-gyakorlatot tekintettem alapnak – egy bizonyos életkort már el kell érni. Viszont volt még egy fontos szempont. Szerettem volna megjeleníteni a Waldorf-pedagógiában az értékeléssel kapcsolatban

³⁶ szakértői kifejezést itt kimondottan a Waldorf-szakmaiság értelmében használom, tehát nem a 'köznevelési szakértő' titulus értelmében, a kutatásban résztvevő szakértők egyike sem szerepel az országos szakértői névjegyzéken

megfogalmazott különböző álláspontokat – azaz egyaránt megkérdezni és kiegyenlített számban képviseltetni a mintában olyan szakértőket, akikről tudom, hogy kimondottan ellenzik a minőség gondozási technikákat, olyanokat is, akik már évek óta foglalkoznak a minőség gondozással és ezen belül különböző értékelési gyakorlatokkal, illetve olyanokat, akik szakmai tevékenysége e két pólus között helyezkedik el.

A szakértői interjúkra kiválasztott mintát, ha összevetjük a populációról rendelkezésre álló adatokkal elmondhatjuk, hogy a minta életkorilag nem fedi le a populáció eloszlását – merthogy a szakmai tapasztalat megszerzéséhez kell idő – a besorolást tekintve elmondható, hogy egyik szakértő sem vett részt minősítési folyamatban, tehát valamennyien Pedagógus I. kategóriában voltak az interjú felvételének időpontjában. Végzettségüket tekintve egy kivétellel mindannyian rendelkeznek állami és Waldorf-végzettséggel is, az egy kivételnek külföldön szerzett – államilag elismert – Waldorf-végzettsége van.

jelölése	neme	Waldorf-pedagógiai gyakorlat		település	minőség gondozás hoz való viszonya
		év	területe		
1SZ	nő	21	Logopédus, osztálytanító 1-8. évfolyamon. szaktanár 9-12. évfolyamon. Óvóképzés, tanárképzés, pedagógus továbbképzések tanára	Vác, Budapest	semleges
2SZ	nő	21	Osztálytanító 1-8. évfolyamon. kertművelés és szabad vallás szaktanár 1-12. évfolyamon intézményvezető; MWSZ elnökségi tag, elnök; Magyarország képviselője az ECSWE-ben	Vác, Budapest	semleges
3SZ	férfi	21	Osztálytanító 1-8. évfolyamon.	Budapest	mellette
4SZ	férfi	17	Osztálytanító 1-8. évfolyamon. szaktanár 9-12. évfolyamon	Szeged	mellette
5SZ	nő	28	Euritmista, gyógypedagógus, gyógyeuritmista, 1-12. évfolyamon; tanárképzés vezetője	Budapest	semleges
6SZ	nő	27	Óvónő, óvóképzés vezetője	Solymár, Pilis-szentlászló	semleges
7SZ	nő	20	Osztálytanító 1-8. évfolyamon. szaktanár 9-12. évfolyamon, pedagógus továbbképzések tanára	Szombathely	ellene
8SZ	férfi	27	Osztálytanító 1-8. évfolyamon, intézményvezető; tanárképzés vezetője	Budapest, Solymár	ellene

6. táblázat A szakértők mintavételi szempontok szerinti eloszlásáról

Minősítési interjúkhoz kiválasztott minta bemutatása

A Minősítési interjúknál a minta kiválasztás alapfeltétele az volt, hogy az interjúalany minősült legyen. Mivel a KIR-ből származó adatokból nem lehetett kideríteni, hogy kik vettek részt

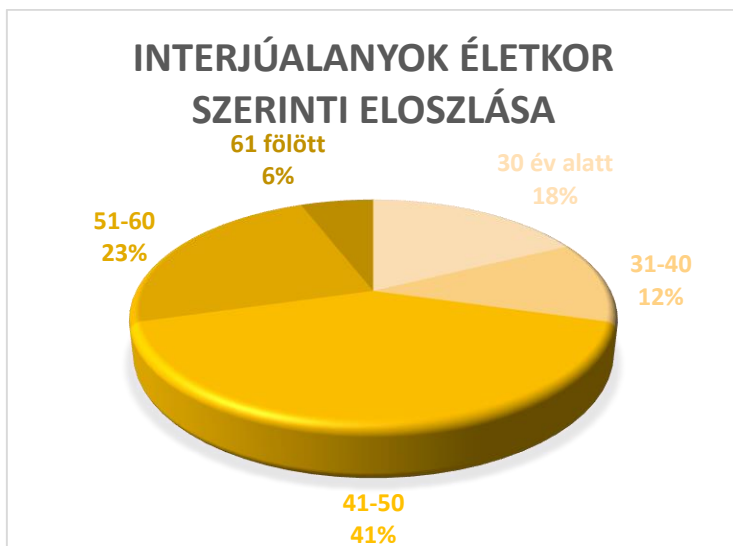
minősítésben, így a mintavételt nem tudtam tudatosan megtervezni. Így a kutatás e részében informális csatornákra támaszkodva jutottam el a lehetséges interjúalanyokhoz (vagyis azt kerestem meg, akiről úgy hallottam, hogy már minősült, vagy egy-egy vidéki utam során megkérdeztem, hogy van-e az iskolában/óvodában olyan kolléga, akinek vannak minősítési tapasztalatai és hajlandó lenne velem azokat megosztani). Fontos volt itt is – akárcsak a szakértői interjúknál – a maximális variáció biztosítása, mind a földrajzi elhelyezkedést, mind pedig az életkort, illetve a Waldorf-pedagógiai gyakorlat területét és éveinek számát illetően, továbbá arra is törekedtem, hogy legyenek a megkérdezettek között olyanok, akik a folyamat elején (2014-2016 táján), illetve akik nemrégiben (2017-2019 körül) minősültek.

Ssz.	munkakör	Életkor	neme	pedagógus évek száma	Waldorf évek száma	minősítési fokozat	intézmény típus	település jellege	minősülés ideje
1M	zenetanár és könyvtáros	27	n	3	3	I.	Ált. isk. és Gimn.	nagyváros	2017
2M	történelem szaktanár	43	n	3	3	I.	Gimn.	kisváros	2017
3M	fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, osztálykísérő, zenetanár	38	n	18	13	II.	Ált. isk. és Gimn.	nagyváros	2016
4M	osztálytanító	52	n	30	8	II.	Ált. isk.	nagyváros	2014, 2016
5M	osztálytanító	61	f	33	27	II.	Ált. isk.	főváros	2017
6M	osztálytanító	56	n	35	23	Mester	Ált. isk.	nagyváros	2015
7M	osztálytanító	46	n	15	10	II.	Ált. isk.	nagyváros	2015
8M	óvónő	58	n	n.a.	n.a.	II.	Óvoda	nagyváros	2018
9M	német nyelvtanár és napközis	26	n	2	2	I	Ált. isk.	nagyváros	2017
10M	Bothmer-gimnaszika és német nyelvtanár	48	n	25	24	II.	Ált. isk.	nagyváros	2019
11M	gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus	28	f	2	2	I.	Ált. isk.	nagyváros	2019

12M	történelem szaktanár	43	f	21	18	II.	Ált. isk. és Gimn.	nagyváros	2019
13M	magyar és dráma szaktanár	31	n	5	5	I.	Gimn.	nagyváros	2016
14M	osztálytanító	43	n	16	16	II.	Ált. isk.	nagyváros	2019
15M	kézimunka (és magyar) szaktanár	45	n	3	3	I.	Ált. isk.	nagyváros	2019
16M	osztálytanító	51	f	18	17	II.	Ált. isk.	nagyváros	2017
17M	osztálytanító	47	n	25	9	II.	Ált. isk.	község	2019

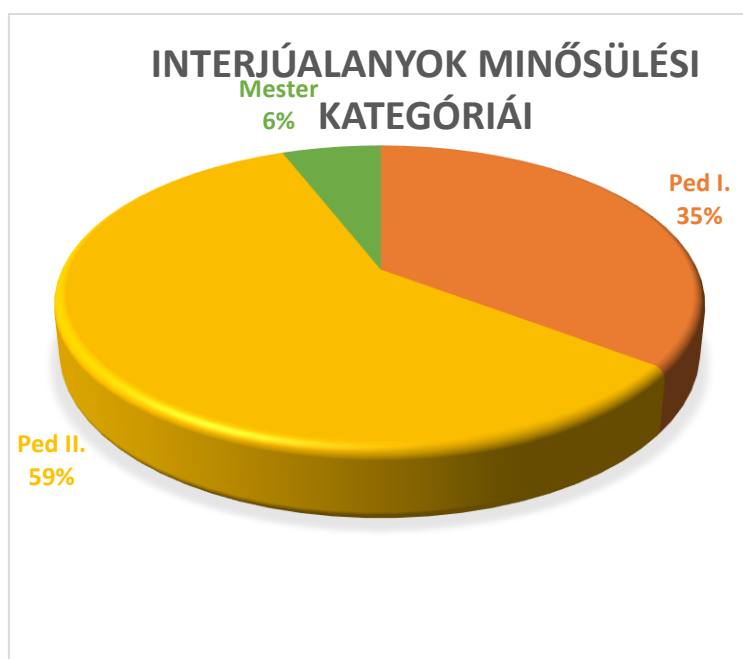
7.táblázat A minősítési interjúk mintájának bemutatása, a mintavételi szempontok szerint

A mellékelt táblázatba gyűjtött adatok szerint a sokszínűséget sikerült elérni. Az interjú alanyok közül 4 férfi és 13 nő, a legfiatalabb 27, a legidősebb 61 éves. Hárman vannak 30 év alatt, a 31-35, és a 36-40 év közötti korosztályt egy-egy fő képviseli, négyen 41-45 év közöttiek, hárman 46-50 év közöttiek. Az 51-55 és az 56-60 év közötti korosztályból két-két fő és egy 60 év feletti kolléga került bele a mintába. A minősítés fokozatait tekintve egy fő vett részt mester szintű minősítésen, hatan gyakornokként tettek minősítő vizsgát, hogy a Pedagógus I. fokozatba kerüljenek, 10 fő pedig a pedagógus II. fokozat elérése érdekében minősült. A minta és a populáció életkor szerinti eloszlása nagyjából azonos, valamivel több a 30 év alattiak és egy kicsivel kevesebb a 30-50 év közöttiek aránya a mintában, mint a populációban. Ez a különbség markánsabban mutatkozik a besorolás szerinti arányokban is és további eltérést okoz, hogy a mintában nem szerepel be nem sorolt pedagógus, viszont a populáció 12%-a ide tartozik. Az életkorbeli eltolódás azt is eredményezi, hogy a Pedagógus I. re minősülők – vagyis az interjú időpontjában gyakornoki besorolású interjúalanyok a minta 35%-át teszik ki, míg a populációnak csak 6%-át, és a Pedagógus II.-re minősülő interjúalanyok – akik az interjú időpontjában Pedagógus I. besorolásúak voltak – pedig a minta 59%-át, miközben a populáció 73%-a volt ebben az időben Pedagógus I. besorolású.



16. ábra Minősítési interjúalanyok

életkor szerinti eloszlása



17. ábra Minősítési interjúalanyok

minősítési kategóriák szerinti eloszlása

Érdekes, hogy a gyakornokok között volt egy 31, egy 43 és egy 45 éves kolléga is, ők egyéb szakmai tapasztalatok után, a Waldorf-pedagógiát megismerve választották a pedagógusi hivatást. A szakmai pályafutásra vonatkozó válaszokból az is kitűnik, hogy a gyakornokok mindegyike a Waldorf-iskolában kezdték a pedagógusi pályájukat, a régebben pályán lévő kollégák közül egy kivétellel mindegyiknek van a Waldorf-pedagógián kívüli pedagógiai tapasztalata is. Az interjú alanyok nagy többsége valamelyik vidéki nagyvárosban tanít, egy közülük a fővárosban, egyikőjük vidéki kisvárosban, egy pedig egy községi iskolában. A pedagógusi szakma szintjeit is lefedik az interjúalanyok, van közöttük óvónő és általános iskolai és gimnáziumi tanár is. Munkakörüket tekintve egy óvónő, 7 osztálytanító és 9 szaktanár van közöttük. Azt is fontos figyelembe venni, hogy a szóban forgó minősítések egy része (5db) még 2016-előtt, azaz a minősítési eljárás jelentős egyszerűsítését hozó módosítás időpontja előtt történt.

Dokumentum elemzés mintái

A minősítési és tanfelügyeleti eljárások kutatásom kezdeti szakaszában hatályban lévő útmutatóit és kézikönyveit, valamint a Magyar Waldorf Szövetség munkacsoportja által készített ajánlást az alábbi táblázatban szereplő öt dokumentum elemzésével vizsgáltam.

Dokumentum neve	Rövidítés	Megjelenés /hatályba lépés dátuma	Vizsgált tartalom
A Pedagógus I fokozatba lépéshez szükséges minősítési vizsga, illetve a Pedagógus II. fokozatba lépéshez szükséges minősítési eljárás Útmutatója	MÚm Ped.I.II.	2015. október 2.	A minősítés céljai és alapelvei mellett az értékelés sztenderdizált folyamatai valamint az értékelési kritériumok 8 kompetenciaterület összesen 77 indikátora.
A Mester-, és kutatótanári fokozatba lépéshez szükséges minősítési eljárás Útmutatója	MÚm MK	2016. július 31.	a célok, és folyamatszabályozások mellett a 4 értékelési dimenzió és az 5 értékelési terület összesen 66 kérdése (a kutatótanároknak valamivel kevesebb)
Tanfelügyeleti Ellenőrzés Kézikönyve	TFKK	2016. január 25	a célok, alapelvek és az eljárási szabályok mellett a pedagógusok esetében: 8 értékelési területet 31 szempontja összesen 78 elvárással, valamint a dokumentum elemzés 39 kérdése, az óralátogatás 25 kérdése, és a különböző szereplőkkel készítendő interjúk 44 kérdése, Intézményvezetők esetében: 5 értékelési terület 28 szemponttal összesen 77 elvárással Dokumentum elemzés: 29 kérdése, Interjúk: 55 kérdése, Kérdőívek: 86 kérdése Intézmények esetében: 7 értékelési terület 42 szemponttal, összesen 141 elvárással, Dokumentum elemzés: 37 kérdése, Interjúk: 60 kérdése, Intézménybejárás: 5 kérdés, Kérdőívek: 46 kérdése
Intézményi Önértékelés Kézikönyve	ÖÉKK	2016. január 25	a célok, alapelvek és az eljárási szabályok mellett pedagógusok esetében: 8 értékelési terület 31 szempontja összesen 78 elvárással, a dokumentum elemzés 39 kérdése az óralátogatás 25 kérdése, és a különböző szereplőkkel készítendő interjúk 44 kérdése, továbbá a kérőívekkel lekérdezendő 62 kérdés. Intézményvezetők

			<p>esetében: 5 értékelési terület 28 szemponttal összesen 77 elvárással</p> <p>Dokumentum elemzés: 29 kérdése, Interjúk: 55 kérdése, Kérdőívek: 86 kérdése</p> <p>Intézmények esetében: 7 értékelési terület 42 szemponttal, összesen 141 elvárással, Dokumentum elemzés: 37 kérdése, Interjúk: 60 kérdése, Intézménybejárás: 5 kérdés, Kérdőívek: 46 kérdése</p>
Waldorf-intézményi önértékelés eljárásrendszerre ajánlás – Iskoláknak (ez a dokumentum csak munkaanyag, nem lépett hatályba)	ÖÉW	2016. március 9	<p>Célok, alapelvek, eszközök mellett pedagógus esetében: 5 értékelési terület összesen 34 kérdés, intézményvezetés esetében: 4 értékelési terület összesen 20 kérdés, intézmény esetében: 3 értékelési terület összesen 58 kérdés</p>

8. táblázat Az elemzett dokumentumok felsorolása

4.2. Módszerek

Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés során a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Milyen célrendszert és kritérium rendszert tartalmaz az állami értékelési rendszer?
- Ezek hogyan viszonyulnak a Waldorf-alapelvekhez?

Öt dokumentumot vizsgáltam.

1. A Pedagógus I. fokozatba lépéshez szükséges minősítési vizsga, illetve a Pedagógus II. fokozatba lépéshez szükséges minősítési eljárás Útmutatójának a 2015. október 2-án hatályba lépett verzióját (MÚm Ped.I.II.).
2. A Mester-, illetve kutatótanár fokozatba lépéshez szükséges minősítési eljárás Útmutatójának 2016. július 31-én hatályba lépett verziója (MÚm MK),
3. A Tanfelügyeleti ellenőrzés Kézikönyvének 2016. január 25-én hatályba lépett verzióját (TFKK)
4. Az Intézményi Önértékelés Kézikönyvének 2016. január 25-én hatályba lépett verzióját (ÖÉKK),
5. Intézményi önértékelés eljárásrendszerre ajánlás ISKOLÁKNAK című dokumentumot, mely a Magyar Waldorf Szövetség munkacsoportja által készített vitaanyag (ÖÉW) - 2016.03.09-ei verziója.

Az adatelemzést megelőzően Kennedy alapján (Kennedy 2005) azonosítottam azokat a fő kategóriákat, melyek mentén a szövegeket vizsgálni szándékoztam. Elemzési egységként az egyes dokumentumokban megjelenő gondolati egységeket tekintettem, az egyes

dokumentumokat mindvégig külön kezelve elemeztem. Ezt követően nyílt kódolással megvizsgáltam a szövegeket (az egyes dokumentumokat három külön szintre bontva: 1. célok, alapelvek, 2. értékelés formái, 3. értékelt tevékenységek), a nyílt kódolás során a főkategóriákhoz kapcsolható elemeket azonosítva, ezeken belül deskriptív kategóriákat képezve. Ezután a deskriptív kódokat összevetve a szakirodalom alapján kialakított interpretatív kategóriákkal olyan tendenciákat kerestem az egyes elkülönülő szövegekben, melyek alapján mintázatokat tudtam azonosítani.

Az elemzés fő kategóriái a következők voltak:

1. A dokumentumban megjelenő támogatott tudásszerzési formák
2. Egyéni és szakmai közösségi fejlődés szerepe
3. Elszámoltathatóság
4. Szakmai autonómia
5. Alapvető célja a tudásátadás vagy a transzformatív gyakorlat támogatása?

Szakértői interjúk

A szakértői interjúkkal arra kerestem a választ, hogy mit tekintenek a Waldorf-pedagógia elismert képviselői – szakértői – Waldorf-kompatibilis értékelésnek, illetve, hogy mi az álláspontjuk a pedagógusok, a vezetők és az intézmény értékelésével kapcsolatban. Ehhez a mintában bemutatott nyolc szakértővel készítettem interjúkat. (Mélyinterjúkat szándékoztam készíteni, de így utólag úgy látom, hogy ezek az interjúk valahol a tematikus és a mélyinterjúk közötti formát öltöttek.)

A következőkben a kutatási folyamat alábbi szakaszait igyekszem bemutatni: 1) előkészítés; 2) interjúk felvétele; 3) szöveggé alakítás; 4) szövegek szerkesztése; 5) a szerkesztett szövegek megküldése az interjú alanyoknak ellenőrzés céljából; 6) interjúszövegek sűrítése; 7) sűrített szövegek kódolása; 8) a kódokhoz tartozó szövegrészek táblázatba rendezése; 9) elemzés. Az egyes lépések leírása mellett a kutatás során fellépő dilemmákat is megjelenítem.

Előkészítésként mindenek előtt megfogalmaztam az interjúkérdéseket és tisztáztam az etikai szempontokat, valamint megszerkesztettem, hozzájáruló nyilatkozatokat.

Az interjúkérdések a következőképpen álltak össze:

1. Bevezető kérdések:
 - a. Hogyan és mikor találkoztál a Waldorf-pedagógiával?
 - b. Milyen utat jártál be, most mivel foglalkozol?
2. A pedagógiai munka értékeléséről általában:
 - a. Mi jut eszedbe, ha azt hallod, hogy “a pedagógiai munka értékelése”?
 - b. Mit tartasz a Waldorf-pedagógiában általában az értékelés alapjának?
 - c. És ebből minnek van helye a pedagógus-értékelésben?
 - d. Milyen szerepe van a pedagógiai munka értékelésének a Waldorf-intézményekben? (Egyáltalán szükséges-e, s ha igen, akkor miért?)
 - e. Szerinted milyen szerepe kellene, hogy legyen?
3. A benne élő ideálokról:
 - a. Számodra milyen lenne az ideális pedagógusértékelés?

- b. Az iskola értékelésének mi lenne az ideális módja?
- c. Mit gondolsz az intézmény-vezető értékeléséről?
- 4. Kritériumokról, összehasonlíthatóságról:
 - a. Véleményed szerint egy előre megfogalmazott kritériumok szerinti értékelés hogyan illeszthető a Waldorf-pedagógiához?
 - b. Mi a véleményed az összehasonlíthatóság kérdéséről?
- 5. Az értékelési eszközökről:
 - a. Milyen szerepet szánál az értékelésben a dokumentumelemzésnek?
 - b. Milyen szerepet szánál az értékelésben az óralátogatásnak?
 - c. Milyen szerepet szánál az értékelésben az önértékelésnek?
 - d. Milyen szerepet szánál az értékelésben a kollegiális értékelésnek?
 - e. Milyen szerepet szánál az értékelésben a vezető általi értékelésnek?
 - f. Milyen szerepet szánál az értékelésben a diákok, szülők véleményének?

Ezek után az interjú-alanyok felkérése, időpontegyeztetés következett, amit találkozás, majd az interjúk felvétele követett. Összesen nyolc interjút vettem fel, a legrövidebb 41 a leghosszabb 130 perces volt. A hangrögzítést telefonnal végeztem.

A hanganyagok szöveggé alakítását, a hanganyagok begépelését magam végeztem, mert nem voltam biztos abban, hogy más is épp olyan lelkiismeretességgel újra és újra meghallgatva írja le a szöveget, mint ahogy én tettem. (Gyakran csak második, vagy harmadik hallgatásra lett világos számomra, hogy pontosan mi is hangzott el.) A szöveggé alakítás nehézségeit az kettesszámú mellékletben részletezem.

A nyers szövegeket több okból is szerkeszteni kellett, egyrészt azért, mert az elkészült szövegeket el akartam küldeni az interjúalanyoknak ellenőrzésre, de ehhez – hogy az interjúalanyok ne rémüljenek meg, amikor saját szavaikat szó szerint látják leírva – az élőbeszédből eredő nyelvhelyességi hibákat javítottam. Másrészt a személyes adatok védelme érdekében az interjúban szereplő tulajdon neveket egy általam kialakított jelölő rendszer szerint betűkkel és számokkal helyettesítettem. Harmadrészt ahhoz, hogy az egyes idézeteket később könnyen tudjam beazonosítani, és hogy a szöveggel együtt tudjam kezelni, fontosnak láttam, hogy minden egyes válasznál szerepeljen a hozzá tartozó kérdés sorszáma. Így minden válasz előtt szerepeltettem, hogy melyik szakértő, melyik kérdésre adott válaszáról van szó. pl.: 4SZ14 azt jelenti, hogy a 4-es szakértői interjú 14. kérdésének válasza. A szerkesztett szövegek a kettesszámú mellékletben találhatóak.

Az interjúk ellenőrzésre való megküldéssel az volt a célom, hogy legyen lehetőségük a szakértőknek jelezni, ha véletlenül nem jól értettem az elhangzottakat. A kísérő levélben igyekeztem felhívni a figyelmüket a szöveg élőszóból eredő sajátosságaira, és kértem őket, hogy tekintsenek el ettől és próbáljanak csak tartalmi szempontból ránézni, és arra szorítkozni, hogy nem értettem-e valamit nagyon félre abból, amit mondani akartak. Nagyon különböző képpen reagáltak. A 3SZ, 4SZ, 7SZ és a 8SZ szakértő azt jelezte vissza, hogy jó úgy az interjú, ahogy van, az 1SZ és az 5SZ számára rosszul esett azzal szembesülni, hogy így beszél, de tartalmilag nem akart bejavítani. A 2SZ és a 6SZ szakértők viszont az egész interjút átírták. A 2SZ csak azt nem tudta elviselni – még úgyis, hogy a nyelvhelyességi hibákat már én magam kijavítottam – hogy a mondatai nem tökéletesen szerkesztettek, így lényegében egy gondosan szerkesztett írott szöveget kaptam vissza, de mivel tartalmilag semmit nem változtatott, így is

jól tudtam használni a szöveget, csak az élő beszéd íze-színe hiányzott belőle. A 6SZ szakértő esetében azonban nem volt ilyen szerencsém. Az ő javításai nemhogy nem tették érthetőbbé a szöveget, de egyes helyeken egyértelműen megmászították az elhangzott szöveg tartalmát, így az elvesztette értékét. Nem beszélve arról, hogy nagyon sok hiányos mondatot nem egészített ki, vagyis egyáltalán nem volt következetes a javítások során. A kettesszámú mellékletben bemutatok néhány példát erre a nehézségre is.

Az interjúk tartalmi elemzését a beszélt nyelv alapján nehéz elvégezni, ezért a Georgi féle jelentéskondenzációval (Georgi, 1975. 84., 95-96. p. idézi (Kvale 2005) 192. p.) az interjúszövegeket sűrített szöveggé alakítottam a következő öt lépésben:

1. az egész interjút átolvastam, hogy át tudjam látni,
2. ezután meghatároztam az interjúalany által kifejezett jelentési egységeket,
3. majd a fő természetes jelentési egységeket olyan egyszerűen fejeztem ki, amennyire csak lehetséges. Igyekeztem az alany válaszait előítéletek nélkül olvasni és állításait az ő szemszögéből tematizálni.
4. A negyedik lépés a jelentési egységekre való rákérdezésből állt, a kutatás célját illetően. A kutatás fő célja az én esetemben az volt, hogy megtudjam: “Mit tekintenek a szakértők Waldorf-kompatibilis értékelésnek?”, illetve, hogy “Mi a Waldorf-szakértők álláspontja a pedagógusok, a vezetők és az intézmény értékelésével kapcsolatban.?”
5. Az ötödik lépésben az interjú témái egy leíró állítássá fonódnak össze.

A szövegek sűrítéséhez főleg a harmadik interjú miatt – így azzal is kezdve – fogtam hozzá. Amíg az első két interjúnál úgy éreztem, hogy nehéz lenne jelentés kondenzációval rövidíteni az elmondottakat, mert olyan töményen és lényegre törően fogalmaztak, addig a harmadik interjú szerkesztésénél pont azt éreztem, hogy ezzel a szöveggel lehetetlen úgy dolgozni, ha előtte nem sűríttem. Ugyanakkor nem lehet azt sem mondani, hogy a harmadik szakértő mellébeszélne, mert amiket mond, mind nagyon értékes, csak nagyon különleges gondolati úton jut el ahhoz, amit mondani akar. Az első két interjúalany gondolkodásmódja és gondolatfűzése sokkal közelebb áll az általam ismerthez, de éppen ezért volt nagyon izgalmas a harmadik interjú. Hamar megmutatkozott, hogy milyen hasznos ez a technika – mert nagyon szépen kirajzolódott, letisztult az interjú tartalma – viszont az is tény, hogy igen időigényes. Ezután nekifogtam az első interjú jelentéskondenzációjához is, és meglepve tapasztaltam, hogy egyrészt milyen érdekes, másrészt milyen hasznos a saját szavaimra átültetni az elhangzottakat. Amellett, hogy mégiscsak lehet – ha nem is nagyon – rövidíteni a szöveget, sokkal mélyebb értést eredményez. Volt olyan mondat, amit az első két-három olvasás után is úgy gondoltam, hogy értek, de most, hogy saját szavaimmal kellett átírni, vettem észre, hogy most értettem meg igazán.

Itt is megmutatkozott az interjúk illetve az interjúalanyok beszédmódja közötti különbség. 4SZ szövegét nagyon nehéz volt rövidíteni, mert nagyon kompaktan fogalmazott. Viszont könnyű volt a jelentési egységeket meghatározni, mert logikusan felépített módon beszélt. A 6SZ interjú viszont igen nagy kihívást jelentett. Összesen több mint 20 órát töltöttem vele, mert voltak olyan mondatok, amelyek egyenként 20-30 percnyi fejtörést okoztak. Volt, ahol már szó szerint úgy éreztem, hogy „*el kell engedni, ennek semmi értelme*”. Volt olyan mondat, amivel konkrétan nem tudtam mit kezdeni, de aztán jött egy olyan gondolat, amiben igazán értékes kincsre leltem, és akkor meg úgy láttam, hogy mégis megéri. Az is segített tovább lendülni a feladás közeli percekben, hogy az az emlékem volt az interjúról, hogy ott, amikor felvettem a hanganyagot,

teljesen érthető volt számomra. Nem volt az az érzésem, hogy értelmetlen összevisszaságot hallgatok, míg a leírt szöveg olvasásakor bizony nem egyszer ezt éreztem. De ahogy haladtam előre, egyre könnyebben láttam át, vagy éreztem át a gondolkodását és könnyebben értettem meg a ki nem mondott szavakat, a gondolati ugrásokat. Volt például egy négy tagmondatból álló mondat, ahol az első és a harmadik, illetve a második és a negyedik kapcsolódott egymáshoz.

“Hogy ezt hogyan lehet [meg]osztani, hogy mindenki érzékelhesse ezt, és akkor, ha jön az értékelésben kicsit a kritika, vagy a nem egyetértés, de ebből tudnak konkrétabb kérdéseket feltenni, amikor nem elégedettek az emberek.”

Ezt a “duplakunoros” mondatot konkrétan 15 percig tartott megfejteni. Ez lett belőle:

“Ezt meg kellene osztani, hogy mindenki érzékelhesse. Az értékelésben benne van a kritika, meg a nem egyetértés, mikor nem elégedettek az emberek, de akkor lehet konkrétabb kérdéseket feltenni, ha megvan az érzékelés lehetősége”.

Amint ezek kiviláglottak, már nem volt olyan érthetetlen és összefüggéstelen az egész, mint amilyen első olvasásra tűnt.

Még egy példa a 6SZ interjúból:

“Dehogy a kisgyerekekkel való létből jön, nem ilyen gyermeketegnek maradni, ezeken a szinteken, dehogy ezt is engedni, hogy ez az érzék nevelés - ami tulajdonképpen szerintem a vezetőképésnek is az alapja kell legyen -, és azért persze nem csak a négy alapérvék, dehogy ha nem kerül bele ebbe a fejlődésbe, addig nem tud kitisztulni ez a szervezet.” amiből a következő sűrítés született: *“A kisgyerekekkel való létből jön az érvékek nevelése, ami alapvető kell legyen, ha ez nem kerül bele a fejlődésbe, addig nem tud kitisztulni a szervezet.”* Igazi gyöngyszem!

A szerkesztett szövegek sűrített átiratait a kettesszámú mellékletben lehet megtekinteni.

A kódkönyv kialakításár Sántha könyvében leírtak szerint végeztem (Sántha 2009), és a folyamat során a témavezetőmmel többször is egyeztettem. A folyamat részletes leírását és magát a kódkönyvet a kettesszámú melléklet tartalmazza, továbbá az egyes kódcsaládhoz tartozó kódok az eredményeket ismertető fejezetben is megtalálhatók. Ezért itt most csak a főbb kódkategóriákat ismertetem:

1. Értékelés célja (SÁRGA színnel jelöltem). Ebben a kódcsaládban lévő kódokat úgy kerestem, hogy azt a kérdést tettem fel a szövegnek, hogy: “Mit mond az értékelés céljáról?”
 - 1.1. Mit tekint az értékelés céljának általában?
 - 1.2. Mit tekint a pedagógus értékelés céljának?
 - 1.3. Mit tekint a vezető értékelése céljának?
 - 1.4. Mi tekint az intézményértékelés céljának?
2. Értékelés módja (KÉK színnel jelölve). Ebben a kódcsaládban szereplő kódokat úgy kerestem, hogy azt a kérdést tettem fel a szövegnek, hogy mit mond az értékelés módjáról: Milyen az ideális értékelés?; Hogyan történik, hogyan történjen az értékelés? Tehát jelzőket és módhatározókat egyaránt kerestem, mert úgy találtam, hogy mindkét

formában meg tud jelenni ugyanaz a minőség. Ezek a minőségek poláris minőségekként rajzolódtak ki, egészen vizuálisan jelentek meg, mintha az adott kategória minőségtengelyeinek pólusai lennének és a szövegben megjelenő válaszok ezeken a tengelyeken helyezkednének el, hol az egyik pólushoz, hol a másik pólushoz közelebb. Ezen pólusok némelyike hordoz pozitív vagy negatív árnyalatokat, de olyanok is akadnak, amik nem jelentenek pozitív vagy negatív színezetet, ahogy az Északi sark sem pozitívabb a Déli sarknál, csupán ellentétes pólust jelent. Azok a minőségpólusok, melyek pozitív vagy negatív színezetet hordoznak az interjúk affektív elemzésére sarkalltak.

3. **Értékelés eszközei: (PIROS)** Ebben a kódcsaládban azok a kódok szerepelnek, melyek a következő, a szöveg felé feltett kérdésekre válaszoltak: „Mit mond az értékelés különböző eszközeivel kapcsolatban?” A válaszokból kirajzolódó kódokat a különböző értékelési eszközök alá rendeztem.
 - 3.1. Dokumentum elemzés
 - 3.2. Óralátogatás/hospitálás
 - 3.3. Önértékelés
 - 3.4. Kollegiális értékelés
 - 3.5. Vezetőtől származó értékelés
 - 3.6. Szülői visszajelzések
 - 3.7. Diákok/tanulók visszajelzései
 - 3.8. Teljesen külső értékelés
4. **Az értékelés szempontjai (ZÖLD)** - az értékelésnek ez az aspektusa nem szerepelt a kérdéseim között, mégis 8-ból hat szakértő fontosnak tartotta megemlíteni, vagy erre vonatkozóan értette a kérdésemet, ami eredetileg nem erre irányult.

A kódolást papíron végeztem, a sűrített szövegeket nyomtattam ki és az egyes gondolatokhoz kódcsaládonként eltérő színekkel jelölve odaírtam a benne fellelhető kódok számát. Majd elővettem azt a dokumentumot, ahol egymás mellett szerepeltek az eredeti jelentési egységek és a kondenzált szövegrész. Megvizsgáltam, hogy az eredeti szöveg is megfelel-e a kondenzált szöveg alapján meghatározott kódoknak, s ha igen, akkor az eredeti szövegrészt átmásoltam egy Excel táblázatba, ahol a szakértőket oszloponként a kódokat pedig soronként szerepeltettem. A színezés sokat segített a táblázatba illesztésnél, jól láthatóvá vált, hogy az egyes szövegrészetek, melyik kódcsaláddhoz kell betenni. Az Excel táblázatban is ezeket a színeket használtam, az egyes kódcsaládok háttéréül, ez pedig a hatalmas táblázatban (130 sorban) való eligazodáskor segített nagyon sokat.

A táblázatba illesztéskor az interjú és a kérdés számát mindig odatettem az idézett mondatok elé, minden egyes alkalommal, ha nem egybefüggő szöveget jelenítettem meg. Tehát akkor is újra jelöltem a kérdést, ha az előző idézettel azonos kérdésben szerepelt. Ezzel az egyes idézetek kezdetét is jelöltni tudtam, mert a táblázatban nem tudtam másként elkülöníteni őket egymástól.

A táblázatba illesztést azért találtam ki, hogy könnyebb legyen átlátni, hogy az egyes kódok milyen gyakorisággal jelennek meg, illetve, hogy az egyes kódokhoz tartozó gondolatokat könnyebb legyen összevetni. Minden értékelésre vonatkozó mondatot beletettem (csak két interjúban voltak az értékeléssel össze nem kapcsolható kitérő gondolatok, azokat kihagytam) és amelyik gondolat több kódot is tartalmazott, azt valamennyi érintett kódnál szerepeltettem.

Az elemzések eredményeit egy külön fejezetben ismertetem. Itt most csak – először a kognitív, majd az affektív szint – elemzésének lépéseit szeretném bemutatni.

Kognitív szint

Ahhoz, hogy az egyes interjúkat elemezni tudjam, kigyűjtöttem egy-egy külön dokumentumba az egyes interjúk kódokhoz illesztett szövegrészeit. Azaz az adott oszlopban szereplő szövegrészeket kódok szerint és a végére beillesztettem a kódokhoz nem sorolt szövegrészeket is.

Azért, hogy jól elkülöníthető legyen a kódok és az idézett szöveg, eltérő betűtípust használtam. (Kódok: Arial, idézett szöveg: Calibri – ami azonos betűméret esetén is látványosan kisebb betű)

Gondot jelentett, hogy amikor a szöveg átemelésénél – de legkésőbb az elemzésnél – elolvastam, hogy mit is írtam az adott kódhoz, előfordult nem egyszer, hogy úgy éreztem, nem illik az adott kódhoz az oda tett szövegrész. Ilyenkor egyszerűen töröltem a táblázatból is. Vagyis egyfajta ellenőrzést folytattam a kódolást illetően. Itt mutatkozott meg, hogy milyen fontos lett volna valaki mással is elvégeztetni a kódolást, ha nem is mindet, de legalább egy-két szöveget.

Az elemzéshez ezeket a kódok szerint kigyűjtött szövegeket akartam felhasználni, de aztán mégis úgy döntöttem, hogy az egészből indulok ki. Így mielőtt a kódok szerinti elemzésnek nekiálltam, elolvastam még egyszer a teljes interjú szöveget és a fontos elemeket kiírtam belőle. Ez azért is jó döntésnek bizonyult, mert így frissen éltek bennem az interjúk és észrevettem, ha a kódok szerint kigyűjtött szövegekben valami nem volt korrekt, nem csak azt vettem észre, hogy ha nem illett oda egy szöveg az adott kódhoz, hanem arra is volt példa, hogy emlékeztem egy szövegrészre, ami az adott kódhoz illett volna, de nem volt ott. Így ki tudtam keresni és be tudtam illeszteni a kód táblázatba is és a kódok szerint kigyűjtött szövegbe is.

Affektív szint

Bár már a szövegekkel való foglalataskodás elején felmerült, hogy jó lenne az interjúk érzelmi szintjét is megvizsgálni, ebbe egészen addig nem fogtam bele, amíg a kognitív elemzéssel nem végeztem. Kezdeként a NarrCat szövegelemző szoftverrel (Pólya 2007), próbálkoztam. Először az egész interjú szöveget feltöltöttem, de csak egy nagy kusza átláthatatlanság lett belőle. Így rájöttem, hogy ha kérdésenként külön dokumentumba rendezve töltöm fel az egyes interjúkat, akkor a szövegszegmensek könnyebben beazonosíthatóak lesznek. Elhatároztam, hogy a 2SZ interjúval kipróbálom, és megnézem, hogy mennyire működik. Sajnos számomra nem volt használható az eredmény.

Az alábbi táblázatba bemásoltam az összes pozitív és negatív érzelmként beazonosított szövegrészletet a 2SZ interjúból.

Pozitív érzelmek	Negatív érzelmek
És milyen szempontok szerint szeretnék értékelni,	mert akkor már egész másként tudnak bánni velem.
amit én szeretnék tanárként adni a diákoknak,	Sokakban van azért félelem ettől,

Nem is szeretik kitölteni, (T)	inkább stresszt és feszültséget vált ki,
akik nem szeretik ezt.(T)	hogyan nem fél az ember, (T)
	vagy nem ez a feszültség van benne, (T)
	hogyan nagyon hiányzik,

9. táblázat: NarrCat szövegelemző szoftverrel beazonosított pozitív és negatív érzelmek a 2SZ interjúban.

A pirossal szedett mondatrészeket szerintem tévesen azonosította. A pozitív érzelmi töltetűnek sorolt egy szimpla neutrális kérdés, a negatív érzelmű pedig, egy kimondottan pozitív tartalom volt. A második, illetve az utolsó sorban szereplő szövegrészek besorolásával egyet értek. A (T) – mint tagadás – betűvel jelölt szövegrészeket úgy kell értelmezni, hogy a reciproka igaz. De ezt figyelembe véve sem kapnék teljes, vagy igaz képet, mert például azt a mondatot, ahol nagyon erős felháborodását fejezte ki a 2SZ szakértő – és ami miatt egyáltalán fontossá vált számomra az érzelmi szint elemzése –, egyáltalán nem szűrte ki a program:

“Ez számomra elfogadhatatlan. Azt érzem, hogy legszívesebben erősebb szavakat is használnék rá. Ez így nagyon nem egészséges. Merthogy a tanárnak egyrészt a jelenben kell lenni, és a jövőre figyelni főleg, és ha a múltra túl nagy figyelmet fordít, akkor az ezt a folyamatot rombolni fogja.”

Ezért lemondtam ennek a szoftvernek a használatáról és végül az Atlas.ti szoftvert használva gyűjtöttem ki a GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék (Shuman és Scherer 2014; Mesterházy 2019) kategóriái alapján a szakértői interjúkban szereplő érzelmeket.

Mindezekből talán kitűnik, hogy ezt a kutatási folyamatot nem lehet egy egyenes vonalú előre haladásként ábrázolni, inkább kunkoros, vissza-, visszatérő rajzzal lehetne megragadni, ami talán a gyakorlatlanságomból és a kíváncsiságomból egyaránt következik. Az egyik interjú még nyers szöveggé várt a sorára, míg a másik interjú szerkesztett szövegén már a kódolás első lépéseit próbálgattam és csak a harmadik interjú nehézsége révén szántam rá magam a szöveggondozásra. Ugyanakkor – ebben a nem lineáris folyamatban is – törekedtem a szisztematikusságra. Úgy határoztam el, hogy az egyik interjúban elvégzem a szöveggondozást, hogy tudtam, ez azt jelenti, hogy mindegyikkel el kell végezzem, és így is tettem. A kódolásnál is, ha új kóddal bővítettem a kódkészletet, tudtam, hogy az új kódot/kódokat azokban az interjúkban is meg kell keressem, melyek kódolásával már egyszer végeztem.

Minősítési interjúk

A minősítési interjúkkal az volt a célom, hogy a minősítési folyamatban értékelt Waldorf-pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével feltárjam a problémát jelentő helyzeteket. Interjú felvételek előkészítéseként mindenképp itt is megfogalmaztam az interjúkérdéseket és tisztáztam az etikai kérdéseket, valamint megszerkesztettem a hozzájáruló nyilatkozatokat.

Az alábbi interjúkérdéseket állítottam össze:

1. Háttérinformációk

- a. Hány éves vagy?
 - b. Mióta vagy pedagógus?
 - c. Mióta vagy Waldorf-pedagógus?
 - d. Milyen munkakörben dolgozol?
2. Hogyan élted meg a minősítést/tanfelügyeletet?
 - a. Miért jelentkeztél a minősítésre?
 - b. Mikor minősültél/került sor a tanfelügyeleti ellenőrzésre?
 - c. Milyen élmény volt? (Milyen pozitívumot tudnál megemlíteni? Merült-e fel valami nehézség?)
 - i. az egész folyamat
 - ii. az e-portfólió elkészítése / az önértékelés elkészítése
 - iii. az óralátogatás / helyszíni látogatás
 3. Kompetencia területek, értékelési területek, indikátorok
 - a. Okozott-e valamelyik nehézséget?
 - b. Maradt-e benned hiányérzet? (Vannak-e olyan fontos pedagógiai jellemzők, amiket nem fedtek le a kompetencia területek / értékelési területek indikátorai? Ha igen, melyek azok?)
 - c. Mely indikátorokat tartottad feleslegesnek?
 4. Milyen értékelésre lenne szükség?
 - a. Véleményed szerint van-e szükség bármiféle pedagógusértékelésre / vezetői, intézményi értékelésre?
 - b. Miért igen? / Miért nem?
 - c. Milyenre volna szükség?
 5. Tudsz-e még valakit, akinek van ilyen tapasztalata?

Ezek után az interjú-alanyok felkérése, időpontegyeztetés következett, amit találkozás, majd az interjúk felvétele követett.

17 minősítési interjút készítettem. A gyakornokokkal készített interjúk átlag időtartama 13,29 perc, a legrövidebb interjú 5'17" a leghosszabb 25'26" volt, míg a tapasztalt kollégák interjúinak átlag hosszúsága 24,57 perc, közülük a legrövidebb 11'04" a leghosszabb 47'38" volt, annak ellenére, hogy ugyanazokat a kérdéseket tettem fel. Az interjúk feldolgozása a szerkesztett szöveggé alakítás befejezéséig, illetve az interjúalanyoknak ellenőrzésre megküldéséig a szakértői interjúkkal megegyező módon történt, így itt most nem ismétlem meg a szakértői interjúknál bemutatott folyamatot. A szerkesztett szöveg elkészültétől – és ellenőrzésre megküldéstől – azonban más folyamatot követtem. Egyrészt azért, mert a minősítési interjúk strukturáltabbak, rövidebb szövegrészeket tartalmaznak, vagyis a jelentési egységei könnyebben áttekinthetőek voltak, így a szöveg sűritésére nem volt igazán szükség. Vagy pontosabban fogalmazva nem volt olyan értékű hozadéka a szövegek kondenzációnak, hogy érdemes legyen az ahhoz szükséges rengeteg időt rászáni. Másrészt azért is más utat választottam, mert a szakértői interjúk feldolgozása révén volt már annyi bátorságom, hogy kipróbáljam az *Atlas.ti* szövegelemző szoftvert. Tehát a szerkesztett és ellenőrzött szövegek kódolását már a szoftver online verziójával készítettem. (Akkor még az online verzióban nem volt olyan mennyiségi korlát, mint az offline próba verzióban, sajnos 2020 szeptemberétől az online próbaverzió használata is 10 interjúra és 50 kódra korlátozódik.) Az *Atlas.ti*

használatával kapcsolatban összegyűjtött tapasztalataimat a kettesszámú mellékletben lehet megtekinteni.

A kódkönyv kialakításakor, nem a szakértői interjúk elemzésekor létrejött kódkészletből akartam kiindulni, hanem induktív módon meg akartam nézni, hogy milyen kódok jelennek meg a minősítési interjúk szövegeiben. Ezért a kódolás előtt csak az interjúkérdések alapján megragadható kódcsaládokat határoztam meg, melyek a kódolás során töltődtek fel kódokkal. A teljes kódkönyv a hármasszámú mellékletben található, illetve az eredmények fejezetben az egyes kódcsaládokhoz tartozó kódokat részletesen is ismertetem. Itt most csak az előre meghatározott kódcsaládok bemutatására szorítkozom.

- Háttérinformációk
 - életkor
 - pályafutás
 - Miért jelentkezett a minősítésre?
 - Mikor zajlott a minősítés?
- Élmények
 - Pozitív élmények
 - Negatív élmények
- Kompetencia területekkel, indikátorokkal kapcsolatos adatok
 - Mi okozott nehézséget? (nehézség, komp.)
 - Milyen pozitívumot tud megfogalmazni? (pozitívum, komp.)
 - Volt-e olyan kompetencia, indikátor, amit feleslegesnek élt meg? (felesleges, komp.)
 - Volt-e hiányérzete a kompetencia területek, indikátorok kapcsán? (hiány, komp.)
- Milyen értékelésre van szükség?

Az egyes értelmezések eltérően vélekednek arról, hogy a kvalitatív kutatásokban számít-e a gyakoriság, vagy sem (Szokolszky 2004; Sántha 2009). A kutatás elején az volt a kiindulási álláspontom, hogy nem akarom statisztikai módszerekkel elemezni a kódok előfordulási gyakoriságát, de az elemzés során mégis úgy láttam, hogy több szempontból is érdemes figyelembe venni a gyakoriságot. Egyrészt érdekes lehet például, hogy a gyakornokok, illetve a nagy szakmai tapasztalattal bírók (azaz a Pedagógus II. vagy Mester fokozatra jelentkezők) megélései között milyen különbségek találhatók, vagy a 2016-ban, vagy az előtt, illetve a 2016 után zajlott eljárások tapasztalatai között mutatkoznak-e különbségek a kódok előfordulását illetően. Továbbá, egyfajta rendező elvként is használhatóak, azaz a gyakrabban előforduló kódokat vizsgáltam meg előbb és későbbre hagytam a ritkábban előforduló kódokat. Tehát e szempontok mentén figyelembe vettem a kódok előfordulási gyakoriságát, de ez továbbra sem jelenti azt, hogy az egyes tartalmak, kódok jelnetőségét az előfordulás gyakoriságával arányosnak tekinteném.

5. Eredmények

5.1. Dokumentum elemzés eredményei

Az állami pedagógusértékelési rendszer dokumentumainak, illetve a Waldorf-önértékelésre készített ajánlásnak nyílt kódolású vizsgálatát, Canea, Kennedy és Anderson-Lewitt kategóriái mentén végeztem (Canea 2011; Kennedy 2005; Anderson-Levitt 2011). (A dokumentumok felorolása és ismertetése a 4.2.1. Módszerek fejezetben található.)

Az adatelemzést megelőzően Kennedy alapján (Kennedy 2005) azonosítottam azokat a fő kategóriákat, melyek mentén a szövegeket vizsgálni szándékoztam. Ezt követően nyílt kódolással megvizsgáltam a szövegeket (az egyes dokumentumokat három külön szintre bontva: 1. célok, alapelvek, 2. értékelés formái, 3. értékelt tevékenységek).

Az elemzés fő kategóriái a következők voltak:

1. A dokumentumban megjelenő támogatott tudásszerzési formák
2. Egyéni és szakmai közösségi fejlődés szerepe
3. Elszámoltathatóság
4. Szakmai autonómia
5. Alapvető célja a tudásátadás vagy a transzformatív gyakorlat támogatása?

A dokumentumban megjelenő tudásszerzési formák

Kennedy cikkében (Kennedy 2005) felsorol néhány példát a tudásszerzési formákra, mint pl.: procedurális, azaz folyamat által meghatározott vagy helyzetfüggő. Ezen felül idézi Eraut (1994) által azonosított három nagyobb összefüggés rendszert, melyen belül a szakmai tudást megszerezhetik a pedagógusok: 1) akadémiai kontextus, 2) a policy és a gyakorlat intézményes vitája, 3) maga a gyakorlat. Ezek alapján mind a két irányt vizsgáltam. Vagyis mennyire van jelen a folyamat meghatározottsága, vagy mennyire az egyéni helyzetre támaszkodik tudásszerzés. Illetve az említett három összefüggés rendszer mennyire hangsúlyosan jelenik meg az egyes értékelési rendszerekben.

Az állami intézményi önértékelési rendszer is, a tanfelügyelet is és a minősítés Pedagógus I. Pedagógus II szintje is a folyamat által meghatározott tudásszerzési módot támogatja. Mindkét értékelési rendszer egy közös skála (kompetencia és indikátor rendszer) mentén, a pedagógus erősségeinek és gyengeségeinek beazonosítására fókuszál. Azaz egy előre meghatározott folyamatban, előre meghatározott kérdések mentén jelöli ki a erősségeket és a fejlesztési területeket. Ugyan hangsúlyozza a tudatos tervezés fontosságát, nem az egyedi pedagógiai helyzet szükségleteiből indul ki. És bár az előre meghatározott indikátorok igyekeznek teljeskörűek lenni, az előzetes elvárások rigiditása lehetetlen vállalkozássá teszi a fejlesztő folyamat szemlélet érvényesítését.

„Az egyes indikátorokkal jelzett fejlettségi szintek feltérképezése lehetőséget biztosít egy ún. fejlesztő szemléletmód érvényesítésére a minősítési rendszerben: a pedagógus szembesülhet az

erősségeivel, a fejlesztendő területeivel és a hiányaival, megtervezheti saját szakmai fejlődését.”(MÚm Ped.I.-II. 8. oldal)

„Az értékelés során az intézményi saját elvárások teljesülésének mértékét vizsgálják, pedagógusellenőrzés esetén ennek eredményét elvárásonként számszerűen – a pedagógusminősítésben alkalmazott skála szerint – is megjelenítik, valamint lehetőség van az egyes elvárásokhoz szöveges megjegyzést, indoklást fűzni a kompetenciánkénti fejlesztendő és kiemelkedő területek meghatározásához” (TfKk. 13. oldal)

Az értékelés gyakorlati megvalósításában mindkét értékelés szemlélete úgy tekint a tanári munkára, mint ami mérnöki pontossággal előre megtervezhető és ezt a megtervezettséget el is várja, kevés teret hagyva az egyedi jelenségekből adódó pedagógiai feladatoknak, az intuitív megoldásoknak. Az értékelő interjú kérdések között megjelennek a helyzetfüggő cselekvés elvárása is, de elsődlegesen a kompetenciák sztenderd megítélése áll a középpontban.

„Milyen módon jelennek meg az egyéni tanulói igények az órák/foglalkozások tervezésében?” (TfKk. 30. oldal)

“A minősítő vizsga és a minősítési eljárás során a bizottság a gyakornok, illetve a pedagógus kompetenciáinak fejlettségét állapítja meg a minősítő vizsga, illetve a minősítési eljárás követelményeiben meghatározott, a pedagógus számos tevékenységét érintő és értékelő dokumentum, valamint a szakértő személyes tapasztalatainak (az óra-/foglalkoztatáslátogatások) értékelése alapján.” (MÚm. Ped. I.-II.12. oldal)

A folyamatos szakmai fejlődés sokkal inkább akadémiai kontextusban értelmezett, mint az egyéni tudásszerzési és tudásmegosztási formák eredményeképp.

A **minősítés mester- és kutató-tanár szintje** esetében jobban előtérbe kerül a pedagógus egyéni helyzete, szakmai tevékenységének színtere.

„Az értékelési folyamatban a személyes szakmai célok megfogalmazása lehetőséget teremt a pedagógusok aktív, a fejlődést és értékelést is alakító munkájára, valamint a saját célok mentén történő specializálódásra.”(MÚm. Mest. 11. oldal)

Megállapítható, hogy a minősítésnek ez a szintje inkább adaptív. A minősítés elvárja azokat a tevékenységkomponenseket, amelyek a mester szintű pedagógiai munka jellemzői (tudatos szakmai fejlődés, elemző-feltáró tevékenység, újjító-innovatív tevékenység, tudásmegosztó tevékenység). A fókuszok eltérő arányokat és megoldásokat engednek meg az egyes pedagógusok esetében az egyes jellemzők kapcsán. A minősítés dokumentumaiban (szakmai életút bemutatása, portfólió) minden jelentkező egyéni módon jelenítheti meg, bizonyíthatja a tevékenységek jelenlétét szakmai munkájában. Nincsenek kötelező dokumentum típusok, sem az értékelésben használt kötelező indikátorok. Az értékelő lapok szempontjai csupán a fenti 4 elem meggyőző jelenlétét kívánják meg, ennél mélyebb vagy konkrétabb előírásokat, minősítő szempontokat nem tartalmaznak.

A pedagógus minősítés mesterpedagógusi szintje kifejezetten támogatja az egyes intézmények sajátos pedagógiai problémavilágának feltárását és az ebből következő, folyamatba ágyazott fejlesztéseket, melyet a mesterpedagógus jelölt egyéni mesterprogramjában tervez. A szakmai

tudás megszerzésének minden formája egyenrangú, legyen az akár formális, akár egyéni, akár a szakmai közösség által támogatott.

A **Waldorf-önértékelési ajánlás** nem tér ki a tudásszerzési formákra.

Egyéni és szakmai közösségi fejlődés szerepe

Az **intézményi önértékelési rendszer** alapelveinek szintjén a pedagógus értékelése során kizárólag az egyéni fejlődésre irányul a figyelem. Az értékelési formákban, tartalmakban és az eszközök megválasztásakor nem jelenik meg szempontként a kollektív fejlődés dimenziója. A kérdések többsége az egyéni fejlődésre fókuszál és csak igen kevés kapcsolható a szakmai közösség fejlődéséhez (91 kérdésből mindössze 10).

A **minősítés Pedagógus I. és Pedagógus II. szintjén** csak az egyéni fejlődésre fordít figyelmet. A 8 kompetencia terület 77 indikátora közül egy sem vonatkozik vagy utal a pedagógus közösségi fejlődésére.

A **mester-pedagógus szint** minősítési rendszerében viszont alapvetően megjelenik, hogy cél a folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztése, megalapozása, amelynek része az intézmény és a pedagógus egymást erősítő fejlődésének elősegítése. (MÚm Mest. 10. oldal). A pedagógus intézményének, szűkebb és tágabb szakmai környezetének a minősítés egész folyamatában fontos szerepe van.

A **Waldorf-önértékelési ajánlásban** egyenlő mértékben fontos az egyéni és a kollektív fejlődés.

A pedagógus szint az egyéni fejlődésre fókuszál. Az értékelés eszközei egyaránt alkalmasak az egyéni és a közösségi fejlődés támogatására. A pedagógus szint kérdései az egyéni felelősségvállalásra, az egyéni fejlődésre irányulnak, az intézményvezetés és az intézményértékelés valamennyi kérdése a közös felelősség erősödését, a közös fejlődést támogatja.

Elszámoltathatóság

Halász Gábor cikkében (Halász 2002) az értékelés három dimenzióját különíti el. Ezek közül a második vonatkozik arra, hogy az értékelés fejlesztő, támogató céllal folyik-e vagy pedig elszámoltató, minősítő funkciója van. Ezek alapján tekintetem én is a szummatív, minősítő értékelést elszámoltatónak, különösen, ha anyagi ösztönzők vagy szankciók kapcsolódnak hozzá.

Ezek alapján a **pedagógus-minősítési rendszer Pedagógus I.II. fokozatai** egyértelműen az elszámoltathatóságot szolgálják.

„Minősítési eljárás: a pedagógus teljesítményét értékelő eljárás, amely a magasabb fokozatba lépéséhez szükséges” (Köznevelési tv.) “A minősítés során a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét jutalmazza a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetésemeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával.” (MÚm. Ped. I.-II. 12.o.)

A **mesterpedagógus fokozat minősítési rendszere** a tudatosan tervezett, folyamatos szakmai fejlődést, tudásteremtést és tudásmegosztást támogatja, a sokféleség elismerésére törekvő (

szabadon választható bemutató dokumentumok), a köznevelésben tapasztalható problémák feltárására, megoldására és a fejlesztések előmozdítására, az eredmények megosztására irányul.

Az **intézményi önértékelési rendszernek** nem célja az elszámoltatás. Az értékelés célja, hogy

„a nevelési-oktatási intézmények szakmai tevékenységét a pedagógusok munkájának általános pedagógiai szempontok alapján történő értékelésére, az intézményvezetők általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok szerint történő értékelésére és az intézmények saját céljainak megvalósulására alapozva értékelje, és ezzel az intézmény szakmai fejlődéséhez támogatást adjon.” (20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet)

Mégis, az értékelés gyakorlati megjelenésében szummatív jellegű, a pedagógusok értékelése a minősítéssel megegyező standardok mentén történik.

A **Waldorf-önértékelési ajánlásban** az alapelvek szintjén egyáltalán nem jelenik meg az ellenőrzés, az elszámoltathatóság kérdése. A fejlődés támogatása a cél. A forma és a tartalom szintjén is egyértelműen fejlődést támogató. Saját kötelezettségvállalásokon alapul, párbeszédre alapozva, formatív módon. Cél, hogy a felismerés az értékelt egyénen vagy csoporton belül jelenjen meg.

Szakmai autonómia

Az **intézményi önértékelési rendszer, illetve a tanfelügyelet, továbbá a pedagógus minősítés Pedagógus I. és Pedagógus II.** fokozatainak *alapelveiben*, szakmai autonómia még említés szintjén sem jelenik meg. Mégis, a minősítés – és a tanfelügyelet, illetve az intézményi önértékelés – során alkalmazott 8 kompetencia terület 77 indikátorának szinte mindegyike az autonóm módon cselekvő pedagógus jellemzője.

A **mester-pedagógusok minősítése** esetében alapvető szinten is nagy hangsúlyt kap az autonómia támogatásának kérdése. Alapvető cél a szakmai fejlődés önvezérelt irányítása, a bonyolult problémahelyzetek önálló elemzése, megfelelő, kreatív megoldások kidolgozása, szükség esetén korrigálása. A mester- és kutatópedagógusok aktív, alkotó szerepet játszanak saját szakmai fejlődésük tervezésében, folyamatában és értékelésében egyaránt. (MÚm. Mest. 16. oldal). Ez az elvi alapvetés következetesen érvényre jut a mesterprogram tervezése bemutatása, megvalósítása és megújítása során.

A **Waldorf-önértékelési ajánlásban** nagyon fontos alapelv a szakmai autonómia, a kreatív alkotó munka támogatása. Az értékelési eszközök közül a Beszámoló kiemelten támogatja a szakmai autonómiát, de a többi eszköz is önmaguk kijavításának képességét erősíti. A pedagógusok értékelési kérdései közül valamennyi kapcsolódik a tanári autonómiához. Az intézményvezetés valamennyi kérdése kapcsolódik az egyéni felelősséghez így az autonómiához. Az intézményi kérdések közül egy konkrétan a tanárok autonómiájának érvényesülésére kérdez rá.

Alapvető célja a tudásátadás vagy a transzformatív gyakorlat támogatása?

Az **önértékelési rendszer és a tanfelügyelet, valamint a Minősítés Pedagógus I. Pedagógus II.** fokozatainak dokumentumaiban az alapelvek szintjén nincs utalás sem a transzformatív

gyakorlatra, sem a tudásátadásra. A forma és a tartalom szintjén a 8 értékelés terület 78 elvárása közül 2 utal a tudásátadás ösztönzésére és 3 a transzformatív gyakorlat ösztönzésére.

A **Mester- és Kutatótanár minősítési** folyamatában az alapelvek szintjén a horizontális együttműködés és tudásmegosztás kulcsszereplőinek tekinti a mester- és kutatótanárt, és az új tudás teremtésének sokféle módját ismeri el. Az értékelési dimenziók 16 kérdéséből 13 az átalakító tanulást tartalmazza. A fokozat elvárásai alapján a mesterpedagógusok tevékeny részt vállalnak saját intézményük és tágabb szakmai környezetük pedagógiai gyakorlatának megújításában, a tényeken alapuló fejlesztésében, az új eredmények, jó gyakorlatok megosztásában, pedagógustársaik és pedagógusjelöltek támogatásában. A mesterpedagógus felismeri és értelmezi azokat a tanító-nevelő munkája során felmerülő megoldandó pedagógiai helyzeteket, amelyek valamilyen új módszert, fejlesztést kívánnak. Szívesen kipróbálja, adaptálja mások módszereit, eszközeit vagy maga is kidolgoz új, kreatív pedagógiai eljárásokat; mindeközben tényekre, adatokra alapozza, önállóan vagy másokkal együttműködve végzi fejlesztéseit, melyek értékelésében, tapasztalatainak megosztásában is részt vállal.

A **Waldorf-önértékelési ajánlásban** elvi szinten nem található utalás sem a tudásátadásra, sem az átalakító gyakorlatra. A tartalmat tekintve a pedagógus szint 34 kérdéséből 3 utal a tudásátadás gyakorlatra és 3 a transzformatív gyakorlatra.

Mindezek alapján megállapítható, hogy jelentős ellentmondások vannak az állami értékelési rendszer egyes eljárásai között. Míg a Pedagógus I.II. fokozat minősítési eljárása, a tanfelügyelet és az intézményi önértékelés dokumentumai nagyfokú hasonlóságot mutatnak, mind szemléletükben, mind az eljárás gyakorlati megvalósítását tekintve, addig a Mester és Kutatótanár fokozat minősítési eljárása ezektől jelentősen eltér, szinte az összes vizsgált szempont vonatkozásában. A *tudásszerzési formák* közül az első dokumentum csoport szinte kizárólagosan az akadémiai kontextust képviseli, míg a minősítés mester és kutatótanár szintje esetében jobban előtérbe kerül a policy és a gyakorlat intézményes vitája és maga a gyakorlat is. Az *egyéni és kollektív fejlődés* kérdéskörét tekintve is az első csoport az egyéni fejlődésre fókuszál, míg a Mester és kutatótanár eljárása figyelembe veszi a szakmai közösség fejlődését is, mint az egyéni fejlődés alapját. Az *autonómia* meg sem jelenik az első csoport dokumentumaiban, a mester minősítési eljárásnál viszont nagy jelentősége van. Az első csoport dokumentumai egyértelműen az *elszámoltathatóság* eszközei, míg a Mester és Kutató minősítés elsősorban a szakmai fejlődés támogatására, a problémák feltárására, megoldására, a fejlesztések előmozdítására irányul.

Ellentmondás mutatkozik az egyes eljárásokra vonatkozó célok és alapelvek, valamint azok gyakorlati megvalósításai között is. Az elszámoltathatóság deklaráltan nem célja sem a tanfelügyeleti, sem az önértékelési eljárásoknak, viszont az értékelési eljárás, és az értékelés eszközei nem különböznek az elszámoltatási céllal készült Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozat minősítési eljárásaitól. Ugyanakkor a mester fokozatú minősítés, bár jogszabályban meghatározott célja szerint ugyan úgy a pedagógus teljesítményét értékelő eljárás, amely a magasabb fokozatba lépéshez szükséges, mint a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozat minősítési folyamatai, mégis személetét és alkalmazott eszközeit tekintve formatív jellegű.

Az állami értékelési dokumentumok elvi szinten minden olyan szükséges elemet tartalmaznak, ami a jó oktatási policyt jellemzi (Darling-Hammond 2006), ugyanakkor a gyakorlati szinten ezek a pozitív minőségek nem tudnak teret nyerni. Elvi szinten a pedagógus értékelési rendszer a pedagógiai munka fejlődését igyekszik előmozdítani – ez a szándék mindegyik

dokumentumban megtalálható –, de a gyakorlat szintjén már nem tud megjelenni, mert az alkalmazott módszerek és eljárások ezt nem teszik lehetővé, így szimpla minősítéssé válik.

Az elemzés további fontos felismerése, hogy világosan megmutatkoznak az állami értékelési dokumentumokban a nemzetközi diskurzusban is jelenlévő ellentmondások (Anderson-Levitt 2003). Élesen ütközik az elszámoltathatóság és a fejlődés támogatásának szándéka, illetve a központi elvárásrendszer és az autonómia erősítésének szándéka. Az elszámoltathatóság és a fejlődés támogatása közötti összeütközésből az elszámoltathatóság került ki győztesen, ahogy az elvi és gyakorlati szintek összevetésénél már említettem, a fejlődés támogatása a gyakorlat szintjén – a Pedagógus I. és II. fokozatú minősítés, a tanfelügyelet és az intézményi önértékelés esetében – teljesen elsikkadt. A központi elvárások és az autonómia egymásnak feszüléséből pedig egyértelműen az előbbi vált dominánssá. Érdekes azonban, hogy bár elvi szinten egyáltalán nem jelenik meg az autonómia erősítésének a szándéka, de a gyakorlati szinten mégis előbukkan. További érdekes felismerés volt, hogy elvi szinten jelen van mind az egyéni, mind a kollektív fejlődés támogatásának a szándéka, de a gyakorlati szinten – a Mester- és kutatótanár fokozatú minősítés kivételével – már csak az egyéni fejlődés fontossága kap szerepet, kollektív fejlődés egyáltalán nem.

Végül még egy megjegyzés az állami dokumentumokkal kapcsolatban. Az egyes kompetencterületek elnevezése a rengeteg befektetett munka ellenére is az átgondoltság hiányát mutatja. Az látszik, hogy nem sikerült a nevelés egyes területeire, azok specifikumaira adaptálni. (pl. az 5. kompetencterület elnevezésében, az óvodákra vonatkozó útmutatóban is szerepel az „osztályfőnöki tevékenység”)

Az állami értékelési rendszer és a Waldorf- önértékelési eljárás összehasonlítása szempontjából megállapítható, hogy az állami értékelési rendszerben elvi szinten jelen van az egyéni és a kollektív fejlődés támogatásának célja, de a megvalósítás során már szinte csak az egyéni fejlődésen van a figyelem. A Waldorfban elvi és gyakorlati szinten egyformán hangsúlyos mind az egyéni, mind a kollektív fejlődés.

Az állami értékelési rendszerben elvi szinten egyáltalán nincs jelen az autonómia, a gyakorlati szinten mégis megjelenik. A Waldorfban elvi és gyakorlati szinten is hangsúlyos az autonómia.

Az állami értékelési rendszeren érzékelhetők a szakmai diskurzusban is jelen lévő ellentmondások. Pl: Elszámoltathatóság vs fejlődés támogatása; Központi elvárások vs autonómia erősítése. A Waldorf értékelési eljárás lemond az elszámoltatásról és a központi elvárásokról a fejlődés támogatása és az autonómia erősítése érdekében.

	<i>Tanfelügyelet, Intézményi önértékelés, Minősítés Ped.I.II. fokozata</i>	<i>Minősítés mester- és kutatótanár fokozata</i>	<i>Waldorf-önértékelési ajánlás</i>
<i>Támogatott tudásszerzési formák</i>	A folyamatos szakmai fejlődés sokkal inkább akadémiai kontextusban értelmezett, mint az egyéni tudásszerzési és tudásmegosztási formák eredményeképp.	A szakmai tudás megszerzésének minden formája egyenrangú, legyen az akár formális, akár egyéni, akár a szakmai közösség által támogatott.	Erre a témára nem terjed ki.

<i>Egyéni és szakmai közösségi fejlődés szerepe</i>	A kérdések többsége az egyéni fejlődésre fókuszál és csak igen kevés kapcsolható a szakmai közösség fejlődéséhez	alapelvi szinten cél a folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztése, ezen belül az intézmény és a pedagógus egymást erősítő fejlődésének elősegítése	egyenlő mértékben fontos az egyéni és a kollektív fejlődés
<i>Elszámoltathatóság</i>	A minősítés Ped.I. II. fokozata egyértelműen az elszámoltathatóságot szolgáló szummatív eljárás. Bár a tanfelügyeletnek és az intézményi önértékelésnek nem célja az elszámoltatás, de a megvalósítás mégis a minősítés Ped.I.II. fokozatával megegyező szttenderdek mentén történik.	A tudatosan tervezett, folyamatos szakmai fejlődést, tudásteremtést és tudásmegosztást támogatja. Folyamata, eszközei, szemlélete formatív, annak ellenére, hogy célja szerint ugyanúgy teljesítményértékelő eljárás, mint a minősítés Ped.I. II. fokozata.	Az alapelvek szintjén egyáltalán nem jelenik meg az ellenőrzés, az elszámoltathatóság kérdése. A fejlődés támogatása a cél. A forma és a tartalom szintjén is egyértelműen fejlődést támogató.
<i>Szakmai autonómia</i>	Alapelveiben szakmai autonómia még említés szintjén sem jelenik meg. Ugyanakkor az alkalmazott indikátorok szinte mindegyike az autonóm módon cselekvő pedagógus jellemzője.	Alapelvi és gyakorlati szinten is nagy hangsúlyt kap az autonómia támogatása.	Nagyon fontos alapelv a szakmai autonómia, a kreatív alkotó munka támogatása, és ez a gyakorlati szinten is megjelenik az alkalmazott értékelési eszközök és a feltett kérdések tartalmában.
<i>Tudásátadás vs. transzformatív gyakorlat támogatása</i>	Az alapelvek szintjén nincs utalás sem a transzformatív gyakorlatra, sem a tudásátadásra. A gyakorlat szintjén az elvárások közül ugyanolyan kevés vonatkozik a tudásátadás, mint a transzformatív gyakorlat ösztönzésére.	Az alapelvek szintjén a tudásmegosztás kulcsszereplőinek tekinti a jelöltet, és az új tudás teremtésének sokféle módját ismeri el. Az értékelési dimenziók 16 kérdéséből 13 a transzformatív tanulást tartalmazza.	Az alapelvek szintjén nincs utalás sem a transzformatív gyakorlatra, sem a tudásátadásra. A gyakorlat szintjén az elvárások közül ugyanolyan kevés vonatkozik a tudásátadás, mint a transzformatív gyakorlat ösztönzésére

10. táblázat: Állami és Waldorf-értékelést Kennedy kategóriái mentén összehasonlító dokumentumelemzés eredményei

5.2. Szakértői interjúk elemzése

Szakértői interjúk kognitív szintjének elemzése

Az interjúk elemzésével az a célom, hogy a lehető legalaposabban megismerhessem a Waldorf-pedagógia nagy tapasztalatú szakértőinek értékeléssel kapcsolatos álláspontját, hogy ebből kiindulva megfogalmazhassak egy javaslatot a magyarországi Waldorf-mozgalom számára. Így az interjúk elemzésekor először az interjúk kognitív szintjét igyekeztem minden oldalról megvizsgálni. Mindenekelőtt azt néztem meg, hogy az egyes interjúk milyen képet alkotnak az egyes gondolati tartalmak vonatkozásában, azaz melyik interjúban melyik kód milyen módon van jelen, és melyik nincs. Majd megnéztem, hogy az egyes kódok az interjúk összességében milyen gyakorisággal jelennek meg, mutatkozik-e ebből a szempontból valami kirívónak, vagy figyelemre méltónak. Végül az egyes kódokat tartalmi szempontból vizsgáltam meg azt keresve, hogy milyen jelentéstartalmat hordoznak az interjúkban történt előfordulásuk során.

AZ EGYES INTERJÚK ELEMZÉSE

Mindenek előtt átolvastam az egyes interjúk szerkesztett szövegét és a Kvale könyv alapján megpróbáltam megfogalmazni a benyomásaimat (Kvale 2005). Olyan fontos hangsúlyokat kerestem, olyan a gondolatokat, amelyek kitűnnek a szövegből. Ezek után a kódtáblázatból kigyűjtöttem, hogy melyik kódok milyen módon, milyen gyakorisággal jelentek meg az adott interjúban. Terjedelmi korlátok miatt ezt az egész folyamatot nem mutatom be, mert bár nagyon érdekes volt áttekinteni, hogy az egyes interjúkban mely kódok, milyen gyakorisággal és hogyan jelennek meg – hiszen nagyon sok mindent elárultak az interjúalanyokról –, a kutatás szempontjából ezek az információk csak annyiban lényegesek, amennyiben megmutatták a pedagógiai nézetek komplexitását. Nagyon szembetűnő volt, hogy mindenki a maga élettörténetének, tapasztalatainak, a pedagógiai nézeteinek szemszögéből alkotott véleményt. Sok esetben volt olyan motívum az interjú életútra vonatkozó részében, amely az értékeléssel kapcsolatban is fontos szempontként jelentkezett. Például: 1SZ-nél a fejlődés, a 2SZ-nél az új dolgok létrehozása (óvoda és iskola-alapítás, egy újfajta – Kaleidoszkóp nevű – tanárképzés létrehozása), a 3SZ-nél a szellemi munka³⁷, a 4SZ-nél a teljességre törekvés, a 8SZ-nél a hitelesség, a 7SZ szakértővel készített interjú pedig azért volt nagyon érdekes, mert az egész témával szembeni ellenállás hatja át. Ezek a motívumok is azt támasztják alá, hogy az egyes szakértők álláspontjainak alakulását az egész személyiségük meghatározza. Így különösen jelentősnek tekinthető, ha az ilyen nagyon különböző személyiségek – akik között egyetlen összekötő kapocs a Waldorf-pedagógia – egyes pedagógiai kérdésekben azonos álláspontot képviselnek. Ezért bátorodom e közös pontokat a személyiségi meghatározottságokon túlmutató, közös értéknek tekinteni.

A következők pár bekezdésben igyekszem bemutatni az egyes szakértők sajátosságait, főleg azokat a gondolataikat szeretném itt kiemelni, melyek az egész személyiségükre, hozzáállásukra jellemző, így meghatározóak voltak az értékelésről alkotott véleményük szempontjából.

³⁷ Szellemi munka: nem abban az értelemben, ahogy a köznyelv a fizikai munkától megkülönbözteti a szellemi munkát, hanem abban az értelemben, amikor az ember azon dolgozik, hogy egyre inkább képessé tegye magát a fizikai világ mögött ható szellemi világ megismerésére.

1SZ:

A Waldorf-iskola előtti időben nagyon más képe volt az értékeléstől, mint ami a Waldorf-gyakorlat során kialakult benne. Korábban – az állami iskolában – az értékelés inkább mennyiségi, számonkérő és megmondó jellegű volt és a felettesétől származott, most pedig elsődlegesen a gyerekek és a szülők visszajelzéseit és a kollégiumi munkát³⁸ tekinti értékelésnek. Nagy adag megértés és elfogadás, az egyes individuumok saját útjainak fontossága rajzolódik ki, ezért kerüli még azt is, hogy megmondja, merre kellene tovább mennie a diáknak, vagy a mentorált kollégának, inkább csak kérdést fogalmaz meg, hogy az értékelt személy maga jöjjön rá, hogy mi a következő lépés. A fejlődés, a fejlődés lehetősége a kulcsfontosságú, nem pedig a jóként vagy rosszként történő megítélés, illetve a jótól rosszig terjedő skálán történő elhelyezés. A tanári hivatást nagyon magasztos feladatnak tekinti, és ahhoz, hogy ebben a megtiszteltetésben valaki részesülhessen elengedhetetlennek tartja az őszinte önreflexiót, a gyerekek és a szülők visszajelzéseit komolyan, tudatosan feldolgozó reflektív munkát, egyéni és közösségi szinten egyaránt.

2SZ:

Ezt az interjút az új dolgok létrehozásának motívuma hatja át – az interjúalany kezdeményezője volt egy óvoda, egy általános iskola, egy regionális gimnázium és egy tanárképzés alapításának –. Az értékelésről először az a változás jut eszébe, ami végbement benne e téren az elmúlt huszonegynéhány év alatt. Kezdetben úgy tekintett az értékelésre, mint valami végeredménynek a mérhető és ítéletszerű értékelésére, ami vagy igazságos volt, vagy igazságtalan, de többnyire mindig stresszt és feszültséget váltott ki belőle. Azóta 180 fokot fordult benne ez a kép, most folyamatban gondolkodik, és tudja, hogy az értékelésnek nem csak konkrét, mérhető oldala van. Nyitott hozzáállás van benne, mert tudja, hogy ebből növekedni lehet. Fontosnak tartja a szöveges kifejtést, annak tudatosítását, hogy honnan hová jutunk, mi a cél, és azt hogy érzük el. Tehát most már az értékelést a belső fejlődési folyamatot segítő dolognak tekinti.

A Waldorf-pedagógiában az értékelés alapjának az életkori sajátosságok és egyéni adottságok maximális figyelembevételét tartja és azt, hogy a gyermek önmagához képest hol tart a saját útján. A pedagógus értékelés kapcsán is ezeket a szempontokat tartja elsődlegesnek, a tanárképzés kapcsán alakult ki benne egy kép, ami a tanár fejlődési útját mutatja – a gyermek életkori sajátosságaihoz hasonlóan – és amit Kaleidoszkópnak nevezett el. Ebből a képből kiindulva és ehhez a képhez viszonyítva, minden tanár fel tudja mérni, hogy hol tart a szakmai életútján, és hogy mi a következő lépés. A pedagógiai munka értékelésének azt kell segítenie, hogy a pedagógusok a gyerekeknek minél jobban és többet tudjanak adni. A pedagógus nem csak pedagógusi szerepében, hanem emberként is fejlődik, és az értékelésen keresztül arra nyílik lehetőség, hogy a kollégák ebben a fejlődésben együtt tudjanak haladni. Érdekes volt még, hogy egyedül nála jelent meg az értékelésnek az a dimenziója, amit Arató (Arató 2017) a negyedik dimenzióként a tanulás/értékelés formájával adott visszajelzésnek nevez (2. számú melléklet, szerkesztett interjúszövegek 2SZ8).

³⁸ Kollégiumi munka: a tanári kollégium (tanári kar) együttműködése

3SZ

Amikor arról kérdeztem, hogy mit tekint a Waldorf-pedagógiában az értékelés alapjának, érdekes módon nem a tanulók értékelésére gondolt, hanem arról kezdett beszélni, hogy a Waldorf-pedagógia milyen módon ad választ a gyermeki fejlődés kritikus pontjainak kérdéseire, és hogy mennyire kell figyelni, hogy a gyakorlatban hogyan alkalmazzák a Waldorf-pedagógiában rejlő lehetőségeket. Tehát számára az értékelés elsősorban a gyakorlat és az elmélet közötti összefüggés meglétére, felismerésére, alakítására vonatkozott. A Waldorf-pedagógiában az értékelés lényegét úgy foglalta össze, hogy *„meg kell alaposan ismerni azt, akik értékelsz, és meg kell próbálni őt ebből előre vinni”*. Erre alkalmasnak, így ideálisnak tartja a már korábban említett Confidentia értékelési gyakorlatát.

Nagyon jelentős szerepet tulajdonít a szellemi munkának – vagy más szóval tudati munkának –, illetve az antropozófiai szemléletnek, melyhez hozzátartozik a reinkarnáció gondolata is, vagyis az is, hogy az emberi életet nem a születés és a halál közötti egyszeri történésnek tekinti. Ez a szemléltmód tükröződik ott is, amikor jutalmazásról és büntetésről beszél, vagy amikor a kollégák iránti tiszteletről, illetve arról, hogy más dolgok válnak fontossá ennek a szemléletnek köszönhetően (3SZ3; 3SZ6).

4SZ

A pedagógiai munka értékelése nagyon átalakult benne a témával kapcsolatban azóta, hogy elkezdett a Waldorf-iskolában tanítani. Előtte nem foglalkozott ezzel a kérdéssel, úgy gondolta, hogy nincs rá szükség, „elég, ha az ember odateszi magát”. De miután elkezdett foglalkozni az „Utak a minőséghez” eljárással, fontossá vált számára az értékelés. Jó önismereti és a pedagógiai munkát segítő eszközt lát benne, mind egyéni mind közösségi szinten. A kezdeti semleges, vagy elutasító álláspontja megváltozott, most fontos, jó dolognak tartja. A beszélgetés során maga is meglepődött azon, hogy a pedagógiai értékelés kapcsán magától eszébe sem jutott, hogy a gyerekek munkájának értékelése is pedagógiai értékelés.

E felismerés után pedagógiai értékelés alapelveként elsőként az embertani alapokat említi és azt, hogy az értékelés elsőszámú szempontja, hogy a gyerekek hol tartanak ebben a fejlődési folyamatban önmagukhoz képest. A másik szempontként pedig a gyerekek szociális kapcsolatainak alakulását jelöli meg. A pedagógusok esetében is ezt a két szempontot – egyéni munkát és a közösségi szintet – tartja fontosnak, és arról beszél, hogy a saját munkára rátekinteni nehezebb és ezért szükséges a külső szem segítségét igénybe venni (vagyis alapvetően abból indul ki, hogy mindenki maga értékeli a munkáját, nem valaki más). Megemlíti, hogy a közösségi szinten az együttműködés nem teljes mértékben pedagógiai jellegű, mert vannak az együttműködésnek nem pedagógiai területei is. Azaz a pedagógiai munka értékelése nem fedi le a teljes feladatot. A gyerekekkel, szülőkkel, kollégákkal való együttműködés és az, hogy mi történik az osztályban, a pedagógiai munkához tartozik, az pedig, hogy az oktatás mellett milyen feladatokat vállal, milyen munkacsoportokban dolgozik pedig egy másik rész.

5SZ

A pedagógiai értékelésről az jut elsősorban eszébe, hogy a Waldorf-pedagógusnak sokkal éberebben kell figyeljék, monitorozzák a saját pedagógiai munkájukat, mint a hagyományos iskolarendszerben tanító tanároknak, mert a Waldorf-pedagógia sokkal nagyobb szabadságot ad és emiatt sokkal nagyobb egyéni felelősséget vár el a tanártól, mint az a pedagógia, ahol

jobban adottak az utak. Ezért az egyik Waldorf-tanárképzés felelős vezetőjeként úgy tartja, hogy a tanárképzésnek feladata azt elérni, hogy az ott végzett hallgatók megszokják saját munkájuk monitorozását. Ez azonban nagyon nehéz, mert az emberek többsége bizonytalan és kész megoldásokra, klisékre vágyik, de a Waldorf-pedagógia alapértékei vesznének el, ha kliséket alkalmaznának a tanárok. A másik fő gondolata az, hogy a tanári kollégiumban fontos lenne, hogy a kollégák egymásnál rendszeresen hospitáljanak és ezeket a hospitálásokat meg is beszéljék. A harmadik, ami eszébe jut, az pedig az a szörnyű kívülről kapott rendszer, amit borzasztónak tart.

6SZ

Óvónóként az értékelésről elsősorban az jut eszébe, hogy a gyerek minden viselkedése annak kifejezése, hogy hogy érzi magát a bőrében. Vagyis, ha rúg, csíp, harap, akkor valami nem úgy történt az ő helyzetében, ahogyan történnie kellett volna és ez az óvónő munkáját értékeli.

Elfogadható volt számára, amit az értékelés jelentett, de pedagógusként – amikor olyan kritikát kapott, amivel nem tudott egyetérteni – kialakult benne a „*Becsukom az ajtót és csak az számít, ami a gyerekek és köztem történik.*” hozzáállás. Próbál az elvárásokhoz alkalmazkodni, és ha nem is utasítja el teljesen az értékelést, de a hogyanjával kapcsolatban vannak benne kérdések, mert véleménye szerint nem biztos, hogy egy kívülálló számára láthatóak az óvónő által képviselt értékek.

7SZ

Nagy ellenállást éreztem benne a témával szemben. Több kérdésemre is azt válaszolta, hogy nem érti, nem tud válaszolni. A pedagógiai munka értékelésére irányuló kérdésemre is azt felelte, hogy nem érti magát a kifejezést sem, majd brossúrák, kérdőívek, papírok jutottak eszébe és még az, hogy nem szívesen tölti ki őket. Viszont, amikor legyőzve az ellenállását, beleengedte magát a beszélgetésbe, igen értékes gondolatai voltak. Az volt az érzésem, hogy csak nem akarja érteni, vagy hogy ilyen módon akarja felhívni a figyelmemet arra, hogy ő mennyire nem ért egyet azzal, ahogyan ezt a fogalmat ma használják. Nála is megjelenik az értékelés szónak a szó szerinti értelmezése: az értéket tekintetbe venni.

A gyerekek értékelésével kapcsolatban nem volt ennyire elutasító. Először azt említi, hogy minden nap értékelnie kell a Waldorf-tanárnak, hogy a Waldorf-pedagógiával dolgozhat, mert ez egy óriási érték! A második gondolata, hogy a gyermeket magát is nagyon nagy értéknek tekinti és a mindennapi munkában azt kell értékelnie, hogy ő fejlődésre vágyik és értékelnie a lehetőséget, hogy a tanár ebben őt segítheti. Az értékelés helyett javasolta a tisztelet fogalmának használatát, mert fontosnak tarja a szónak ezt a jelentését.

Metodikailag pedig arról beszélt, hogy meg kell tudni figyelni azt a folyamatot, amiben együtt van jelen a gyerekekkel, akár fizikailag, akár az esti visszatekintések, vagy a felkészülés során. A figyelem áll az értékelés mögött, minden megnyilatkozást valamilyen módon kezel. Valamiképpen minősíti, ami történik és folyamatos önértékelést is végez. Utána a klasszikus értékelés, az év végi, vagy epochák végén történő bizonyítvány írás jutott eszébe, amit óriási kincsnek tart, és amikben még sok fejlődési lehetőséget lát.

Érdekes volt még, hogy a jó gyakorlati példánál mindig annyira feltételes módon beszélt, mintha ez csak elméleti lehetőség lenne és a valóságban ezek nem lennének igazán megvalósíthatók.

Az életrajzi kérdéseket követően az egész interjút egy furcsa hangulat lengte körül. A szakértő sokszor nevetett, de ez nem jókedvű nevetés volt, hanem inkább cinikus. Az első szakmai kérdésre is nevetés volt az első reakciója, melynek epés jellegét az azt követő szavak is mutatják. Az kérdeztem, hogy mi jut eszébe a pedagógiai munka értékeléséről. Rémesnek, rémíztőnek találta ezeket a szavakat, akárcsak a minőség gondozást, vagy minőségbiztosítást, mert központosított, hivatalos és formális rendszert lát benne. Ugyanakkor a reflexió és önreflexió szavak is eszébe jutottak. Csak azután bátorkodott megfogalmazni saját gondolatait, amikor megnyugtattam, hogy nem kell az állami értékelési formákkal azonosulnia. Az érződött, hogy keresi, de nem találja azt a módot, amivel a pedagógus a saját munkájára hitelesen tudna rátekinteni, illetve amivel a kollégák, a mentor tanárok értékelni tudják, meg tudják ítélni a munkáját. Azt tartja a legnagyobb problémának, ha valaki önmagával nincs tisztában, mert akkor nagyon nehéz neki segíteni. Ugyanakkor azt is problémának látja, hogy nem találtak olyan jól működő természetes formákat, amivel egymás munkájára rá tudnának látni, és segíteni tudnának anélkül, hogy az embernek az lenne az érzése, hogy őt most vizsgáztatják. Az iskolájukban végzett hospitálási kampányok nem váltak be. Ennek okát abban látja, hogy a megfigyelést gyakran összekeverik az ítélekezéssel, és ez azt váltja ki, hogy akit meglátogattak, védekezni kényszerül. Az interjú során háromszor is előjött az a gondolat, hogy az értékeléssel a pedagógus támadhatóvá válik.

A KÓDOK ELŐFORDULÁSI GYAKORISÁGÁNAK ÁTTEKINTÉSE

A kutatásom alapvetően kvalitatív jellegű, így a szakértők álláspontjának megismerése, értelmezése szempontjából kódok számosságának nincs jelentősége, ahogy erre a módszertanról szóló részben is utaltam. Mégis, mielőtt hozzáfogtam az egyes kódok előfordulásának és tartalmi vonatkozásainak elemzéséhez, kigyűjtöttem, hogy az egyes kódok melyik interjúban hányszor fordultak elő. Bár ezek a számok nem tekinthetők valódi értékmérőnek, hiszen az előfordulás nem mutatja sem az adott megjelenés súlyát, sem a tartalmát. (Ezalatt azt értem, hogy egy nagyon hangsúlyos kijelentés ugyanúgy egy megjelenésként számíthat, mint egy abszolút súlytalan gondolat, illetve az is említésnek számít, ha egy valami mellett, vagy ha ellene szólalt meg a szakértő), mégis érdekes lehet, hogy melyek azok a tartalmak, amelyek sok interjúban megjelentek, és melyek azok, amelyeket csak egy-egy szakértő említ, valamint melyek azok a témák, amik sokszor visszatérnek. Különösen azok a gyakori tartalmak voltak érdekesek számomra, melyek nem azért fordulnak elő, mert valamelyik kérdés konkrétan felvetette volna. Mindezek figyelembevételével az alábbi megállapításokra jutottam:

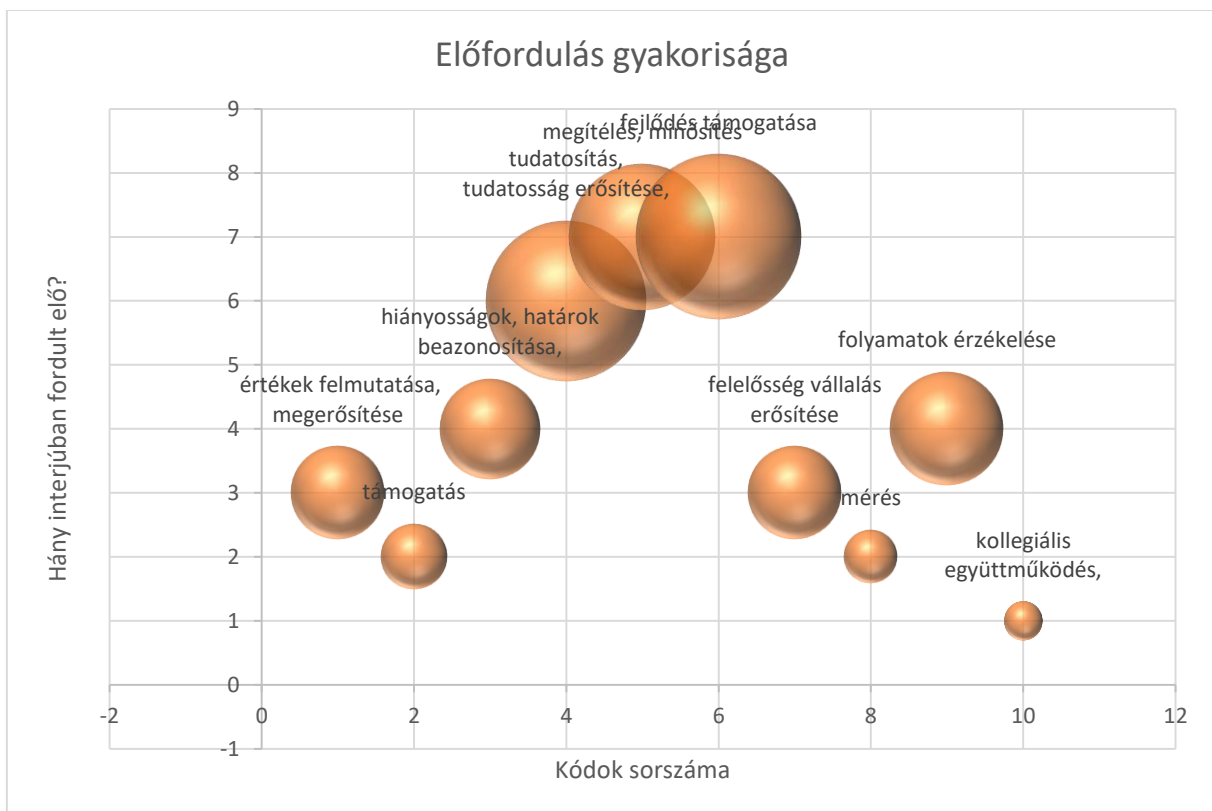
Az értékelés célja

Az értékelés általános értelemben vett céljaként a szakértők összesen 10 különböző tartalmat jelöltek meg, azaz 10 különböző kódot tudtam ebben a témában azonosítani. A kódokat követő szám azt jelöli, hogy hányszor fordult elő az adott kód az interjúkban.

- 1.1. Az értékelés célja általában
 - 1.1.1. értékek felmutatása, megerősítése – 6
 - 1.1.2. támogatás – 3
 - 1.1.3. hiányosságok, határok beazonosítása, ezekkel való szembesítés, helymeghatározás – 7
 - 1.1.4. tudatosítás, tudatosság erősítése, felismerések segítése, érzékelés – 18

- 1.1.5. megítélés (jó vagy rossz), ellenőrzés, minősítés – 15
- 1.1.6. fejlődés támogatása – 19
- 1.1.7. felelősség vállalás erősítése – 6
- 1.1.8. mérés – 2
- 1.1.9. folyamatok érzékelése – 9
- 1.1.10. kollegiális együttműködés, egymást segítése – 1

Leggyakrabban *a fejlődés támogatása* és *a tudatosítás erősítése* jelentek meg a szövegekben értékelési célként, gyakoriságban ezeket követte a megítélés, de ez jobbra tagadasként jelent meg, vagyis igen sokszor említették, hogy nem tekintik az értékelés céljának a megítélést, az ellenőrzést vagy minősítést.



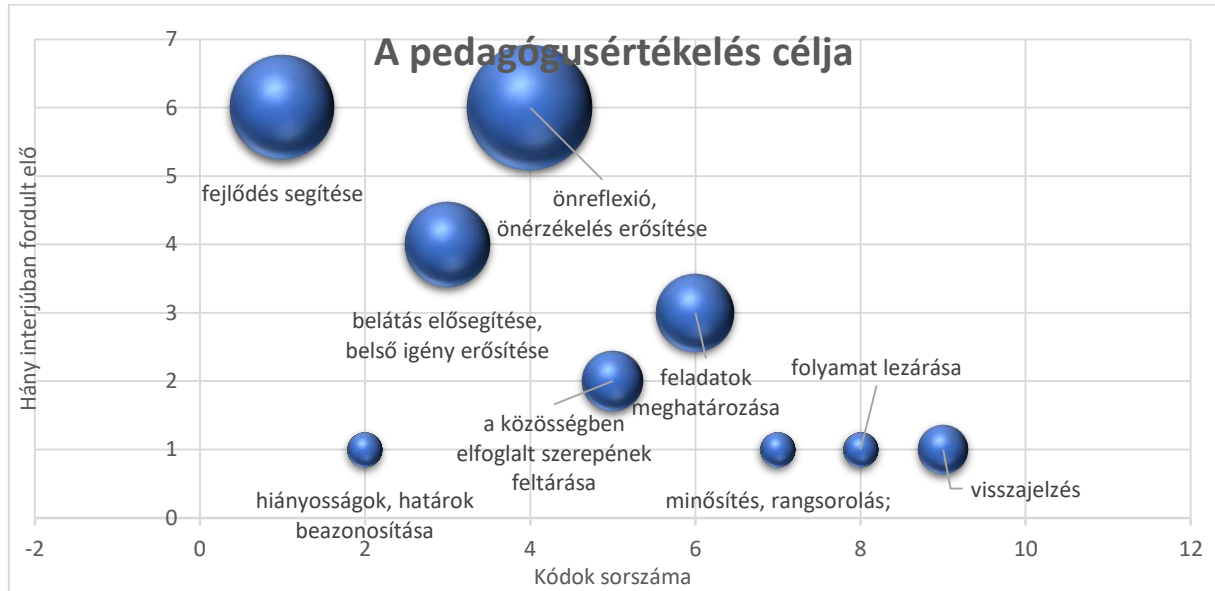
18. ábra Az értékelés általános céljára vonatkozó kódok gyakorisága.

A pedagógusok értékelésének céljaként összesen kilenc különböző tartalmat említettek a szakértők. A kódokat követő szám azt jelöli, hogy hányszor fordult elő az adott kód az interjúkban.

- 1.2. Az értékelés célja pedagógus értékelés esetén
 - 1.2.1. fejlődés segítése – 9
 - 1.2.2. hiányosságok, határok beazonosítása – 1
 - 1.2.3. belátás elősegítése (ne kívülről mondják meg), belső igény erősítése – 6
 - 1.2.4. önreflexió, önértékelés erősítése – 13
 - 1.2.5. a közösségben elfoglalt helyének, szerepének, hatásának feltárása – 3
 - 1.2.6. feladatok, következő lépések meghatározása – 5
 - 1.2.7. minősítés, rangsorolás – 1
 - 1.2.8. folyamat lezárása – 1

1.2.9. visszajelzés – 2

Kiemelkedően sokszor említették az *önreflexió, önértékelés erősítését*, a második leggyakrabban megjelenő cél a *fejlődés segítése* volt a harmadik leggyakoribb pedig a *belátás, és a belső igény erősítése*.



19. ábra A pedagógusok értékelésének céljára vonatkozó kódok előfordulási gyakorisága

A vezetői értékelés esetén összesen három féle tartalom fordult elő a szövegekben:

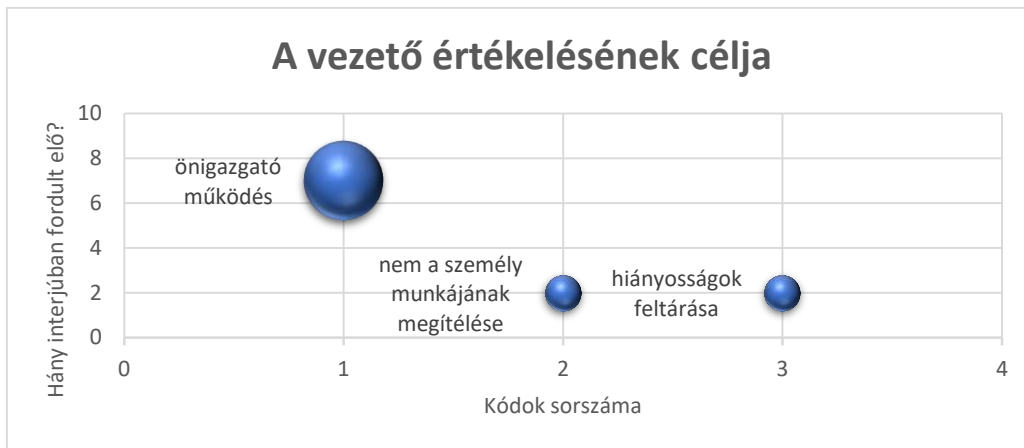
1.3. Az értékelés célja vezető értékelése esetén

1.3.1. öngazgató működés - egyszemélyi vezető helyett testületi vezetés folyamatának értékelése – 10

1.3.2. a személy munkájának megítélése – 2

1.3.3. hiányosságok feltárása – 2

A személy munkájának megítéléséről két interjúban volt szó, egy-egy alkalommal, mindkét helyen tagadólag. A hiányosságok feltárását is két szakértő említi egy-egy helyen, egyikőjük hangsúlyozza, hogy a vezetés és nem a vezető szempontjából. Az öngazgató működést és az egyszemélyi vezető helyett a vezetés folyamatának értékelését hét szakértő is említette 2-2-1-1-1-2-1 alkalommal, a nyolcadik szakértő pedig egyáltalán nem utalt a vezető értékelésének céljára, csak a módjáról beszélt.



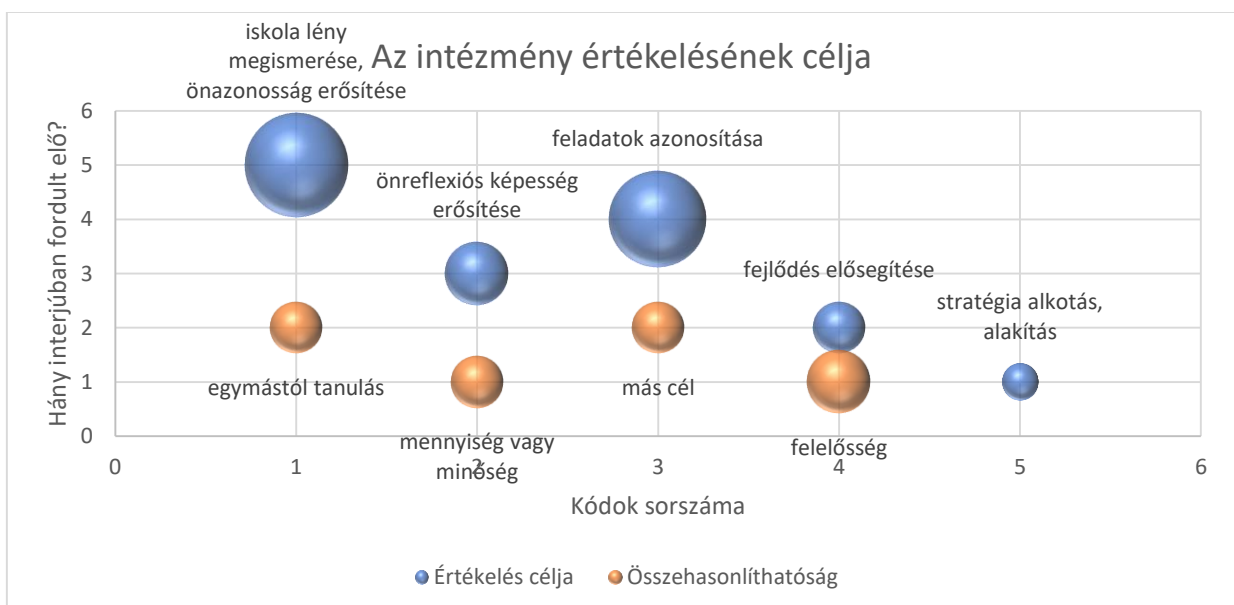
20. ábra A vezető értékelésének céljaként említett kódok előfordulási gyakorisága

Az intézmény értékelés céljaként hat különböző tartalmat említettek a szakértők:

1.4. Az értékelés célja az intézmény értékelése esetén

- 1.4.1. összehasonlíthatóság – 17 (az összehasonlíthatósággal kapcsolatos tartalmakat további kódokkal jelöltem, ezek más színnek szerepelnek az ábrán)
- 1.4.2. iskola lény megismerése, önazonosság erősítése – 8
- 1.4.3. feladatok azonosítása – 7
- 1.4.4. önreflexiós képesség erősítése – 3
- 1.4.5. fejlődés elősegítése – 2
- 1.4.6. stratégia alkotás, alakítás – 1

A stratégiaalkotást, -alakítást egy szakértő említette, a fejlődés elősegítését két szakértő említette, és az önreflexiós képesség erősítése három interjúban jelent meg egy-egy alkalommal. A feladatok azonosítása négy interjúban fordult elő 2-1-3-1 alkalommal. Az iskolalény megismerése, önazonosság erősítése pedig öt interjúban jelent meg 1-3-1-2-1 alkalommal. Az összehasonlíthatóság szinte minden interjúban megjelent, ennek az az oka, hogy erre külön is rákérdeztem (kivéve egy esetben, amikor is - mivel a szakértő magától nem hozta szóba – nem jelent meg az interjúban).



21. ábra Az intézményértékelés céljaként megjelölt kódok előfordulási gyakorisága (külön színnel jelölve azok a kódok, melyek az összehasonlíthatóság kérdéskörén belül jelentek meg)

Az értékelés módja

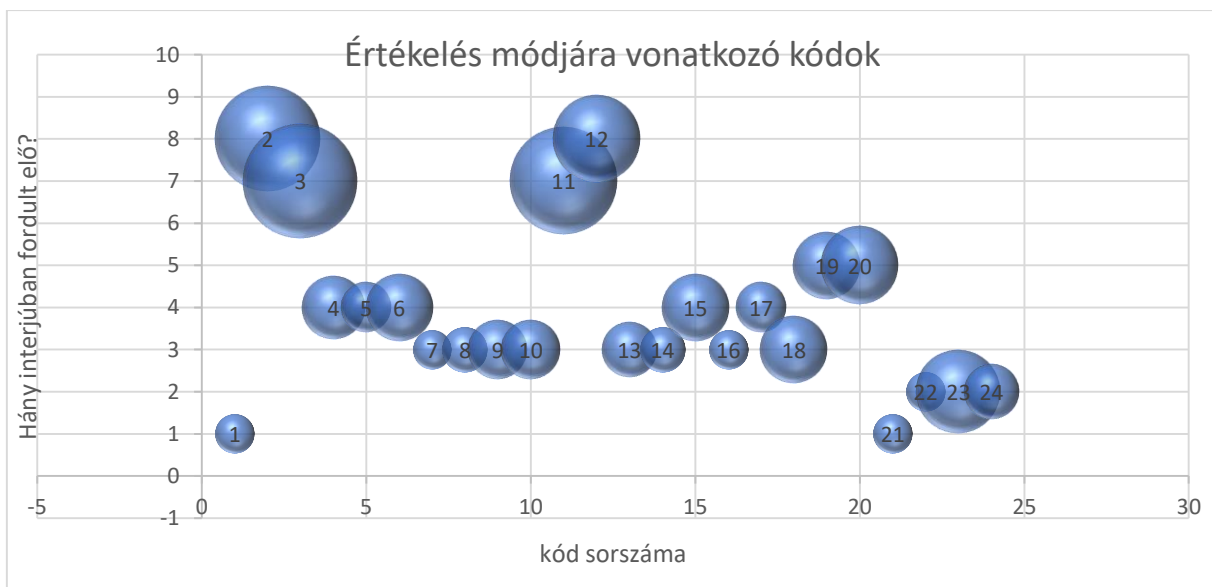
Az értékelés módjaira vonatkozó tartalmakat 24 különböző kódparba soroltam, melyek között voltak egymáshoz közel állók, mint például a 2.12., 2.15., 2.23. alkotnak egy csokrot, a 2.13. és 2.18. egy másikat és a 2.15. és 2.20. egy harmadikat. Ezekre az összefüggésekre majd a tartalmi elemzésnél térek ki.

2. Értékelés módja

- 2.1. szóbeli - írásbeli; szóban – írásban – 3
- 2.2. ítélet nélküli, megértő, elfogadó, leíró, méltó - ítélkező, bíráló, jutalmazó-büntető, méltatlan; ítélet nélkül, megértve, elfogadva, leíró módon, méltón - ítélkezve, bírálva, jutalmazó-büntető módon, méltatlan módon – 22
- 2.3. individuális, jelenlétből kiinduló, egyénre/helyzetre szabott - általános, sztenderdizált, távolságban az értékelt és a szempontok meghatározója között, más nyelvet beszélő; individuálisan, jelenlétből kiindulva, egyénre/helyzetre szabottan - általánosan, sztenderdizált módon, úgy hogy távolság van időben és térben az értékelt és a szempontok meghatározója között, más nyelvet beszélve – 24
- 2.4. őszinteségre ösztönző - álságra ösztönző (értve ezen mindenféle hazugságra, hamisságra, mesterkéltiségre, igaztalanságra késztetést); őszinteségre ösztönzően - álságra ösztönzően (értve ezen mindenféle hazugságra, hamisságra, mesterkéltiségre, igaztalanságra késztetést) – 8
- 2.5. élő, eleven, rugalmas - halott, élettelen, merev; élően, elevenen, rugalmasan - halott, élettelen módon, mereven – 5
- 2.6. szabadon hagyó - függést (az értékelt részéről), megfelelést kiváltó; szabadon hagyóan - függést (az értékelt részéről), megfelelést kiváltóan – 9
- 2.7. mély - felszínes; mélyen – felszínesen – 3
- 2.8. igazságos, igaz, hiteles, reális - igazságtalan, igaztalan, hiteltelen; igazságosan, igaz, hiteles módon, reálisan - igazságtalanul, igaztalan, hiteltelen módon – 4
- 2.9. értelmes, arányos - értelmetlen, túlzó; értelmes módon, arányosan - értelmetlenül, túlzón – 7
- 2.10. szummatív, pontszerű - formatív, folyamatszerű; szummatívan, pontszerűen - formatívan, folyamatszerűen – 7
- 2.11. biztató, támogató, építő, növekedést segítő, megerősítő - félelmet keltő, frusztráló, elnyomó, stresszt feszültséget kiváltó; biztatóan, támogatóan , építő, növekedést segítő, megerősítő módon - félelmet keltően, frusztrálóan, elnyomó, stresszt, feszültséget kiváltó módon – 23
- 2.12. intézményekben teljesen önállóan és függetlenül készült szempontok szerinti - külső szakmai segítséggel készült szempontok menti; intézményekben teljesen önállóan és függetlenül készült szempontok mentén történő - külső szakmai segítséggel készült szempontok mentén történő – 15
- 2.13. objektív - szubjektív; objektíven – szubjektíven – 6
- 2.14. életkori sajátosságokat figyelembe vevő - mindenkire egyforma; életkori sajátosságokat figyelembe véve - mindenkire egyformán vonatkozóan – 4
- 2.15. alulról építkező, közös alapokat megfogalmazó - kívülről ráhúzott; alulról építkezve, közös alapok megfogalmazásával - kívülről ráhúzva – 9
- 2.16. szöveges - számszerűsített; szövegesen – számszerűsítve – 3

- 2.17. nyílt, transzparens - zárt, titkos; nyíltan, transzparens módon - zártan, titkos módon – 5
- 2.18. tudati szintű - lelki szintű; tudati szinten - lelki szinten – 9
- 2.19. rendszeres - alkalmi, eseti; rendszeresen - alkalmanként, esetlegesen – 9
- 2.20. participatív, az érintetteket bevonó, önreflektív - kívülről megmondó, az érintettek bevonása nélkül történő; participatív módon, bevonva, önreflektív módon - kívülről megmondva, az érintettek bevonása nélkül – 12
- 2.21. önmagához viszonyító, ipszatív - másokhoz viszonyító; önmagához mérten, ipszatív módon - másokhoz mérten – 3
- 2.22. érdeklődésből fakadó - kényszerű; érdeklődésből fakadóan – kényszerűen – 3
- 2.23. saját módon megalkotott - állami rendszer szerint megalkotott; saját módon - állami rendszer szerint – 14
- 2.24. átfogó - egyfókuszú, szűk; átfogóan - egyfókuszúan, szűken – 6

Az *intézményben készült szempontrendszer alapján – külső segítséggel készült szempontrendszer alapján történő értékelés* minőségpár volt az egyetlen, amire vonatkozóan azt lehet mondani, hogy valami módon külön ráirányította a szakértők figyelmét valamelyik kérdés. A többi minőségekre egyáltalán nem irányult kérdés, mégis közülük kerültek ki a leggyakrabban említett minőségek, a 3-as sorszámú: *egyénre, helyzetre szabott – sztenderdizált*, amelyik a legnagyobb gyakoriságot (7 interjúban 26 előfordulás) érte el, a második leggyakoribb a 11-es sorszámú: *biztató, támogató – frusztráló stresszelő* (7 interjúban 23 előfordulás) és a harmadik leggyakoribb, a 2-es sorszámú: *ítéletnélküli - ítélkező* minőség (8 interjúban 22 előfordulás). Az a minőség, ami a szempontrendszerre vonatkozó kérdés miatt kivétel nélkül valamennyi interjúban előfordult 12-es sorszámú: *intézményekben készült szempontok mentén - külső szempontok mentén*, csak a negyedik leggyakoribb volt (8 interjúban 15 előfordulás).



22. ábra Az értékelés módjára vonatkozó kódok előfordulási gyakorisága.

Az értékelés eszközei

Ebbe a kategóriába azokat a közléseket gyűjtöttem, melyek a minősítési és tanfelügyeleti eljárásokban előforduló értékelési eszközökre vonatkoztak.

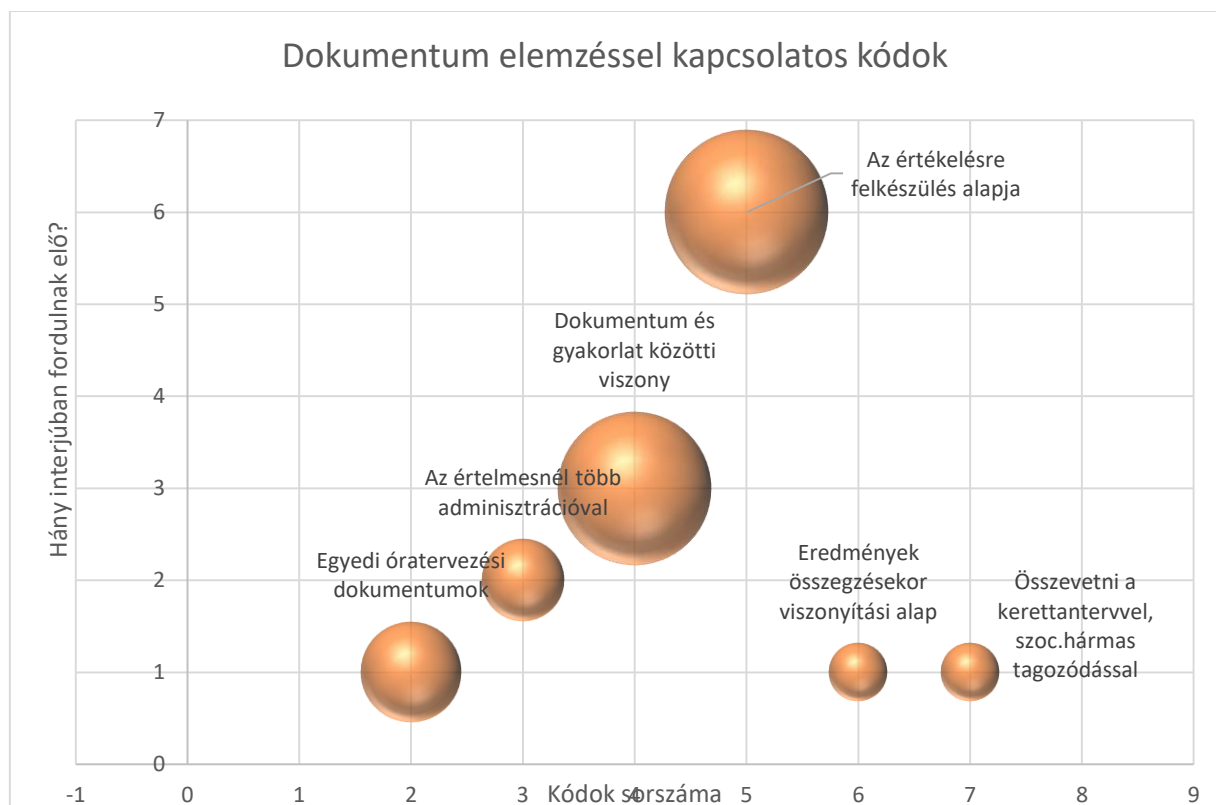
3. Értékelés eszközei:

- 3.1. Milyen szerepet szánna a dokumentum elemzésnek? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon? - 6

A dokumentum elemzéssel kapcsolatban hét különböző tartalom jelent meg az interjúkban:

- 3.1.1. egységesített óra tervezési dokumentumok – 3
- 3.1.2. egyedi óratervezési dokumentumok – 2
- 3.1.3. az értelmesnél több adminisztrációval – 7
- 3.1.4. dokumentum és gyakorlat közötti viszony – 8
- 3.1.5. az értékelésre felkészülés alapja – 1
- 3.1.6. eredmények összegzésekor viszonyítási alap – 1
- 3.1.7. összevetni a kerettantervvel és a Szoci.hármas tagozódással – 1

Legtöbbször a dokumentum és a gyakorlat közötti viszonyt említették (8) a második leggyakoribb említés az értelmesnél több adminisztrációról szólt.



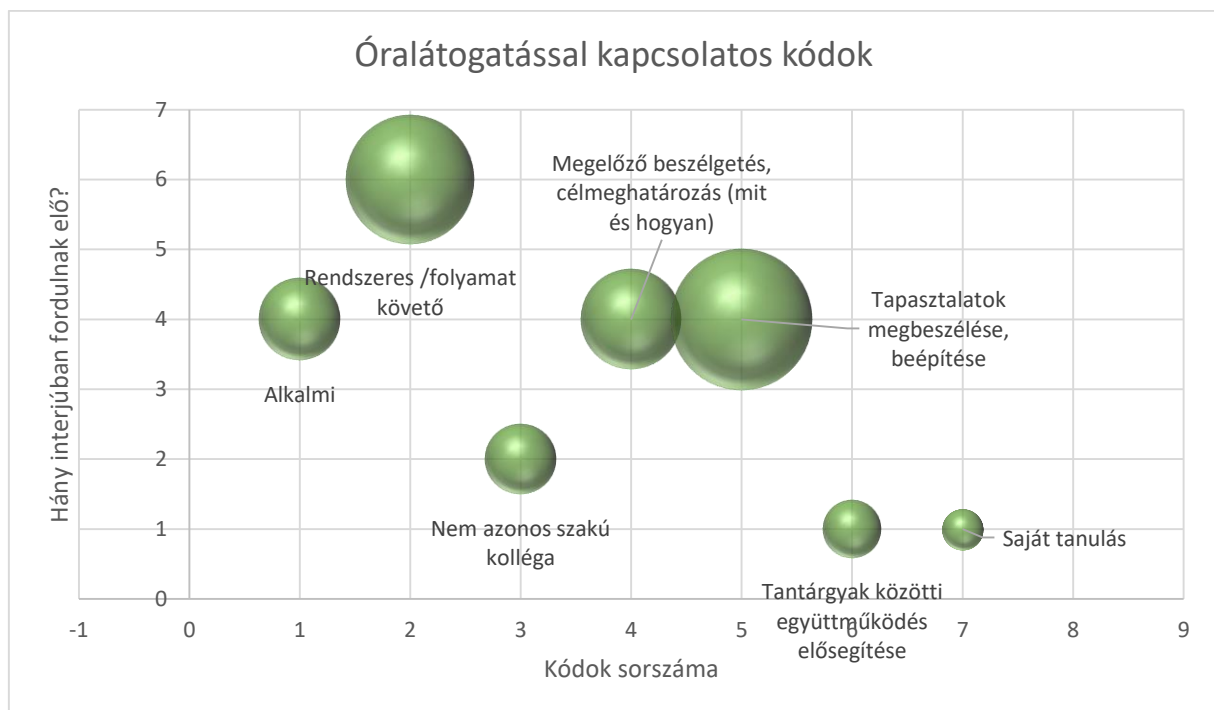
23. ábra A dokumentum elemzéssel kapcsolatos kódok előfordulási gyakorisága

Az óralátogatásokkal kapcsolatban hét különböző tartalmi elem jelent meg az interjúkban. Közöttük is vannak, amik közel állnak egymáshoz, ilyenek a 3.2.1 és a 3.2.2; és a 3.2.5 és a 3.2.6.; illetve ilyennek indult a 3.2.3 és a 3.2.4. is, de meglepetésemre a 3.2.3. kódszámú tartalom – azonos szakú kolléga – egyik interjúban sem fordult elő.

- 3.2. Milyen szerepet szánna az óralátogatásnak/hospitálásnak? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon?
- 3.2.1. alkalmi – 4
 - 3.2.2. rendszeres /folyamat követő – 6
 - 3.2.3. azonos szakú kolléga – 0
 - 3.2.4. eltérő szakú kolléga – 3
 - 3.2.5. megelőző beszélgetés, célmeghatározás (mit és hogyan) – 6
 - 3.2.6. tapasztalatok megbeszélése, beépítése – 12
 - 3.2.7. tantárgyak közötti együttműködés elősegítése – 2
 - 3.2.8. saját tanulás – 1

Az óralátogatás szükségességét 3 szakértő emelte ki 2-1-1 alkalommal.

Leggyakrabban a tapasztalatok megbeszélése és beépítése (12) fordult elő, a második leggyakoribb tartalmak a megelőző beszélgetések, illetve a rendszeresség, folyamatkövetés (6-6) voltak.



24. ábra Az óralátogatással kapcsolatos kódok előfordulási gyakorisága

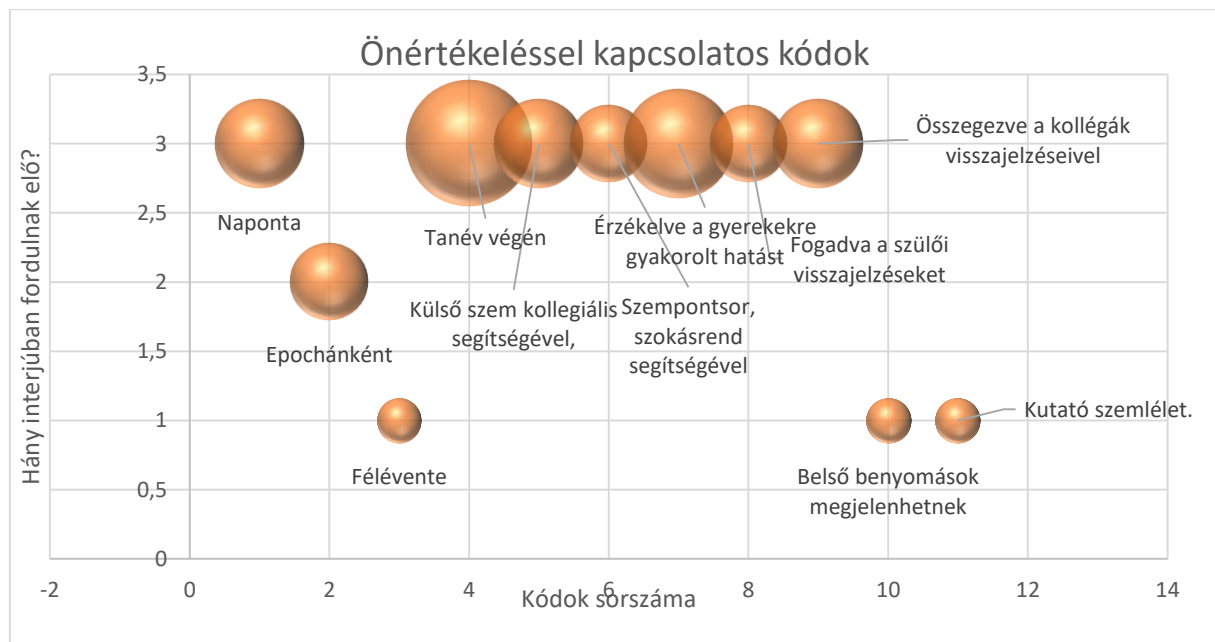
Az önértékeléssel kapcsolatban tizenegy különböző tartalom jelent meg. A 3.3.10.-es kódot végül kivettem, mert úgy ítélt meg, hogy az inkább a szükségességről szól, amit a többi eszköznél a tartalmi elemek fölé emeltem.

- 3.3. Milyen szerepet szánna az önértékelésnek? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon? – 13
- 3.3.1. naponta – 4

- 3.3.2. epochánként – 3
- 3.3.3. félévente – 1
- 3.3.4. tanév végén – 8
- 3.3.5. külső szem kollegiális segítségével – 4
- 3.3.6. szempontsor, szokásrend segítségével – 3
- 3.3.7. érzékelve a gyerekekre gyakorolt hatást – 6
- 3.3.8. fogadva a szülői visszajelzéseket – 3
- 3.3.9. összegezve, kiegészítve a kollégák visszajelzéseivel – 4
- 3.3.10. kiindulópont, alapvetés
- 3.3.11. belső benyomások megjelenhetnek – 1
- 3.3.12. kutató szemlélet – 1

Az önértékelés szükségességét hét szakértő emelte ki 1-2-2-2-2-3-1 azaz összesen 13! alkalommal.

A leggyakrabban előforduló tartalmi elem a tanév végi önértékelés (8) második leggyakoribb elem volt a gyerekekre gyakorolt hatás érzékelésének beépítése az önértékelésbe (6).



25. ábra Az önértékeléssel kapcsolatos kódok előfordulási gyakorisága

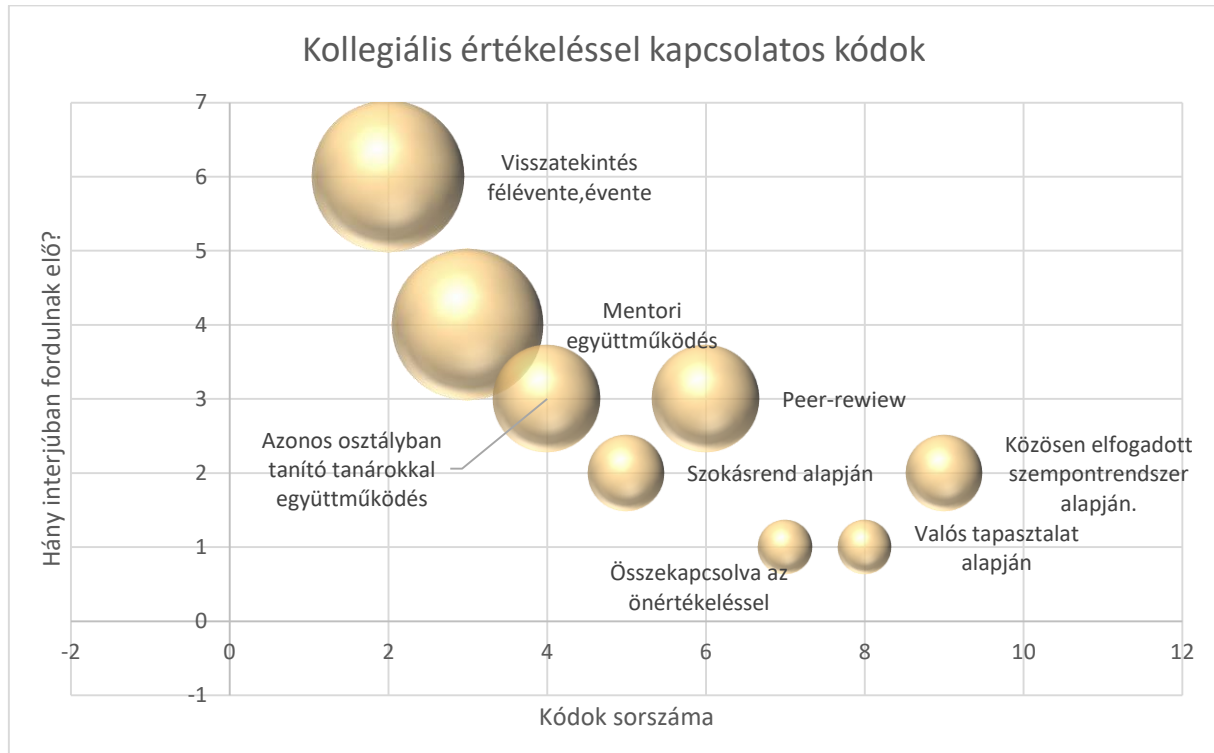
A kollegiális értékelésre vonatkozóan kilenc különböző tartalmi elem jelent meg a szövegekben:

- 3.4. Milyen szerepet szánna a kollegiális értékelésnek, a társak visszajelzésének? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon? – 7
 - 3.4.1. konferencia munkában egymás munkájának megismerése – 8
 - 3.4.2. visszatekintés félévente, évente, vagy nagyobb intervallumban – 8
 - 3.4.3. mentori együttműködés – 4
 - 3.4.4. azonos osztályban tanító tanárokkal együttműködés – 2
 - 3.4.5. szokásrend, rendszer alapján – 4
 - 3.4.6. peer-review – 1

- 3.4.7. összekapcsolva az önértékeléssel – 1
- 3.4.8. valós tapasztalat alapján – 2
- 3.4.9. közösen elfogadott szempontrendszer alapján – 3

A kollegiális értékelés szükségességéről vagy szükségtelenségéről négy szakértő tett említést 2-3-1-1 alkalommal.

A leggyakrabban előforduló tartalmi elemek a konferencia munka és a félévente, évente való gyakoriság (8-8) a következő leggyakrabban előforduló tartalom a szükségesség-nem szükségesség téma volt (7).



26. ábra A kollegiális értékeléssel kapcsolatos kódok gyakorisága

A vezetőtől származó értékelés kapcsán öt különböző tartalmi elem fordult elő:

- 3.5. Milyen szerepet szánna a vezetőtől származó értékelésnek? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon? – 4
 - 3.5.1. szerepét átveszi a konferencia munka – 5
 - 3.5.2. jog által megkövetelt (súlyos mulasztás esetén) – 1
 - 3.5.3. munkafolyamatokra vonatkozóan – 2
 - 3.5.4. bizalom és kapcsolatépítő beszélgetés – 1
 - 3.5.5. az iskolában betöltött szerep, az iskolához való viszony vonatkozásában – 1

A vezetőtől származó értékelés szükségességéről, vagy szükségtelenségéről három szakértő tett említést 2-1-1 alkalommal.

Leggyakrabban az a tartalmi elem került említésre, a vezetőtől származó értékelés szerepét átveszi a konferencia (5) ezt követte a szükségességre vonatkozó utalások gyakorisága (4).



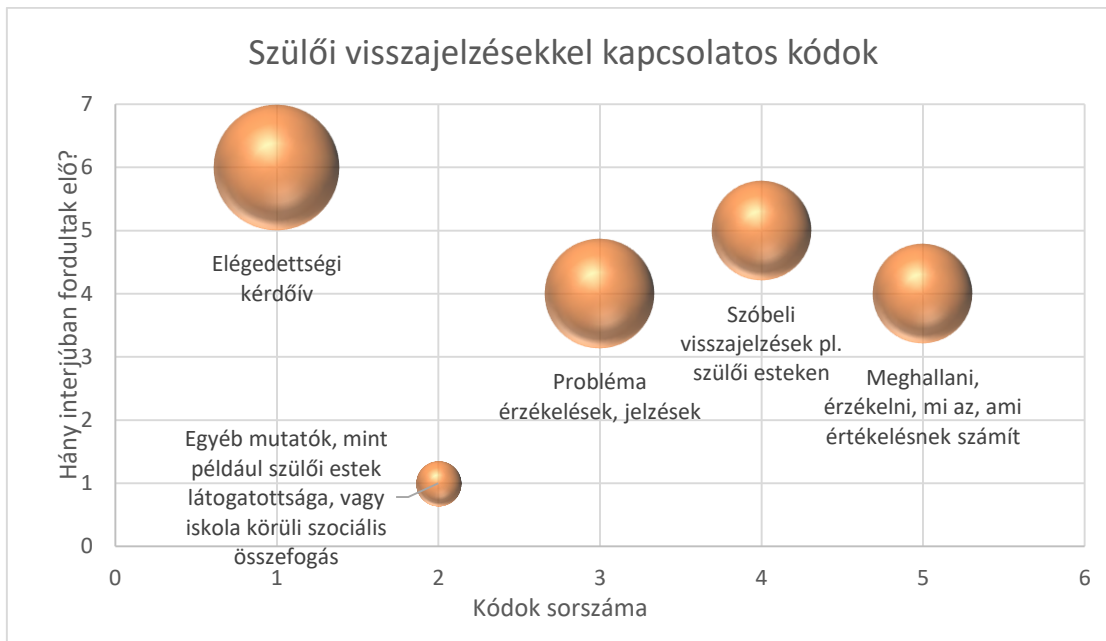
27. ábra A vezető általi értékelésre vonatkozó kódok gyakorisága

A szülői visszajelzésekkel kapcsolatban öt különböző tartalmi elem jelent meg a szövegekben.

- 3.6. Milyen szerepet szánna a szülői visszajelzéseknek? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon? - 7
 - 3.6.1. elégedettségi kérdőív – 8
 - 3.6.2. egyéb mutatók, mint például szülői estek látogatottsága, vagy iskola körüli szociális összefogás – 1
 - 3.6.3. probléma érzékelések, jelzések – 6
 - 3.6.4. szóbeli visszajelzések pl. szülői esteken – 5
 - 3.6.5. meghallani, érzékelni, mi az, ami értékelésnek számít – 5

A szülői visszajelzések szükségességéről vagy szükségtelenségéről öt szakértő tett említést 1-3-1-1-1 alkalommal.

Leggyakrabban előfordult téma az elégedettségi kérdőív volt (8), ezt követte gyakoriságban a szülői visszajelzések szükségességéről, vagy szükségtelenségéről szóló közlések (7) és a sorban következő gyakoriság (6) a probléma érzékelése vonatkozott.



28. ábra A szülői visszajelzésekkel kapcsolatos kódok gyakorisága

A diákok/tanulók visszajelzésével kapcsolatban öt különböző tartalmi elem fordult elő az interjúkban.

- 3.7. Milyen szerepet szánna a diákok/tanulók visszajelzéseinek? Van-e rá szükség, ha igen, miben, mi módon? – 7
- 3.7.1. érteni, mit jelentenek a gyerekek finom rezdülései – 10
 - 3.7.2. kicsi gyerekek, 7-dikig, 12 éves korig, főleg gesztusok formájában – 2
 - 3.7.3. 7-diktől, 5-diktől szóban – 9
 - 3.7.4. 7-diktől írásban – 2
 - 3.7.5. kérdőívvel – 3

A tanulók véleménye kikérésének szükségességéről, vagy szükségtelenségéről négy szakértő beszélt 1-2-1-3 alkalommal.

A leggyakrabban megjelenő tartalmi elem a tanulók finom rezdüléseinek érzékelése volt (10), a második leggyakrabban előforduló elem (9) szóbeli visszajelzés ötödiktől vagy hetedikről a sorban a harmadik a szükségesség, szükségtelenség kérdése volt (7).



29. ábra A diákok visszajelzéseivel kapcsolatos kódok gyakorisága

A SZÖVEGBEN MEGJELENŐ KÓDOK ELEMZÉSE

A következőkben rátérek az interjúkban fellelt kódok értelmezésére, azt vizsgálom, hogy hogyan formálódnak, milyen tartalommal töltődnek meg az adott kódok az egyes interjúkban, hogyan alakul ki egy paletta a téma értelmezésére. Ennek érdekében az egyes kódcsaládokon belül megvizsgáltam egyrészt az egyes kódokhoz tartozó különböző interjúkban megjelenő szövegrészeket, másrészt a különböző kódokhoz tartozó szövegrészek egymáshoz való viszonyát, összefüggéseit. Vizsgálódásom középpontjában a kiinduló kérdéseim állnak:

1. Mit tekintenek a szakértők Waldorf-sajátosságokat szem előtt tartó értékelésnek?
2. Mi a Waldorf-szakértők álláspontja a pedagógusok, a vezető és az intézmény értékelésével kapcsolatban?

Mivel az elemzés részletes ismertetésére nagyon sok oldalt kitöltene, úgy döntöttem, hogy az elemzés részleteit egy-egy kód kapcsán, példa jelleggel mutatom be, a többi kód elemzésének pedig csak az eredményeit ismertetem. Mivel a három kódcsalád (céljok, módok eszközök) kódjainak elemzése nagyon különböző élmény volt, úgy döntöttem, hogy a következő fejezetekben – a fejezetek elején – mindegyik kódcsaládból egy-egy kód elemzését részletesen bemutatom.

Mielőtt azonban rátérnék az egyes kódcsaládokba tartozó – az értékelés céljára, módjára, és eszközeire vonatkozó – kódok elemzésére, fontosnak tartom azt is bemutatni, hogy mi rajzolódott ki az interjúkból az *értékelés* szó használatával, különös jelentéstartalmával kapcsolatban. A megkérdezett szakértők közül négyenél is megjelent az *értékelés* szó jelentésének sajátos értelmezése. Az *értékelés* szó a köznyelvben legtöbbször valamilyen bírálatot, minősítést jelent, de az interjúalanyok egy része az *értékelés* szó szó szerinti értelmezését, vagy értelmének keresését az *érték* szótöből kiindulva ragadta meg.

1SZ9: Nekem egyébként már ez a szó egy kicsit bizonytalan, hogy az értékelés mit jelent. Tehát, hogy *megállapíthatjuk-e, hogy mi az érték? Mert az ékelés biztos ahhoz mér, hogy ha nekem van egy képem arról, hogy ezt tartom értékesnek*, s ehhez képest valaki még kevésbé értékes, s

valaki meg igen-igen értékes, és akkor itt már ezen belül lehet nyilván skálát felállítani, vagy mércét, vagy ilyeneket. *De hogyha az értékelés azt jelenti, hogy észreveszem azokat az értékeket, és nevesítem, amiket te hozol ebbe a közegbe, ebbe az iskolába, ahol dolgozol, tehát, ha az értékelés arról szól, hogy mik a te értékeid, és ezek kerüljenek felszínre, akkor úgy gondolom, hogy ez előrébb vivő.*

2SZ12: Nem annyira [tartom fontosnak az összehasonlíthatóságot], mint amennyire ma a világban benne van. Szerintem ez azzal függ össze, hogy milyen értékeket tartunk fontosnak. *Érdekes a magyarban, hogy az érték értékelés benne is van a szóban hogy mik is ezek az értékek.* Vannak területek, ahol könnyen tudjuk azt mondani, hogy ezek hasonló értékek, és akkor ott az összevethető. Ilyen értelemben például akár Magyarországon belül is az állami és a Waldorf-iskola nagyon nehezen összevethető, mert nem hasonló értékek mentén dolgozunk.

7SZ4.: Számomra, ennyi év tapasztalata után az a legfontosabb, hogy maga a tanári munkában minden nap meg kell jelenjék egyrészt az a tudat kimondatlanul, hogy *ez egy óriási érték maga a Waldorf-pedagógia, és hogy ebben dolgozhat valaki, azt minden nap újra és újra lelkiileg, lelkiületében értékelni kell tudni,* tehát az értékelésnek egy nagyon tág értelmű megközelítése az első, ami eszembe jut. Tehát hogy értéként tekinteni rá, hogy van. A másik is egy ilyen tág közelítés, *hogy a gyermeket, úgy ahogy van, nagyon nagy értéként tekinteni a mindennapi munkában és értékelni, hogy ő emberként, ösztönösen kimondva, vagy kimondatlanul egy fejlődésre vágyik, nevelődésre és értékelni a lehetőséget, hogy én ebben őt segíthetem. Értékelésnek mondom, de igazából valahol egy tisztelet a megfelelő fogalom erre,* de fontosnak tartom a szónak ezt a jelentését, én magam.

Mi a Waldorf-szakértők álláspontja az értékelés céljával kapcsolatban?

Mielőtt rátérek az értékelés céljával kapcsolatos kódok elemzésére, egy példán szeretném bemutatni, hogy az egyes kódok elemzését hogyan végeztem el:

A vezetői értékelés célja kód elemzése

Mindenek előtt egy pontosítást szeretnék tenni a vezetői értékelés kifejezés kapcsán. A vezetői értékelés kifejezést a jelenlegi tanfelügyeleti rendszerben mind a vezetői munka értékelésére, mind pedig arra a pedagógus munkájára vonatkozó értékelésre is alkalmazzák, ami a vezetőtől származik. Az interjúk során ez a kétértelműség zavaróan jelent meg, ezért egy idő után – a félreértések elkerülése érdekében – külön kifejezést kezdtem használni a két folyamatra: egyrészt a vezetői munka értékelését, vagy vezetőre vonatkozó értékelést, másrészt pedig a vezető általi értékelést. Ennek a fejezetnek címében a tanfelügyeleti rendszerben használt fogalmat szerepeltetem, de a továbbiakban már az általam használt kifejezések fognak szerepelni.

Hat szakértő fogalmazta meg valamilyen módon, hogy a Waldorf-intézményben az öngazgató működés miatt a vezető munkájának értékelése nem értelmezhető a hierarchikus struktúrájú állami iskolákéhoz hasonló módon.

1SZ15: Hát, öö, mivel *a Waldorf-iskolában az öngazgató iskola azt jelenti, hogy folyamatosan egy nagyobb közösség vezeti az iskolát,* ha nem is mindenki, de nyilván itt is van egy hierarchia, ami nem a rang vagy a kor, hanem inkább egy szellemi hierarchia alapján történik, ha nem is mindenki vesz részt a vezetésben, de *emiatt elég nehéz azt mondani, hogy van egy vezető, akit értékelek.*

2SZ9: A Waldorf-iskolában, *úgy szoktam fogalmazni, hogy a fej funkció nagyon fontos,* hogy egy lényről beszélünk, egy élő szervezetről, abban az a hármasság ugyanúgy fontos, mint

ahogy az egyéni emberben is, a társadalomban is, tehát ezen a közép szinten az nagyon fontos, és ott kell lennie fej funkciónak, mert anélkül csak fejtelenség van. Ezt a magyarban ilyen nagyon jól kifejezzük. *Viszont ez nem azt jelenti, hogy egyszemélyi vezető kell legyen.* 3SZ11: És ugye a Waldorf-iskolákban az önkormányzatiságnál egész más egy intézményi vezetés.

6SZ11: (nevet) Hát ez mindjárt valahogy össze is függ. (megint nevet) *Hát ez maga ez az ellentmondás, hogy mi azt mondjuk, hogy van egy képviselőnk,*

7SZ8: *Hát ez ott érdekes, ahol van intézményvezető. Én ilyenről nem tudok beszámolni, mert nálunk a konferencia az intézményvezető.*

8SZ12: (Sóhaj) *Alapprobléma, hogy definiálni kellene az intézményvezetőt. Szerintem.* (nevet) Vagy ez az alapkérdés egy Waldorf-iskolában. *Mert egy hagyományos berendezkedésű iskolában megint más kérdés ez.* És akkor kérdés, hogy ki ő. Milyen szerepe van? Iniciáló szerepe van-e, összefogó szerepe van-e, vagy tényleg, mint egy hierarchikus intézményi rendszerben ő egy felelős vezető? És hogy ha ezt körül járjuk, vagy tudjuk, hogy mit jelent a Waldorf-iskolában egy intézményvezető, akkor nyilván fontos lenne az ő értékelése is.

A vezetői munka értékelésére vonatkozó szövegrészekből sok mindent megtudhatunk a Waldorf-iskolák szervezeti működéséről, a testületi működés kihívásairól. Fontos megjegyezni, hogy megkérdezett szakértők több mint felének van többéves intézményvezetői /iskolaképviselői tapasztalata! Egyik szakértő konkrétan felveti, hogy meg kellene állapodni arról, mi az intézményvezető szerepe egy Waldorf-iskolában. Ez a felvetés és további szövegrészek is arra utalnak, hogy az intézményvezetői szerep nem tisztázott, vagy nem egyértelmű a Waldorf-iskolákban. Jelen van ugyan az önigazgatás, a testületi vezetés ideája, de sok esetben ez nem tud teljes mértékben megvalósulni.

Ketten is említenek egyfajta természetesen kialakuló hierarchiát, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy ez nem jelent egyszemélyi vezetést. Másik két szakértő beszélt arról, hogy a kívülről elvárt egyszemélyi felelősség eredményez egyfajta hierarchiát, egyikük – aki maga is sok éven át volt iskolaképviselő – arról számol be, hogy ezt a hierarchiát azért is nehéz elkerülni, mert a technikai személyzet is és a szülők is elvárják, hogy legyen egy személy, akihez lehet igazodni, ami aztán a tanárok hozzáállásában is egyfajta torzulást eredményez.

8SZ12: És hogy nagyon sokan, a technikai dolgozóknak egyértelműen szükség van egy - mert ők ebben szocializálódtak -, egy egyszemélyes felelősre, de a szülők számára is egy viszonyítási pont az intézményvezető. *Es akkor előbb utóbb kialakul, hogy a kollégák szemében is ő egy kiemelt ember.* És ilyen banális dolgok kerülnek hozzá, amik igazából egy Waldorf-iskolában nem az ő szerepköre, például hogy valaki bejelenti, hogy csütörtökön nem tud a konferenciára jönni, azt miért az intézmény vezetőnek kell jelentenie? De erről nem csak ő tehet, hanem az is, aki ezt a közeget létrehozta, az egész iskola.

Ennek a torzulásnak a megfogalmazása azért fontos eleme az interjúknak, mert a Waldorf-iskoláknak alapelv szerint önigazgatónak kellene lennie, azaz minden kollégának előbb-utóbb felelősséget kellene vállalnia az iskola működéséért. Ami természetesen nem könnyű feladat, mert nem mindenki rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, ami egy intézmény vezetéséhez szükségesek, és azért sem könnyű közösen működtetni egy intézményt, mert a tudati éberség nagyon különböző szintű a kollégák között. Ez gyakran eredményez olyan helyzeteket, amikor a képviselőnek, aki mégiscsak jobban átlátja az egész működést, meghatározó döntéseket kell hoznia. Ezzel együtt is, mindegyik kolléga azt fogalmazta meg, hogy az a cél, az lenne az egészséges, hogy idővel minden munkatárs felelős legyen az intézmény működéséért. Ehhez viszont a kollégák felelősségének erősítése szükséges, amit az egyszemélyi vezető szerepének kiemelése megnehezít.

7SZ9: Az intézmény-vezetésként, meghát alapvetően a szervezeti berendezkedésnél egyfajta tudatosság, vagy fogalmi tisztázottság szükséges, ami nagyon nehéz. *Közösen működtetni valamit, amelyben a tudati érettség teljesen más szintű a kollégák között (tehát nem egy adott intellektuális tartalmat kell elsajátítani, mint egy állami iskolában, és ott mindenki tudja, hogy ez hogyan van), hanem mindenki képes mást gondolni.* Úgyhogy, azt, hogy egy konferencia hogy vezet egy intézményt, azt értékelni egyetlen módon lehet, hogy jól működik-e az iskola, hogy jönnek-e a gyerekek, hogy szívesen járnak-e iskolába, alapvetően ez mutatja.

3SZ11: Elég változó, hogy ez az aláírási jog meg pénzügyi jog, amiért ő személyesen felel, meg a pedagógiáért, minden egyes problémaért az igazgató személyesen felel, ezt intézményenként egy Waldorf-iskolában, hogyan viseli valaki. Nálunk azért *ez az egy személyi felelősség olyanokat behoz, hogy időnként kell olyan döntéseket hozni, hogy valaminek gátat szab.*

2SZ9: mert a *legveszélyesebbnek azt tartom, amikor szellemi értelemben erős valaki van ott, és a többiek hátradőlnek és azt hiszik, hogy ez itt most már jól van, és nekik nincs dolguk.* Tehát az, hogy mindig mindenki érezze, hogy valamiféle erőfeszítést kell tennie iskola létezéséért, szellemi, jogi és gazdasági szinten, mindenki a maga helyén. Szerintem akkor tud egészségesen működni.

6SZ11: Tehát hogy tulajdonképpen itt van, ez viszont egy örült nagy ellentmondás. Én azt mondom, hogy *lassan fel kell vállalni, és valahogy elfogadtatni, hogy nálunk ez nem egy egyszemélyes valami.*

Az öngazgatás témán kívül két tartalmi elem jelent meg a vezető munkájának értékelése kapcsán. Az egyik a *személy munkájának megítélése*, a másik a *hiányosságok feltárása*. A *személy munkájának megítélése* tartalom kétféleképpen merült fel. Az egyik megközelítés tagadó volt – két szakértőnél –, nevezetesen, hogy nem a személy munkáját kell megítélni, hanem a vezetését. Náluk jelent meg a hiányosságok feltárása elem is, nem a személy munkájára, hanem az intézmény vezetésére értelmezve. A másik megközelítés pedig azt képviselte, hogy amennyiben tisztázottak a vezető feladatai, akkor az alapján lehet az ő munkáját értékelni.

1SZ15: De a folyamatot, tehát a vezetést, hogy hogyan van vezetve az iskola, az szerintem ugyan úgy része az intézmény értékelésének. Csak itt megint nem az emberre hegyezném ki.

2SZ9: Fontos, hogy meg legyenek ezek a felelősségek, és ez valahogy össze legyen fogva, és átlátható módon, meg egészségesen tudjon működni. S ha netán valahol, valami hézag van, vagy kimaradnak dolgok, akkor azért erre rugalmasan lehessen reagálni. Tehát a vezetői értékelés sok ponton ennek az értékelését kellene hogy jelentse, hogy hogy működik az iskolában, és nem feltétlenül egy embernek az értékelését.

8SZ12: És hogy ha valahogy meg tudunk állapodni abban, hogy Magyarországon egy Waldorf-iskolában az intézmény vezetőnek mi a feladata, akkor nyilván ez alapján valamit lehet [...].

Összefoglalva: A szakértők egyetértettek abban, hogy a Waldorf-intézményekben az öngazgató működés – vagy legalábbis az arra való törekvés – miatt, a vezetői munka értékelését nem lehet a hagyományosan hierarchikus szervezeti felépítésű intézményekhez hasonló módon elképzelni. Kétféle hozzáállás rajzolódott ki. Az egyik a vezetési feladat elvégzésének értékelését fogalmazta meg lehetséges megoldásként, függetlenül attól, hogy egy személy, vagy egy testület látja-e el ezt a feladatot. A másik megközelítés pedig azt vetette fel, hogy a vezető, vagy képviselő feladatainak tisztázása után azt lehetne értékelni, hogy ő ezeket a feladatokat – és nem azokat, amik általában az igazgatói feladathoz tartoznak – hogyan látja el. Abban mindannyian egyet értettek, hogy az értékelésnek az öngazgatás ideáját kell erősítenie, mert ez az idea a Waldorf-intézmények alapvető sajátossága.

Elismerték, hogy e minőség megvalósítása nagy kihívásokat jelent és sok esetben nem is tud torzulásmentesen megtörténni, mert az öngazgatás egy nagyon újszerű a jelenlegi társadalmi környezettől idegen szociális forma, éppen ezért jelent nagy problémát, hogy a tanfelügyeleti vezetői értékelés, mivel a hierarchikus működési modellen alapul, kifejezetten nehezíti az öngazgatás ideájának éltetését.

2.szövegdoboz: A vezetői értékelés célja kód elemzése, mint példa az egyes kódok elemzésére

A kódok elemzése előtt érdemes felidézni, hogy a nyolc interjúalany közül három is megfogalmazta, hogy a Waldorf-pályafutása előtti ismerete, hozzáállása az értékeléssel kapcsolatban mennyire más volt, mint a jelenlegi. Mindhárom szakértőnél az értékeléshez való viszony gyökeres átalakulását olvashatjuk ki a szövegekből. Bár a 4SZ szakértő hozzáállásának változásához az „Utak a minőséghez” nevű minőség gondozási eljárás megismerése is jelentősen hozzájárult, mindannyian arról számolnak be, hogy a Waldorf-pedagógiai gyakorlat új szemléletmódot adott számukra, a „Waldorf-előtti” idők értékelésről szóló elképzeléseik, akárcsak a tanításról alkotott nézeteik gyökeresen átalakultak. Ezt a változást az 3SZ szakértő a következőképpen fogalmazta meg az interjú életrajzi részében:

3SZ1: És akkor elmentem erre a képzésre, a képzés formáló erejét mindenki megtapasztalja, hogy bemegy a csövön egy pedagógus és kijön egy másik csövön nem egy pedagógus, hanem egy másfajta világlátással rendelkező ember.

Az értékelés célja általában

Ebbe az első kódcsaládba azok a tartalmi elemek kerültek, melyeket szakértők az értékelés céljával kapcsolatban, általánosságban említettek. Tehát ide tartozik minden, amit pedagógiai szemléletük alapján az értékelés céljáról általánosságban megfogalmaztak.

Érdekes képet ad, hogy szinte kizárólag jövőbe mutató pozitív csengésű tartalmak jelentek meg: *értékek felmutatása, támogatás, fejlődés támogatása, felelősségvállalás erősítése, tudatosítás, tudatosság erősítése, kollegiális együttműködés, egymás segítése, folyamatok érzékelése.* A *hiányosságok beazonosítása* is inkább a tovább lépéshez szükséges helymeghatározás értelmében fordult elő. Ezek mellett a *mérés* és a *megítélés, ellenőrzés, minősítés*, tartalmak szinte kivétel nélkül tagadólag, elutasított minőségként jelentek meg. A kontroll, az ellenőrzés, a számonkérés vagy ezek rokon értelmű kifejezései egyáltalán nem fordultak elő az interjúkban. Többen említették a megítélés és a félelem közötti összefüggést. Konkrétan az értékeléstől való félelmet és rossz érzést a megítéléstől való félelemmel azonosították.

A pedagógusértékelés célja

A pedagógusértékelés szükségességéről nagyon szélsőséges véleményt képviseltek a szakértők. Volt közöttük olyan, aki magával a fogalommal nem tudott mit kezdeni, és olyan is volt, aki elengedhetetlennek tartotta.

A pedagógus értékelés céljaiként felmerült tartalmak mindegyike nagyon pozitív, itt sem fordult elő egyetlen utalás sem az ellenőrzésre, kontrollra, számonkérésre. Mindegyik szakértő – a nyolcból hét, mert a nyolcadik erről a témáról egyáltalán nem beszélt – a belátáson, belső akaraton alapuló fejlődés támogatását, és az ehhez szükséges önreflexió erősítését fogalmazta meg célként, hiszen a Waldorf-pedagógia hiteles műveléséhez elengedhetetlen a pedagógusok felelős, kreatív, intuitív hozzáállása, amit nem lehet kívülről szabályozni. További fontos eredmény, hogy az értékelésnek nem csak a pedagógiai munkára kell kiterjednie, mivel a

Waldorf-pedagógusok munkájának – az öngazgató működésből adódóan – vannak a pedagógiai feladatokon túlmutató területei is. Ezért a Waldorf-pedagógusok esetében **a pedagógiai munka értékelése kifejezés helyett helyesebb a pedagógus munkájának értékelése kifejezést** használni. (A pedagógusértékelés kifejezést azért nem használtam, mert a személy megítélését szeretném elkerülni.).

A vezetői értékelés célja

A szakértők egyetértettek abban, hogy a Waldorf-intézményekben az öngazgató működés – vagy legalábbis az arra való törekvés – miatt, **a vezetői munka értékelését nem lehet a hagyományosan hierarchikus szervezeti felépítésű intézményekhez hasonló módon elképzelni.** Kétféle hozzáállás rajzolódott ki. Az egyik a vezetési feladat elvégzésének értékelését fogalmazta meg lehetséges megoldásként, függetlenül attól, hogy egy személy, vagy egy testület látja-e el ezt a feladatot. A másik megközelítés pedig azt vetette fel, hogy a vezető, vagy képviselő feladatainak tisztázása után azt lehetne értékelni, hogy ő ezeket a feladatokat – és nem azokat, amik általában az igazgatói feladathoz tartoznak – hogyan látja el. Abban mindannyian egyet értettek, hogy az értékelésnek az öngazgató ideáját kell erősítenie, mert ez az idea a Waldorf-intézmények alapvető sajátossága. Elismerték, hogy e minőség megvalósítása nagy kihívásokat jelent és sok esetben nem is tud torzulásmentesen megtörténni, mert az öngazgató egy nagyon újszerű a jelenlegi társadalmi környezettől idegen szociális forma, éppen ezért jelent nagy problémát, hogy a tanfelügyeleti vezetői értékelés, mivel a hierarchikus működési modellen alapul, kifejezetten nehezíti az öngazgató ideájának éltetését.

Az intézmény értékelés célja

Az intézményi értékeléssel kapcsolatban nagyon különböző tapasztalatokkal és véleményekkel rendelkeztek a szakértők, de ez **a sokféle vélemény bizonyos vonatkozásokban mégis egybecsengett. Az egyik ilyen vonatkozás volt az iskola lényének megismerése, vagy az iskola egységének erősítése, mint intézményértékelési cél. A másik ilyen közös minőség pedig az önértékelés, önreflexió az értékelési folyamatban, amely megjelent az értékelési célként megjelölt feladatok beazonosításában, az önreflexiós képesség erősítésében és a stratégia alkotásban is.** Két szakértő a Confidentialia módszertanával folytatott értékelési gyakorlatot a tapasztalatuk alapján ideálisnak tartja. Az intézményi értékelés kapcsán oly sokszor felvetődő összehasonlíthatóság témát a Waldorf-szakértők nem tartják relevánsnak. Négy különböző érvet fogalmaztak meg: 1) Annak eldöntése, hogy egy iskola jó-e vagy sem, a szülőknek a felelőssége, nem az államé. 2) Az iskolák olyan egyedi minőségűek – helyi adottságok, személyi feltételek, stb. következtében –, hogy nem lehet őket igazán összehasonlítani. 3) Az összehasonlítás csak azonos értékek mentén értelmezhető, de a Waldorf-iskolák gyakran az állami iskolákétól eltérő értékek mentén dolgoznak, sőt, bizonyos kérdésekben még egymástól is különböznek; 4) A pedagógia minőségi szemlélete nincs összhangban a központosított mérések mennyiségi szemléletével. Egyetlen vonatkozásban látják értelmét az intézmények közötti összehasonlításnak, amennyiben az az egymástól tanulás gesztusából fakad.

Mit gondolnak a Waldorf-szakértők az értékelés módjáról?

Ezt az alfejezetet is egy példa bemutatásával kezdem:

A szabadon hagyóan - függést kiváltóan kódpár elemzése

A szabadság fontossága négy szakértői interjúban jelent meg. Az 1SZ szakértő az öszinteséggel kapcsolatban fogalmazta meg az értékeléstől való függés veszélyét (ld. 2.4. kód). A 4SZ arról beszélt, hogy a Waldorf-iskolában különösen érzékenyek az emberek a

pedagógiai szabadság meglétére, a tanításhoz szükségük van a szabad alkotói tér védelmére és emiatt fontos, hogy az értékelés is ennek a szabad alkotói térnek védelmét szolgálja. Ugyanezt fogalmazta meg az 5SZ szakértő is, a tanácsadókat hozva fel példaként. Szerinte a tanácsadók is le kellene tudjanak mondani a saját gondolkodás módjukról, hogy annak a gondolkodás módját tudják tovább segíteni, akinek tanácsot adnak. Mert a Waldorf-pedagógiában a tanár intuitív munkája a legfontosabb, ami viszont nagyon individuális. A 6SZ az értékelésnek és a szabadságnak egy másik összefüggését említi, a fenntartótól való függést³⁹. Több ízben is kihangsúlyozza, hogy a pedagógiai szabadságra szükség van, ugyanakkor elismeri, hogy a fenntartói ellenőrzési és felügyeleti feladatokat is el kell látni. Ahhoz, hogy egyik oldal érdekei se sérüljenek, egy nagyon tudatos önértékelési rendszerre van szükség, rendszeres beszámolásokkal, de a pedagógiai szabadság megtartásával, ugyanakkor arról is beszél, hogy sok esetben ez nagyon nehéz, mert hatalmi kérdéssé válik.

4SZ8: Szóval érdekes ez a dolog, hogy egy Waldorf-iskolában különösen, azt hiszem, érzékenyek az emberek. És nagyon fontos, hogy hogyan találkoznak vele, hogyan ismerkednek meg. És ennek is sokféle felfogása van, hogy mi is az a szabad alkotói tér, hogy *mindenki érezze azt, hogy a szabad alkotói tere, az megvan, az a védett tér. Akkor is, hogyha a pedagógiai értékelés bejön, sőt. Az segíti igazából azt, hogy a szabad alkotói tér meglegyen, és nem azért van hogy szűkítse, korlátokat vonjunk köré, vagy mondjuk leminősítse.* Legalábbis, jó esetben, azt gondolom, hogy ezt a célt szolgálná a pedagógiai értékelés.

5SZ6: És a tanácsadói munka szerintem egy nagyon szubtilis, nagyon érzékeny dolog, mert vannak olyan tanácsadók, akik nagyon jól bele tudják élni magukat abba, amit ott látnak, és abban tudnak segíteni, azt hogy tudja tovább vinni, és vannak olyan tanácsadók, akik igazából nem tudnak a saját nézőpontjukból kilépni, vagy a saját gondolkodás módjukból, és nem azt próbálják segíteni, hogy az adott tanár abban a gondolkodás módban hogy tudna tovább haladni, hanem azt próbálják elérni, hogy az ő gondolkodás módjukat vegye fel valaki, ami biztos hogy nem működik. Már csak azért sem, amit az elején mondtam, hogy a Waldorf-pedagógiában a legfontosabb ez a bizonyos intuitív munka, ami tényleg egy nagyon individuális dolog.

6SZ5: A pedagógiai szabadság szerintem az, hogy természetesen elfogadjuk ezt az értékítéletet, vagy ezt az értékelést, de hogy ennek van egy előzménye, hogy tervezünk tudatosan, tehát érzékelünk, tervezünk tudatosan, cselekszünk, megtesszük a dolgainkat és utána újra rátekintünk és beszámolunk. *És ebben van ez a pedagógiai szabadság, hogy utána meg lehet nézni, hogy mit terveztünk, mi történt meg, hova jutottunk és mi kell. ...* Tehát az, ami rájuk tartozik, hogy mi innen indultunk, benne van a gyereklétszám, összetétel, mi a kiemelt pedagógiai feladat, mi látszik a gyerekeken, a gyermekmegfigyelések, nem a teljesen az elmélyült pedagógiai munka, de az, hogy ott is van egy tervünk, ami tartozik a szülőkre is, a fenntartókra is, és akkor azt tudjuk mondani, hogy ez teljesült, ez nem teljesült.

6SZ20: Ilyen értelemben óvodát vezetni, nagyon picik ezek a kollégiumok. Sejt szervek és ez egy nagy kérdés nekem szintén. Tehát, hogy ezek nagy erők és mégis, ezt kell valahogy

³⁹ A Waldorf-óvodák civil fenntartású köznevelési intézmények, ahol a fenntartói szerepeket többnyire a szülők látják el. Mivel a jogszabályok hierarchikus szervezeti struktúrában gondolkodnak, a fenntartóhoz ellenőrzési és felügyeleti jogokat rendelnek. Ebből adódóan sok kis Waldorf-óvoda küzd a pedagógiai szabadsága védelméért azokkal a szülőkkel, akik nem eléggé járatosak a Waldorf-pedagógia szellemiségében és sajátos szervezeti szabályrendszerében.

együtt csinálni, mert ha nem megy, akkor mégiscsak mint pedagógus, a szülők beosztottja leszel, és ott [leszel] egyedül, és akkor a pedagógia az egész fenntartói izé [alá rendelődik]. Most mondta valaki, hogy nem szeretné, ha megvezetnék. Ez azt jelenti, hogy a döntések külön történnek a pedagógus feje fölött. És én nem azt mondom, hogy ez így van, hanem hogy a lehetősége áll fenn. És ezt a pedagógus kollégiumnak kezelni kell, legalábbis szerintem. *Ez a legnehezebb a mai világban a felnőttekkel, hogy lehet együtt tenni, mert amíg van a [közös] cél, addig nincs baj, amíg megalapítanak valamit, az mintha úgy menne. Ez a megtartani a kérdés. Azt nehéz. Az energiákkal mit lehet kezdeni? Ezt hatalomkezelésnek mondják?_Tehát hogy ez is egy tanulandó terület.*

3.szövegdohoz A szabadon hagyóan - függést kiváltóan kódpár elemzése, mint példa az egyes kódpárok elemzésére.

Az interjúkban megjelent az értékelési módokra vagy minőségekre utaló gondolatokat 24 különböző páros tartalomként tudtam kategorizálni. (Ezek leírása a kódok előfordulási gyakorisága fejezetben található.) Már a kódolás során is megmutatkozott, hogy egyes kódpárok kapcsolódnak egymáshoz, de így az elemzés során egészen nyilvánvalóvá vált, hogy mely kódpároknak van egymással kapcsolata. A legerősebb kapcsolódás a 2.12.; 2.15.; és a 2.23.; számú kódpárok között mutatkozott, ezért őket a többi értékelési módra vonatkozó kódpár után, külön elemzem.

A Waldorf-szakértők a legtöbb szempontból nagyon egybehangzó véleményeket fogalmaztak meg az értékelés módját illetően, vagy lehetne úgy is fogalmazni, hogy kevés olyan szempont volt, amiben ne egyezett volna meg teljesen a véleményük. Egybehangzóan hangsúlyos volt számukra az értékelés egyénre szabottságának igénye, illetve a sztenderdekkel szembeni ellenérzés. Azt is megfogalmazták, hogy a Waldorf-tanár mindennapi kontemplatív munkája⁴⁰ nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a gyermek egyéni igényeire tudjon válaszolni a pedagógus. Mindannyian hangsúlyozták, hogy az értékelésnek ítélezéstől mentesnek és támogató szemléletűnek kell lennie – mert nem az a fontos, hogy mit nem tud az értékelt személy, vagy, hogy mi nem történt meg, hanem az, hogy mi a következő lépés, merre kell továbbmenni – , illetve hogy az értékelt személy bevonásával kell történnie. Több alkalommal is megjelent az interjúkban, hogy az értékeléstől való félelem az ítélezéssel, a megítéléssel hozható kapcsolatba. Kevesebb alkalommal említették, de teljes egyetértésben, hogy rendszeres értékelésre van szükség, és hogy az értékeléssel szemben elvárás, hogy minden függő helyzettől mentes legyen, támogassa az alkotói szabadságot, továbbá, hogy igaz módon történjen, azaz őszinteségre ösztönözzön. További kívánalomként jelent meg, hogy az értékelés ne a lelki szintből fakadjon, hanem fontos lenne a tudati szintre emelni, ugyanakkor azt is kifejezték, hogy ez nem egy egyszerű. Az értékelés értelmessége is az elvárt minőségek között szerepelt, és ezt a minőséget a támogató minőséghez is kapcsolták. Kevés szakértő által, de egybehangzóan említett elvárások voltak még: eleven, nyílt, érdeklődésből fakadó, önmagához mérő és szöveges.

Összesen három olyan minőség volt, amiben nem volt teljes egyetértés a szakértők között. Az értékelés átfogó, vagy inkább szűk fókuszú voltáról két szakértő egymásnak teljesen

⁴⁰ Kontemplatív munka: A Waldorf-pedagógus egyik fontos feladata, hogy esténként elalvás előtt kontemplatív módon visszatekintsen az elmúlt napra, átgondolja mit minden történt az osztályban, felidézze az odajáró gyerekeket, vagy egyes jelentős helyzeteket.

ellentmondó véleményt képviselt. A pontszerű vagy folyamatszerű értékelés viszonylatában nem volt ilyen nagy az ellentét a vélemények között, de egyezést sem lehet megállapítani (Volt aki csak a folyamatszerűséget tekintette elfogadhatónak, volt aki a pontszerűt tekinti értékelésnek, de a vágya az, hogy a folyamatot is lehessen valahogy figyelembe venni, és volt, aki mind a kettőt el tudta fogadni a maga helyén.) Az objektív és szubjektív minőségeknek pedig különböző értelmezési tartományai között – tehát nem a szakértők véleményei között – lehetett ellentétet felfedezni (Amikor objektívnek azt tekintik, hogy tényyszerű, tehát nem a személyes érdekektől, vagy megelégekéstől függő, ott az objektív értékelés igényét fogalmazták meg a szakértők, amikor pedig a szubjektivitást, mint valami nem mérhető dolognak a személyes megelégekését, benyomását értelmezték, ott ennek a szubjektivitásnak a szükségességét fogalmazták meg.)

Mit gondolnak a Waldorf- szakértők az értékelés kereteinek, szempontjainak meghatározásáról?

(2.12., 2.15. és a 2.23. számú kódpárok elemzésének eredményei)

Ezen a téren igen széles a szakértők válaszainak spektruma, ugyanakkor vannak olyan motívumok, amik egybecsengenek. Mindannyiuk számára fontos, hogy az intézmények, a pedagógusok magukénak érezzék a kialakított értékelési rendszert, mert az értékelésnek egy belső mozdulatból kell fakadnia, és abban is egyet értettek, hogy szükséges az értékelés során használt fogalmak közös értelése. Ahhoz, hogy az értékelés valóban a fejlődést segítse, fontos az egyéni, rugalmas megformálás lehetőségét biztosítani, és az is fontos, hogy az értékelés az életből fakadjon, ezért az értékelés szempontjait a gyakorló pedagógusoknak kellene megfogalmazniuk. Valamiféle szakmai segítség, iránymutatás, alapelvek szükségességét többen felvetették, ha nem is tartják mindannyian szükségesnek, de elfogadható számukra. Érdekes, hogy egyikőjük sem gondolkodott az állami rendszer használatában, egy Waldorf-típusú értékelési rendszer állam általi elfogadtatását érdekképviseleti feladatnak tartják.

Mi a Waldorf-szakértők álláspontja az értékelési eszközök vonatkozásában?

Ezt az alfejezetet is egy kód elemzésének bemutatásával kezdem:

A diákok véleménye kód elemzése

A gyerekek szerepét mindegyik szakértő fontosnak ítélte, de nagyon különböző alapokból kiindulva. Sok kérdést és ellentmondást is találtam a különböző interjúkban. A 8SZ szakértő például nem foglal egyértelműen állást. Egyrészt nagyon fontosnak tartja a szülői és a tanuló véleményeket is, de megfogalmazza, hogy a gyerekek értékelése terén tapintatosan kell eljárni. Egy következő kérdés kapcsán kritikaként fogalmazza meg, hogy félelem van a tanárokból a gyerekek visszajelzésétől, és példaként említi a külföldön működő demokratikusnak mondott iskolákat, ahol a diákok ki is pontozhatják a tanárokat, majd azt is kifejti, hogy ezzel azért nem ért teljesen egyet. Mindebből számomra az derül ki, hogy fontosnak tartaná, hogy a gyerekek hangot adhassanak a véleményüknek, de nem tudja, hogy hogyan lehetne ezt jól csinálni.

Ezt a kettősséget fogalmazta meg a 2SZ szakértő is, aki úgy fogalmazott, hogy nem lehet általánosítani. És mindig meg kell nézni, hogy mikor van itt az ideje, a helye és milyen formában, s ha ezt jól megtalálták, akkor lehet nagyon fontos. Az 5SZ szakértő is arról beszélt, hogy nagyon nehéz a diák értékelésekkel mit kezdeni, mert a diákok véleményeit meg kell szűrni. Hiszen van olyan diák, aki nagyon felszínes és van, aki meg nagyon

megfontoltan alkot véleményt, de ezt csak akkor lehet látni, ha az ember ismeri, hogy melyik diák hogyan gondolkodik. A 7SZ szakértő 14 éves kor előtt semmiképpen nem kérné ki a diákok véleményét, mert akkor még nincs véleményalkotó képességük, a 4SZ szakértő viszont már 6-7. évfolyamtól elképzelhetőnek tartja a diákok megkérdezését, de a gimnáziumi korosztályt viszont már mindenképp bevonná az értékelésbe a minél több szempont megjelenítése érdekében.

8SZ9: Tehát különböző szereplői és különböző szintjei vannak az értékelésnek, és akkor a gyerekekről még nem is beszéltünk, akik ugyanúgy részesei ennek a dolognak.

8SZ23: Mind a kettőt [szülői és gyerek vélemények] nagyon fontosnak látom. *És kicsit tapintatosan mondjuk a gyerekek értékelése terén.*

8SZ24: Tehát ennek valahol a helyét jó lenne keresni, vagy megtalálni, de *ettől egy kicsit félünk szerintem, a gyerekek jelzésétől vagy visszajelzésétől.* És akkor azt tudom, hogy *működnek olyan demokratikusnak mondott iskolák, ahol a gyerekek, ez Németországban, meg az Egyesült Királyságban, ahol a gyerekek ki is tudják pontozni a tanárokat az értékelés révén. Valószínűleg nem erre kéne, hogy sor kerüljön, de hogy valamilyen hangot tudjanak adni a gyerekek, az fontos lenne.*

2SZ22: Igen, *ez is nagy kérdés, szerintem nem lehet általánosítani.* Azt sem lehet mondani, hogy igen nagyon fontos, és akkor mindig ki kell kérni a véleményüket. Meg az sem igaz, hogy nem fontos. Tehát valami nagyon jó folyamatot kell ebben megtalálni szerintem. *Mikor van annak helye ideje, milyen formában, és akkor az nagyon fontos,* de nem mindig, és nem mechanikusan következetesen.

5SZ29: Na, ez egy nagyon nehéz kérdés. Hát *azért nehéz kérdés, mert ugye a diákoknál nagyon sok esetben, szóval nagyon nehéz átszűrni, át kell szűrni azt amit a diákok mondanak.* Van, amelyik diáknak meg lehet fogadni [a véleményét], függetlenül attól, hogy jót mondott vagy rosszat, vagy hát szóval hogy pozitívat mondott, vagy negatívát az adott tanárról. *Tehát valamelyikről tudod, hogy mélyen gondolta át, és mélyen odatette és azt, amit ő mondott, egy esszenciaként kijött belőle, azt komolyan kell venni, és van, amit nem szabad komolyan venni.* Tehát ott nagyon sokszor igazából ez az impulzivitás játszik szerepet. Tehát hogy ő éppen az adott tanárt szereti, vagy nem szereti, vagy hogy éppen van neki vele valami konfliktusa, vagy nincs vele konfliktusa. Ezekhez mind olyan dolog kell, aminek benne kell lennie egy kultúrában. *Nagyon nehéz a diák értékelésekkel valamit is kezdeni pont ezért, mert valamelyik nagyon felületes, és valamelyik meg nagyon mélyen élő, és azt kiválasztani pedig csak akkor lehet, amikor az ember tudja, hogy melyik diák hogyan gondolkodik,* hogy leírta azt, ami impulzívan az első pillanatban az eszébe jutott, vagy tényleg elgondolta azt, hogy tényleg egész évben mi történt.

7SZ21: Még a diákokkal kapcsolatban hangzott el a vélemény. *14 éves kor előtt semmiképpen nem gondolnám, hogy a véleményformálás az ő képessége lenne,* és mivel nem képessége, ezért nem gondolnám, hogy szerepet játszhat.

4SZ9: És fontosnak tartom, hogy ha ideálisról beszélünk, nekem abban benne lenne a szülőknek a visszajelzése, illetve nagyobb korban, később a gyerekeknek is. *A gimiben már feltétlenül, de akár már a közép tagozat 6-7-8. osztályban.* De hogy egy ponttól fogva a gyerekeknek is az értékelésbe való bevonása, tehát minél több szempontból [történő] értékelés.

4SZ20: Tehát ezeket talán ötvözném és közben minden évben fontosak lennének a visszajelzések, legalább a tanév végén, legalább általában arról, hogy hogyan látták a szülők vagy a diákok a tanár munkáját.

A tanulók, gyerekek visszajelzéseinek nagyon különböző formáit említették a szakértők. Az 1SZ szakértőnek a pedagógiai értékelésről is először a diákoktól érkező jelzések jutottak eszébe és az, hogy a tanárnak feladata érzékelni a tetteinek gyerekekre gyakorolt hatását és

folyton figyelni, hogy milyen tennivalók következnek ezekből az érzékelésekből. A 2SZ szakértő is azt fogalmazta meg, hogy egy érzékenységet kell kifejleszteni arra, hogy a tanár érzékelje, hogy mi az, ami értékelésnek számít. A 8SZ szakértő szerint az a legreálisabb visszajelzés, ahogy a gyerekek viselkednek az órán, ahogy elfogadják a tanárt. Az csak a kérdés, hogy hogyan tud a tanár ezekkel a visszajelzésekkel élni. Megkérdezi-e magától, hogy mit tettem, vagy mit nem tettem meg azért, hogy ha rosszul viselkedtek a gyerekek? Egy nagyon szép példát említett arra, hogy egy pillantásból, egy elhúzott mosolyból lehet érteni, hogy mi zajlik le a gyermekben, ha az ember odafigyel. A 6SZ szakértő a kisgyermek és közte zajló folyamatot tekinti igazán értékelésnek, mert a kicsigyerek különösen, a természetéből, alapozdulatából adódóan rögtön visszajelez (sápadtságával, testtartásával, érzelmi kitörésével), ha valami nem úgy van, ahogy lennie kellene. A pedagógusnak feladata, hogy ezeket a jelzéseket idejében érzékelje és segítsen helyre állítani a kívánt állapotot. Azt is megfogalmazza, hogy az óvodás korú kisgyermeket nem lehet verbálisan megkérdezni, mert ebben az életkorban ez csak belebeszélés lehet. A 7SZ szakértő is megfogalmazta, hogy a jó tanár, az önkritikus tanár a gyerek minden rezdüléséből, a fizikai állapotából, a tanulásából látja, hogy mi a véleménye. Ő iskoláskorban sem tartja szükségesnek a vélemények verbális kikérdezését. Az 1SZ és a 2SZ szakértő is azt fogalmazza meg, főleg – ők a kisiskolás korra értve –, hogy ebben az életkorban a gyerekek visszajelzései még főleg a gesztusok szintjén értelmezhetők, mert nem lehet egy kisgyereket arról megkérdezni, hogy mit gondol a tanárnériről.

1SZ6: Aztán Waldorf-tanárként már nekem így a pedagógiai munka értékelése ez [...] először azt jut eszembe, hogy, hogy *a legdirektebb értékelés az ilyen nagyon konkrétan a gyerekektől jön*. Tehát hogy annyira erős visszajelzéseket kap az ember, amit győzzön utána feldolgozni, tehát nagyon pontos visszajelzéseket és nyilván nem úgy konkrétakat, hogy rögtön tudja is az ember, hogy hol kéne változtatni, mit kéne csinálnia, de *hogy milyen hatást vált ki, az nagyon pontosan lejön, az nagyon direkt, a hatás, amivel nagyon sok dolgom van otthon*.

1SZ12: Az, hogy *a diákoktól való visszajelzés, az mi és azt őszintén látni*. A „szeretnek engem a gyerekek”-tól eljutni odáig, hogy a pontos rezdülések, *a finom rezdülések pontosan mit jelentenek*.

2SZ22: Valahogy az a fő dolog szerintem, hogy igen, alapvetően fontos, hogy milyen formában, hogyan, arra *egy érzékenységet kell kifejleszteni*. Hogy az ember *meghallja, érzékelje, mi az, ami értékelésnek számít*, és ezzel a nyitottsággal tudja a folyamatot is tovább vinni.

8SZ24: Valahogy azt látom, és nem megy egy bizonyos határnál tovább, *hogy a gyerekeknek a visszajelzése a legreálisabb visszajelzés*. A kollegák is mondhatnak valamit, de *ahogy a gyerekek ott vannak az órán, ahogy elfogadják a tanárt, mint személyiséget, vagy pedagógust, vagy szakembert, ahogy viselkednek, az a reális visszajelzés. És a kérdés, hogy ezt hogyan tudjuk figyelni és hogyan tudjuk értékelni*. És nagyon gyakran ez az értékelés abból áll, hogy egy rossz óra végén, hogy rosszak voltak a gyerekek. Csak a kérdés az, hogy *én mit tettem azért, vagy mit nem tettem azért, hogy a gyerekek rosszak voltak*.

8SZ7: Azért nekem vannak olyan emlékeim az én tanítási időszakomból, hogy amikor túlzásba estem a dicsérettel, akkor *a gyerekek jeleztek vissza, hogy ez nem objektív, nem reális. Ez egy pillantás volt, vagy egy elhúzott mosoly, hogy úgymint tudom, hogy ez nem úgy sikerült, ahogy te azt mondd* és ez egy harmadik osztályos lány volt, aki mindig nagyon jó dolgokat csinált és hozta a rajzát, hogy szép-e és én mondtam, hogy “igen, nagyon szép lett Virág”. És láttam a mosolyát az arcán, hogy tudja ő, hogy ez nem lett szép.

6SZ3: És nagyon hamar észre kellett vennem, hogy *ez az értékelés*, nem csak, ami hozza magával a külső értékelést és a megítéltetést, vagy dicséretet, vagy elismertséget, vagy a hitelességemet, az *sokkal inkább köztem és a gyerekek közt történik, különösen a kicsi gyerek*

alapmozdulatából, természetéből adódóan, rögtön visszajelez. Tehát ez egy értékelés. És szoktunk haragudni, hogy rúg, csíp, harap, talán még köpköd is. Tehát hogy *rögtön ezzel jelzi, hogy valami nem úgy történt az ő helyzetében, aminek meg kellett volna történni, tehát nem érzi jól magát a bőrében,* hogy ez egy nagyon erős érték-ítélet a gyerek részéről és így ez a kisgyerekekkel való élet folyamatában az értékelés bennem mindig így alakult, vagy fejlődött, hogy először ott történik meg.

6SZ19: Hát szerintem a gyerekek, ahogy mondtam az előbb, mutatják. A kérdés hogy észreveszed-e. Nem kell, hogy ezt az agresszivitást kihozd belőlük, hanem [előbb], mert a gyerek csak tulajdonképpen egy pillanat alatt mozdul, jelez és akkor rúg egyet, vagy nem tudom, mert be van szorítva, tehát hogy én azt gondolom, hogy *egy testtartásból lehet látni, ez a kérdés, mert a gyerekek finoman jeleznek, és itt van egy nagyon nagy felelőssége a pedagógusnak, hogy ő azt érzékeli-e. ...* Tehát én azt gondolom hogy a gyerek jelez. *Jelez a sápadtságával, a testével, az érzelmi kitöréseivel. Ezt még megkérdezni a gyerektől verbálisan? Hát az tényleg nem ennek a korosztálynak való.* Nagyon ellentmond, nagyon sok mindent kivált belőlem, nemcsak azért mert én pedagógus vagyok, hanem *a kisgyerekre, amikor rákérdeznek, egy kicsit ilyen bele beszéléssel lehet a kisgyereket megkérdezni,* ha igazán meg akarsz tudni valamit. Amikor valahogy így meg interjúvolják. Tehát ezt nem.

7SZ21: *Egy jó tanár, egy önkritikus tanár, egy tiszta szemű kollégium a gyerekek és a szülők minden rezdüléséből látják, hogy mi a véleményük.*

7SZ21: A véleményét sokszor *a fizikai állapotából, vagy a tanulásából, vagy az akármijéből sokkal jobban le lehet olvasni, vagy a körülötte zajló dolgokból, vagy a tanulási folyamatából, ha elég őszinte az ember önmagához* vagy a tanítási munkához. Szóval megint egy nehéz terület, nem tudom azt elfogadni, hogy “mondj véleményt, és abból majd megtudjuk a tutit, megoldjuk a nehéz kérdéseket.” Az élet nem ilyen egyszerű.

2SZ22: Nyilván életkorilag is nagyon függ, mert *nem lehet egy kicsi gyereket megkérdezni arról, hogy te mit gondoltál a tanító néniről,* ez így nem merül fel, mert egészen más szinten [...]

1SZ24: Hát azt gondolom, hogy amíg kicsik, tehát alsó tagozatosok, sőt hát szerintem olyan 7 -dikig, addig ennek *főleg a gesztusokban van jelentősége,* tehát ez a Hogyan hat? Egészséges-e? Jár-e iskolába? Hogy fog kezét? Hogy nyilvánul meg órán? Dolgozik-e otthon azért, hogy az iskolában tudjunk dolgozni? A házi feladatait, nem magáért, hanem miattam, hogy készíti el? Mennyire akar bekapcsolódni abba a munkába, amit én meg kezdek itt az iskolában? Ezek a visszajelzések.

Az életkor előre haladtával azonban egyre nagyobb szerepet szánunk a szakértők a diákok visszajelzéseknek, elsősorban szóban, ritkábban írásban. Az 1SZ szakértő hetedik évfolyamtól kért szóbeli visszajelzést a diákoktól az epochák végén különböző szempontok alapján, egyrészt a tanulási folyamatra, másrészt a tanítási folyamatra vonatkozóan. Meglátása szerint nagyon jó konkrét, segítő szempontokat tudnak a diákok megfogalmazni. A 2SZ a középtagozaton (5-8. évfolyamok) ha tudáspróbát írnak, a végén meg szokta kérni a diákokat, hogy értékeljék az epochát, de nagyon nyitottan teszi fel a kérdést, nem ad hozzá szempontokat, csak ha kérdezik. Így elő tud jönni, hogy mit éltek meg a diákok és ez nagyon segítő a saját értékeléséhez is. A 8SZ szakértő pozitív példaként említi azokat az iskolákat, ahol elég bátrak ahhoz, hogy értékelést kérjenek a diákoktól az epochák végén egyrészt a tanár munkájára, másrészt saját munkájukra vonatkozóan. Úgy látja, hogy 8-dik osztályig ez ritkán fordul elő, de a gimnáziumi tagozaton több olyan tanár is van, akik az epocha végén magát az epochát, a tanítás módját, stílusát is értékeltetik a gyerekekkel.

A 4SZ szakértő is a csoportos beszélgetés formát tartja megfelelőnek. Szerinte az alsó tagozaton még semmiképp, a gimnáziumi tagozaton pedig mindenképp. A középtagozat viszont kérdés. Az 5SZ szakértő szintén a csoportos beszélgetést tartja jó formának. Az

életkorral kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy 12 éves kortól volna fontos kikérni a tanulók véleményét. A Rubikon (kb. 9 éves kor) előtt semmi értelme, a Rubikon és 12 éves kor között, valami kollektív beszélgetést tudna elképzelni, de 12 éves kor fölött viszont már akár le is lehetne íratni a véleményüket. Ugyanakkor azt is fontosnak tartaná, hogy ha nem egy közös beszélgetés zajlik, akkor a leírtakról később fontos lenne beszélgetni és nem csak arról, hogy mit írtak le, hanem arról, hogy mit lehet tenni a jobbítás érdekében, mik lennének a következő lépések. A 3SZ egy régi szokást említett, ami mára már sajnos elhalt, a végzős diákok képviselői, 4-5 fő kért lehetőséget a tanári konferencián, hogy elmondják, mit látnak érdemesnek arra, hogy megköszönjék, és mit lenne szerencsés megváltoztatni. Elmondása szerint a 12-13-dikos diákoknak „pizsok jó meglátásaik voltak”. Azt is megfogalmazta, hogy ha nincs tere annak, hogy a diákok elmondják a meglátásaikat, akkor a leválásban is van valami rossz.

Az eddig felsorolt gondolatokban a diákok visszajelzései igazából a tanár, vagy az iskola önértékeléséhez, a fejlődés támogatásához szolgált alapul. Három interjúban azonban az is megjelent, hogy mennyire elfogadható, avagy nem elfogadható, hogy a diákok visszajelzései bejárásznak a pedagógusok munkájának megítélésébe. A 7SZ szakértő el tudja képzelni, hogy kamaszkorban pedagógiai célzattal kikérjék a diákok véleményét, de mindig tisztázva, hogy milyen szerepben vannak jelen és kié a végén a döntési felelősség. Viszont azt, hogy a diákok tanárokat véleményezzenek, egyáltalán nem tudja elfogadni. A másik említés a 8SZ interjúban fordult elő, ahol azokat a demokratikusnak mondott iskolák példáját hozta fel a szakértő, ahol a diákok ki is pontozhatják a tanárokat. Ugyanakkor azt is megfogalmazta, hogy valószínűleg nem ez lenne a követendő példa, de azt azért fontosnak tartaná, hogy a tanulók/diákok hangot adhassanak a véleményüknek. A harmadik ilyen interjúban a 3SZ arról a tapasztalatáról számolt be, hogy milyen nehéz volt kialakítani egy olyan tanárértékelő kérdőívet, amit minden tanár el tudott fogadni. Merthogy a kérdésmódszertani kihíváson túl még jogi kérdésekkel is meg kellett küzdeni (Mi van akkor, ha nem mindenki tudja elfogadni? Ők kimaradnak belőle, vagy a többség akarataként rájuk lehet kényszeríteni?). Végül sok munkával, egyeztetéssel kialakítottak egy olyan kérdőívet, amit mindenki elfogadott, és abban az évben a kérdőív kitöltése sikeresen megtörtént, a diákok is komolyan vették. Viszont ugyanaz a kérdőív a következő tanévben már nem volt használható. Akkor mások lettek volna az aktuálisan releváns kérdések, de nem fordítottak erre figyelmet. Érdekes módon a folyamat elhalását mégsem ennek a kudarcnak tudja be a szakértő, hanem annak, hogy a tanárok érezték annak a súlyát, hogy „nyíltan kiviláglik, amit mindenki tud”. Szavaiból az rajzolódik ki, hogy számára nem jelent problémát, hogy a diákok a tanárok munkáját ilyen módon véleményezzék, bár arról nem beszélt, hogy mit kezdtek a kérdőív eredményeivel, mennyire jelent meg ez a tanárok munkájának iskolai szintű megítélésében.

A tanulói kérdőív, mint tartalmi elem további két interjúban is megjelent. A 4SZ szakértő jó módszernek tartja. Az „Utak a minőséghez” eljárás audit folyamatában is megkérdezték a diákokat (11. és 12. évfolyamon), és az a kép, amit ezáltal az iskoláról kaptak, hasznos volt számukra. Az 5SZ viszont azt hangsúlyozta, hogy nem tudja, lehet-e jó kérdőívet csinálni diákok számára, mert a diákoknál a kérdőív kitöltése még nagyon erősen az érzelmi szinten történik.

1SZ24: Hetedikétől szerintem én epochák végén kértem visszajelzést. Volt, hogy szóban, tehát leültünk és megbeszéltük, hogy mi volt, és különböző szempontok alapján, tehát hogy Mit tanultam újat? Mi volt, ami jól esett? Mi volt, amit úgy érzem, hogy hasznos volt? Merre felé indulok tovább? Mi volt az, ami megragadt? Mi volt, ami megragadható? Mik voltak a nehézségek? Mi az, ami praktikusán nem volt könnyű? Mi az, ami lelkileg nem volt könnyű? Mi az, ami szociálisan nem volt könnyű? Mondjuk egy munkaforma. ... És akkor volt, hogy

írásban. Mondjuk a témazárón, volt egy ilyen epocha záró visszajelzés, ha volt, akkor ott, hogy mi volt, ami különösen nagy örömet okozott, igen ilyenek

1SZ24: És én mindig kikérem a tanácsaikat. *Mit javasolnak nekem, hogy mit csináljak másként és hihetetlen konkrét és jó dolgokat mondanak,* és nagyon örülök, amikor olyan van, amit én is észreveszek, de olyan is van, amit én nem veszek észre közben, és ők már ilyen szinte felnőtt módra észreveszik, hogy egyensúlytalanság volt például. Tehát ez kifejezetten hasznos.

2SZ22: Viszont, ahogy egyre nagyobbak lesznek, ebben is egyre több tudatosság van. Közép tagozaton, amikor természettudományos epochákat tartok, és esetleg írunk tudáspróbát a végén, persze nem mindig, *de ha van ilyen, akkor mindig megkérdezem őket, hogy látták, értékeljék az epochát, de ilyen nagyon nyitott módon, nem feltétlenül szempontokat adva.* Ha kérdezik, hozzáteszem, de nem mondom meg egyértelműen, hogy azt várom, hogy az értékeljék, hogy mit csináltunk, vagy hogy engem értékeljenek, vagy magukat értékeljék. *Ott előjön, hogy ők mit is látnak ebben. De ez mindig nagyon értékes az én értékelésemhez is,* hogy mit tudok nekik mondani, vagy hogy esetleg mit csináljak máshogy máskor az osztállyal, vagy egy-egy gyerekkel.

8SZ23: És azt is látom, hogy *vannak olyan iskolák, amelyek ennél sokkal bátrabbak, és kérnek visszacsatolást a gyerekektől, nem csak a tanárok irányában, hanem önmaguk irányában is.* Milyen célt tűztem ki magam elé az év elején? Teljesítettem-e ezt a célt? Hogy látom magamat a közösségben az órán, stb.? És ugyanezt a kérdés sort, mintegy töprengőt megkapják a [...], a tehát a tanárok értékelése is szerepet játszik ebben. ... Tehát *nyolcadik osztályig én nagyon kevés olyan tanárt ismerek, aki a folyamatos visszajelzést kér a gyerekektől. És azt tudom, hogy a középiskolában vannak olyan tanárok, többen is, akik akár írásban egy-egy epocha végén magát az epochát, a tanítás módját, stílusát is értékeltetik a gyerekekkel.*

4SZ20: De ugyanígy az interjúkat, beszélgetéseket, csoportos vagy egyéni beszélgetéseket. Nyilván a *gyerekekkel a csoportos beszélgetések* talán könnyebbek. ... A gyerekek esetében, ahogy már mondtam korábban, *csak egy bizonyos életkortól de szeretném be [...]. Az alsó tagozaton még semmiképpen sem, a gimiseknél pedig meg már mindenképpen. A közép tagozat pedig egy kérdés, hogy ott meg mikortól érdemes.* De a gimnázium az már az, ahol nagyon fontos.

5SZ29: *Gyakran azt látom, hogy ha szán az ember arra időt, hogy a diákokkal elbeszélgessen, akkor ott van valamilyen esszencia.* De amikor kitöltetünk a diákokkal ilyen kérdőíveket, ott nagyon erősen attól függ, hogy az a diák komolyan vette azt a kérdőívet, vagy nem, hogy az első indulatát oda írta, vagy nem írta oda. Én azt látom, hogy talán inkább osztály szinten tudnám elképzelni, hogy egy osztályban beszélgetünk erről, és ott leszűrődik 5-10 pont, amiről azt mondjuk, hogy ezek fontos dolgok.

5SZ29: Mindenképp fontos, hogy az ember tudja azt, hogy a diákok mit gondolnak róla, vagy hogy hogyan gondolkodnak róla, és ez főképpen a *12 éves kor és a fölötti életkorra vonatkozik*, alatta nem tudom, hogy érdemes-e, *Rubicon41 előtt biztos nem érdemes. Fölötte, 12 éves korig inkább valami kollektívet gondolnék. A 12 éves kor fölött nagyon fontos, hogy mit gondolnak a diákok, szerintem abból nagyon sokat tud tanulni a tanár, hogy ha komolyan*

⁴¹ Rubikon a Wadlorf-pedagógiában a 9-10. életév körüli életszakasz, ami sajátos változást hoz a gyermekek testi-lelki fejlődésében. Ebben a kiskamasz korban az addigi biztonságérzetet egy időre a magányosság érzete váltja fel, az addig egységes külső és a belső világ elválik egymástól, a felnőtt tekintélye megkérdőjeleződik. A gyermek nagyon öntudatosá válik, újra feszegetni kezdi a határait, élesen megfigyeli a környezetét, a felnőttek világát. A tanár, a szülő kritikus megfigyelése mellett az élet nagy kérdései, például születés és halál is foglalkoztani kezdik és megjelenik az időbeliség kérdésköre is.

veszi azt, amit mondanak a diákok, még akkor is, hogyha az fáj neki. De ott tényleg az van, hogy vannak nagyon igaztalanok és vannak nagyon igaz mondatok. Hogy ezt hogy lehet kiegyenlíteni, átlag szinten, azt nem tudom. Mondjuk, azt gondolnám, hogy *minden évben le kell ülni a gyerekekkel beszélgetni és megkérni őket hogy elmondják, vagy akár lehet leírni is, de utána annak az esszenciájáról még el kéne beszélgetni.* Nem csak az az érdekes, hogy mit írt le, mi a véleménye, hanem akkor mit gondolna, *hogy ezen hogyan lehetne változtatni. Tehát hogy közösen megbeszélni azt, hogy mi a következő lépés.*

3SZ4: Egyszer *a diákok például kialakítottak egy nagyon jó szokást, hogy a végzős csoportból beszélnek az osztállyal, és a végzős osztály a képviselői négyen öten bejönnek a konferenciára, és elmondják nekünk, hogy mit láttak ebben, mi az amit érdemes megköszönni, és mi az amit szerintük érdemes lenne megváltoztatni.* A 12-13-dikos diákoknak nagyon, *piszok jó meglátásaik vannak.* Az utolsó ilyen hat éve volt. Valahol elkallódott közben. Vajon miért kallódnak el a jó hagyományok? Ez belőlük [a diákokból] jött, vajon nekünk [tanároknak] kellene ezt életben tartani? Nem volt megegyezés az ilyen dolgokban, vagy nem volt ember, aki törődjön vele. Ki az, aki ennek az élére állna és akkor ezt újra [kezdené]? Teret adni neki. Tudjuk, hogy aminek nincs tere, megfullad. Csomópont lesz, gócpont lesz, viszi magával a problémát, és mi meg itt maradunk megoldatlanul. Ekkor a leválásban is történik valami rossz.

7SZ21: *A kamaszkorban, ott bizonyos folyamatokba be lehet őket vonni, de mindig a pedagógiai szempont az első, hogy mi az a folyamat, amibe bele tudom vonni, mi az, amelyben a véleményét kikérhetem, és milyen felelősséggel. Tehát, hogy a legvégén kié a felelősség?* Amikor mondjuk a vélemény alapján születik egy döntés, terv, akkor az, kinek a felelőssége, ami aztán a végén kikerül? Természetesen a felnőtté a felelősség. Tehát ott is inkább tanítási jellegűnek gondolom a dolgot, tehát hogy bevezetni őket egyfajta szociális működésbe, vagy társadalmi működése, ennek a fokozatait jól kiépítve *pedagógiailag el tudom képzelni kamaszkorban, mindig megfelelő fokon és felvilágosítva őket, hogy most milyen szerepkörben vannak ott és meddig. De az, hogy véleményezzene egy tanárt [nem tudja elfogadni].*

8SZ24: Tehát ennek valahol a helyét jó lenne keresni, vagy megtalálni, de ettől egy kicsit félünk szerintem, a gyerekek jelzésétől vagy visszajelzésétől. *És akkor azt tudom, hogy működnek olyan demokratikusnak mondott iskolák, ahol a gyerekek, ez Németországban, meg az Egyesült Királyságban, ahol a gyerekek ki is tudják pontozni a tanárokat az értékelés révén. Valószínűleg nem erre kéne, hogy sor kerüljön, de hogy valamilyen hangot tudjanak adni a gyerekek, az fontos lenne.*

3SZ4: Persze ilyen technikaiak, hogy ezer kérdést nem fognak megválaszolni. Tudni kell, hogy mekkora a [...]. *Van egy csomó ilyen technikai dolog, ami már szerintem egy olyan módszertani kérdés, amihez az értékelésben járatos emberek kellene.* A mérésnek az [a része], hogy *Hogyan tudunk mérni? Hogyan tudunk megkérdezni középiskolás diákokat? Hogyan fogjuk megtudni a véleményüket?* Ez ment könnyen. Csak *maga a kérdéseknek a minősége ment át egy ilyen jogászok dologba.* Azok, akik azt érezték, hogy egy területen támadva lesznek [aggódtak, hogy], akkor ott mi lesz. *Meg lehet-e azt valósítani, hogy ez mindenkinek a szája íze szerint történjen, vagyis lehet-e konszenzusos döntést hozni? Ez egy jogi probléma. Vagy el kell fogadni azt, hogy itt egyszerű szótöbbséggel fogadunk el valamit, és azoknak is részt kell venni [akik elleneztek], vagy azok akkor ebben nem vesznek részt.* De hát az akkor megint egy piszok erős nyomás. Ott az volt a szerencsés, hogy erre csináltunk egy csoportot, és csak azok jöttek oda, akiknek fájta valami, vagy valami nagyon nehéz volt. *És sikerült összeállítani egy olyan anyagot, amiben mindenki egyetértett, a diákok is komolyan vették. Viszont az volt a tapasztalat, hogy amikor ugyanazt az anyagot egy év múlva a 11., 12.- be bevitték, már akkor kihűlt.* Mert akkor, ennek az volt a tanulsága, hogy azok a kérdések, arra a tanévre voltak jók, az a fajta metódus akkor volt jó. És ebben nem az

ingerküszöböt kell nyomni, hanem *észlelni kellett volna, hogy aktuálisan, abban az évben milyen problémák, nehézségek, vagy kérdések, vagy a jövőt illető meglátások foglalkoztatják a diákjainkat, és arra kellett volna rákérdezni.* Illetve, abba a jogi részébe, hogy én esetleg bántva leszek, ki kellett volna lépni valami felé. Pl., hogy Én mire vagyok kíváncsi? Miért kérdezek meg? Mit szeretnék tudni, akár magamra, akár a tantestületre nézve? Például egy idő után szétvált az, hogy van egy középiskolás korosztályú kollégium, és az más megítélés alá esik, és ez azért is jó, mert itt általában nagyon pozitív az iskolánk, és individuálisan vannak emberek, akik kemény kritikákat kaphatnak, és az esszé kérdésekben a végén azok meg is kapják ezeket. Tehát érted, az hogy módszertanilag sem és a második évben nem sikerült ez a kérdőív, és utána ez *azért halt el, mert érezték utána ennek a súlyát, meg az első évnek azt a tapasztalatát, hogy itt azért nyíltan kiviláglik az, amit mindenki tud.* És ezen valahol túl kell majd lépni.

4SZ20: *Jó módszernek tartom, mint ahogy az "Utam"-nál is megjelent a diagnózis auditon a gyerekekkel, a diákokkal végül is egy kérdőívet töltöttünk ki, és ott is skálán kellett elhelyezni a válaszokat.* Alapvetően én nem félek ettől a skálázástól, mert látom a helyét, az a lényeg, hogy legyen meg *a rendszer, ami mögötte van, egyértelmű, hogy miért van erre szükség, és az eredményből lehessen tanulni, valamilyen képet ad, jól meg tudja fogni a területet, jó képet ad a pedagógusról az intézményről, akkor azt elfogadhatónak tartom.*

5SZ29: Gyakran azt látom, hogy ha szán az ember arra időt, hogy a diákokkal elbeszélgessen, akkor ott van valamilyen esszencia. *De amikor kitöltetünk a diákokkal ilyen kérdőíveket, ott nagyon erősen attól függ, hogy az a diák komolyan vette azt a kérdőívet, vagy nem, hogy az első indulatát oda írta, vagy nem írta oda. ... Nem tudom, hogy lehet-e jó kérdőívet csinálni a diákok számára, vagy ha lehet is, akkor is, hogy minden diákot [...], vagy azt lehet e mondani, hogy szabadon válaszoljanak. Nem tudom, ez nagyon nehéz kérdés.*

Összegezve: A tanulói visszajelzésekkel kapcsolatban megkülönböztethető két kategória: 1) olyan visszajelzések, melyek a tanár önértékelésének alapjaként szolgálnak; 2) olyan visszajelzések, melyek a tanár munkáját értékelik. Az elsőt alapvetően fontosnak tartották a szakértők, hiszen a gyerekek gesztusainak, jelzéseinek érzékelése fontos feladata a pedagógusnak. Ahogy az önértékelésnél is felmerült, a cselekedetek hatásának érzékelése fontos szempont. Itt a vélemények közötti eltérés, vagy bizonytalanság inkább a kivitelezés módjával volt kapcsolatos. A második kategóriát a szakértők egy része határozottan elutasította. Megjelent az interjúkban az életkor jelentősége, az óvodás és kisiskolás korról egyértelműen azt nyilatkozták a szakértők, hogy ott nincs helye verbalizált visszajelzéseknek, és a gimnáziumi tagozatról pedig egybehangzóan azt mondták, hogy ott már van helye. A középtagozaton (5-8. évfolyamokon) nem volt egyetértés, volt, aki 12, és volt, aki 14 éves kort jelölte meg határértékként. Sok helyen került szóba a tanulói visszajelzésekkel kapcsolatban a szóbeli beszélgetés, mint forma – akár önállóan, akár az írásbeli visszajelzés kiegészítéseként –. A tanulói kérdőívvel kapcsolatban főleg a nehézségeket fogalmazták meg a szakértők.

4.szövegdohoz A diákok véleménye kód elemzése, mint példa az egyes kódok elemzésére

Mit gondolnak a Waldorf-szakértők a dokumentumelemzésről?

A dokumentumelemzés szükségességéről vegyes álláspontot képviseltek a szakértők, néhány pontban azonban egyet értettek. Például abban, hogy az óratervezési dokumentumok nem forgatókönyvek, vagyis a felkészülést és az önreflexiót segítik, de nem arra szolgálnak, hogy egy az egyben megvalósításra kerüljenek. Másik közös pont volt az intézményi dokumentumok komolyan vétele, és a valósággal, a mindennapi gyakorlattal való egyezés szükségessége. Továbbá abban is egyet értettek, hogy az adminisztráció ne haladja meg az „értelmes” szintet.

Mit gondolnak a Waldorf-szakértők az óralátogatásról?

Az óralátogatást **valamennyi** szakértő fontosnak ítélte. A rendszeres és a természetes, vagyis a valódi folyamatok érzékelésére lehetőséget adó hospitálásoknak látják értelmét. Nem fontos számukra, hogy azonos szakú kolléga legyen a hospitáló, de az, hogy értsen a Waldorf-pedagógiához, elengedhetetlen. Az óralátogatásokat akkor tartják előrevivőnek, ha megelőzi egy beszélgetés, ahol a látogatás célját és a megfigyelési szempontokat egyeztetni a látogató és a látogatott (példaként sok látogatási cél típust felsoroltak), illetve, ha a látogatás után egy reflexiót és önreflexiót tartalmazó szakmai párbeszédben megbeszélik a látogatás, illetve az óra tapasztalatait.

Mit gondolnak a Waldorf-szakértők az önértékelésről?

Az önértékelés valamennyi szakértő rendkívül fontosnak tartotta. A Waldorf-pedagógia nagy szabadsága nagyobb felelősségvállalást is követel a pedagógusoktól, és ehhez elengedhetetlen az önreflexió. Az önértékelés ritmusával kapcsolatban a napi szintű, az epochák utáni és a tanév végi visszatekintéseket említették a szakértők, és megfogalmazták, hogy a cselekvés által kiváltott hatások érzékelése lenne igazán a feladat – vagyis az, hogy mit terveztem és mit valósítottam meg, önmagában kevés –. Ugyanakkor azt is látják, hogy ez még nehéz, tanulást igénylő terület. Abban eltérő véleménnyel voltak a szakértők, hogy mennyire kell az önértékelést kiegészíteni külső szem értékelésével, vagy mennyire kell bizalmasan kezelni és az adott tanárra bízni az önértékelés elvégzését. A szélső álláspontok közötti középút az a megközelítés, amely egyes kiemelt ún. küszöb helyzetekben a külső képpel együtt kezelné az önértékelést, a hétköznapiakban pedig meghagyná annak intimitását a tanár hatáskörében.

Mit gondolnak a Waldorf-szakértők a kollegiális értékelésről?

A kollegiális értékeléssel kapcsolatban szélsőségesen eltérő álláspontot képviseltek a szakértők (a nagyon hasznos és szükségesséig a veszélyesig). Csak ott látják kivitelezhetőnek, ahol van egy kialakult szokásrend és önreflektív emberekből áll a pedagógus közösség. Az óvodákban, ahol nagyon közel vannak egymáshoz az óvónők, kimondottan nehéz. Többen említették, hogy csak a konferencia munka keretében, közösen kialakított szakmai szempontok mentén tudják elképzelni, ott jó esetben ki tud alakulni egy olyan munkahangulat, ami eltávolítja a résztvevőket a személyes síktól. Különböző formái: mentori rendszer, egy osztályban tanító tanárok együttműködése, tanuló párok. Sok szó esett a kollegiális értékeléssel kapcsolatos nehézségekről, melyek egy része abból adódott, hogy rendszertelenül, többnyire csak akkor kerül sor az értékelésekre, amikor már baj van.

Mit gondolnak a szakértők a vezető általi értékelésről?

Ennél a kérdésnél is megmutatkozott, hogy nagyon különböző nézőpontokat képviselnek a szakértők, nagyon különböző szakmai tapasztalatokból táplálkozva. Ennek ellenére abban **valamennyien egyetértettek, hogy a tanárok pedagógiai munkájának vezető általi megítélése a Waldorf-iskolában értelmezhetetlen.** Az is elmondható – mivel több interjúban is megjelent – hogy a Waldorf-iskolában **a pedagógiai munka mellett az intézmény működtetésében vállalt szerepek, feladatok értékelése is hozzá tartozik a tanárok munkájáról alkotott képhez.** Az azonban, hogy ennek megítélését kihez sorolják az egyes szakértők, attól függ, hogy milyen szervezeti tapasztalat van a hátuk mögött. Azt látom kiviláglani az interjúkból, hogy ott van jó helye a tanár szervezeti munkájára történő visszajelzésnek, beszámolásnak, ahol arra rálátás van. (Ha az intézményvezető lát rá ezekre a feladatokra, akkor ott, ha a konferenciavezető, akkor ott, ahol pedig egy vezetői csoport felel az iskola működtetéséért, akkor pedig ott.)

Mit gondolnak a Waldorf-szakértők a szülői visszajelzésekről?

A szülői visszajelzések kapcsán is vegyes a szakértők álláspontja. Abban viszont a legszélsőségesebb véleményeket képviselő szakértők is egyet értettek, hogy a gyerekekkel kapcsolatos jelzések, felvetések elmondására és átbeszélésére lehetőséget kell biztosítani a szülőknek. Viszont abban nem értettek egyet, hogy a szülői vélemények megjelenjenek-e a pedagógus munkájának értékelésében. Voltak, akik szorgalmazták ezt, és voltak, akik szerint a tanári, óvónői szakma műveléséről a szülők nem alkothatnak megalapozott véleményt. Sok szó esett az elégedettségi kérdőívekről. Felvetődtek a hatékonyság és használhatóság kérdései, illetve az a nehézség, hogy az embereknek már „herótjuk van” a kérdőívektől. Két szakértő az elégedettség fogalmával kapcsolatos kifogásait is megfogalmazta. A szülők szóbeli visszajelzéseinek különböző formáiról is beszéltek a szakértők, valamint arról, hogy az intézménynek, a pedagógusoknak ki kell fejlesszék a visszajelzésnek számító nem verbális jelek érzékelésének képességét. Volt egy szakértő, aki rossz tapasztalatairól is beszámolt.

Mit gondolnak a szakértők a dákok pedagógusértékelésben betöltött szerepéről?

A tanulói visszajelzésekkel kapcsolatban megkülönböztethető két kategória: 1) olyan visszajelzések, melyek a tanár önértékelésének alapjaként szolgálnak; 2) olyan visszajelzések, melyek a tanár munkáját értékelik. Az elsőt alapvetően fontosnak tartották a szakértők, hiszen a gyerekek gesztusainak, jelzéseinek érzékelése fontos feladata a pedagógusnak. Ahogy az önértékelésnél is felmerült, a cselekedetek hatásának érzékelése fontos szempont. Itt a vélemények közötti eltérés, vagy bizonytalanság inkább a kivitelezés módjával volt kapcsolatos. A második kategóriát a szakértők egy része határozottan elutasította. Megjelent az interjúkban az életkor jelentősége, az óvodás és kisiskolás korról egyértelműen azt nyilatkozták a szakértők, hogy ott nincs helye verbalizált visszajelzéseknek, és a gimnáziumi tagozatról pedig egybehangzóan azt mondták, hogy ott már van helye. A középtagozaton (5-8. évfolyamokon) nem volt egyetértés, volt, aki 12, és volt, aki 14 éves kort jelölte meg határértékként. Sok helyen került szóba a tanulói visszajelzésekkel kapcsolatban a szóbeli beszélgetés, mint forma – akár önállóan, akár az írásbeli visszajelzés kiegészítéseként –. A tanulói kérdőívvel kapcsolatban főleg a nehézségeket fogalmazták meg a szakértők.

Mit gondolnak a szakértők a teljesen külső értékelésről?

Ez a kérdés nem szerepelt az eredeti kérdések között, ennek ellenére ez az eszköz is megjelent három interjúban. A 6SZ szakértő számára kérdéses, hogy meg tud-e egy külső ember egy intézményt, vagy egy emberi fejlődést ítélni, láthatja-e, hogy honnan hova jutott? (6SZ13) A 4SZ szakértőnek viszont nagyon jó tapasztalata volt az „Utak a minőséghez” eljárás audit folyamatában a külső értékelésekkel kapcsolatban (4SZ9; 4SZ13). Négy különböző kérdés kapcsán is szóba hozta a külső értékelést, kiemelte, hogy a külső szem elfogulatlansága mennyire fontos és hogy más felismerések tudnak megszületni akkor, hogyha a vezető nem a jól ismert belső körnek számol be a munkájáról, hanem külső emberek felé. A 7SZ szakértő azt fogalmazta meg, hogy akkor tartja fontosnak a külső értékelést, ha intézmények közötti kölcsönös viszonyban, egymás munkájának megismerése céljából saját iniciatívából történik (7SZ16). Más fajta külső értékelésnek – azaz, ha nincs benne az értékelt akarata, vagyis ha nem ő hívja az értékelőt –, nem látja értelmét. Volt ilyenben része a NÉHA (Névhasználati testület) tagjaként, ezek nem voltak jó tapasztalatok, véleménye szerint az ilyen formális és külsődleges folyamatok a céljukat nem érik el.

Szakértői interjúk érzelmi szintjének elemzése

Az interjúk elemzésekor néhány helyen erős érzelmi túlfűtöttséget éreztem, ezért elhatároztam, hogy megvizsgálom az interjúk érzelmi szintjeit is.

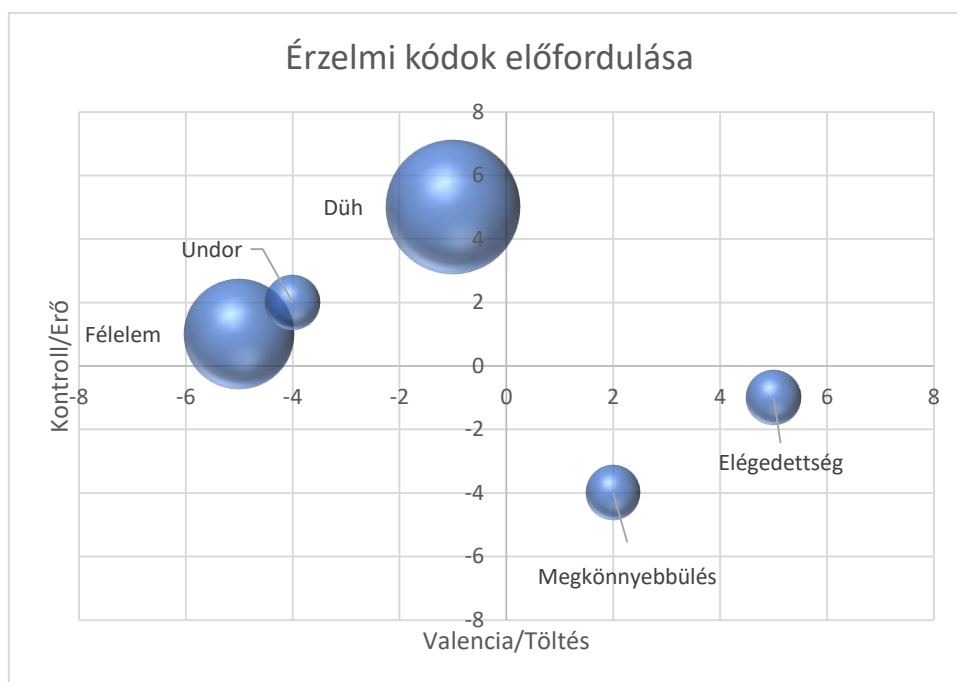
Az interjúk érzelmi szintje kétféleképpen jelent meg. Egyrészt érdekes volt azt érzékelni, hogy a hetedik és a nyolcadik interjú alanyai mennyivel negatívabban látják ezt az egész értékelési kérdéskört és a benne rejlő lehetőségeket, mint a többiek. Mindkét esetben egyfajta elutasítás volt tapasztalható a témával szemben. (A 7SZ szakértő esetében nyíltan a 8SZ szakértő esetében a cinikus nevetések mögé rejtve.) Egyértelműen látszik, hogy ellentétben az előző interjúalanyokkal, nekik nincs pozitív tapasztalatuk az értékelés terén, így a pozitív megvalósításnak sem látják lehetőségét. Megfogalmazznak egyfajta ideát, de azt maguk is elérhetetlennek tartják. Azonban az érzelem ezen szintje inkább az interjúalanyok személyéről szól, ezért ezzel a szinttel, mint ahogy a kognitív elemzésnél is, most nem foglalkozok – bár nagyon érdekes és egyszer érdemes lenne ezt is megvizsgálni –.

Másrészt megjelentek az interjúkban az érzelmeknek olyan vonatkozásai, melyek nem a téma egészéhez, hanem egy-egy részterületéhez köthetők. Számomra ezek voltak igazán fontosak, mert abban segítettek, hogy jobban megismerjem a szakértők értékeléssel kapcsolatos álláspontjait. Ezért megpróbáltam felmérni, hogy a témával kapcsolatos megszólalások az milyen érzelmekről tanúskodnak. Ehhez viszonyítási alapként a GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kereket használtam (Shuman és Scherer 2014; Mesterházy 2019). Ami azt jelenti, hogy az alábbi négy kódcsalád kódjait igyekeztem beazonosítani az Atlas.ti-t használva:

- ++ kódok (Pozitív töltés és pozitív erő): Érdeklődés, Élvezet, Büszkeség, Vidámság, Öröm
- +- kódok (Pozitív töltés és negatív erő): Elégedettség, Csodálat, Szeretet, Megkönnyebbülés, Együttérzés
- -,-, kódok (Negatív töltés és negatív erő): Szomorúság, Bűn, Megbánás, Szégyen, Csalódás
- -+ kódok (Negatív töltés és pozitív erő): Félelem, Undor, Lenézés, Utálat, Düh

Először a fellelt kódokat összességében, számosságában vizsgáltam, majd külön-külön az egyes kódokhoz tartozó szövegrészeket.

Összesen 13 olyan szövegrészt találtam, amelyek a fenti kódokba beleillettek. Nagyon érdekes, hogy az első és a harmadik csoportba tartozó érzelmek közül egyet sem találtam az interjúkban. Tehát sem pozitív töltésű és pozitív erővel rendelkező, sem pedig negatív töltésű és negatív erővel rendelkező érzelmi minőségek nem fordultak elő. A pozitív töltésű és negatív energiájú érzelmek közül egy-egy alkalommal jelent meg a *megkönnyebbülés* és az *elégedettség*, a többi (*csodálat*, *együttérzés*, *szeretet*) nem fordult elő egyáltalán. Az érzelmi megnyilvánulások nagy többségét negatív töltésű és pozitív energiájú érzelmek tették ki. A *düh* 6 szövegrészben, a *félelem* 4 szövegrészben, és az *undor* egy szövegrészben (a *lenézés* és az *utálat* viszont egyáltalán nem) jelent meg.



30. ábra Az érzelmi kódok előfordulása gyakorisága

Az egyes érzelmek megjelenését egyrészt a szavak tartalma, másrészt az interjúalany hanghordozása és arckifejezése alapján próbáltam beazonosítani. Tudom, hogy ez igen szubjektív megítélés, de azt is tudom, hogy egy hangsúly, egy grimasz sok olyan plusz tartalmat hordoz, ami a kimondott szó jelentését kiegészíti, esetenként egészen meg is változtathatja és ezt a jelentéstöbbletet nem akartam veszni hagyni. Ezen szubjektív mérlegelés alapján az *elégedettség* kódhoz soroltam a 2SZ interjú megerősítésről szóló részét.

2SZ: ... Ahogy próbáljuk csinálni, jó tapasztalat, hogy inkább megerősítés szokott lenni, és az mindenkinek jól jön, hogy kap egy külső visszajelzést, kívülről mit látnak. Ez nem azt jelenti, hogy csak a szépet és jót mondanánk, de mégis azt a belső képet, amit magáról lát, érzi kívülről megerősítve, vagy akár a bizonytalanságokat is megerősítve. Akkor ez erősebbé teszi, hogy „igen, ez van és innen merre akarnék tovább jutni, mit kezdek vele?”

A *megkönnyebbülés* kódhoz az 1SZ interjú egy részletét tudtam besorolni:

És ami egy ilyen nagy felszabadító érzés is volt, meg rájöttem arra, hogy ez mennyivel súlyosabb, hogy hogy mi alapján értékelnek.

A *düh* kódhoz hat szövegrészt találtam:

2SZ14: Én ezt látom az egyik legnagyobb problémának, hogy olyan módon kell fiktíven bizonyos értelemben dolgozni valamin, merthogy a körül forog a nagy figyelem, elvonja a figyelmet az aktuális munkától, amit a diákokkal kellene tenni. Ez számomra elfogadhatatlan. Azt érzem, hogy legszívesebben erősebb szavakat is használnék rá. Ez így nagyon nem egészséges.

2SZ16: És ha nagyon ki van emelve az az esemény, akkor egy olyan mesterkélt helyzetté tud válni, ami semmiféle objektív képet nem jelent arról a tanárról. És ha valaki nagyon meg

akar felelni egy ilyen értékelésnek, akkor esetleg tökéletesen megcsinálja a dokumentumokat, tökéletesen felkészíti a gyerekeket, hogy most mi fog történni és hogy lesz, és közben nem biztos egyáltalán, hogy egy jó tanár, vagy egy valami jó folyamat történik, hogy egy ilyen fajta elcsúszás legyen, azt én megengedhetetlennek tartom.

3SZ6: A legborzalmasabb az volt, amikor egy gyerek-megbeszélésen a tanár átment a gyerek megbeszélésből értékelésbe. Csak azt mondta, hogy ezt sem tudja, erre sem képes, erre se hajlandó, nem jár iskolába. De nem a gyerekről beszélsz, hanem az elvárásaidról! Mikor tudunk ránézni erre a gyerekre hogy hogy van? Mert ebben az is benne van, hogy el kellene fogadnod, hogy nem vagy mindenható. Mert akkor érzed Te ezt kudarcnak, amikor azt gondolod, hogy te minden gyereket el tudsz juttatni addig, hogy mindent meg tudjon csinálni, hogy kockák. Nem azok. Sokkal összetettebb a fejlődés, és ez múlik az igény szinten és a személyes érdeklődésen.

3SZ6: De a másik oldal is, hogyha elkezded azokat, akik genetika, reinkarnációs karma, nem tudom mibe, szociális összefüggésbe, zseniális adottságokat, körülményeket kapott, és te azokat kezdted el megemelni, hogy milyen csodálatos gyerek, ugyan abban a tévhitben vagy, mint amikor a másikat, a harang görbének a másik oldalát elkezded egy ilyen sztenderdbe beilleszteni.

7SZ20: de itt fontosak a határok, hogy ez egy szakma, itt nem is tudom, hogy miért kezeli mindenki úgy, mint a focit, hogy mindenki ért hozzá, hogy kívülről bekiabálhatja, hogy „Hülye a bíró!”, vagy hogy „Ballábas a focista!”. Erre nincs, nincs szerintem alapja, félre tudja vinni, nagyon súlyos konfliktusokat tud okozni.

7SZ21: Az elégedettség számomra egy hátborzongató elvárás, ha tudja az ember, hogy a konfliktusok, a nehézségek mi célt szolgálnak az emberi életben, akkor én nem törekszem sem arra, hogy a gyerek elégedett legyen, sem pedig, hogy a szülő elégedett legyen. Tanárként, nem törekszem rá. És tanárként se vagyok sose elégedett se a gyerekekkel, se a szülővel, se önmagammal. De hát mi a fene hajtana?

A *félelem* kódhoz 4 szövegrész tudtam besorolni:

2SZ3: És bármiféle értékelés, ha valaki arra gondol, hogy őt most értékelni fogják, inkább stresszt és feszültséget vált ki.

2SZ19: Sokakban van azért félelem ettől, mert ugyanígy ott van az a régi reflex, hogy most „meg leszek ítélve”

8SZ11: Ebben már egy kicsit bizonytalanabb vagyok, mert tartok tőle, vagy félek egy kicsit attól, hogy ilyen sztenderd struktúrák, sztenderd formák kezdenek el élni az értékelőkben. Miközben egy-egy iskolának egészen különböző külső-belső élet-helyzetei vannak.

8SZ13: Egy kicsit félnék ettől, hogy mennyire tud, mondjuk egy ilyen rendszer rugalmas maradni, a folyamatosan változó helyzetben. Illetve a kérdés az is, hogy az értékelhető dolgok általában nem mérhetőek, illetve hogy imponderábilisak, nem értékelhető annyira objektív módon mondjuk egy pedagógus esetében.

Az *undor* kategóriára egy idézetet találtam:

*K: Mi jut eszedbe, amikor ezt a kifejezést meghallod, hogy "a pedagógiai munka értékelése"?
8SZ5.: (Nevet) Ezek rémes szavak, vagy kifejezések.*

Összegezve, úgy vélem, hogy a düh és a félelem ilyen kirívó fölénye a megjelenő érzelmek között - és a meg nem jelenő érzelmek tudatában – különösen akkor jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy ezek a szövegrészek nem csak azokból az interjúkból valók, amelyek alanyai alapvetően negatívan viszonyultak az egész témához. Az értékelés alapvetően feszültséget, stressz vált ki, jelen van *félelem* a megítéléstől, és attól, hogy az értékelés módja vajon megfelel-e a pedagógia sajátosságainak, kellően rugalmas lesz-e, képes lesz-e a helyi adottságokhoz igazodni? A *düh* három interjúban jelent meg. A 2SZ interjúalanyt a fiktív munka – ami elveszi az időt a gyerekektől – és az igaztalan, mesterkéltné helyzet hozta ki a sodrából. (Fontosnak tartom megjegyezni, hogy ez a szakértő mindig nagyon kiegyensúlyozott személyiség, igen meglepő volt számomra, hogy ilyen nagyon felháborodott ezekenél a részeknél.) A 3SZ szakértőből a gyermekek megítélése, sztemderdekbe skatulyázása váltotta ki a dühöt. A 7SZ pedig akkor lett dühös, amikor a pedagógusok munkájának értékelésében a szülői vélemények szerepéről kérdeztem. Alapvetően problémásnak tartja, ha szakmai kérdésbe laikusok is beleszólnak, és az elégedettség-mérést meg végképp nem tudja elfogadni, véleménye szerint az elégedettség egy hamis érték.

5.3. Minősítési interjúk elemzése

A következőkben a 17 minősítési interjúk elemzésének eredményeit fogom ismertetni, az interjúkérdések sorrendjében. A háttér kérdések közül csak a *minősítésre jelentkezés indokai*val foglalkozok ebben a részben, mert a többi adatot a minta bemutatásához használtam fel. Ezután fogok rátérni a minősítéssel kapcsolatos *élményekre*, majd a *kompetenciákról és indikátorokról* szóló közlések, végül pedig azon gondolatok elemzésére, amelyeket a bennük élő *ideális pedagógusértékeléssel* kapcsolatban fogalmaztak meg. Terjedelmi korlátok miatt a részletes elemzést itt is csak egy-egy példán keresztül mutatom be, és utána az elemzési eredmények összegzéseire szorítkozok. Az elemzések részletes leírása a 3. számú mellékletben található. Érdekességként megemlítem, hogy az interjúkból markánsan kirajzolódott a *Waldorf-sajátosságokról* szóló közlések is, melyeket szintén elemeztem. De mivel a Waldorf-pedagógia sajátosságainak ismertetése nem tartozik szorosan a kutatási témámhoz, ezért azokat csak a mellékletben szerepeltetem, az interjúkérdések megválaszolása után.

Mivel a kutatás kvalitatív jellegű, az egyes kódok előfordulási gyakoriságát statisztikai módszerekkel nem elemzem, viszont több szempontból is figyelembe veszem őket. Érdekes lehet például, hogy a gyakornokok, illetve a nagy szakmai tapasztalattal bírók (azaz a Pedagógus II. vagy Mester fokozatra jelentkezettek) megítélései között milyen különbségek találhatók, vagy a 2016-ban, vagy az előtt, illetve a 2016 után zajlott eljárások tapasztalatai között mutatkoznak-e különbségek. Továbbá, ahogy a szakértői interjúk elemzésekor, itt is egyfajta rendező elvként veszem figyelembe őket, azaz a gyakrabban előforduló kódokat vizsgálom meg előbb és későbbre hagyom a ritkábban előforduló kódokat. De ez nem jelenti azt, hogy az egyes tartalmak, kódok jelnetőségét az előfordulás gyakoriságával arányosnak tekinteném.

Miért jelentkeztek a minősítésre?

A gyakornokok esetében erre a kérdésre egyetlen válasz fordult elő: kötelező volt. A Pedagógus II. vagy Mester fokozatra lépés céljával zajlott minősítési eljárásokra vonatkozó válaszok

azonban már nagyobb változatosságot mutattak, ezért erre érdemes egy kis figyelmet fordítani. 11 interjúalany tartozott a 'nem gyakornok' kategóriába, közülük hatan **kényszernek**, kötelezőnek élték meg a jelentkezést - annak ellenére, hogy a Pedagógus II. fokozat megszerzéséhez szükséges eljárásra jelentkezéshez 2020-ban fordult elő először, hogy nem kellett különös feltételnek megfelelni, vagyis mindeddig inkább lehetőség volt a Pedagógus II. fokozatba kerülés, mint elkerülhetetlen kényszer.

Kényszer

Az egyik interjúalany úgy fogalmazott, hogy a szakmai előmenetele szempontjából „nem volt más választása”, egy másik pedig úgy élte meg, hogy az állam 70.000 – 80.000 Ft-os büntetést helyezett kilátásba, ha nem jelentkezik. Nagyon érdekes ez a két megélés, hiszen a szakmai előmenetel szempontjából senkit nem ért eddig hátrány, ha Pedagógus I. fokozatban maradt, arról meg végképp szó nem volt, hogy bárkit megbüntetnének, mégis ez az élmény volt bennük. Az 5M válasza mögött valami nagy félreértés húzódhat. (Kb. ekkora nagyságrendű a költsége egy sikertelenség miatt megismételt eljárásnak.)

M12: ... Nem mondom azt, hogy teljesen felesleges volt, de egyértelműen nem ebbe az irányba vittem volna a személyes szakmai fejlődésemet, és ebbe fektettem volna bele energiát, ha tehettem volna, de nem volt más választásom.

5M: Rosszul éltem meg, évekig ellentmondtam, mert az állam maga felszólított, talán kétszer, háromszor. Egyszer a levelükben még valami 70.000 – 80.000 Ft-os büntetési fenyegetés is volt, hogyha nem jelentkezem.

5.szövegdoboz A kényszer kód elemzése, mint példa

Négyen voltak, akiknél a *magasabb fizetés* oka volt a jelentkezésnek. 3-an fogalmazták meg a jelentkezés okaként azt, hogy ezzel *segíteni szerettek volna az iskolájuknak, vagy akár a Waldorf-mozgalomnak*. Végezetül az egyetlen interjúban megjelent indokot szeretném megemlíteni, a *kíváncsiságot*. Az interjú alanyt nagyon foglalkoztatta, hogy mennyire lehet a Waldorf-pedagógiát képviselve megfelelni egy állami elvárások szerinti pedagógusértékelésen.

Hogy élték meg a minősítést?

Sokat törtem a fejemet azon, hogy hogyan lehetne jól láttatni azt a bonyolult mintázatot, amit a 17 interjú az élmények vonatkozásában kirajzolt. Összesen 35 ide vonatkozó kódot azonosítottam a szövegekben, amelyek egymással igen szerteágazó módon kapcsolódnak. Például a *nehéz* kód 10 interjúban fordult elő, összesen 20 esetben. Öt esetben kötődött az *idő, energia ráfordítás* tartalomhoz, 11 esetben a *Waldorf-sajátosság*hoz, 7 esetben valamilyen *rendszer problémához*, egy esetben pedig a *kényszer*hez kapcsolódott. Csak egy olyan említés volt, amikor más kódokkal nem mutatott kapcsolatot a *nehéz* kifejezés. Ez esetben arról volt szó, hogy az interjú alanyának az írásos feladatok mindig nehezebben mentek, mint a szóbeliek.

Mivel a kérdéseim alapvetően arról szóltak, hogy a minősítésen részt vett kollégák *milyen pozitív és milyen negatív élményt* tudnak felidézni, először ezt a két minőséget vizsgáltam meg. Érdekes volt a szövegekben megjelenő *„nem negatív” élmény*, illetve a sem pozitív, sem negatív, se a „nem negatív” élményekhez nem sorolható *szerecsse*. A 17 interjúban összesen 65 alkalommal szerepelt pozitív élmény, 61 alkalommal negatív élmény és 6 alkalommal fogalmaztak úgy az interjúalanyok, hogy az élményük nem volt negatív. Kíváncsi voltam arra, hogy a gyakornokok

és a gyakorlattal bírók megélései között mutatkozik-e különbség. 6 gyakornok és 11 tapasztalt kolléga volt az interjú alanyok között. A 61 negatív élmény közül 19-et és a 65 pozitív élmény közül 22-t említettek a gyakornokok. Ebből az látszik, hogy a gyakorlott kollégák több élményről számoltak be, viszont a pozitív és negatív élmények aránya hasonló a két csoportban: egy kicsivel több a megemlített pozitív élmény. Ahhoz, hogy a tapasztalt kollégák több élmény említettek, az is hozzájárult, hogy a gyakornokokkal készített interjúk sokkal rövidebbek voltak. Érdekes viszont, hogy a *6 nem negatív élmény közül négyet a gyakornokok említettek*. Meglepő, hogy az interjúalanyok majdnem fele (8) említette, hogy szerencsésnek érezte magát.

A következőkben a pozitív és a negatív élményekhez kötődő tartalmakat áttekintésére teszek kísérletet. Mivel az összetett kapcsolódási viszonyok miatt sokféleképpen lehet ezt a kérdést megközelíteni, itt most a sok lehetőség egyikét mutatom be. Az alábbi táblázatban azt igyekeztem láttatni, hogy a Waldorf-sajátosságokkal és az értékelési rendszer elemeivel kapcsolatban pozitív és negatív élményei egyaránt voltak az interjúalanyoknak, a többi kód vagy pozitív, vagy negatív élményhez kötődött.

Pozitív élmények	Negatív élmények
pályára rátekintés	
	WALDORF-PEDAGÓGIA ELTÉRŐ SZEMLELETÉBŐL ADÓDÓ TARTALMI PROBLÉMÁK
	más nyelv
	fiktív helyzet
	meg nem értés
	rendszeren kívüliség
	alkalmazkodás, megfelelés
	RENDSZERBELI PROBLÉMÁK
	idő és energia ráfordítás
	sok adminisztráció
	nagyon sok
	kényszer, kötelező
	időpont
	végzettség
	E-felületre bejutás
	napirend, tanítási rend felborítása
	nehéz

WALDORF SAJÁTOSSÁG	
megmutatni a Waldorf-pedagógiát, megvédeni a Waldorf-pedagógiát	
ÉRTÉKELÉSI RENDSZER ELEMEI	
portfólió	
óra- ,vagy foglalkozáslátogatás, szakmai párbeszéd	
elektronikus felület használata	
útmutató	
önértékelés	
ÉRTÉKELŐKKEL KAPCSOLATOS KÖZLÉSEK	
értékelőkről pozitív	értékelőkről negatív
értékelők érdeklődése, figyelem	
értékelők meglepődése	
ÉRZÉSEK	
büszkeség	félelem
kíváncsiság, érdeklődés	düh

11. táblázat Az élményekre vonatkozó kódok pozitív és negatív élményekkel való kapcsolata

A kódok megjelenésének gyakoriságát felhasználva szófelhőket alkottam a pozitív és a negatív élményekkel kapcsolatos kódokból, minek eredményeképpen az alábbi ábrák születtek.



31. ábra Pozitív élmények szófelhője



32. ábra Negatív élmények szófelhője

A továbbiakban először az egyetlen, csak pozitív élményekhez kötődő tartalommal – a pályára rátekintéssel –, utána a negatív élményekhez kötődő tartalmakkal foglalkozok, majd azokat a kódokat vizsgálom, melyek mind pozitív, mind negatív élményekhez is kötődnek. Külön vizsgálom az értékelési rendszer elemeivel, az értékelőkkel és az érzésekkel kapcsolatos közléseket.

Pozitív élmények

Pályára rátekintés: Ez a tartalom összesen 13 alkalommal fordult elő az interjú szövegekben. A tapasztalt kollégák közül 9, a gyakornokok közül pedig két interjúalany említette pozitív élményként a munkára, pályára rátekintést. (Megjegyzendő, hogy mindkét gyakornok már a negyvenes éveiben jár.) Még az 5M és a 8M interjú alanyok is, akik egyébként nagyon negatív véleménnyel voltak az egész folyamatról, a rátekintést, visszatekintést pozitívumként élték meg.

Negatív élmények

Azok a tartalmi elemek, melyek csak negatív élményként jelentek meg, vagy rendszerbeli, vagy a Waldorf-pedagógia eltérő szemléletéből adódó problémákra utaltak. A rendszerbeli problémák között voltak olyanok, melyek nem Waldorf-specifikusak (*idő és energia ráfordítás, sok adminisztráció, nagyon sok, nehéz, kényszer, kötelező, E-felületre bejutás*), és voltak olyanok is, melyek kimondottan a Waldorf-pedagógiai sajátosságokból adódtak (*időpontcsúszás, végzettség, napirend, tanítási rend felborítása*). A továbbiakban először a Waldorf-pedagógia eltérő szemléletéből adódó tartalmi problémákat, majd a rendszerbeli problémákat mutatom be. A rendszerproblémák elemzési eredményei közül csak azokat ismertetem, melyek a Waldorf-pedagógiai sajátosságokból adódtak, a többiekéről a 3. számú mellékletben lehet olvasni.

Idő, energia ráfordítás

Negatív élményként legtöbbször azt fogalmazták meg, hogy sok időt és energiát kellett ráfordítani. 9 interjúban jelent meg az idő és energia ráfordítás negatívumként és ezeken kívül további két interjú alapvetően pozitív tartalmú mondataiban is megjelent megjegyzésként (vagyis a 17-ből 11 interjúban jelent meg). Ugyanakkor az is érdekes, hogy két tapasztalt férfi kolléga viszont arról számolt be, hogy pár nap alatt elkészítette a portfóliót, és négy gyakornok egyáltalán nem említette az időráfordítást sem pozitív, sem negatív vonatkozásban. Ebből az látszik, hogy nem mindenkinek jelentett említésre méltóan sok munkát, vagy nagy terhet.

2M: *Iszonyatosan időigényes*. Hihetetlen mennyiséget kellett így is hozzá dolgoznom, holott az év során elkezdtem előkészíteni, hogy milyen anyagokat, adatokat kell feldolgoznom, összegyűjtenem.

4M: És akkor hát, így elég derült égből villámcsapásként ért, de hát végül is az volt a szerencse, hogy az előző tanulmányaimból voltak anyagaim, amit némi átalakítással bele tudtam rakni, a legelső kör volt, tehát az a 2014 április 30-ai határidős dolog, a legelső portfólió, amikor még 10 óratervet kellett feltölteni, *tehát hatalmas nagy munkával, de azért sikerült*.

8M: Na azért a *portfólió írásról elmondom, hogy nagyon nagy munka*. Szóval az a rengeteg sok, akkor még nem volt lecsökkentve, meg volt adva, vázlat kellett, intézmény bemutatás, megelőzte az önértékelés, nekünk még volt a minősítés előtt önértékelés.

9M: Volt rajtam egy nyomás, hogy most mi lesz, meg egy tehetetlenség, hogy nem tudtam hova tenni, hogy kell erre készülni, meg az egész rendszer, nem volt érthető a számomra, és ehhez kaptam segítséget, a felületet is megismertem, végig mentünk mindenben, *mindez nagyon sok időt elvett*.

10M: *Brutálisan sok munkával járt*. Nagyon sok időmet vette el a mindennapi életemből, úgy éreztem, hogy ezután az egész családomat meg kell jutalmazni valamivel. Tényleg úgy éreztem, hogy rengeteg munka, sok idővel.

11M: Ez így elsősorban nagyon ijesztő volt, viszont segítséggel, illetve úgy, hogy már tudtam használni a felületet, beleláltam a dokumentumok sorrendjébe, hogy mit kell feltölteni, akkor már kevésbé volt. *Visszont elég sok időt igényelt, meg odafigyelést*.

12M: Megerőltető és stresszes. Tehát nagyon nagy az adminisztrációs teher, teljes állású munka, és család, és hasonló problémák mellett, meg *a mindennapos dolgok mellett ez nagyon sok*. Főleg ez volt az, ami nehéz volt.

14M: Jóleső dolog volt. *Persze fárasztó is mindamellett*, mert jó, akkor írjuk le azt, meg már egyrészt túl vagyok rajta, és visszamenőleg írjuk le, és akkor elemezzük ki, fárasztó, de jó érzés is volt visszatekinteni rá igazából.

5M: Körülbelül *egy hétig a téli szünetben, öt napig dolgoztam fizikailag a kitöltésen*, akkor ugye még kellett készülnöm az órára, még egy valami vázlat félét kellett, és akkor még a védés féléhez kellett az általuk kért formában, valami projektoros izét én a legegyszerűbbet csináltam, de tetszett nekik.

16M: *Én kettő napot foglalkoztam ezzel. Tehát hogy nem többet*, két napot kivettem szabít, és akkor reggeltől estig írogattam töltöttem, Nyilván voltak anyagaim, amiket föltöltöttem, óravázlatokat, azokat kreáltam a meglévő emlékeim alapján, úgyhogy viszonylag gyorsan ment.

6.szövegdoboz *Idő, energiaráfordítás kód elemzése, mint minta az egyes kódok elemzésének bemutatására*

TARTALMI PROBLÉMÁK

Más nyelv: Ez a kód összesen 10-szer fordult elő, hét interjúban, 2 gyakornok és 5 tapasztalt kolléga említette. Négyen fogalmazták meg, hogy nehéz volt számukra a segédanyagok „hivatali bikfa nyelvének” értelmezése. Volt, aki a fogalommagyarázatot vette igénybe, hogy be tudja azonosítani, hogy mi mit jelent az útmutatóban. Ezt sokan azzal magyarázták, hogy a **Waldorf-pedagógia által használt nyelv eltér az általános pedagógiai szaknyelvtől.** Voltak, akik igyekeztek Waldorf-nyelvre lefordítani a segédanyag kifejezéseit, hogy értelmezni tudják, és voltak, akik a saját anyagaikban igyekeztek a két nyelvet megfeleltetni egymásnak, ők „Waldorfról fordítottak magyarra”. A 3M interjú alanya azt fogalmazta meg, hogy olyan messze vannak egymástól, hogy egy más nyelven kell elkezdni beszélni, és nagyon nehéz megérteni egymást, viszont arról is beszámolt, hogy tudatosodást hozott számára a Waldorf-nyelv és a gyógypedagógiai szakirodalom egymásnak való megfeleltetése, sokkal jobban látja most, hogy mik azok a specialitások, amik csak a Waldorf-gyógypedagógiában jelennek meg, és amikkel az általános gyógypedagógia nem foglalkozik,.

A minősítési helyzet, mint fiktív helyzet: Ebbe a kódba nem egy kifejezés vagy szó megjelenése esetén soroltam szövegrészeket, hanem ide gyűjtöttem minden olyan közlést, ami arra utal, hogy a minősítési folyamat során nem a valóság, nem az igazság jelenik meg, hanem egy valótlan képet látnak az értékelők. A 17 interjúban 9-szer jelent meg ez a tartalom, összesen 13 alkalommal, azaz **az interjúalanyok több mint a fele hozta szóba valamilyen módon** úgy, hogy a kérdéseim között erre nem volt egyáltalán utalás. Az egészen kicsi valótlanságtól egészen a hazugság említéséig sok minden előfordult. A legenyhébb talán az volt, amikor a 14M interjú alanya arról számolt be, hogy az előre leadott óraterv miatt az volt a megélése, hogy nem vezetheti úgy az órát, ahogy szokta. Belső vívódást élt meg, és végül úgy döntött, hogy lesz, ami lesz, mégis változtat. Itt rákérdeztem az interjúban, hogy ha nem lett volna bent a minősítő bizottság az órán, és nem lett volna egy leírt óravázlat, hogyan alakult volna ugyanez az óra. Azt válaszolta, hogy ő soha nem készít óravázlatot és elmesélte, hogy hogyan szokott órát tartani. Ebből világosan látszik, hogy az értékelők nem egy szokásos órát láttak.

A 17M interjú alanya azért érezte hiteltelennek az óralátogatást, mert egy ilyen – a teljes napból kiragadott – helyzetben nem lehet megmutatni a Waldorf-pedagógia morális tartalmát, hiszen a Waldorf-pedagógia nem csak a tanórákon zajlik, hanem nagyon fontosak a szünetek valamint az órák előkészítése, felvezetése is. Egy Waldorf-iskolában nem szokásos, hogy a gyerekek várják az órára érkező tanárt, a mindennapokban nem az történik, mert itt az osztálytanító várja a gyerekeket. Arról is beszámolt, hogy a megfelelés kedvéért úgy építette fel az órát, hogy legyen benne minden, amire kíváncsiak az értékelők, annak ellenére, hogy egyébként Waldorf-szempontról nem tartja jónak, hogy olyan sokféle dolog történjen egy órán. A 16M interjúban is arról számolt be a kolléga, hogy egy kicsit „fel volt tunningolva” az óra, hogy jobban nézzen ki. És volt olyan interjú alany is, aki konkrétan lepróbálta előre a bemutatásra kerülő órát.

A 7M interjú alanya azért érezte hamisnak az óralátogatást, mert a gyerekek napirendjét teljesen felborították, 8 óra helyett 10-kor, vagy 11-kor kellett főoktatást tartania. A 9M interjúban is azt fogalmazta meg a gyakornok, hogy szerinte a bemutató óra nem valóságos, hanem kirakat óra. (Megjegyzendő, hogy az ő esetében is azt történt, mint az 5M interjú alannal, hogy a napirendet teljesen fel kellett borítani, reggelre kellett áttenni a napközit, mert az értékelők akkor értek rá.)

A 11M interjú alanya portfólióírást tartotta kirakat dolognak. Ugyanezt a kifejezést használta a 7M interjú alanya is, aki úgy vélekedik, hogy a minősítés azért nem éri el a célját, mert meg lehet úgy csinálni, hogy nem a valós munkát tükrözi, így kirakattá válik. A 16M interjú alanya úgy fogalmazott, hogy az óravázlatokat az emlékei alapján kreálta. A 17M interjú alanya pedig sokszor érezte azt, hogy ez az egész csak kitaláció, olyan terveket készít az elvárások miatt, amik valószínűleg nem valósulnának meg az osztályban. A 2M interjú alanya arról számolt be, hogy nehéz volt bizonyos elvárásoknak megfelelni, de szerencséje volt. Ellenkező esetben, gondban lett volna, mert hazudni nem akart.

Meg nem értés: Ez a kódot nem csak azokra a közlésekre használtam, amikor az interjú alanyok azt élték meg, hogy nem értik meg őket, hanem azokra is, amikor az elbeszélésből egyértelműen látszott, hogy az értékelők nem értették meg a helyzetet, a pedagógiát, vagy a pedagógust magát. Ezért ezt is inkább a negatív élmények közé soroltam, bár csak egy alkalommal jelent meg negatív élményként és egyszer nehézségként, az összesen 6 említésből. A 6 említés 5 interjúból származik, három tapasztalt tanár és két gyakornok hozta szóba, de ez a két gyakornok a 43 és a 45 éves kolléga volt. Az egyik esetben például a táblakép helyettesítésére javasoltak vetített képeket az értékelők. Bár tetszett nekik a táblakép, de mégis azt az ötletet vetették fel, hogy milyen jó lett volna IKT eszközöket használni helyette. A másik ilyen élmény arról tanúskodott, hogy az értékelők nem értették, hogy az epochális oktatás miatt a főoktatás egyszer 90 perc. Úgy érezték, hogy az egy szünet nélküli két óra, és arról érdeklődtek, hogy miért nem tart a kolléga szünetet. Nagyobb gond, amikor a meg nem értés a minősítés eredményét is befolyásolja. Két ilyen esetet lehetett az interjúkban felfedezni, az egyik a 17M interjúban jelent meg, ahol a kolléga arról számolt be, hogy hiányterületként jelölték meg az értékelők a tanulás támogatását, annak ellenére, hogy külön meg is dicsérték, hogy milyen sokoldalúan, sokféleképpen fejleszti a diákok képességeit. Viszont, mivel nincsenek tankönyvek, nincsen kivetítés, úgy ítélték meg, hogy a tanulás nincs kellőképpen támogatva. Nem ismerték el, hogy a Waldorf-pedagógia más módon támogatja a tanulást. Hasonló esetről számolt be a 8M interjú alanya. Nála is az IKT eszközök használatát hiányolták az értékelők. Az értékelt kolléga azt élte meg, hogy nem értik, és nem fogadják el, hogy a Waldorf-pedagógia miért képvisel más álláspontot ezen a téren – láthatóan őt nagyon meg is viselte ez az eset –. A 16M interjú alanya azt élte meg, hogy a leírtak alapján őt sem érezték meg, de a személyes találkozás segített, ott helyére kerültek a dolgok. Végül ezzel a kóddal illettem a 17M interjúban felvetett témát, amikor a kolléga azt fogalmazta meg, hogy az elismerő rácsodálkozás az értékelők részéről nem jelent értést és nem jelent megértést, ezért fontos lenne, hogy olyanok alkossanak véleményt egy Waldorf-pedagógus munkájáról, akik jól ismerik a Waldorf-pedagógiát. Hiszen így tanácsot sem tudnak adni, mert amit adnának, az nem lenne összhangban a Waldorf-pedagógiával – kiváló példa erre a táblarajzos történet.

Rendszeren kívülség: Egy gyakornoki interjúban jelent meg két helyen ez a tartalom. A kollégának nehézséget okozott, hogy úgy érezte, Waldorf-pedagógusként, nem illik a rendszerbe.

RENDSZERPROBLÉMÁK (Csak Waldorf-sajátosságokból eredők)

Időpont probléma: A minősítési időpont csúszásáról nyolc interjúalany számolt be, azaz az interjúalanyok majdnem fele! Négy esetben kiderült, hogy ez a csúszás a Waldorf-sajátosságból adódott, kettő eset oka nem derült ki az interjúból, és két esetben tudható, hogy a halasztások nem a Waldorf-sajátosság miatt történtek. Három interjúban merült fel, hogy az időpont eltolódása miatt a portfólió egy részét újra kellett írniuk a kollégáknak.

Az időpont alkalmatlanságáról két interjúban tettek említést. A 14M interjú alanya, aki elsős osztálytanítóként minősült, úgy érezte, hogy márciusban, amikor ki volt tűzve az időpont, még nincs egy elsős osztály olyan állapotban, hogy megmutatható legyen. A 3M interjú alanya pedig a téli szünet előtti héten fogadta a látogatókat. És bár megoldotta a helyzetet, de szóvá tette, hogy ez egy nonszensz időpont volt.

Végzettség: A végzettséggel kapcsolatos rendszerproblémák hat interjúban jelentek meg. (Közülük egy gyakornoki, öt tapasztalt tanári minősítés volt, három régi és három új eljárásban.) Egy helyen az jelentett gondot, hogy nem volt festés óra minősítésére alkalmas szakember, ezért húzódott sokáig a minősítés időpontja. Egy másik helyen pedig az okozott nehézséget, hogy a magyar-francia szakos tanári végzettséggel rendelkező, de kézimunka tanárként dolgozó gyakornok (aki akkor volt harmadéves a kézimunka-tanár képzésen) nem minősülhetett kézimunka tanításból, mivel nem volt meg a kézimunka oktatására vonatkozó végzettsége. Így az iskola kénytelen volt az egész tantárgyfelosztást átszervezni, hogy tudjon neki olyan órát adni, amiből minősülhet, ami a végzettségének megfelel. De nem csak az iskolának volt ez nagy kihívás, hanem magának a gyakornoknak is, hiszen így lényegében nulla magyartanítási tapasztalatból kellett portfóliót írnia és nem két év, hanem pár hét gyakorlat után került sor a minősítő vizsgára.

A végzettségből eredő rendszerproblémák nagy része (négy interjúban) az osztálytanítói rendszerre vezethető vissza. A Waldorf-iskolában ugyanis elsőtől nyolcadik osztályig egy osztálytanító viszi az osztályt és tanítja a főoktatás tantárgyait, tehát a Waldorf-iskola nem vált át 5-dik osztálytól szaktanári rendszerre, viszont a minősítési rendszer ötödik osztálytól csak szaktanári rendszerben tud gondolkodni. Két interjúban jelent meg ez a probléma oly módon, hogy ebből az adott kollégának nehézsége származott. Egyikőjüknél új portfóliót kértek, mert amikor benyújtotta a portfólióját, negyedik osztálytanítóként még rendben volt a tanítói végzettsége, de amikor az óralátogatásra került volna sor, már hatodikos volt, és ott nem fogadták el a tanítói végzettséget. Az ő helyzetét nem is sikerült rendezni, egyszerűen kivették a rendszerből, óralátogatásra sem került sor. A másik kolléga nyolcadikos osztálytanító volt tanítói végzettséggel, csak a harmadik bizottság tudta megérteni a helyzetet és vállalni a minősítést. A harmadik alkalommal úgy jelent meg ez a téma, hogy az osztálytanító megjegyezte, hogy elsős osztálytanítóként tudott minősülni, de ha hetedikos, vagy nyolcadikos lenne, akkor az gondot jelentene. A negyedik alkalommal pedig az az interjú alany – aki egyébként szakértőként, azaz minősítési és tanfelügyeleti folyamatokban értékelőként is tevékenykedik – arról számolt be, hogy a hagyományos szakértők nem tudnak mit kezdeni a Waldorf-iskolák osztálytanítói rendszerével, mert nem tudják, hogy tanítóként, vagy szaktanárként bírálják el a minősítését.

Napirend, tanítási rend felborítása: Négy interjúban jelent meg az a téma, hogy a minősítés teljesen felborította a tanítási rendet. Egy tapasztalt tanár és három gyakornok került emiatt nehéz helyzetbe, vagyis az interjúalanyok több mint 20%-a. Három esetben a látogatás időpontja nem igazodott a tanítás szokásos rendjéhez, emiatt egyszer a szokás szerint reggel 8 órakor kezdődő főoktatást két-három órával később kellett megtartania a minősülő kollégának, egy másik esetben pedig a délutáni napközit kellett reggel megtartani, teljesen felborítva ezzel a gyerekek szokásrendjét. Egy harmadik esetben az óvodai napirendet, azt a ritmust, ami a gyerekek biztonságérzetét adja, kellett felborítani, hogy „beférjen” másfél órába. A negyedik példa nem a napirend felborításáról szól, hanem az iskolai élet teljes felborításáról, amikor is egy gyakornok kézimunka tanárnak magyartanításból kell minősülnie, és így, ezért a két

látogatási óráért az iskola egész tantárgyfelosztását át kellett alakítani, hogy legyen lehetősége a minősülő kollégának magyar órát tartania.

Waldorf-sajátosságok pozitív és negatív élményekben

Megmutatni a Waldorf-pedagógiát, megvédeni a Waldorf-pedagógiát: Az interjúkban összesen 10 helyen fordult elő ez a két tartalmi elem. A *megmutatni a Waldorf-pedagógiát* négy esetben pozitív élményként, egy esetben csak szándékként és három esetben negatív élményként vagy nehézségként jelent meg összesen négy interjúban: egy (43 éves) gyakornok és három tapasztalt kolléga említette őket. **A gyakornok főleg a nehézségét látta** annak, hogy a Waldorf-pedagógiát a minősítés során bemutassa. Egyrészt felelősségének érezte, hogy ezt megtegye, de ez nagy kihívást jelentett számára. Másrészt azt is nehézségként élte meg, hogy a Waldorf-pedagógia láthatatlan sajátosságait – amit ő *másik erőnek* nevezett – nem lehetett megmutatni. Egy másik helyen pedig arról beszélt, hogy neki, gimnáziumi tanárként könnyebb dolga volt, de az alsó tagozaton, például első osztályban még nagyon látványos a különbség és ennek a bemutatása, átadása nagyon nehéz lehet. Ennek a minőségnek a megfogalmazása annyira nehéz, hogy még az is kérdéses volt számára, hogy én vajon jól értem-e, amit mondani akar. Azon **tapasztalt tanárok számára**, akik ezt megemlítették a Waldorf-pedagógia megmutatása **általában pozitív élmény volt**. A *megvédeni a Waldorf-pedagógiát* egy tapasztalat kollégával folytatott interjúban fordult elő két helyen. Ebből az interjúból az rajzolódik ki, hogy ő a kollégáival arra készült, hogy a minősítés során majd meg kell védenie a Waldorf-pedagógiát, és mivel ez jól sikerült, ez nem volt negatív élmény számára. Nehézséget jelentett viszont a minősítési folyamat fogalomhasználata, nehéz volt beazonosítani az indikátorokat és kiválogatni közülük azokat, amiket a Waldorf-pedagógia nem támogat, és amiket emiatt meg kellett magyarázni.

Értékelési rendszer elemei

A minősülő kollégák élményeit megvizsgáltam abból a szempontból is, hogy az értékelési rendszer egyes elemeihez milyen élmények kötődnek. A következő elemekre vonatkozó élményeket gyűjtöttem ki: *portfólió, óra/foglalkozás látogatása, elektronikus felület használata, útmutató, önértékelés*.

Portfólió: 13 interjúban, összesen 42 alkalommal került elő valamiképpen a portfólió. Ezek közül 7 interjúban megjelent 14 említés kapcsolódott negatív élményhez (az interjúk közül egy volt gyakornoki, a többi tapasztalt tanártól származott, három korai eljárás volt, négy pedig 2016 utáni). Ezek a negatív élmények legtöbb esetben a vele kapcsolatos munka nagyságából, a dupla munkából adódtak, illetve a felületre bejutásnak, és a felület használatának nehézségeiből. (Négy interjúalany, azaz majdnem 20%, számolt be arról, hogy az időpontcsúszások, vagy a végzettség körüli problémák miatt részben, vagy egészben újra kellett írnia a portfólióját). Pozitív élményhez hét interjúban 13 esetben kapcsolódott a portfólió. (Az interjúk közül kettő szólt gyakornoki, és kettő korai eljárásról). A 8M interjú alanya büszke volt a portfóliójára, 13M interjú alanya számára az volt jó élmény, hogy a portfólióban meg tudta mutatni azokat a szakmai műhelyeket ahova Waldorf-tanárként jár, a 3M interjú alanya pedig azt élte meg pozitív élményként, hogy a portfólió írás során sok minden tudatosodott benne az állami gyógypedagógia és a Waldorf-gyógypedagógia közötti hasonlóságokkal és különbségekkel kapcsolatban. A 13M interjú alanya számára az volt jó, hogy ilyen részletesen el kellett készítenie az óravázlatokat, mert egyébként nem szokta. Viszont amikor rákérdeztem, hogy hasznosítja-e azóta ezt a tapasztalatot, azt válaszolta, hogy nem csinálja így, továbbra is csak olyan rövid vázlatot készít, mint előtte. Vagyis hiába volt jó élmény, nem kerül be a mindennapi gyakorlatba.

15 olyan említés volt, ami sem pozitív, sem negatív élményhez nem volt köthető, de ezek között is volt négy olyan, ami nehézségről számolt be, ugyanakkor négy másik helyen pedig épp arról beszéltek az interjú alanyok, hogy nem jelentett számukra nehézséget, ketten pedig a portfólió elkészítéséhez szükséges időráfordítás nagyságát hozták szóba. Ketten is említették, hogy a portfóliónál az volt a kihívás, hogy kérdéseket, elvárásokat nem érezték relevánsnak.

Óra/foglalkozás látogatása: Összesen 30 alkalommal jelent meg ez a téma az interjúkban, és e közül a 30 említés közül négy kapcsolódott negatív élményhez. Ezek közül egy vonatkozott valóban a látogatásra, amikor maga a látogatást élte meg az interjú alany negatív élményként, az értékelők elutasító hozzáállása miatt. (Az értékelőkkel kapcsolatos élményeket később még kifejtem.) A másik három említés egyike az időpont szerencsétlen volta, a másik a napirend felborítása miatt volt negatív élmény. A harmadikat pedig nem sikerült értelmezni, elmulasztottam feltenni egy tisztázó kérdést.

A 30 említés közül 15 kapcsolódott pozitív élményhez, ami azt jelenti, hogy **az óralátogatás portfólióíráshoz képest egyértelműen pozitívabb élmény volt** az interjúalanyok számára. Többen úgy is fogalmaztak, hogy az már nem okozott gondot, az már könnyű volt, vagy az már pozitív élmény volt, a portfólióíráshoz képest. Sokan nyilatkoztak pozitívan az értékelőkről is, az ezekre vonatkozó idézeteket az értékelőkről szóló résznél fogom közölni. Voltak, akik az óramegbeszélést, a szakmai párbeszédet emelték ki pozitívumként, mások a gyerekek segítő hozzáállását. Érdekes, hogy a pozitív élmények ellenére több alkalommal is előjött a félelem az óralátogatások kapcsán, ezzel a témával az érzéseket bemutató részben fogok foglalkozni.

12 alkalommal említették úgy az óralátogatást, hogy nem kapcsolódott hozzá sem negatív, sem pozitív élmény. Volt közöttük az a bizonyos „nem negatív” élmény, és két helyen jelent meg a félelem. Voltak olyan közlések, amelyek az értékelőkre vonatkoztak és sok olyan helyen is említették az óralátogatást ahol a kompetenciákra vonatkozó kérdésekre válaszoltak. Ezeket a szakaszokat a későbbiekben fogom elemezni. Már korábban volt szó az alkalmazkodásról, ami szintén megjelent az óralátogatások kapcsán, vagy úgy, hogy igyekeztek az interjú alanyok alkalmazkodni, vagy úgy, hogy éppen kihangsúlyozták, hogy ők nem akarnak mást csinálni, mint amit egyébként szoktak.

12 interjúban, 16 alkalommal került szóba az **elektronikus felület használata**. 6 interjúban kapcsolódik a megélés negatív élményhez, de például az egyik ezek közül épp arról szól, hogy a negatív élmény akkor enyhült, amikor már tudta használni az elektronikus felületet. Ettől eltekintve az összes többi negatív élmény a 2016 előtti eljárásokhoz kapcsolódik. Körülményesnek, bonyolultnak találták a rendszert a kollégák. Ennek egyik oka az, hogy akkor a jelenleginél több dokumentumot kellett feltölteni. A másik ok pedig az lehet, hogy az első minősülő kollégák az idősebb korosztályhoz tartoztak, egyikük meg is fogalmazta, hogy számára maga az elektronikus rendszer volt idegen, de a fiataloknak ez már nem fog gondot jelenteni.

Pozitív élménnyel három esetben kapcsolódott a felület kezelése. Ketten, egy gyakornok és egy tapasztalt kolléga mondta azt, hogy logikusnak találta a rendszert. Egy tapasztalt kolléga pedig azt említette pozitívumként, hogy a rendszer segített eligazodni, értelmezni az elvárásokat.

Hat esetben nem kapcsolódott az említés sem negatív, sem pozitív élményhez. Voltak, aki arról számoltak be, hogy számukra nem okozott nehézséget a felület kezelése. Egyértelmű volt a felület, végig vezette őket a folyamaton. Itt is megjelent, hogy annak, aki nem járatos az

informatikai felületeken, nagy kihívást jelenthet. Hárman is említették, hogy segítséget kaptak a rendszer használatához, volt, aki az iskolatitkártól, más a családjától vagy pedig kollégáktól.

Az **útmutatóról** három interjúban tettek említést, összesen hat alkalommal. Egy esetben kapcsolódott negatív élményhez, de abban az esetben az látszik, hogy félreértett valamit a minősülő kolléga, mert az útmutatóban található iratminta ajánlásokat szigorú előírásnak tekintette. Egy másik kolléga, aki figyelmesebben olvasta el az útmutatót, épp a rugalmasságát fogalmazta meg pozitívumként, Ketten számoltak be arról, hogy azért volt jó az útmutató, mert segítette a feladat értelmezését.

Az **önértékelés**, mint értékelési elem két interjúban jelent meg, mindkét említés gyakornoki minősítő vizsgálóhoz kapcsolódott. Egyikőjük arról számolt be, hogy számára nehéz volt, hogy az önértékelést egy külső kényszerből kellett elvégezze, és ez nem teszi lehetővé azt, hogy az ember egyéni fejlődési üteméhez igazodjon az értékelés. A másik említés pedig arról számolt be, hogy a minősítő vizsgálóhoz képest – amikor reggel kellett napközit tartani a gyerekeknek és ezzel teljesen hiteltelenné vált a folyamat – az iskolán belül megszervezett önértékelési folyamat mennyivel realisabb, igazabb volt.

Értékelőkkel kapcsolatos élmények

Az értékelőkkel kapcsolatos élményeket összesen 33 helyen említették az interjú alanyok. Ezek közül 20 esetben nyilatkoztak az **értékelőkről pozitívan**. Ebből a húsz említésből hat vonatkozott az **értékelők érdeklődésére és figyelmére**, négy pedig a **meglepődésükre**. Mielőtt ezekre a közlésekre rátérek, megpróbálom felvázolni, hogy az **értékelők érdeklődésén és figyelmen**, valamint a **meglepődésén** túl milyen pozitívumokat fogalmaztak meg az értékelőkkel kapcsolatban az interjúalanyok. Egyrészt pozitívnak élték meg a minősülők, ha jó véleménnyel voltak róluk az értékelők. Volt, hogy azt élték meg pozitívnak, hogy az értékelőknek volt pozitív élményben részüik. Voltak, akik a segítőkészséget, a támogató, elfogadó, empatikus hozzáállást fogalmazták meg, illetve a szakmai eszmecserét.

13 alkalommal vonatkozott az említés, az **értékelők érdeklődésére**, figyelmére, minden esetben pozitív vonatkozásban. Az egyik kollégát meg is hívta a minősítő bizottság elnöke, hogy tartson náluk előadást a Waldorf-pedagógiáról. Ugyanez a kolléga hangsúlyozta, hogy az lenne a fontos, hogy a minősítést Waldorf-tanárok végezzék, mert az érdeklődés fontos, de nem elegendő, mert nincs mögötte értés. Ugyanakkor azt is fontosnak tartotta, hogy érdeklődnek irántunk, a Waldorf-pedagógia iránt, és hogy éljünk ezzel a lehetőséggel.

Az **értékelők meglepődésére** öt utalás történt, három interjúban. A 14M interjú alanya arról a döbbenetről számolt be, amit az értékelők arcán látott, amikor kirajzolódott előttük az a többlet, amit a Waldorf-pedagógia jelent. Érzékelték ezt a másságot, de nem tudták megragadni, megfogalmazni, hogy mit is látnak pontosan. A 15M interjú alanya két esetben említette a meglepődést, először a témaválasztása lepte meg az értékelőket (Csongor és Tünde 8. osztályban), a második említés pedig arról szólt, hogy megdöbbenetette az értékelőket az, hogy a gyerekek 120 percig figyeltek. A 17M interjú alanya pedig azt említette, hogy az értékelőket meglepte, hogy milyen sok mozgás és játék van egy matematika órán. Úgy találták, hogy valószínű ennek a sok segítő feladatnak köszönhető, hogy ezek a gyerekek jobban tudják a matekot, mint akikkel ők a maguk munkahelyein találkoztak.

Hét alkalommal nyilatkoztak az **értékelőkről negatívan**, de ebből a **hét említésből öt egy interjúalanytól származik**, akinek nagyon rossz élmény volt a minősítés, mondhatnám akár

traumatikus élménynek is. Az interjú inkább hasonlított egy terápiás beszélgetéshez, mint egy tudományos kutatás célját szolgáló interjúhoz. Az volt a benyomásom, hogy végre kibeszélheti magából ezt a szörnyű élményt, amit az értékelők miatt kellett elszenvedjen. Semmi pozitívumot nem tudott felidézni, folyton oda kanyarodott vissza, hogy az értékelők mennyire nem ismerték és mennyire nem fogadták el a Waldorf-pedagógiát.

A másik két említés közül az egyik esetben rugalmatlannak találta az interjúalany az értékelőket, mert nem engedték, hogy az osztálytanító a korábbi gyakorlat szerint bent lehessen az órán. A másik esetben pedig úgy fogalmazott az interjúalany, hogy sablonos volt az értékelők reakciója, sablonosan fejezték ki magukat.

Érzések

Az interjúkban megjelenő érzelmeket is igyekeztem kigyűjteni, ehhez a GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék kategóriáit használtam (Shuman és Scherer 2014; Mesterházy 2019). Az ott szereplő 20 alap érzelem közül, összesen négy jelent meg az interjúkban. A félelem 16, a büszkeség 4 és az érdeklődés 1, düh 1 alkalommal.

Félelem a kóddal jelöltem minden rokon jelentésű minőséget is, mint pl. ijedelem, drukkk, izgulás, rettegés. Ezek a félelemmel kapcsolatos, vagy **félelemre utaló közlések összesen 16 alkalommal jelentek meg nyolc interjúban**. Ezek közül három tapasztalt tanárral készült, öt pedig gyakornokkal készült interjú volt. Ami azért érdekes, mert az interjúalanyok közül hat volt gyakornok, azaz **egy kivétellel valamennyi gyakornok** megemlítette a félelmet (Az egy kivétel, a 45 éves gyakornok).

A gyakornokok közül ketten is azt fogalmazták meg, hogy a feladat elsőre nagyon ijesztő volt számukra. Mások félelme főleg arra irányult, hogy milyenek lesznek az értékelők, mi alapján, értékelnek, mennyire lesznek elfogultak. Többen említették, hogy sok rossz példát hallottak, és emiatt féltek, mert úgy látták, hogy nagyrészt azon múlik a minősítés kimenetele, hogy milyen az értékelők hozzáállása. A 2M interjú alánya – aki hat alkalommal is megemlítette a félelmet – úgy élte meg, hogy bár van egy jó idea, de nem a segítő szándék jön át, hanem megfélemlítő jellege van a folyamatnak.

Büszkeség: Ennél a kódnál nem szavakat kerestem, hanem a büszkeséget, mint tartalmat. Ez a tartalom négy különböző interjúban jelent meg, kivétel nélkül mindegyik tapasztalt tanárral készült. Érdekes, hogy a 10M és a 12M interjú alánya egy iskolában dolgozik. Az volt a benyomásom, hogy ott az egész iskola büszke a minősítésen nyújtott teljesítményükre. Arra voltak büszkék, hogy meg tudtak felelni az állami követelményeknek. Hasonló volt a büszkeség tárgya a 14M interjú alanyánál. A 8M és a 10M interjú alánya pedig az elkészült portfóliójára volt büszke. (a 8M interjú alanyának az egész értékelés egy nagyon rossz élmény volt, az egyetlen pozitívum az elkészült portfólióból származó büszkeség volt számára.)

Kíváncsiság/érdeklődés: Egyetlen interjúban jelent meg a kíváncsiság, mint érzés. Az interjúalany arra volt kíváncsi, hogy lehet-e egyszerre megfelelni az állami és a Waldorf követelményeknek is.

Düh: egyetlen helyen fordult elő az időpontcsúszás miatt.

A megélt élményekről összegzésképp elmondható, hogy a gyakorlott kollégák több élményről számoltak be, viszont a pozitív és negatív élmények aránya hasonló a két csoportban. Érdekes viszont, hogy a 6 nem negatív élmény közül négyet a gyakornokok említettek. Ez számomra

azt mutatja, hogy ők rosszabbra számítottak, mint amiben részük volt. Pozitív élményként egyedül a *pályára rátekintést* említették az idősebb, tapasztaltabb interjúalanyok, a fiataloknál ez a gondolat nem fordult elő. Negatív élmények első csoportját a Waldorf-szemléletből adódó tartalmi problémák jelentették, itt az *eltérő nyelvezetet*, a *meg nem értettséget* és a *rendszeren kívüliség* érzését tették szóvá, illetve azt, hogy a minősítési helyzetet gyakran *fiktívnek*, igaztalanak találták. A második csoportba – a rendszerproblémák közé – tartoztak olyan negatív élmények, melyek nem a Waldorf-sajátosságokból eredtek (pl.: idő és energia ráfordítás; túl sok adminisztráció; E-felületre bejutás nehézsége, stb.) ezekre itt nem tértem ki. A Waldorf-sajátosságokból adódó problémák leggyakrabban a *minősítés időpontjával* kapcsolatban mutatkoztak, az interjúalanyok majdnem felének csúszott a minősítés időpontja, gyakran amiatt, mert nem tudtak olyan bizottságot felállítani, amely fel tudta vállalni a Waldorf-pedagógus minősítését. Ezek a problémák a Waldorf-iskolák *eltérő végzettségi követelményeivel* is összefüggenek, az osztálytanítói rendszerrel nem tud mit kezdeni az 1-4 évfolyamon tanítói, 5-8 évfolyamon szaktanári alapon működő minősítési rendszer. A *napirend, tanítási rend felborítása* is sok nehézséget jelentett, mert a Waldorf-pedagógiában a nap vagy az év ritmusának nagy jelentősége van, és teljesen igaztalan helyzetet eredményez, ha a minősítés során ezt nem veszik figyelembe.

A *Waldorf-pedagógia megmutatása* a gyakornokok számára főleg nehézséget jelentett – hiszen ők is még csak ismerkednek vele és nehezen tudják szavakba önteni ezt az átlagostól eltérő szemléletmódot – a tapasztalt tanárok számára viszont általában pozitív élmény volt.

Az *értékelési rendszer elemei* közül az óralátogatások a portfólióhoz képest egyértelműen pozitívabb élmény volt. Az elektronikus felület használatát az idősebb kollégák találták inkább problémásnak, a fiataloknak nem okozott gondot.

Az *értékelőkkel kapcsolatos élmények* általában pozitívak voltak – a negatív élmények többsége egyetlen interjúalanytól származott – a pozitív élmények az értékelők érdeklődésével, figyelmével volt kapcsolatos, és többször szóba került az értékelők meglepődése is a Waldorf-pedagógia eltérő szemléletmódja, vagy eredményei láttán.

Az interjúkban megjelent *érzések* igen szűk változatosságot mutattak, a húsz alapérzelem közül négyet tudtam kimutatni (félelem, büszkeség, érdeklődés, düh), melyek közül leggyakrabban a *félelem* fordult elő. A félelemre utaló közlések 16 alkalommal jelentek meg nyolc interjúban, egy kivétellel valamennyi gyakornok megemlítette.

Kompetencia területek, indikátorok

Az interjúk ezen részéhez három kérdés tartozott: 1) Okozott-e valamely kompetencia, vagy indikátor nehézséget? 2) Maradt-e benned hiányérzet? (Vannak-e olyan fontos pedagógiai jellemzők, melyeket nem fedtek le a kompetencia területek indikátorai?) 3) Mely indikátorokat tartottad feleslegesnek? E kérdésekre adott válaszokat hét kategóriába tudtam sorolni:

- **hiány, komp.** – ezzel a kóddal azokat a szövegrészeket jelöltem, ahol az interjúalanyok azt fogalmazták meg, hogy hiányoltak valamit a kompetencia területek közül
- **nehézség, komp.** – ami a kompetenciával, indikátorokkal kapcsolatos nehézségeket gyűjti
- **indikátorok** – ezzel a kategóriával az indikátorokról szóló közléseket jelöltem

- ***nem nehézség, komp.*** – ahova azokat a közléseket gyűjtöttem, amelyek arról szóltak, hogy a kompetencia kategóriák nem okoztak nehézséget
- ***feleslegesség, komp.*** – azon közlések jelzésére szolgált, amelyek a feleslegesnek tartott kompetenciákról szólnak
- ***pozitívum, komp.*** – a kompetencia területekkel kapcsolatos pozitívumokat tartalmazó szövegrészeket jelöli
- ***nem emlékszik, nem foglalkozott vele, komp.*** – azokat a szövegrészeket jelöli, ahol arról beszélnek, hogy azért nem tudnak válaszolni a kérdésekre, mert nem foglalkoztak behatóan a témával

Ezen kódokkal jelölt szövegrészek vizsgálata során az alábbi témakörök rajzolódtak ki:

- *IKT* (azaz infokommunikációs technológia alkalmazása)
- értékelés
- intuíció
- komplexitás
- morális tartalom
- tehetséggondozás

A következőkben e kódok mentén vizsgálom az interjú szövegeket, de előtte álljon itt egy példa az egyik kirajzolódott téma, az *intuíció* kód elemzésére.

Intuáció

Az intuáció, mint tartalmi elem, három interjúban jelent meg, mindhárom esetben a Waldorf-pedagógiai sajátosságként és akként, mint ami nehezíti, hogy ebbe a minősítési rendszerbe a Waldorf-pedagógus bele tudjon illeszkedni. Ebből az intuitív jelenlétből is adódik, hogy az elkészített dokumentumok nem igazán tükrözik a valóságot, ami problémát jelentett egyik-másik interjúalany számára. A 14M interjú alanya nagyon szép képet festett arról, hogy milyen módon dolgozik a gyerekekkel, és hogy az a fajta intuitív jelenlét, amit az első 6 évfolyamon jól tud működni, később már nem elegendő, ezért nem vitte tovább az előző osztályát 7-8. évfolyamra, hanem újra elsősöket vállalt, akik számára az a megfelelő, amit ő így tud nyújtani.

7M: Hát hogy, mit tekintek értékelésnek? Azt hogy, egy szülő kit tekint jó vagy rossz pedagógusnak, az egy szubjektív dolog, hogy ki tekinti a kollégáját jó vagy rossz pedagógusnak, az is egy szubjektív dolog. *És azért nehéz nekünk talán ebbe a rendszerbe belehelyezkedni, mert nagyon sokszor ezen a szubjektív területen dolgozunk, a megérzéseinkkel, az intuíciónkkal, gondolatainkkal, és ezért nagyon nehezen tudjuk beengedni a mérhető kategóriákat.* De azt gondolom, hogy arra ad lehetőséget, hogy ha valaki komolyan veszi, akkor a saját maga önértékelése válik realisabbá. És abban látok fejlődési lehetőséget.

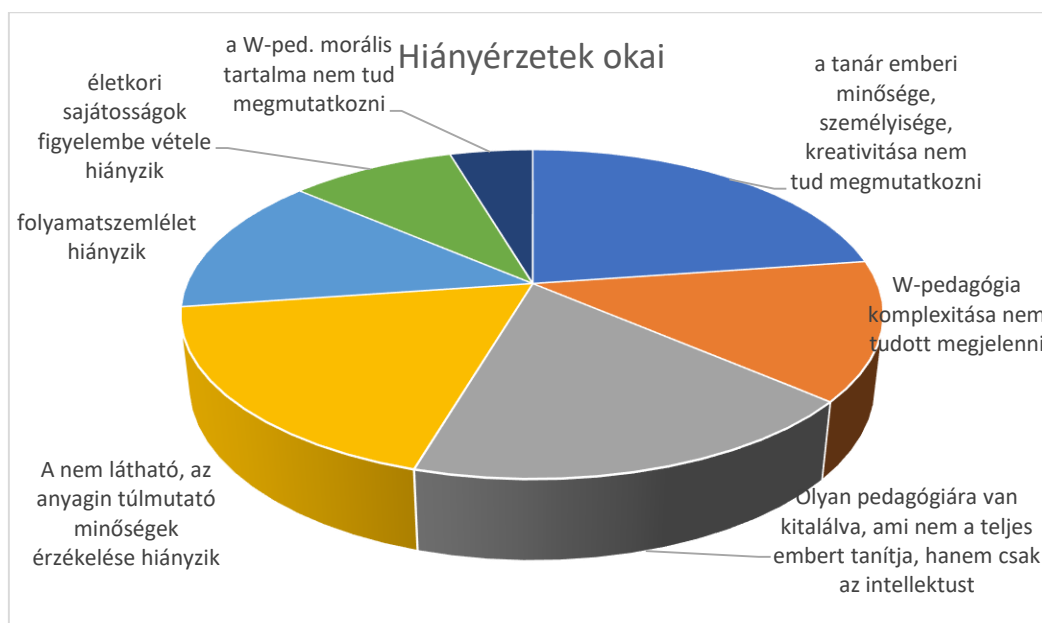
17M: *Az óratervek elkészítésénél, illetve az ilyen tematikus tervek elkészítésénél szerintem egy kicsit talán nehéz Waldorf-tanárként, hogy eléggé intuitív módon dolgozunk, és most így sokszor éreztem azt, hogy elkészíték egy olyan tervet, ami valószínűleg nem valósulna meg az osztályban.* És ez a fiktív munka, ez egy kicsit nehéz. Nekem ez volt így negatív, hogy sok olyat éreztem, hogy ezt leginkább csak kitalálom, vagy hogy a régi állami iskolás tapasztalataimból, mert hát tanítottam 13 évet állami iskolában is, meg magániskolában. Ott mindig csináltunk ilyen tanmenetet, tantervet, óra tervet, de már ott sem értettem, hogy miért kell beírni, hogy mi a gyerek válasza, vagy milyen érzelmek jelenhetnek meg az órán, vagy egyáltalán, hogy milyen metodikai módszereket alkalmazok, tehát nekem inkább ez volt nehéz, hogy sokszor éreztem azt, hogy ez inkább csak kitaláció.

14M: Figyelj, ha most tényleg, ha őszinte vagyok, akkor, akkor abszolút, tehát nekem nincs óratervem. Érted? Tehát, hogy nekem már a második osztálynál sem volt, hanem én így bemegegyek, és akkor ott megtörténik az óra. Nagyon keveset [készülök]. Néha így, tehát *amikor biciklivel járok-kelek és megyek, sétálok, és jönnek ötletek, valami, azok is bejönnek, és akkor majd valahol el lesz helyezve az órában.* Tehát, hogy az első három négy évben [...]. Én gyakorlatilag ezért is váltottam, mert úgy érzem, *hogy itt van, ez az az életkor, az első 6 osztály, ahol én így tényleg könnyedén tudok mozogni, és hogy kapok hozzá annyi intuitív segítséget, hogy nekem ebben tulajdonképpen magamat kell csak adnom, és ha ennek át tudom adni magam, ennek a nagyon különleges elragadtatott állapotba tudok kerülni, tényleg, a gyerekek között, akkor csodák tudnak megtörténni. És azt nem tudom felülírni semmilyen készüléssel.* Ez a nagyon durva. Tehát erre kellett rádöbbenem a 2. osztályomnál. És hogy iszonyatosan megszerettem őket, annyira hogy nagyon, és azért is volt olyan nagyon nehéz az elválás, mert hogy nekik akartam jót azzal, hogy akkor 7-dik, 8-dikban kapjanak meg egy, egy olyan szaktudást, egy olyan határt, egy olyan keretet, amit én már nem biztos, hogy ezzel a lényel ami nekem van, tudok segíteni. És akkor inkább azt mondtam, hogy akkor felvállalom ezt, hogy én egy kicsit ebben most szenvedek, hogy így elválunk, de nekik akkor legyen jobb. És akkor én meg evvel, amivel én tudok dolgozni, ami nekem adottságom, akkor ezt hadd, hadd legyen.

7.szövegdoboz *Az intuáció kód elemzése, mint minta az egyes kódok elemzésének bemutatására*

Hiány, komp.

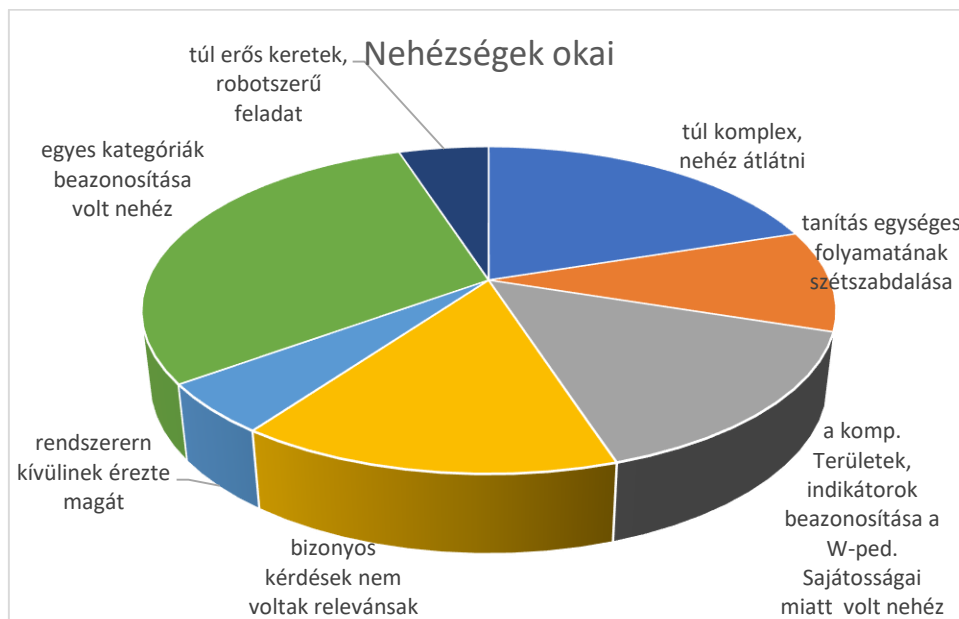
A kompetenciával, indikátorokkal kapcsolatban hatan mondták azt, hogy annyira szerteágazó és komplex volt maga az értékelés, hogy nem maradt bennük hiányérzet. Ugyanakkor közülük is hárman (14M, 16M, 6M) később, valamelyik másik kérdés kapcsán mégis arról számoltak be, hogy a munkájuk egyik vagy másik aspektusa nem tudott a minősítésben megjelenni (pl. 14M). Három másik interjúalany (10M, 17M, 2M) is arról számolt be, hogy azt a komplexitást, amit a Waldorf-pedagógia képvisel, nem tudták a minősítés során megjeleníteni. A 17M interjú alanya szerint az is gond, hogy szaktanárként kell egy osztálytanítónak is minősülnie, és ezáltal az a tanári sokszínűség, amit a Waldorf-pedagógia megkíván, nem tud megmutatkozni. Más szavakkal, de nagyon hasonló minőséget fogalmazott meg további négy interjú alany (4M, 16M, 2M, 7M), akik arról számoltak be, hogy a minősítés olyan pedagógiai folyamat értékelésére van kitalálva, ami nem a teljes embert tanítja. A teljes ember tanításán azt értik az interjú alanyok, hogy nem csak az intellektus nevelése a fontos (16M, 2M, 7M). Négy interjúban jelent meg az a gondolat, hogy a nem látható, az anyagin túlmutató minőségek érzékelésének lehetőségét hiányolták a folyamatból az interjú alanyok (4M, 5M, 8M, 14M). Ebbe a nem látható, az anyagin túlmutató minőségbe tartoznak a hangulatok, a pedagógus és a diákok közötti kötődések, és a szellemi minőségek is, ami abban is megmutatkozik, hogy egész másképp figyelnek a Waldorf-pedagógusok a gyermekekre, mint ami a hagyományos oktatásban szokásos (14M, 3M). Három interjúalany is hiányolta a folyamatszempléletet (16M, 17M, 3M), ketten pedig az életkori sajátosságok figyelembevételét tartották volna szükségesnek (16M, 3M). A 17M interjú alanya úgy fogalmazott, hogy azáltal, hogy csak tanórákra szorítkozik az értékelés, és nem az egész folyamatot nézi a szünetekkel, a tízóra előtti elmondott fohással, a pedagógia morális tartalma és az ahhoz szükséges emberi minőségek nem tudnak megmutatkozni. Öt interjúban (2M, 3M, 4M, 6M, 12M) jelent meg az a gondolat, hogy a minősítés nem volt kíváncsi a tanár emberi minőségére, a személyiségére, kreativitására. Ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy ezekre a minőségekre nehéz lenne indikátorokat kitalálni.



33. ábra A kompetenciákkal kapcsolatos hiányérzetek okai

Nehézség, komp

A kompetenciákkal kapcsolatos nehézségről 13 interjúban – azaz az interjúk több mint két harmadában – számoltak be a kollégák (Gyakornokok és tapasztalt kollégák egyaránt, és a régi és az új eljárások tekintetében sem mutatkozott különbség). A nehézségek egy részét a kompetencia területek, indikátorok rendszerének átlátása jelentette, négy interjúban is megfogalmazták, hogy számukra túl komplex volt, túl nagy falat volt (10M, 14M, 15M, 6M). Ketten azt élték meg nehézségként, hogy apró darabokra kell szétszedni a tanítás egységes folyamatát (16M, 3M). Hatan élték meg nehéznek az egyes kategóriák beazonosítását (14M, 1M, 5M, 2M, 7M, 9M, 10M), közülük három azt is megfogalmazta, hogy számukra a kompetencia területek beazonosítása a Waldorf-pedagógia sajátosságai miatt okozott nehézséget. Ugyancsak hárman érezték nehéznek, hogy bizonyos kérdések, kompetenciák nem voltak relevánsak akár azért, mert egyes feladatokkal gyakornokként még nem találkozott az illető, vagy azért, mert a szaktanár feladataiba nem illeszkedik, vagy akár azért, mert a Waldorf-pedagógia másként tekint egy-egy feladatra. Volt, aki rendszeren kívülinek érezte a Waldorf-pedagógiát és ezért volt számára nehéz a rendszerbe illesztés, és egy interjúalany arról számolt be, hogy számára túl erősek voltak ezek a keretek és így robotszerűvé vált a feladat. A Waldorf-pedagógiai sajátosságokból adódó konkrét nehézségek négy téma köré csoportosultak: *IKT eszközök használata, értékelés, tanulás támogatása, tehetséggondozás*. Ezekre a témákra később még külön kitérek.



34. ábra A kompetenciákkal kapcsolatos nehézségek okai

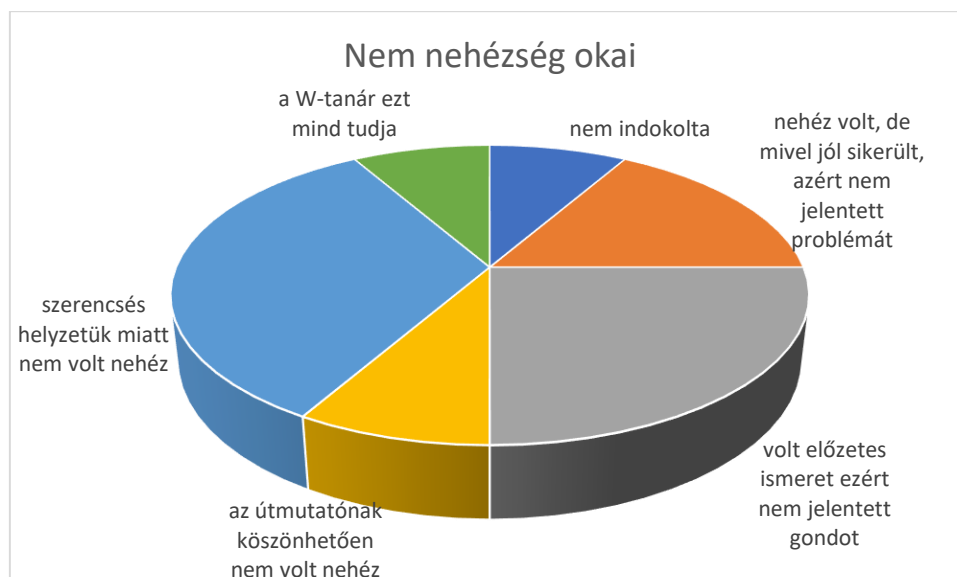
Indikátorok

Öt interjúalany (11M, 16M, 17M, 1M, 3M) nyilatkozott úgy, hogy nem foglalkozott az indikátorokkal, nem ásta bele magát. Közülük kettő (16M, 17M) azt is megjegyezte, hogy a portfóliójában sem figyelt az indikátorok meglétére, ezért ezeket hiányolták is az értékelők, csak az óralátogatáson látottak győzték meg őket. Három kolléga (6M, 7M, 8M) – mindegyik a 2016 előtti eljárásokban vett részt – azt fogalmazta meg, hogy nagyon sok volt az indikátor, és sok volt közöttük az átfedés. Ketten (7M, 9M) az indikátorok értelmezését tartották nehéznek egyrészt a számukra idegen nyelvhasználat miatt, másrészt pedig a Waldorf-pedagógiától eltérő szemléletmódja miatt. Három interjúban jelent meg az indikátorok kapcsán az IKT

alkalmazásának problematikája (10M, 3M, 9M). Egyetlen olyan interjúalany volt, aki segítőknek, hasznosnak találta az indikátorokat.

Nem nehézség, komp.

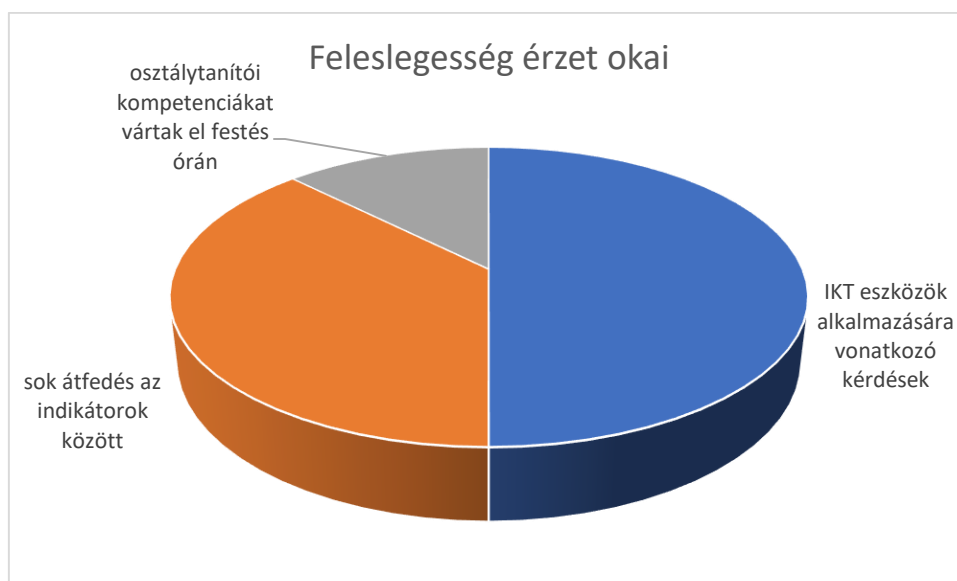
11 alkalommal jelent meg az a tartalom, hogy nem jelentettek nehézséget az indikátorok, kompetenciák. Egy interjúalany nem indokolta ezt a közlést, a többiek mind fűztek hozzá valamilyen megjegyzést. Egy közülük (11M) azzal indokolta, hogy bár nehéz volt, de mivel jól sikerült, nem jelentett problémát. Ketten (12M, 16M) mondták, hogy mivel volt előzetes ismeretük (egyetemi tanulmányokból, továbbképzésekről), ezért nem jelentett gondot. Egyikőjük számára (3M) az útmutatónak köszönhetően nem volt nehéz, és többen a szerencsés helyzetüknek tulajdonították a nehézség elkerülését. Volt, aki annak tudta be, hogy osztálytanítói múltjának, tapasztalatainak köszönhetően tudta különösebb gond nélkül megoldani a helyzetet (10M), volt, aki annak, hogy rendszerszerűen tud gondolkodni (16M). Ketten említették, hogy amiatt nem jelentettek gondot a kompetenciák és indikátorok, mert az a tantárgy (dráma, 13M), vagy az a tagozat (felső tagozat 2M), ahol ő tanít nem tér el jelentősen az állami tantervtől. És egy kolléga (16M) említette, hogy azért nem jelentett nehézséget a kompetenciáknak, indikátoroknak megfelelés, mert egy Waldorf-tanár ezt mind tudja.



35. ábra A kompetenciákkal kapcsolatos „Nem nehézség”-ek okai

Feleslegesség, komp.

Nyolc interjúban, kilenc alkalommal jelent meg a *feleslegesség*, mint tartalmi elem, közülük egy esetben tagadólag, vagyis, hogy nem talált semmit feleslegesnek az interjúalany. Négyszer említették, hogy az IKT eszközök használatára vonatkozó kérdéseket találták feleslegesnek – itt is felmerült, hogy az életkornak, vagy a témának jobban megfelelő kérdésekre volna szükség –, és hárman említették, hogy sok átfedés volt az indikátorok között. A 16M interjú alanya pedig azt tette szóvá, hogy osztálytanítói kompetenciát vártak el tőle – véleménye szerint feleslegesen – egy festés órán.



36. ábra A kompetenciákkal kapcsolatos „Feleslegesség érzet”-ek okai

Pozitívum, komp.

Három interjúban, öt esetben említettek pozitívumot a kompetenciaterületekkel kapcsolatban. A három interjú alany közül egy volt gyakornok. Ő számára az jelentett pozitívumot, hogy a kompetencia területekkel a figyelme ráirányult arra, hogy hol vannak még hiányosságai. A szakértőként is tevékenykedő kolléga számára is a tudatosítás volt a pozitívum. A harmadik kolléga, ki a korai eljárások egyikében vett részt, háromszor is megemlítette, hogy számára milyen hasznos volt a kompetencia területek és az indikátorok mentén rátekinteni a munkájára, illetve jó érzéssel töltötte el, hogy látta, melyik munkájában milyen sok indikátor jelenlétét tudta felmutatni.

Nem emlékszik, nem foglalkozott vele, komp.

Öt interjúalany volt, akik úgy vélték, hogy nem tudnak válaszolni az indikátorokra, kompetenciaterületekre vonatkozó kérdéseimre, mert már nem emlékeznek. Viszont közülük páran később, más kérdések kapcsán mégis tudtak egy-két fontos információval szolgálni.

Problémás területek, értelmezésbeli különbségek

A következőkben azokat a tartalmi elemeket vizsgálom, amiket az interjúalanyok a minősítési eljárások során hiányosságként, vagy problémaként éltek meg.

IKT A legtöbbször (9 interjúban, összesen 14 esetben) az IKT eszközök használatának elvárásával kapcsolatos problémák vetődtek fel. Érdekes, hogy a kilenc interjú közül kettő volt gyakornok, egyik a 45 éves, a másik pedig gyógypedagógus. (Összesen két gyógypedagógus volt az interjúalanyok között, mindkettő szóvá tette, hogy az IKT eszközök használata nem releváns a Waldorf-fejlesztő pedagógiában.) Tehát elmondható, hogy főleg a tapasztalt kollégák tartották az IKT eszközökkel kapcsolatos elvárásokat problémásnak, mert a Waldorf-pedagógia, a Waldorf-kerettanterv nem tartalmazza – különösen az alsóbb évfolyamokon – az IKT eszközök használatát. Sok esetben jelent meg, hogy az értékelők hiányosságnak tekintik, hogy a Waldorf-pedagógia nem használ IKT eszközöket, mert úgy vélik, hogy a Waldorf-pedagógusok nem készítik fel a gyerekeket az IKT eszközök használatára. Két interjúban jelent meg, hogy jó volt a „nem értelmezhető” kategória, mert az IKT terén ez segített. Ugyanakkor

volt olyan eset is (8M), amikor nem éltek ezzel az értékelési lehetőséggel az értékelők. A 8M interjú alanya nagyon fájlalta, hogy az értékelők nem értették meg, nem fogadták el a Waldorf-pedagógia IKT eszközök használatára vonatkozó álláspontját. Többen hangsúlyozták, hogy erről a kérdésről párbeszédet kell folytatni, mert jól megalapozott okai vannak annak, hogy a Waldorf-pedagógia ezt az álláspontot képviseli. Ketten is megfogalmazták, hogy erre a minősítés során is készülni kell. 15M interjú alanya úgy fogalmazott, hogy tudta, hogy erre fognak figyelni. Az interjú egy későbbi szakaszában arról számolt be, hogy az értékelők keresték annak a lehetőségét, hogy hol lehetett volna az IKT eszközöket használni az órán, és javaslatot is tettek, pl. a táblakép kivetítésére, de ő maguk is belátták, hogy a táblaképnek nem csak illusztrációs szerepe van, és így nem akarták ráerőltetni az értékelt kollégára az ötletüket. A 7M interjú alanya annak a lehetőségét hiányolta, hogy az IKT eszközök – különösen az alsóbb évfolyamokon történő – nem használatának okait jelölteni lehetett volna.

Értékelés:

Három interjúban jelent meg az értékelés értelmezésével kapcsolatos probléma. Két interjúalany számolt be arról, hogy a portfólió alapján az értékelők hiányt láttak a tanulói munka értékelése terén, de a személyes tapasztalat meggyőzte őket arról, hogy ezek az értékelések, ha nem is az általuk megszokott módon, de megtörténnek. Egy esetben viszont az értékelők az óralátogatás tapasztalatai ellenére sem tudták elfogadni az értékelés általuk megszokottól eltérő formáit, és ezt a területet hiányosságként jelölték meg.

Tanulás támogatása:

Egy interjúalanyánál fordult elő problémaként, hogy az értékelők nem értették meg, nem fogadták el a Waldorf-pedagógia sajátos hozzáállását a tanulás támogatása témaköréhez. Csak a saját gyakorlatukból tudtak kiindulni, így annak ellenére sem tudták a tanulás támogatásának betudni a Waldorf-pedagógiai eszközöket (mozgásos, játékos ritmusgyakorlat, stb.), hogy ők maguk is kiemelték a készségfejlesztés ezen „szuper” formáit. (Ez ugyan az az értékelő páros volt, akik az értékelés területén sem tudták a Waldorf-pedagógia eszközeit elfogadni.)

Tehetséggondozás:

Ugyancsak egy interjúban jelent meg a tehetséggondozással kapcsolatos meg nem értés, de itt szerencsére elfogadták az értékelők a Waldorf-pedagógia sajátos álláspontját. Ez a szemléletbeli különbség azonban, különösen a kevésbé nyitott értékelők esetében – akárcsak az értékelés, vagy a tanulás támogatása témakör – szintén problémákat rejt.

Intuíció

Az intuíció, mint tartalmi elem, három interjúban jelent meg, mindhárom esetben a Waldorf-pedagógiai sajátosságként és akként, mint ami nehezíti, hogy ebbe a minősítési rendszerbe a Waldorf-pedagógus bele tudjon illeszkedni. Ebből az intuitív jelenlétből is adódik, hogy az elkészített dokumentumok nem igazán tükrözik a valóságot, ami problémát jelentett egyik-másik interjúalany számára. A 14M interjú alanya nagyon szép képet festett arról, hogy milyen módon dolgozik a gyerekekkel, és hogy az a fajta intuitív jelenlét, amit az első 6 évfolyamon jól tud működni, később már nem elegendő, ezért nem vitte tovább az előző osztályát 7-8. osztályba, hanem újra elsősöket vállalt, akik számára az a megfelelő, amit ő így tud nyújtani.

Komplexitás

Három interjúban, összesen hat helyen jelent meg a komplexitás tartalmi elem. A 10M interjú alanya csak, mint ténytet említette, a 15M interjú alanya pedig arról számolt be, hogy az értékelőket meglepte a tanóra tantárgyi komplexitása, ami Waldorf-pedagógiai sajátosságként

a minősülőnek olyan magától értetődő volt, hogy nem is említette külön. A 17M interjú alanya viszont négy alkalommal is szóba hozta ezt a témát, merthogy fontos hiányosságként élte meg, hogy az minősítési eljárásban nem tud megjeleníteni ez a fontos Waldorf-sajátosság. Bár valamilyen szinten mégis megjelent, hiszen a látogatás utáni beszélgetésben szóba került az értékelők meglepődése a sok mozgásos feladat kapcsán. Ennek ellenére úgy élte meg, hogy azáltal, hogy szaktanárként zajlik az értékelés, nincs lehetőség az osztálytanítói sokszínűség megmutatására, illetve a Waldorf-pedagógia lényegének, és az ahhoz szükséges minőségeknek a megmutatására. Mert a Waldorf-pedagógia lényege nem a tananyag átadásában van, és a minősítés csak ennek a képességét nézi, aminek következtében pont a lényeg veszik el.

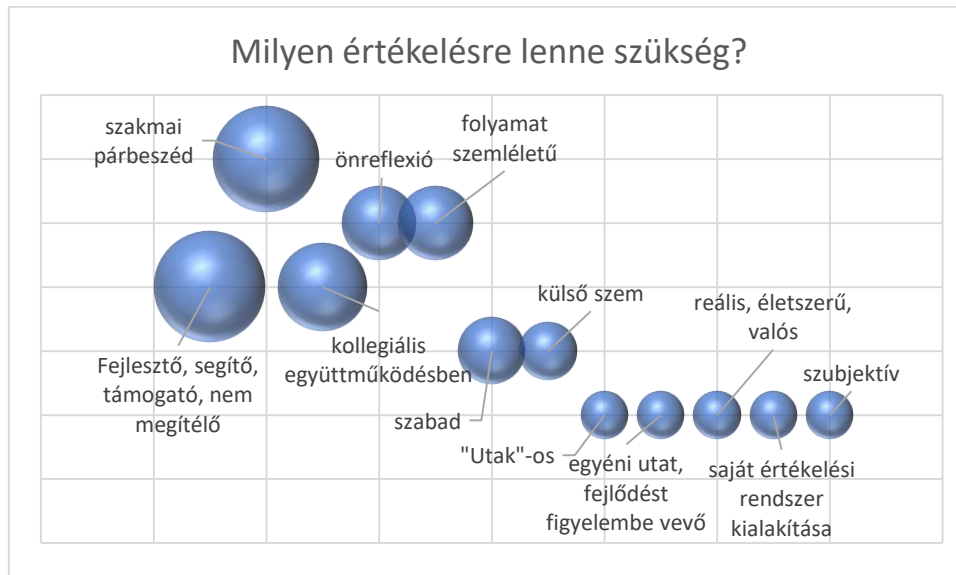
Morális tartalom

Ez a tartalmi elem, mint hiányosság egy interjúban jelent meg, egy, a komplexitásról szóló szövegrészben. Azért emelem külön is ki, mert nagyon jelentősnek találtam, hogy itt nem csupán arról van szó, ami a többi Waldorf-pedagógiai komplexitásról szóló szövegrészben tantárgyi komplexitásként jelent meg, hanem egy egészen más dimenzióról. Arról, hogy a Waldorf-pedagógiának nem pusztán a tananyag megtanítása a célja egy komplexebb módon, hanem, ahogy a kerettantervben is olvasható, a tananyag csak eszköz a gyermekek, ifjak neveléséhez. És ebből a nevelési feladatból, amit az interjúalany morális tartalomnak nevezett, a minősítés azáltal, hogy csak egy-egy tanóra kíváncsi, nem tud képet alkotni. Az a szituáció, hogy a tanóra előtti negyedórás beszélgetést követően az értékelők a tanárral együtt bemennek a terembe, ahol a gyerekek már a feladatra készen várják őket, teljesen reális szituáció egy hagyományos iskolában, de egy Waldorf-iskolában a tanítás nem így kezdődik. A pedagógia lényege nem korlátozódik tanórákra, hanem sok szempontból a tanórák előtt és után is zajlik.

Összegezve: Kompetencia területekkel és indikátorokkal kapcsolatos Hiányként azt fogalmazták meg az interjúalanyok, hogy nem tudták a minősítés során megjeleníteni azt a komplexitást, amit a Waldorf-pedagógia képvisel, úgy ítélték meg, hogy a minősítés olyan pedagógiai folyamat értékelésére van kitalálva, ami nem a teljes embert tanítja. A teljes ember tanításán azt értik az interjú alanyok, hogy nem csak az intellektus fejlesztése a fontos. Őt interjúban jelent meg hiányként az a gondolat, hogy a minősítés nem volt kíváncsi a tanár emberi minőségére, a személyiségére, kreativitására. Ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy ezekre a minőségekre nehéz lenne indikátorokat kitalálni. A kompetenciákkal kapcsolatos nehézségről 13 interjúban – azaz az interjúk több mint két harmadában – számoltak be a kollégák. Véleményük szerint túl sok volt, túl nagy falat volt. Egyesek az egyes kategóriák beazonosítását érezték nehéznek, mások pedig arról számoltak be, hogy bizonyos kérdések, kompetenciák nem voltak relevánsak. A Waldorf-pedagógiai sajátosságokból adódó konkrét nehézségek négy téma köré csoportosultak: *IKT eszközök használata, értékelés, tanulás támogatása, tehetség gondozás*. Az indikátorokkal kapcsolatban az volt a feltűnő, hogy azok fogalmazták meg, hogy nagyon sok volt az indikátor, és sok volt közöttük az átfedés, akik a 2016 előtti eljárásokban vettek részt. Mások az indikátorok értelmezését tartották nehéznek egyrészt a számukra idegen nyelvhasználat miatt, másrészt pedig a Waldorf-pedagógiától eltérő szemléletmódja miatt. A kompetenciákkal, indikátorokkal kapcsolatban a feleslegesség élménye ahhoz volt köthető, hogy sok átfedés volt az indikátorok között. A kompetenciákkal és az indikátorokkal kapcsolatban említett pozitívumok mindegyike a tudatosításra vonatkozott vagyis hasznosnak tekintették a munkájukra rátekintést a kompetencia területek és az indikátorok mentén.

Milyen értékelésre lenne szükség?

Erre a kérdésre válaszoló közlésekből a következő tartalmi elemek rajzolódtak: szükséges; nem szükséges; önreflexió; külső szem; szakmai párbeszéd; dokumentumok; folyamat szemléletű; reális, életszerű, valós; egyéni utat, fejlődést figyelembe vevő; Utam-os; Fejlesztő, segítő, támogató; szubjektív; kollegiális együttműködésben; szabad; nem megítélő; Waldorf-tanárok végezzék; saját értékelési rendszer kialakítása. Ezen a kódcsaládon belül nem hoztam létre kódcsoportokat.



37. ábra A minősítésben részt vett pedagógusok véleménye a „Milyen értékelésre lenne szükség?” kérdés vonatkozásában

Utamos (2)

Két interjúalany beszélt arról, hogy az „Utak a minőséghez” eljárás eszközei jelentenének számára jó értékelési gyakorlatot. Mindketten a személyes emberi minőségek megjelenését látják az „Utak” eljárásban vagy hiányolják az állami értékelési folyamatban.

12M: Amire azt mondanám, hogy *számomra Waldorf-pedagógusként nagyon hiányos az állami*, mind az egyetemi diplomám megszerzésével, mind a pedagógus minősítési eljárással [kapcsolatban], hogy bár szó van arról, hogy milyen személyes fejlődés szükséges ehhez, de például, minálunk, az “Utak a minőséghez” eljárással, amit rajtatok keresztül tanulunk, az annyira személyre szabott, és teljes embert igénylő feladatkör, és lehetőség, ami, amit nem látom egyszerűen az állami minősítésekben azt, hogy hogy hol jelenik meg az ember, az individuum, mint minőség, a minőségbiztosítás folyamán.

3M: És hát ugye, tudom hogy nem kéne belekutyulni nagyon, de *azt nem tudom hogy jó lenne-e, az a fajta Utam-os amit az intézménnyel csináltunk, ebben vannak olyan elemek, amik szerintem nagyon jók, és kiválthatnának bizonyos dolgokat*. A visszatekintés, az egy nagyon egészséges dolog, nem lehet túl nagy időszakra, de mégis kisebbekre jó lehet, vagy akár tényleg *a beszámoló, aminek vannak olyan elemei, amik nagyobb teret engednek ennek a személyes, emberi minőségnek*. Nyilván sokkal nehezebb kiértékelni.

7.szövegdoboz Az Utamos kód elemzése, mint példa az egyes kódok elemzésének bemutatására

12 alkalommal merült fel témaként a **pedagógusok értékelésének szükségessége**. Többnyire valamilyen feltétellel együtt (pl. akkor szükséges, ha támogató, vagy ha nem megítélő stb.),

ezeket a feltételeket később külön elemzem. Három esetben fordult elő ez a tartalom úgy, hogy nem kötődött feltételhez: két esetben az interjúalanyok azzal érveltek a pedagógusértékelés szükségessége mellett, hogy a tanári professziót védi, egy esetben pedig az jelent meg érvként, hogy nem minden esetben végzik jól a tanárok a dolgukat, ilyenkor a gyerekek védelmében szükség van ellenőrzésre. Egy interjúalany említette, hogy házon belül van szükség értékelésre, egy pedig az önértékelés szükségességét hangsúlyozta.

Két interjúban jelent meg, hogy **nincs szükség pedagógus értékelésre**. Az egyikben ennek az általános formának a szükségességét kérdőjelezi meg az interjúalany, a másikban pedig akkor tekinti szükségtelennek, ha nem problémamegoldó jellegű az értékelés, hanem csak pontoztatásról szól és arról, hogy ki legyen pipálva. Ebben a szövegrészben megjelent az a motívum is, hogy a Waldorf-pedagógusnak a pontoztatásról, akárcsak az osztályzásról a nagyatlagtól eltér a véleménye. Az interjúalany szerint a pontozás, ahogy az osztályzás nem a valódi tudásról, hanem egy pillanatnyi állapotról szól.

4 interjúban összesen 11 alkalommal fogalmazták meg az interjúalanyok, hogy **fejlesztő értékelésre lenne szükség**. A 4M interjú alánya a minősítő és a fejlesztő értékelést állította szembe egymással, és úgy látja, hogy mivel az egész iskolarendszer a minősítő értékelésre van berendezkedve, a pedagógusértékelés is minősítő, pedig a fejlesztő értékelés sokkal többet tudna segíteni, gyerekeknek, tanárnak egyaránt. Egy másik alkalommal azt fogalmazta meg, hogy a jelenlegi rendszer nem alkalmas arra, hogy segítőt jellegű legyen, csupán arra alkalmas, hogy kevés visszaélésre adjon okot. Máshol viszont éppen arról számol be, hogy alapvetően ez a konstrukció is magában hordja a segítség lehetőségét, ha arra használják, hogy a kiemelkedő területekben megerősítse a pedagógust és a fejlesztendő területekre felhívja a figyelmet. De hogy ezt nagyon személyfüggőnek tartja. A 7M interjú alánya úgy látja, hogy ha valaki komolyan veszi ezt az értékelést, akkor saját önértékelése válhat realisabbá. További három helyen említi még, hogy fejlesztő értékelésre volna szükség, ezeket a szövegrészeket a további tartalmi elemeknél idézem.

Hat interjúban összesen tíz alkalommal jelent meg a **szakmai párbeszéd** tartalmi elem a pedagógus értékelések kapcsán. Öt esetben, mint pozitív élmény jelent meg, a látogatást követő szakmai párbeszéd. A 3M interjú alánya viszont úgy élte meg, hogy nem volt elegendő idő a szakmai párbeszédre. Ő két esetben is megfogalmazta azt az igényét, hogy egy elmélyült beszélgetés történjen az óralátogatás után. Egy helyen pedig azt fogalmazta meg, hogy olyan emberek látogassák az órát, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz. A 17M interjú alánya hasonló igényt fogalmazott meg, de ő konkrétan a Waldorf-tanárok által végzett értékelést tartaná szükségesnek, mert akik kedvesen, érdeklődve, de hozzáértés nélkül jönnek, nem tudnak segíteni (az olyan esetekre pedig csak utalt, amelyeknél még csak érdeklődés sem volt az értékelőkben).

Négy interjúban, összesen hét alkalommal jelent meg a **kollegiális együttműködés** igénye az értékeléssel kapcsolatban. A közösség ereje és az egymástól tanulás igénye mellett az is megjelent, hogy egymást lenne jó értékelní. A 6M interjú alánya szerint akkor van értelme a pedagógusértékelésnek, ha az a pedagógiát segíti és szerinte ezt a segítséget kollegiális értékelés biztosítani tudja. Korábbi emlékeit idézi, és hozzáteszi, hogy ha ez a belső kollegiális segítség jól tud működni, akkor a külső kontroll már nem is annyira fontos. Megemlíti, hogy akkor mentek segíteni egy kollégához, amikor az hívta őket, és hogy elsődlegesnek az iskolán belüli belső továbbképzéseket, hospitálásokat, az egymásnak történő segítségnyújtásokat tartja.

Öt interjúban jelent meg az **önreflexió**, mint szükséges, fontos tartalmi eleme az értékelésnek. A 9M interjú alanya gyakornokként azt fogalmazta meg, hogy valami közelebbi, vagy belsőbb értékelésre lenne szerinte szükség, talán egy belső önértékelésre. A 17M interjú alanya pedig azt mondta, hogy a reflexióknak látta igazán értelmét. A 3M és az 5M interjúk alanyai az egész értékelési folyamatot ebből az önreflektív szempontból tartották hasznosnak.

A **szabadság**, mint tartalmi elem három interjúban, négy helyen jelent meg, de mindegyik interjúban egy kicsit más színezetet kapott. A 14M interjúban az interjúalany abban élte meg a szabadságot, hogy november 25-éig kellett feltöltenie a portfóliót és ő elhatározta, hogy 24-én éjfélig fel fogja tölteni. Vagyis megteremtett magának egy olyan hozzáállást, amiben függetlenséget élhetett meg. A 17M interjúban a szabadság abban az értelemben jelent meg, hogy az értékelési folyamatban lenne szükség nagyobb szabadságra, azaz nem kellene két tanítási órára szűkíteni a látogatást, hanem lehetőséget kellene adni arra, hogy többretegű képet kaphassanak az értékelők. A 6M interjú alanya a szabadságot azzal kapcsolatban fogalmazta meg, hogy a kerettanterv elfogadottságából adódóan a Waldorf-pedagógiának van egyfajta szabadsága a működtetés terén. Azt látja, hogy azért van szükség erre a külső értékelési rendszerre, mert a legtöbb iskolában nincsen olyan kollegiális együttműködés, ami a Waldorf-iskolák sajátja. Kérdésként vetette fel, hogy vajon ki lehetne-e hagyni a Waldorf-iskolákat az országos értékelési rendszerből, ha azok jól működtetnék belső rendszerüket. Úgy gondolja, hogy akkor tudna ez megtörténni, ha lenne annyi bizalom, vagy belátás az iránt, hogy egy Waldorf-iskola csak akkor fog működni, csak akkor jönnek a gyerekek ebbe a sajátos rendszerbe, ha jól csinálják a dolgukat. Az 5M interjú alanya viszont egy egész más szinten emlegeti a szabadság eszméjét. Azt teszi szóvá, hogy a szociális hármas tagozódás értelmében a szellemi élet – amihez az oktatás is hozzá tartozik – szabad kell, hogy legyen, azaz az államnak nem lenne szabad ebbe beleszólnia, nem lenne szabad azt ellenőriznie. Az állam szerepét abban látja, hogy szolgáltatásként kidolgozna egy ajánlást, amit az egyes intézmények a maguk képére formálhatnak, hogy a szellemi szabadságuk ne sérüljön. Mert szabad individuumok csak szabad iskolákból tudnak kinőni.

A **folyamatszemplélet igénye** öt interjúban jött elő. Két esetben a hiányát tették szóvá a kollégák. A 7M interjú alanya azt fogalmazta meg, hogy nem egy pillanatnyi képet kellene vizsgálni, ahogy ez a jelenlegi eljárásban történik. Egy ilyen pillanatnyi rátekintés csak azt teszi lehetővé, hogy indikátorok meglétét vizsgálják, pontozzák. De mivel a Waldorf-iskolák nem így dolgoznak, nehezen is illeszthetők ebbe az értékelési rendszerbe. A segítő minőség is egy folyamatban tud érvényesülni. Hasonló hiányérzetet fogalmaz meg a 16M interjú alanya is. A minősítés nem az egész embert nézi, nem folyamatában szemléli a pedagógus munkáját. És itt az *egész* abban az értelemben szerepel, hogy nem az egész embert akarják tanítani, hanem csak az intellektuális szintet, ahogy a gyermekek oktatása is csak az intellektuális tartalmakra korlátozódik, bár voltak az értékelésben szociális elemek, de mégis az a benyomása, hogy egy pusztán intellektuális dolgot kellett megoldani. Három interjúban fogalmazták meg a kollégák, hogy számukra olyan értékelési rendszer lenne az ideális, amely folyamatában szemléli a pedagógus munkáját. A 17M interjú alanya azt veti fel, hogy legalább egy napot ott kellene töltsenek az értékelők, hogy ne csak azt a két tanórát, hanem a nap többi részét is meg tudják tapasztalni. Az egész nap együtt töltését a 3M interjú alanya is nagyon jónak találná. Ő elsősorban abból a szempontból, hogy több idő juthatna a beszélgetésekre. Egy másik helyen a mentor szerepével kapcsolatban említette meg, hogy a gyakornok esetében a mentor tudná belevinni a folyamatszempléletet a minősítési folyamatba. Az 1M interjú alanya a folyamat

követését azért tartja fontosnak, mert két órát mindenki, még a legslendriánabb pedagógus is meg tud csinálni tökéletesre.

Három interjúban jött elő az a téma, hogy a **külső szem segítsége** mennyire jó vagy szükséges az értékeléskor. A 14M interjú alanya izgalmasnak találta, hogy valaki külső szemmel megnézi a munkáját. Ő a külső szemén a Waldorf-világon kívüli szemet értette. A 6M interjú alanya az értékelés alapvetésének tekinti a külső szem rátekintését, de ez a külső szem lehet iskolán belüli is.

Két interjúalany beszélt arról, hogy az **„Utak a minőséghez”** eljárás eszközei jelentősen számára jó értékelési gyakorlatot. Mindketten a személyes emberi minőségek megjelenését látják az „Utak” eljárásban vagy hiányolják az állami értékelési folyamatban.

Két interjúban jelent meg, hogy az **ember egyéni útját figyelembe kellene venni** egy értékelés során, vagyis, hogy az értékelésnek személyre szabottnak kellene lennie. 1M interjú alanya, aki gyakornokként minősült, nagyon rosszul élte meg ezt a külső kényszert, úgy érezte, hogy ő két év után még nem volt kész arra, hogy magára tekintsen. Igényelte volna, hogy figyelembe vegyék, hogy van, akinek több időre van ehhez szüksége. A 6M interjú alanya is arra hívja fel a figyelmet, hogy mindenkit a maga életútján kell segíteni.

Két esetben fordul elő az a motívum az interjúkban, hogy a jelenlegi rendszer **nem ad reális, valós képet**, pedig arra volna szükség.

Két interjúban jelent meg az a gondolat, hogy a **Waldorf-iskolák számára saját értékelési rendszert** kellene kidolgozni. Az 5M interjú alanya úgy tekint erre a kérdésre, hogy a szellemi szabadság biztosítása érdekében az államnak csak általános kereteket kellene adnia ahhoz, hogy az egyes intézmények a maguk értékelési rendszerüket kidolgozzák. A 7M interjú alanya pedig azt fogalmazta meg, hogy a Waldorf-mozgalomban ki kellene dolgozni egy alternatív értékelési rendszert, amit a közösség nagyobb biztonsággal tudna elfogadni.

A **szubjektív** minőség az értékelés kapcsán két interjúban fordult elő. A 7M interjúban aképpen jelenik meg, hogy a Waldorf-pedagógusok nagyon sok esetben a szubjektív területen dolgoznak a megérzéseikkel, az intuícióikkal és ezért nagyon nehezen tudják beengedni a mérhető kategóriákat. A 4M interjú alanya is azt fogalmazza meg, hogy a túlzásba vitt objektivitásra törekvés a „rákfeneje az egész értékelési rendszernek”.

Egy interjúban került elő, hogy a **dokumentumokat** valamilyen formában megőrizné, ha maga alakíthatná ki az értékelési rendszert.

Összegzésként elmondható, hogy amikor a pedagógusok értékelésének szükségességét fogalmazták meg az interjúalanyok, valamilyen feltétellel együtt említették, pl. akkor szükséges, ha támogató, vagy ha nem megítélő stb. Két esetben jelent meg az a tartalom, hogy nincs szükség pedagógusértékelésre, egyszer a központosított formára vonatkozott a kijelentés egyszer pedig arra, hogy nem szükséges, ha csak egy kipipálandó pontozgatásról van szó. Ebben a szövegrészben megjelent az a motívum is, hogy a Waldorf-pedagógusnak a pontozgatásról, akár csak az osztályzásról a nagyjátlagtól eltér a véleménye. Arra vonatkozóan, hogy milyen értékelésre lenne szükség, a következő tartalmi elemek fordultak elő az interjúkban. Fontos lenne, hogy **fejlesztő értékelés** legyen. A következő leggyakoribb kívánalom a **szakmai párbeszédre** vonatkozott. Azt is megfogalmazták az interjúalanyok, hogy

olyan emberek látogassák az órát, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz. Egyikőjük konkrétan a Waldorf-tanárok által végzett értékelést tartaná szükségesnek. Következő jellemző a *kollegiális együttműködés* igénye volt, illetve az *önreflexió*, mint szintén szükséges és fontos tartalmi elem. A *szabadság*, mint kívánatos tartalmi elem három interjúban, jelent meg, de mindegyik interjúban egy kicsit más színezetet kapott. A *folyamatszemplélet* igénye öt interjúban jött elő, egyik kolléga szerint a segítő minőség is csak folyamatban tud érvényesülni. A *szubjektivitás* is igényként jelent meg, amit szintén a segítő minőséggel kapcsoltak össze, illetve azt is megfogalmazták az interjúkban, hogy az értékelés során az ember egyéni útját figyelembe kellene venni. Hiányként merült fel, hogy a jelenlegi értékelési eljárás nem az *egész embert* nézi, és nem folyamatában szemléli a pedagógus munkáját. Két interjúalany beszélt arról, hogy az *„Utak a minőséghez” eljárás eszközei* jelentenének számukra jó értékelési gyakorlatot. Három interjúban jött elő az a téma, hogy a *külső szem* segítsége mennyire jó vagy szükséges, de ezt a külső minőséget különböző módon értették. Többen szóvá tették, hogy a jelenlegi rendszer nem ad *reális, valós* képet, pedig arra volna szükség. Két interjúban jelent meg az a gondolat, hogy a Waldorf-iskolák számára *saját értékelési rendszert* kellene kidolgozni.

6. Következtetések, gyakorlati javaslatok

Ebben a fejezetben a szakirodalom áttekintése és a dokumentumok, valamint a szakértőkkel és a minősült kollégákkal készült interjúk elemzése alapján leszűrt következtetéseket a kutatási kérdések mentén igyekszem megfogalmazni.

6.1. Melyek a Waldorf-pedagógia értékeléssel kapcsolatos alapvetései a mai, magyarországi Waldorf-szakértők és a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok szerint?

Waldorf értékeléssel kapcsolatosan megfogalmazott alapelveihez (Steiner 2008; 2017; 2004; Rawson 2016; 2015a; 2015b; Brien 2001; Ciborski és Ireland 2015) hozzárendeltem az interjúk elemzésének eredményeit. Az alábbi táblázatban látható, hogy egyedül az *átfogó/szűk fókuszú* minőségben nem található az a teljes egyezés, ami a többi minőség kapcsán kimutatható. (Ez a helyzet abból adódhat, hogy a szakértői interjúkban ezzel a témával kapcsolatban megjelent eltérő vélemények eltérő értékelési helyzetekre vonatkoztak.) Az alapvetések túlnyomó többségének egyezése azért nagyon jelentős, mert sem a szakértői interjúk, sem a minősítési interjúk során nem fogalmaztam meg előre minőségi kód kategóriákat, azok mindkét esetben az interjúalanyok közlései mentén alakultak.

Melyek a Waldorf-pedagógia értékelési alapelemei?		
Waldorf-szakirodalom	Szakértői interjúk	Minősítési interjúk
Az ember méltóságát maximálisan tisztelő	ítélkezésmentes;	szabadság
Fejlődést ösztönző	célja: belátáson alapuló, belső akaratból fakadó fejlődés támogatása; támogató szemléletű	fejlesztő
Átfogó	Átfogó/szűk fókuszú (ebben eltérőek voltak a vélemények)	-
Életkornak megfelelő	-	az egyéni életutat figyelembe vevő

Önismeretet erősítő, párbeszéd alapú	célja: önreflexió erősítése; őszinteségre ösztönözzön;	önreflexió, szakmai párbeszéd
Szociális készséget fejlesztő	Az eltérő vélemények megfogalmazásának és fogadásának képességét erősíteni szükséges és az értékelés ezt kell támogassa.	-
Kontemplatív felkészüléssel megalapozott	A kontemplatív hozzáállást a gyerekekkel való munka kapcsán említették	-
Kollegiális	A kollégák együttműködését fontosnak tartották, de egymás munkájának értékelését különbözőképpen ítélték meg.	kollegiális együttműködés, külső szem segítése
folyamat szemléletű	folyamatszerű	folyamatszemplélet
ipszatív	egyéni szabott; önmagához mérő	
	értelmes (szükséges és elégséges mértékben)	
	eleven	

12.táblázat Az értékeléssel kapcsolatos alapvetések összevetése a szakirodalom, a szakértői és a minősítési interjúk alapján (Saját táblázat)

Most pedig nézzük részletesen a kutatás eredményeiből leszűrt következtetéseket. Az értékelés a Waldorf szakértők szerint – az érték szótöböl eredeztetve – az értékek felmutatását, megőrzését és fejlesztését kell szolgálja, ezért minden szempontból támogató, fejlesztő jellegű kell legyen. A Waldorf-szakértők számára az értékelés célja általánosságban a tudatosság erősítése, a folyamatok érzékelése és a fejlődés segítése. A kontroll vagy az ellenőrzés szavak, vagy ezek szinonimái fel sem merültek, a mérés és a megítélés minőségei pedig szinte kivétel nélkül negatív jelentéstartalommal jelentek meg az interjúkban. Több helyen felmerült a megítélés és a félelem közötti összefüggés, az értékeléstől való félelmet és rossz érzést konkrétan a megítéléstől való félelemmel azonosították. Márpedig ahol félelem van, ott kevés hely jut az őszinteségnek. A szakértői interjúkból és a Waldorf-szakirodalomból is (Brien 2001; Clouder 2001) egyértelműen az mutatkozik meg, hogy a Waldorf-pedagógia szerint a tanulás legerősebb hajtóereje a belső motiváció, ami őszinteség, és az igazságra törekvés melletti elköteleződés nélkül hamis irányokba vezethet. Emiatt a Waldorf-pedagógia a stressz és félelem nélküli teljesítmény vizsgálatát tartja az értékelés reális alapjának és törekszik teret adni a fejlődésnek, vagyis igyekszik nem korlátozni a teljesítményt túlra vonatkozó ítéletekkel.

Mivel a Waldorf-pedagógia az ember teljes lényének (testének, lelkének, szellemének) nevelését tűzi ki célul az értékelés is e teljességre irányuló, holisztikus kell legyen, nem szabad, hogy csak a könnyen mérhető intellektuális képességekre korlátozódjon. Ahogy a gyermeket egységként (kognitív, affektív, pszichomotoros és szociális képességeit átfogóan) szemléli az értékelésről is egységben gondolkodik, vagyis nem tekinti szétderdek mentén szétszabdalthatónak. Bár az új-zélandi és az amerikai Waldorf-körökben megjelent a szétderdekben való gondolkodás (Ciborski és Ireland 2015; SEDT 2015), a szakértői interjúkból

az derül ki, hogy a magyar Waldorf-pedagógusok – a német és angol kollégákhoz hasonlóan (Clouder 2001; Rawson 2015a; 2016) – ettől erősen idegenkednek.

Az értékelés következő alapminősége a szakirodalom és az interjúk alapján is, hogy életkornak megfelelő és egyénre szabott. Vagyis figyelembe veszi az adott életkornak megfelelő fejlődési szintet és az adott gyermek ehhez a szinthez viszonyított egyéni állapotát, adottságait, hiányosságait. Ebből adódóan nem egymáshoz, hanem saját magukhoz viszonyítva mérik a gyermekek előrehaladását, így csak korlátozottan van helye a klasszifikáló értékelési formának. Jobbára a szöveges értékelési formát alkalmazzák, ahol a kritika is bátorítóan tud megjelenni. A minősítési interjúkból az is kitűnik, hogy a Waldorf-tanárok idegenkednek a sztenderdektől, és az osztályzást nem tekintik reális értékelési eszköznek (Steiner 2007).

A szakirodalom külön kiemeli (Brien 2001; Rawson 2015a; 2016) a Waldorf-értékelés önismeretet erősítő, párbeszéd alapú jellegét, valamint a szociális készséget fejlesztő, együttműködésre és érdeklődésre alapozó voltát. Ezek a minőségek az interjúkban is gyakran megjelentek, a versenyhelyzet kerülése, az ítélkezést és megítélést helyettesítő leíró jellemzést lehetővé tevő szöveges értékelések alkalmazása és a társértékelés fontosságának hangsúlyozása formájában.

A Waldorf-szemponatok közül utolsóként, de nem utolsó sorban szeretném említeni azt a két minőséget, ami igen sajátos Waldorf-vonás az értékelést tekintve. Egyik, a kollegiális jelleg. A tanulók munkájának értékelése nem az egyes pedagógusok elszigetelt véleményén, hanem sok közös gondolkodáson alapul. A szakirodalom és az interjúk alapján kijelenthető, hogy a gyermekmegbeszélések, és az osztálymegbeszélések olyan lehetőséget adnak a gyermekek fejlődésének közös segítésére, ami egyedülálló a pedagógiai szintéren. Itt is megmutatkozik az a pedagógiáért és a gyerekek fejlődéséért hordozott egyéni és közösségi szintű felelősség, ami a Waldorf-iskola öngazgató működésében csúcspontként kiemelkedik (Brien 2001; Steiner 2016a). A másik sajátos Waldorf-minőség az értékelés terén az a kontemplatív jelleg, ami a szakirodalom mellett az interjúkban is markánsan megjelent a pedagógusok napi visszatekintésének említésekor (Steiner 2016a; 2007; Trostli 2013).

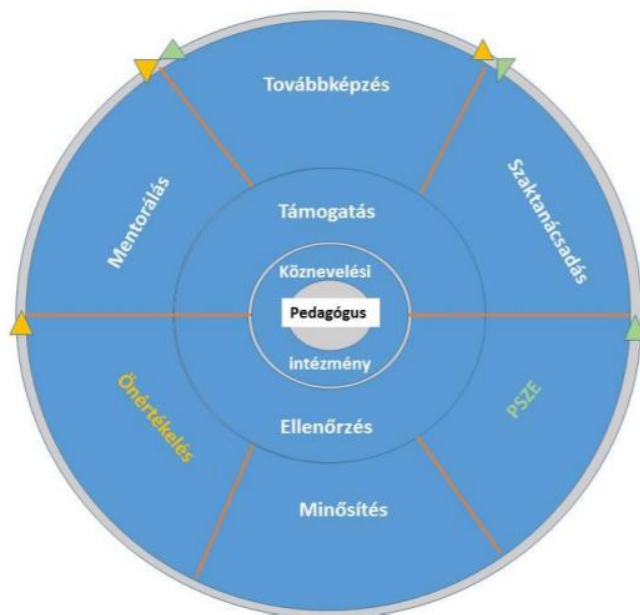
6.2. Ezen alapelvek hogyan jelennek meg, illetve hogyan kellene, megjelenjenek a Waldorf-szakértők és a minősült Waldorf-pedagógusok szerint a pedagógiai munka értékelésében?

A szakirodalomban az értékelési alapelvek között első helyen szerepelt az **emberi méltóság tisztelete** és ebből adódóan a megítélés kerülése. Ez a szemléletmód a pedagógusok munkájának értékelése során is alapvető kell legyen, de a szakértői interjúkból kiderült, hogy ez nem jelenti azt, hogy bizonyos „küszöb” helyzetekben ne kellene megítélni egy-egy kolléga alkalmasságát, vagy hagyni kellene, hogy bárki felkészületlenül vagy hozzáértés nélkül tanítson. Csupán azt jelenti, hogy az értékelést olyan módon kell kialakítani, ami lehetőséget ad a belátás és a fejlődésre törekvő belső akarat felébresztésére. Ez nagyon nehéz feladat és óriási feyzelmet, valamint előrelátást kíván az iskolák, óvodák pedagógus közösségétől, mert ez azt is jelenti, hogy az értékelésnek nemcsak hogy rendszeresnek kell lennie, de a mindennapok részét kell képeznie ahhoz, hogy a bizalmat támogató, emberi méltóságot tisztelő jellege megélhető legyen. (Ha csak akkor fordítunk időt az értékelésre, amikor valami baj van, az óhatatlanul támadásként, kritikaként hat. Illetve, ha nem jelezzük időben az elégedetlenségünket, azaz akkor, amikor még van lehetőség a korrekcióra, akkor az méltatlan helyzetet teremt – mint ahogy a 8SZ interjúban a nyolcadikos osztálytanító értékelésénél is megmutatkozott –.) Továbbá ennek az emberi méltóságot tisztelőben tartó értékelési kultúrának olyan mértékben

kell áthatnia a tanári, óvónői közösséget, ami lehetővé teszi, hogy az értékelés személyeskedés nélküli, objektív (de nem objektivizáló) legyen. Ez – ahogy a szakértői interjúkból kitűnik – egyes közösségekben már jól tud működni, máshol azonban még szükség van e téren fejlődésre.

A második helyen szerepelt a **fejlődés ösztönzése**.

Elviekben az előmeneteli rendszer is a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére helyezi a hangsúlyt, és ennek szolgálatába kívánja állítani a szaktanácsadást, a pedagógus továbbképzést, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést (tanfelügyeletet), az intézményi önértékelést és a minősítési eljárást a nevelés-oktatás minőségének javítása érdekében. A pedagógusminősítés tehát – a kidolgozók szándéka szerint – az említett támogató (szaktanácsadás, pedagógus továbbképzés, mentorálás) és ellenőrző (intézményi önértékelés, pedagógiai-szakmai ellenőrzés) alrendszerrel közösen, de önálló filozófiával és működéssel járul hozzá a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez, az oktatás eredményességhez („Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez - Hatodik, módosított változat” 2019).



38. ábra A pedagógus életpálya modellje (forrás: Minősítési útmutató 2019)

Ennek ellenére a pedagógus-minősítési rendszer Pedagógus I.II. fokozatai egyértelműen az elszámoltathatóságot szolgálják. A tanfelügyeletnek, és intézményi önértékelési rendszernek nem célja az elszámoltatás, az értékelés azonban gyakorlati megjelenésében szummatív jellegű, a pedagógusok értékelése a minősítéssel megegyező standardok mentén történik. Az előmeneteli rendszernek csak két eleme, a mesterpedagógus és kutatótanári minősítési eljárás és az új típusú szaktanácsadói rendszer támogatja nem csak elviekben, hanem gyakorlatilag is a folyamatos szakmai fejlődést, tudásteremtést és tudásmegosztást .

Pozitívnak látom, hogy jól érzékelhető az állami értékelési rendszerben az az álláspont, miszerint a szaktárgyi tudás csak minimális feltétele, de nem kizárólagos eleme a tanári munka minőségének, és az is öröndetes, hogy a tanulók eredményei nem képezik alapját a pedagógusok értékelésének (Creemers, Kyriakides, és Sammons 2010). Hiányosságnak tartom

azonban, hogy az egész értékelési rendszer az egyén teljesítményét, mint egy önmagában álló dolgot ítéli meg és az iskolai szintű tényezők csak minimálisan tudnak érvényre jutni (Creemers, Kyriakides, és Panayiotis 2013; R. J. Campbell és mtsai. 2004).

A szakmai fejlődéssel kapcsolatban mind a szakértői, mind a minősítési interjúkból a szakmai párbeszéd, a kollegiális együttműködés, az önreflexió, a szabadság, a folyamatszemplélet és a szubjektív (azaz szubjektum alapú) minőség szükségessége rajzolódott ki. Nézzük meg ezeket a szükségleteket egy kicsit közelebbről.

A **szakmai párbeszéd** megvalósulásához a szakértők is és a minősült Waldorf-pedagógusok is egybehangozva állították, hogy olyan szakemberek kellene végezzék az értékelést, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz, a szakértői interjúkból az is kiderült, hogy a Waldorf-pedagógia mély ismeretének ebből a szempontból nagyobb jelentősége van, mint annak, hogy valaki azonos szakot tanít-e. Az értékelő szakértőktől nem elvárható, hogy – még ha el is olvassák a segédanyagot, és a kerettantervet – olyan elmélyült tudással rendelkezzenek a Waldorf-pedagógiáról, annyira átérezzék a Waldorf-szemléletmódot, amivel segíthetik a Waldorf-pedagógusokat. Ne felejtjük, hogy ezt a szemléletmódot a Waldorf-pedagógusok 2-5 évnyi képzés és azon túl még egy jó pár év szakmai tapasztalat során sajátítják el.

E jelenség értelmezéséhez érdemes felidézni Elliot (2015) a sztenderdizálás kihívásaival kapcsolatban megfogalmazott gondolatait. Véleménye szerint a közös normák, sztenderdek meghatározása kell legyen az első lépés. Amint a sztenderdekben megszületik az egyetértés, a következő kérdés, hogy hogyan, és kik által történjen a tanárok értékelése. Elliot szerint alapvető fontosságú, hogy olyan emberek értékeljenek, akik megfelelő képzéssel és elegendő idővel rendelkeznek a feladat ellátásához, továbbá elengedhetetlen a formatív és a szummatív értékelési módszerek közötti egyensúly megteremtése és annak megértése, hogy a rendszerhez kapcsolódóan egy új nyelv is keletkezik, mely pusztán a tanárok értékeléséről szól. A minősítési interjúk tanulsága alapján megállapítható, hogy a közös normák meghatározása – a Waldorf-pedagógia szemszögét is figyelembe vevő módon – nem történt meg. Az értékelőknek nincs meg a Waldorf-pedagógiának megfelelő értékeléshez szükséges hozzáértésük, és elegendő idejük sincs arra, hogy az egyes értékelésekre felkészüljenek. A szummatív és formatív eszközök közötti egyensúlyt is hiányolom, a dokumentumok elemzéseiből kitűnik, hogy a minősítési eljárás kizárólag szummatív eszközöket tartalmaz, a tanfelügyeleti eljárásnál megjelenik ugyan az erősségek, gyengeségek meghatározása után az intézkedési terv készítésének kötelezettsége, de az értékelési folyamat maga nem tartalmaz formatív elemeket, ugyan azokat a szummatív eszközöket alkalmazza, mint a minősítés. Az Eliot által említett „új nyelv” keletkezésének ténye is egyértelműen megmutatkozott, a szakértői és a minősítési interjúkban is megjelent (lásd 1SZ, 3SZ, 4SZ, 1M, 2M, 3M, 4M, 5M, 7M, 14M). Kérdés, hogy az új elidegenítő minőségét el kell-e fogadni, vagy lehet-e tenni ellene. Mert amennyiben valódi válaszokat akarunk kapni a kérdéseinkre, akkor elengedhetetlen, hogy egy új nyelv ne legyen akadály a pontos megértésnek.

A **kollegiális együttműködés** amiatt is elengedhetetlen, mert bizalom és megbecsülés nélkül az öngazgatás nem tud megvalósulni. Ezért a pedagógus munkájának értékelése is csak egyenrangú munkatársak között tud igazán támogatóan működni. Ugyanakkor az is megmutatkozott, hogy az együttműködési készség terén még sokat lehetne, kellene fejlődni. Sok példát láthatunk arra, hogy a kollégáknak mennyire nehéz konfrontálódniuk, hangot adniuk

egyét nem értésüknek, vagy egy esetleges kritikát tiszteletteljesen megfogalmazniuk, illetve helyesen fogadniuk. Viszont az is kiderült, hogy a peer-értékelés kiváló terep lehet ezen készségek gyakorlásához – szemben a vezető által végzett értékeléssel –, ezért érdemes lenne nagyobb teret adni a kollegiális értékelésnek, és nagyobb figyelmet szánni az erre való tudatos felkészülésre.

Az önismeretnek minden pedagógus esetében óriási jelentősége van, a Waldorf-pedagógiai szempontjából viszont – ahol a pedagógiai folyamatok nem olyan kötöttek, sokkal nagyobb a pedagógiai szabadság, ami fejlettebb felelősségérzetet is kíván – a reális önértékelésnek, a rendszeres és elmélyült **önreflexiónak** a jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni.

A **szabadság**, bár különböző szinteken és szempontokból jelent meg, de mindegyik említés az alkotói szabadság igényére volt visszavezethető. Akkor is, amikor a Szociális hármastagozódás eszméjére hivatkozva konkrétan azzal az elvárással találkozhattunk – mind a Waldorf-szakirodalomban (Steiner, é. n.; 2006), mind a szakértői és minősítési interjúkban –, hogy ahhoz, hogy a szellemi szabadság ne sérüljön, biztosítani kell, hogy a politikai és gazdasági érdekektől mentes legyen az oktatás. Akkor is, amikor a fenntartói érdekektől való függetlenedés igénye merült fel, és akkor is, amikor az értékelési folyamat kötöttségeit fessegető módon jött elő a nagyobb szabadság igénye.

Ez a téma, az oktatás autonómiája, nem csak a Waldorf-pedagógiát, hanem minden oktatással, neveléssel foglalkozó embert érint (Hargreaves és Fullan 2012). Anderson-Levitt is a centralizáció-decentralizáció, autonómia-kontroll és tartalomközpontúság-részrtveőkzpontúság fogalmakkal jelölt tengelyek mentén tematizálja az oktatáspolitikai reformtörekvéseket (Anderson-Levitt 2003). A dokumentumok elemzése során megmutatkozott, hogy a Pedagógus I., és Pedagógus II. kategóriák minősítési folyamatainak alapelvei között nem jelenik meg az **autonómia**, a mester-pedagógusok minősítése esetében viszont nagy hangsúlyt kap az autonómia támogatása. Ez utóbbi esetben alapvető cél a szakmai fejlődés önvezérelt irányítása, a bonyolult problémahelyzetek önálló elemzése, megfelelő, kreatív megoldások kidolgozása, szükség esetén korrigálása („ÚTMUTATÓ A MESTERPEDAGÓGUS FOKOZATOT MEGCÉLZÓ MINŐSÍTÉSI ELJÁRÁSHOZ - negyedik, javított változat” 2019).

A Waldorf-önértékelési ajánlásban is nagyon fontos alapelv a szakmai autonómia, a kreatív alkotó munka támogatása, hiszen, amint már említettem, a Waldorf-pedagógia egyik legfontosabb alapelve, hogy az oktatásnak a gazdasági és politikai befolyásoktól függetlennek kellene lennie. A másik fontos alapelv, hogy a Waldorf-intézmények önigazgató módon működnek (Steiner 2006; 2008; 2016b; 2017b). Ezekre az alapelvekre vezethető vissza, hogy a Waldorf-szakértők és a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok a külső kontroll szerepét elvetik és a pedagógiai munka szabad és felelős alakítását, fejlesztését a tanárok feladatának, jogának és kötelezettségének tartják. Azért van szükség ilyen nagyfokú autonómiára, mert a nevelőknek a ma még ismeretlen jövő impulzusait kell megragadniuk, hiszen a ma gyermekeit a jövő kihívásaira készítik fel, emiatt a Waldorf-tanár feladata nem pusztán intellektuális, vagy érzelmi, hanem a legmagasabb értelemben morális és szellemi, amelybe be kell vessék teljes személyiségüket (Barabás 2018; Steiner 2016a). Mindehhez jól fejlett fantáziaképességre, igazságérzetre és felelősségérzetre van szükség (Steiner 2016a; Trostli 2013), s mivel ezek a képességek sok esetben alakításra, fejlesztésre szorulnak, minden eszköznek ezek erősítését, támogatását kell szolgálnia, e tekintetben van létjogosultsága a külső értékelésnek is.

Úgy vélem, hogy a Waldorf-pedagógiának, mint a szabadságra nevelés pedagógiájának fejlődése megkívánja a szabad alkotói teret (Carlgren, Kniebe, és Klingborg 1996), így az értékelési folyamatokat is olyan módon kell kialakítani, hogy ez a szabadság biztosított legyen.

A **folyamatszemplélet** igénye a szakirodalomban is (Arató 2017) és a szakértői interjúk tanúsága szerint is a fejlődés támogatásának feltételeként jelent meg. Egyrészt azért, mert a Waldorf-tanárrá válás hosszú és időigényes folyamat melynek különböző fokozatain más és más segítségekre van szükség. Ahogy Barabás is írja: *“a tanulás során erősödnek képességei, egyre önállóbbá, tudatosabbá válik, s ezzel párhuzamosan egyre teljesebb tagja lesz a tanári kollégiumnak, egyre nagyobb felelősséget hordoz az együttműködésben. A tanári szabadság ezzel együtt, kezdetben korlátozottabban, pl. mentor kolléga támogatásával érvényesül, majd az önállóság, tudatosság növekedésével egyre jobban kibontakozik”* (Barabás 2018, 3). Fontos itt azt is megemlíteni, hogy az a folyamat, amíg valaki olyan mértékben elsajátította a Waldorf-pedagógia alapjait, képességeiben, és tudatosságában annyira megerősödött, hogy önálló felelősséggel, és teljes szabadsággal vehessen részt a Waldorf-pedagógiai munkában, jóval hosszabb, mint két év, így a gyakornoki idő két éve leteltével még nem elvárható, hogy erre a fokra eljusson egy új kolléga. Nem beszélve arról, hogy sok esetben sokévnnyi hagyományos pedagógiai gyakorlat után talál rá valaki a Waldorf-pedagógiára, de számára is – bár ő már egyáltalán nem tekinthető gyakornoknak a pedagógia általános szemlélete szerint – minden nagyon új, és az ő Waldorf-pedagógiába való bevezetésére épp úgy figyelmet és időt kell fordítani, mint a pályakezdő, friss diplomás kollégák esetében.

A szakértői interjúk tanúsága szerint az egyetlen olyan helyzet, ami indokolja, hogy a pedagógus munkájának értékelése ne fejlesztő, hanem megítélő szemléletű legyen, az az időpillanat, amikor arra a kérdésre kell válaszolnia, hogy az értékelt pedagógus kész-e az önálló, felelősség-hordozó munkára. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy ezt a kérdést azok esetében is fel kell tenni, akik a hagyományos pedagógiában sok tapasztalatot szereztek már, de a Waldorf-pedagógia területére újonnan érkeztek. Ugyanakkor ez a kérdés is megkívánja, hogy a választ az értékelt pedagógus egész életútjának fényében, a fejlődési folyamatának ismeretében és a jövőből érkező impulzusait érzékelve keressük.

Továbbá a folyamatszempléletű értékelésre, a fejlődés támogatására a már gyakorlott, önálló felelősséggel dolgozó Waldorf-tanárok esetében is szükség van, nekik is mindig van mit tanulniuk. Mindig jönnek olyan helyzetek, melyek megkívánják az embertől, hogy meghaladja addigi képességeit (Barabás 2018). Ezeket a helyzeteket felismerni és jól, eredményesen kezelni csak akkor lehet, ha egy folyamat részeként tekint rá az ember. Minden ilyen helyzet valahonnan jön és valami felé tart, a még nem látható jövő kívánalmi mutatkoznak meg benne.

A jövőre irányuló figyelem a pedagógusok munkájának értékelésekor is nagyon fontos, az életcélal való kapcsolat pedig különösen fontos kellene, hogy legyen. Ha egy kollégának életcélja a tanítás, akkor a legtöbb hiányosság – a nagyon extrém kivételektől eltekintve – kiküszöbölhető, a képességek megszerezhetőek, de csak akkor, ha ő maga ezt akarja, ha ő maga akar tanulni, fejlődni (lásd 1SZ, 2SZ). A felnőtteknél elengedhetetlen, hogy teret adjunk az értékelt hangjának, de ennél tovább is kell menni, mert nem csak a hangjának, hanem az akaratának kell teret adni, hiszen a fejlődés belső akarása nélkül nem lehet senkit fejlődésre készíteni, csak valamilyen kényszerítő erővel, hatalommal, vagy jutalommal, ami viszont csak addig hat, amíg jelen van.

A **szubjektív** minőség, vagyis a szubjektumra alapozó, abból kiinduló minőség – merthogy a szakértői és a minősítési interjúkban is ebben az értelemben jelent meg a szubjektív minőségre vonatkozó igény – úgy kapcsolódik a fejlődés támogatásához, ahogy az értékelt személy, mint az értékelés alanya, szubjektuma és az ő fejlődésének segítése áll az értékelés középpontjában. Rapos és munkatársai is megállapítják (Rapos és mtsai. 2020), hogy a szakmai fejlődéssel és az eredményességgel foglalkozó kutatásokban egyre inkább hangsúlyossá válnak a pedagógus tanulásának kontextusba ágyazott, személyes dimenziói. A tanári viselkedést kognitív, affektív és motivációs tényezők befolyásolják és ráadásul szociális kontextusba ágyazottak, ezért ez a tanulás multidimenzionális. E nézőpont alapján minden valódi tanulási tevékenység kizárólag a személytől indulhat, így a személyes fejlődés és tanulás kontextusa egyre erősebben hívja elő a szakmai identitást, mint értelmezési keretet.

A minősítési interjúkban megjelent a szubjektív megélések jelentősége az értékelői oldalon is, de ebben az esetben is azzal kapcsolatban, hogy az értékelő, mint szubjektum, mint egyén van jelen az értékelési folyamatban és így teret kellene adni az ő személyes megéléseinek, azon érzékeléseinek, melyek az ő személyes adottságaiból fakadnak. Mindkét szempont azt kívánna, hogy az értékelési folyamat kevésbé legyen általánosan és egységesen szabályozott. Az egyénre az egyén helyzetére irányulva, amellett hogy figyelembe kellene vegye, hogy az értékelt pedagógus hol tart a szakmai életútján, és amellett, hogy az ő személyét a teljesség igényével kellene szemlélni, azt is figyelembe kellene venni, hogy az eltérő életkorú tanulók neveléséhez eltérő képességek kellenek, továbbá azt is, hogy egy szaktanárnak és egy osztálytanítónak más-más kihívásokra kell felkészülnie.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megemlíteni azt a kontemplatív minőséget, amit a Waldorf-pedagógia értékelési alapelvei között is felsoroltam, hiszen ennek a minőségnek a pedagógusok munkájának értékelése terén is nagy szerepe van. Először is az önismeret és az önreflexió gyakorlásának kiváló eszköze az esti visszatekintés, másrészt a kollegiális együttműködés támogatására is jól használható. Amennyiben az értékelést a fejlődés támogatásának eszközeként értelmezzük, és az értékelési folyamatban azt keressük, hogyan segíthetnénk munkatársunkat az előrehaladásában, a rendszeres esti visszatekintés és a kontemplatív elmélyülés segíthet, hogy megoldásokat találjunk, új ötleteket tudjunk megragadni, mint ahogy az interjúkból ez nagyon szépen kitűnik a gyermekek fejlődésének segítése kapcsán.

6.3. Hogyan élték meg a Waldorf-pedagógusok a minősítést?

6.3.1. Hogyan élték meg magát a folyamatot?

Bár közel azonos számú pozitív és negatív élmény jelent meg az interjúkban, a pozitív élmények sokkal kevesebb – összesen témához kötődően azonosíthatóak. Itt főleg a pályára rátekintést, a szerencsét, az értékelőkkel kapcsolatos pozitív élményeket és a szakmai párbeszédet emlegették az interjúalanyok. Ezzel szemben a negatív élmények sokkal több területet érintettek – összesen 19 témát azonosítottam –, legtöbbször azt fogalmazták meg, hogy nehéz volt, mert egyrészt sok időt és energiát kellett ráfordítani, másrészt sok nehézség adódott a Waldorf-sajátosságokból, rendszeren kívülinek, más nyelvet beszélőnek érezték magukat, és gyakran találkoztak meg nem értéssel, továbbá az interjúalanyok több mint a fele hozta szóba valamilyen módon, az értékelés fiktív, vagy hamis voltát. Ez számomra azt mutatja, hogy jóval több negatív, mint pozitív oldala volt a minősítéseknek, továbbá azt is, hogy az interjúalanyok sok esetben kimondottan törekedtek a pozitivitásra, vagyis keresték, hogy hol lehetne

pozitívumot találni ebben a folyamatban. Egyikőjük például abban élt meg pozitív szabadság élményt, hogy november 25-ét tűzte ki magának a portfólió feltöltésének határidejeként, az előírt november 30-a helyett, és az interjúalanyok közel fele (tizenhétből nyolc) valamilyen szempontból szerencsésnek tartotta magát. Ez a hozzáállás annak, aki ismeri a Waldorf-pedagógia háttérét, egyáltalán nem meglepő, hiszen a pozitivitás a Rudolf Steiner által ajánlott öt lelki alapgyakorlat egyike (Székely, é. n.). Talán ennek a pozitivitásra törekvésnek tudható be az is, hogy nem egy esetben a nagyon méltatlan helyzeteket sem értékelték szörnyűnek, de az is lehet, hogy egyszerűen csak azt gondolják, hogy ami van, az a világ rendje. Alapvetően elfogadják, belemennek, nem kérdőjelezik meg a rendszert, bele sem gondolnak, hogy ez az egész rendszer szembe megy azzal az értékrenddel, amit a mindennapi munkájukban képviselnek. Például nem vetődik fel bennük, hogy a pontozáson kívül vannak más módszerek is, amikkel lehetne őket értékelni, annak ellenére, hogy a maguk a pedagógiai gyakorlatában elvetik az osztályzást és a pontozást. Ez számomra nagyon meglepő, mert a kutatás elején azt feltételeztem, hogy ez lesz az a téma, amit biztos mindenki szóvá fog tenni. De az látszik, hogy bár Waldorf-iskolában vannak, élük a Waldorf-pedagógiát, mégis, a mai magyar társadalom részeiként nem kérdőjelezik meg, amit szakmai érvek mellett, vagy akár emberileg meg lehetne kérdőjelezni. Nem érzik elfogadhatatlannak, sőt próbálnak benne valami örömet találni. Például annak a 43 éves kézimunka tanárnak, aki sokéves nyelviskolában szerzett nyelvtanári tapasztalat birtokában van, eszébe sem jut, hogy ez egy nonszensz helyzet, hogy gyakornokként kell minősülni, csak azért, mert a vállalkozóként eltöltött pedagógiai gyakorlat nem számítható be a szakmai gyakorlat idejébe. És ráadásul magyar tanításból – amit soha nem csinált és nem is akar csinálni – kell ezen a megmérettetésen átesnie, felborítva ezzel nem csak az ő személyes életét, de az egész iskola tantárgyfelosztását is, mert a két éves gyakornoki idő hamarabb lejár, mint ahogy a kézimunka-tanári képesítést meg tudná szerezni.

Nagyon szembeötlő volt a minősítési interjúkban a félelemre utaló közlések magas száma, főleg a gyakornokok részéről. Nyolc interjúban – 5 gyakornok és 2 tapasztalt tanár – összesen 16 alkalommal említette a félelmet, ami azt jelenti, hogy a gyakornokok közül egy kivétellel mindenki szóba hozta. Mindez azt mutatja, hogy a gyakornokokban sok félelem él a minősítéssel kapcsolatban.

A rendszerproblémák közül a minősítési időpont csúszása, mint ahogy a végzettségéből eredő rendszerproblémák is arra voltak visszavezethetőek, hogy a Waldorf-iskola osztálytanítói rendszerével nem tud mit kezdeni a minősítési rendszer, mert nem tudják, hogy tanítóként, vagy szaktanárként bírálják el a középtagozaton (5-8. évfolyamon) minősülő osztálytanítókat, emiatt nem tudnak megfelelő minősítőbizottságot kijelölni. Négy interjúban jelent meg az a téma, hogy a minősítés teljesen felborította a tanítási rendet, az interjúalanyok több mint 20%-a került emiatt nehéz helyzetbe, nem beszélve a minősítésben érintett gyerekekről, akik mintha egyáltalán nem lennének fontosak, pedig elsősorban rájuk kellene tekintettel lenni. Ez számomra azt mutatja, hogy minden az eljárásnak rendelődik alá. Lehetetlen időpontokban, teljesen felborított iskolai életben szervezett óralátogatások alkalmával az a szándék, hogy a valódi tanítást akarják látni, már teljesen elveszik.

Bár az értékelőkre vonatkozó közlések többsége pozitív élményről, benyomástól tanúskodott a minősítési interjúkban, főleg az értékelők érdeklődését, segítő szándékát hangsúlyozták, mégis kitűnik az interjúkból, hogy a Waldorf-pedagógiát nem ismerő értékelők nem csak szakmai párbeszédben nem tudnak igazán partnerként jelen lenni, de a pedagógus teljesítményét sem tudják reálisan megítélni. Egész más elképzelésük van például a taulás támogatásáról, a tanulók

munkájának értékeléséről a tehetséggondozásról, mint annak a kollégának, akinek a munkáját megítélik. S mivel a saját értelmezésükből indulnak ki – még ha nem is okoznak minden esetben mély traumát, mint a 8M interjúalany esetében –, sokszor a meg nem értettség, és az igazságtalanság élményét hozzák elő az értékelt Waldorf-pedagógusokból. Ahol nem merült fel ilyen probléma, ott az interjúalanyok arról számoltak be, hogy szerencsésük volt, amiért az ő esetükben a tartalmi különbség a hagyományos pedagógiai és a Waldorf-pedagógiai szemlélet között nem volt olyan jelentős, mert épp olyan tantárgyat, vagy olyan életkorú gyerekeket tanítottak.

Ezek a tapasztalatok is azt mutatják, hogy ahhoz, hogy az értékelő valóban értse, hogy mi történik egy Waldorf-iskolában, fontos lenne, hogy mélységeiben ismerje a Waldorf-pedagógiát. Ez sokkal fontosabb, mint hogy azonos szakú tanár legyen az értékelő. De úgy is lehetne fogalmazni, hogy ami miatt a hagyományos oktatási rendszerben elengedhetetlen, hogy azonos szakú kolléga részt vegyen az értékelésen – hiszen a szakmai fogásokat, az adott tantárgy sajátosságait ő ismeri igazán, így őt látja azt is, hogy az értékelt pedagógus mennyire sajátította el a szakmát – amiatt kellene, hogy a Waldorf-iskola és óvoda esetében az értékelő Waldorf-pedagógus legyen.

6.3.2. Hogyan élték meg az értékelés egyes elemeit?

Értékelés elemei közül a *portfólió* körülbelül ugyanannyi negatív, mint ahány pozitív élményhez kapcsolódott. A hozzá kapcsolódó pozitívumok az *pályára való rátekintés* élményével függtek össze. A negatív említések alkalmával legtöbb esetben ezeket a dokumentumokat szükséges rossznak, felesleges időtöltésnek, fikciónak élték meg a minősítési interjú alanyai. Többször is beszámoltak arról, hogy alapesetben nem készítenek tematikus terveket, részletes óravázlatot, csak a portfólió kedvéért készítették el ezeket a dokumentumokat, vagy készítették olyanra amilyenre – megítélésük szerint – az értékelők elvárták. Vagyis a portfóliónál egyértelműen kijelenthető, hogy nem a mindennapi gyakorlatot mutatta meg, a legtöbb esetben valami extra erőfeszítést tettek az interjúalanyok, vagyis az értékelők nem a valós képet látták.

Az *óralátogatás* a portfólióíráshoz képest egyértelműen pozitívabb élmény volt az interjúalanyok számára. Ugyanakkor a pozitív élmények ellenére több alkalommal is előjött a félelem az óralátogatások kapcsán.

Az *elektronikus felület használatával* kapcsolatos negatív élmények főleg a 2016 előtti eljárásokhoz kapcsolódnak. Ennek egyik oka az, hogy akkor a jelenleginél több dokumentumot kellett feltölteni. A másik ok pedig az lehet, hogy az első körökben minősülő kollégák az idősebb korosztályhoz tartoztak, s annak, aki nem járatos az informatikai felületeken, nagy kihívást jelenthet egy ilyen felület használata. Az útmutatót hasznos segítségnek találták az interjú alanyok.

6.3.3. Hogyan élték meg a kompetencia területeket és az indikátorokat?

A kompetenciák és indikátorok megélésével kapcsolatban egyetlen interjúalany számolt be arról, hogy hasznosnak találta őket, mert segítettek neki beazonosítani, hogy hogyan feleltethető meg a Waldorf-pedagógiai gyakorlat a hagyományos pedagógiából származó elvárásoknak. A többi interjú esetében kivétel nélkül nehézséget jelentettek ezek a kompetenciák és indikátorok. A legtöbbször az IKT eszközök használatának elvárásaival kapcsolatos problémák vetődtek fel. Volt, aki nagyon fájlalta, hogy az értékelők nem értették meg, nem fogadták el a Waldorf-pedagógia IKT eszközök használatára vonatkozó szemléletét.

Többen hangsúlyozták, hogy erről a kérdéstről párbeszédet kellene folytatni, mert jól megalapozott okai vannak a Waldorf-pedagógia e témában képviselt álláspontjának. Három interjúban jelent meg a tanulói munka értékelésének értelmezésbeli különbségéből adódó probléma, ebből egy esetben az óralátogatás tapasztalatai ellenére sem tudták elfogadni az értékelők a tanulói értékelés általuk megszokottól eltérő formáit, és ezt a területet hiányosságként jelölték meg (lásd M14, M15, M17). Volt, ahol az értékelők nem értették meg, nem fogadták el a Waldorf-pedagógia sajátos hozzáállását a tanulás támogatása témaköréhez, más esetben pedig a tehetséggondozással kapcsolatos szemléletmód meg nem értésével lehetett találkozni, egy helyütt pedig az jelentett gondot, hogy a kisgyermekek motiválását várták volna el a Waldorf-óvónőtől, holott a Waldorf-óvodákban a motiválásnak egyáltalán nincs szerepe (lásd M8, M14, M15). Ezek a tapasztalatok is mind azt támasztják alá, hogy a Waldorf-pedagógiát nem ismerő, annak értékeivel nem azonosuló értékelők nem tudják reálisan megítélni a Waldorf-pedagógusok teljesítményét.

6.4. Mely pontokon ütközik az állami pedagógusértékelési rendszer és a Waldorf-pedagógia?

Alapvető különbség, a Waldorf-pedagógia értékelési szemlélete és a jelenlegi pedagógusértékelési rendszer között, hogy a Waldorf-pedagógia az értékelés célját elsősorban a *fejlődés támogatásában* látja, míg az állami értékelési rendszer megítélő jellegű – annak ellenére, hogy a pedagógus előmeneteli rendszer fő célja deklaráltan a szakmai fejlődés támogatása –. Azzal együtt, hogy a Waldorf-pedagógia is fontosnak tartja az önálló feladathordozásra alkalmasság eldöntésének küszöb-helyzetében egy teljesítményt, vagy képességet megítélő értékelést, a szakmai pályafutás e pontját megelőző és követő időszakokban, céljában és módszereit tekintve is, fejlesztő értékelést tart szükségesnek. Bár a tanfelügyeleti ellenőrzések és az intézményi önértékelések elvi szintű deklarált célja a pedagógiai folyamatok támogatása – emiatt itt nincs is az értékelés eredménye retorzióhoz kötve –, a használt módszertan azáltal, hogy nem különbözik teljesítmény értékelésének megítélésére kialakított minősítéstől, ezeket a folyamatokat is megítélővé teszi. Az erősségek és gyengeségek meghatározása, önmagában nem fejlesztő jellegű (Arató 2017), nem alakítja a folyamatot (azaz nem formatív) akkor sem, ha intézkedési terv készítése is kapcsolódik hozzá elvárásként – hiszen az intézkedési terv nem az értékelés része.

Az *önigazgatás* alapelve szempontjából problémát jelent, hogy az állami értékelési rendszer az oktatási intézményekben az egyszemélyi felelős szerepét erősíti. A szakértői interjúkból egyértelműen megmutatkozott, hogy sem a vezető munkájának értékelése, sem a vezető által végzett értékelés nem illeszkedik az öngazgató szervezeti kultúrába, hiszen óhatatlanul hatalmi pozíciót képez a testületi vezetésre törekvő szervezetben. A Waldorf-pedagógia azt kívánja, hogy idővel minden munkatárs felelős legyen az intézmény működéséért (Steiner 2016). Ehhez viszont a kollégák felelősségének erősítése szükséges, amit az egyszemélyi vezető szerepének kiemelése megnehezít (lásd 1SZ, 2SZ, 4SZ, 5SZ, 7SZ, 8SZ).

Az intézményi és a tanári autonómia – ahogy a kontextus, illetve a Waldorf-pedagógia bemutatásánál már részletesen kifejtettem – a Waldorf-gondolkodás alapvető bázisa. A dokumentum elemzésből és az interjúkból azonban az látszik, hogy az állami értékelési rendszerben az autonómia egyáltalán nem tud érvényre jutni.

A tanfelügyeleti és minősítési rendszer (0,1,2,3,Né. értékeket használó) pontozási rendszere teljesen ellentétes azzal a megközelítéssel, amit az emberi *méltóság* maximális tiszteletben tartásáról a korábban bemutatam, és ami miatt a szöveges értékeléshez szokott Waldorf-

pedagógusok számára nem könnyű egy-egy tulajdonság meglétének megítélésakor számokban gondolkodni. Érdekes azonban, hogy bár az osztályozáshoz, pontozáshoz való hozzáállás sajátos volta egyértelműen megjelent a minősítési interjúkban, a kollégák a maguk minősítése kapcsán nem tették szóvá, hogy nem értenek egyet a minősítés pontozási rendszerével.

Az emberi méltóság tiszteletben tartásával a minősítés azon szemlélete is ellentétes, mely a jó eredmény érdekében a minősítő vizsga pillanatában egy lehető legjobb teljesítményt vár el, még ha az nem is tükrözi a mindennapi munka színvonalát. A minősítési interjúkból kitűnt, hogy a minősítés során mutatott teljesítmény gyakran nagyon távol áll a mindennapi gyakorlattól, a portfólió dokumentumai nem tükrözik a pedagógusok valódi felkészülési folyamatát és a látogatások alkalmával sem mindig látnak az értékelők átlagos tanórát. Nahlaka (2014) is említi a minősítési rendszerről szóló kritikájában a kirakatórákat, Webb (2006) pedig konkrétan megkoraografált elszámoltathatóságnak hívja az ilyen értékelési szituációkat. Ezzel az igaztalan, hamis helyzettel való egyet nem értés sokszor megjelent mind a szakértői, mind a minősítési interjúkban (lásd 1SZ, 2SZ, 2M, 7M, 9M, 11M, 17M).

Bár a minősítési folyamat is és a tanfelügyelet is sok *önreflexiós* elemet tartalmaz, abból adódóan, hogy a teljesítmény és ezen belül maga az önreflexió is megítélés alá esik, nem a valódi szembesülésre, hanem egyfajta önfényezésre ösztönöz (Nahlaka 2014). Ez a fajta hozzáállás a fejlődést egyáltalán nem támogatja. Ezzel szemben a Waldorf-pedagógia fejlődést támogató értékelési szemléletmódja az őszinte önreflexiót kívánja meg, annak érdekében, hogy a reális önértékelési képesség kifejlődhessen és erősödhessen (lásd: 1SZ, 2SZ, 6SZ, 7SZ).

A *folyamat szemlélet* érvényesítését a jelenlegi minősítési rendszer egyáltalán nem teszi lehetővé, hiszen itt – mind a minősítés, mind a tanfelügyelet esetében – egy vizsgapillanat teljesítményére alapozva születik egy minősítő ítélet, ráadásul olyan teljesítményre alapozva, amely gyakran nem is tükrözi a mindennapi gyakorlatot. Ez a megközelítés nem ad reális képet sem a múlttól, sem a jelenről, a jövő szempontjait pedig egyáltalán nem veszi figyelembe, mindez a pedagógiai fejlődést egyáltalán nem támogatja (Falus 2014).

További alapelvként említettem, hogy az értékelésnek az értékelt *személy egyéni helyzetét figyelembe véve* kellene történnie. Ezalatt egyrészt azt értem, hogy más-más feladata van a pedagógusnak attól függően, hogy hol tart a szakmai életútján, másrészt pedig azt, hogy az értékelt kolléga személyét a teljesség igényével kellene szemlélni. De főleg azt értem ezalatt, hogy az eltérő életkorú tanulók neveléséhez eltérő képességek kellenek, továbbá azt is, hogy egy szaktanárnak és egy osztálytanítónak más-más kihívásokra kell felkészülnie. A jelenlegi értékelési rendszerben ez a szemléletmód egyáltalán nem tud érvényre jutni, mert a pedagóguskompetenciák indikátoraiban nincs különbség a különböző életkorú gyermekek tanítási, nevelési feladataihoz szükséges képességek között. Szinte szó szerint ugyan az az elvárás vonatkozik az óvónőkre, mint a tanítókra, vagy a középiskolai tanárookra, csak a mondatok tárgyát cserélték ki az óvónőknél tanulókról kisgyermekre. A Waldorf-pedagógiában viszont alapvető különbség van az óvónő, az osztálytanító, az általános iskolai szaktanár és a középiskolai tanár pedagógiai feladatai, így az ehhez szükséges képességek között is. A Waldorf-pedagógus munkájának értékelésekor ezt is figyelembe kellene venni.

A *kontemplatív figyelem* is nagyon hiányzik a jelenlegi minősítési rendszerből. Nem csak amiatt, mert a minősítési eljárás, vagy a tanfelügyeleti ellenőrzés nem tartalmazza formai elemként, hanem azért is, mert ha valakinek személy szerint igénye lenne arra, hogy egyes

pontokon elmélyült figyelemmel alkotson véleményt, akkor sincs rá lehetősége, hiszen olyan sok indikátor meglétének, vagy hiányának megítélését kell igen rövid idő alatt elvégezni, amit nem lehet úgy, ha csak egy felett is elidőzik az ember. A 60-70 indikátor értékelésére jó, ha fél óra áll rendelkezésre az óralátogatás után a sok adminisztratív teendő miatt, ami azt jelenti, hogy egy-egy indikátorra még fél perc sem jut.

Az én mesterpedagógusi minősítemre 2015-ben a szakértői képzés keretében került sor, ahol a záró vizsga részeként a képzés résztvevői egymást minősítették, azaz én minősítettem a vizsgázó társamat és ő minősített engem. Ekkor megtapasztaltam, hogy az értékelésre szánt idő arra elég, hogy elolvassa az ember az adott indikátort és valami ráérzés alapján eldöntse, hogy annak értéke 0., 1., 2., 3., esetleg „Nem értelmezhető”. (Azzal, hogy arra a képzésen külön felhívták a figyelmünket, hogy ez utóbbi kategóriát csak nagyon ritkán, lehetőleg soha ne használjuk.) Nincs arra idő, hogy eltöprengjünk, vagy egy-egy kérdés eldöntéséhez érveket, indokokat keressünk.

Állami pedagógusértékelési rendszer	Waldorf értékelési szemlélet
Elvi szinten a fejlődés támogatása a cél	Célja a fejlődés támogatása
Gyakorlati szinten elszámoltató, megítélő jellegű.	Gyakorlati szinten is támogató jellegű
Egyszemélyi felelős szerepét erősíti.	Önigazgatásra törekszik.
Az autonómia nem játszik szerepet.	Az intézményi és egyéni autonómia alapvető kritérium.
Klasszifikáló értékelési gyakorlat (0.1.2.3.Né) általános.	Klasszifikáló értékelési gyakorlat (0.1.2.3.Né) idegen.
A lehető legjobb teljesítmény megmutatása gyakran igaztalan, hamis helyzetekhez vezet.	A Waldorf-tanárral szemben az egyik alapvető elvárás a bátorság az igazságra.
Az önreflexiós elemek önfényezésre ösztönöznek.	Az őszinte, a hiányosságokat is feltáró önreflexiót kívánja meg.
Pontszerű	Folyamat szemléletű
Általános	Az értékelt személy egyéni helyzetét figyelembe vevő.
Időszűke miatt nincs lehetőség elmélyült véleményalkotásra.	Elmélyült, kontemplatív figyelemmel teljes.

14. táblázat Az állami és a Waldorf-értékelési szemlélet közötti ütközési pontok összesítése (Saját táblázat)

Annak ellenére, hogy a minősítési útmutatóban deklaráltan az a szándék fogalmazódik meg, hogy minden pedagógust a saját iskolája/óvodája pedagógiai programja alapján kell minősíteni, az interjúkban megjelent *rendszerproblémákból* kitűnik, hogy minősítési rendszer sem rendszerében, sem tartalmában nem veszi figyelembe a Waldorf-pedagógia sajátos szemléletét. Nem tudnak mit kezdeni sem az osztálytanítói rendszerből adódó eltérő végzettségi elvárásokkal, sem az epochális oktatásból, vagy a Waldorf-óvodapedagógiai alapelvekből adódó sajátos napirend beosztással, a tartalmi, szemléletbeli különbségekről nem is beszélve.

Ezek a szemléletbeli különbségek az indikátorok esetében a legkézzelfoghatóbbak. Vannak indikátorok, amelyek egyszerűen nincsenek összhangban a Waldorf-pedagógiával, mivel a Waldorf-pedagógiában nagy különbség van a különböző életkorú gyerekeket nevelő pedagógusok feladatai között (így például nem feladat a gyerekek motiválása az óvodában,

vagy IKT eszközök alkalmazása az alsó osztályfokokon, stb.). Azonban vannak olyan indikátorok is, melyek összhangban lehetnének a Waldorf-pedagógiával, ha az értékelők a Waldorf-pedagógia ismertetésében értelmeznék őket. Azonban, mivel a minősítési helyzetben az indikátorokat az értékelők a maguk tapasztalatai alapján és a Waldorf-pedagógiát nem ismerve értelmezik, sok esetben az adott képesség hiányára következtetnek, amikor a maguk értelmezési keretétől eltérő megoldással találkoznak. Ilyen helyzettel találkoztunk az IKT, a tanulói munka értékelése, a tanulás támogatása, vagy a tehetséggondozás esetében.

A minősítési interjúkból és a Waldorf-pedagógiai szakirodalomból az rajzolódik ki, hogy az állami értékelési rendszerben szereplő kompetenciák szükségességével kapcsolatban nem eltérő a Waldorf-pedagógia álláspontja, csak a megvalósítás igazolása nehéz, vagy lehetetlen az adott indikátorokkal, mivel a Waldorf-pedagógia másképp viszonyul bizonyos pedagógiai feladatokhoz. Például annak igazolásához, hogy valaki képes az IKT eszközöket alkalmazni, nem kell az IKT eszközöket a gyerekek munkájában megjeleníteni – különösen bizonyos életkor alatt –, vagy a tanulás támogatása nem csupán a tankönyvek, vagy IKT eszközök használatával igazolható. Ugyanígy nem lehet következtetni a hagyományos oktatás értékelési eszközeinek meglétéből vagy hiányából a pedagógus értékelési képességeire, valamint a tehetséggondozásról is más hozzáállást képvisel a Waldorf-pedagógia, ezért a hagyományos iskolákban bevett megoldások, folyamatok megléte, vagy a gyerekek motiválása az óvodás korban, éppen nem a szakmai felkészültségről tanúskodik. Ebből az rajzolódik ki számomra, hogy a minősítési rendszerben alkalmazott indikátorok, illetve a hagyományos pedagógiából vett értelmezéseik nem vonatkoztathatóak a hagyományostól eltérő pedagógiai gyakorlatra, nem lehet velük mérni a Waldorf-pedagógusok kompetenciájának meglétét vagy hiányát. Más szavakkal ez a szemléletmód csak a hagyományos pedagógiai gyakorlat megvalósulásának jelzésére alkalmas, tehát nem a pedagógus képességeit, hanem a hagyományos pedagógia alkalmazását, vagy annak hiányát jelzik.

Úgy vélem, hogy itt egy lényegi problémával állunk szemben. Bár a kompetenciákat általában az ismeretek, kognitív és gyakorlati képességek, szociális és magatartási komponensek és attitűdök összességéként határozzuk meg, a minősítési rendszer kompetencia területeinek jelzésére szolgáló indikátorok csak a gyakorlati megvalósulás szintjén mozognak. Viszont, azt felismerni, hogy ami ezen a szinten látszik, az éppen milyen attitűdnek, ismeretnek, képességnek a megnyilvánulása, csak az képes, aki maga is ismeri, birtokolja ezeket az attitűdöket, ismereteket, képességeket. A minősítés – és éppígy a tanfelügyelet – során nincs arra lehetőség, hogy Waldorf-pedagógiát nem ismerő értékelők kellő mélységű ismeretet, tudást gyűjtsenek össze a Waldorf-kompetenciák (ismeretek, képességek, attitűdök, stb.) mibenlétéről és így a meglétüket vagy hiányukat sem tudják a valóságnak megfelelően megítélni.

6.5. Melyek azok a képességek, kompetenciák, melyeket a magyarországi pedagógusértékelésben definiált nyolc kompetencia terület⁴² nem tartalmaz, viszont a Waldorf-pedagógusi feladatok ellátásához elengedhetetlenek?

Ebben a fejezetben megpróbálom összegyűjteni azokat a minőségeket, amelyek a minősítési folyamatban nem kapnak hangsúlyt, viszont a Waldorf-pedagógus munkájához szükségesek.

Előre szeretném bocsájtani, hogy gyakran nem könnyű megfogalmazni ezeket a minőségeket, mert nem illeszkednek a szokásos gondolkodásmódba, sajátos világnézetet képviselnek, ezért a hétköznapi fogalmakkal nehezen megragadhatók⁴³.

A szakirodalomból és mindkét interjú csoportból is kitűnik, hogy a Waldorf-pedagógus munkája nem korlátozódik a tanításra, ezért annak értékelése – ahogy már korábban is kifejtettem – nem korlátozódhat a pedagógiai munka értékelésére. 2015-ben, amikor még abban bízunk, hogy saját belső értékelési rendszert alakíthatunk ki, az MWSZ-en belül egy munkacsoport megfogalmazott egy ajánlást („Tájékoztató és ajánlás Waldorf-iskoláknak belső értékelési rendszer kialakításához_20150827” 2015), amelyben a pedagógus munkájának értékelését az alábbi öt területen tartotta szükségesnek. 1 szellemi terület (kapcsolat a pedagógiával, az iskola lényével, önismeret, módszertani felkészültség); 2 kapcsolat a gyerekekkel (tanórán és tanórán kívül); 3 kapcsolat a felnőttekkel (kollégákkal, szülőkkel); 4 kapcsolat az iskolai közösséggel (pl. feladatvállalás, hordozás); 5 gyakorlat (tanítás gyakorlata, adminisztráció, szervezési feladatok). Nézzük meg ezeket a területeket egy kicsit közelebbről.

Ahhoz, hogy mit is jelent ez a szellemi terület talán segíthet, ha felidézzük az 5M interjúalany álláspontját, aki úgy véli, hogy „*amit a Waldorf-pedagógia próbál tenni, az a minősítési eljárás anyagelvű struktúrájában nem létezik*”. Teljes mértékben feleslegesnek tartja ezeket az elvárásokat, ezeket a kompetenciákat, mert „*bár lehet őket teljesíteni, de ahhoz, hogy egy pedagógus hatékony, termékeny, inspiráló legyen, nem ezekre az anyagi struktúrákra van szükség*”. Úgy véli, hogy a nevelés az oktatás egy más felségterülethez tartozik, amit ő „*szellemi minőségnek*” nevez. Mert azon túl, hogy a Waldorf-pedagógia filozófiai háttérével, világnézetével és az ebből adódó módszertanával meg kell ismerkednie a Waldorf-pedagógusnak, további képességeket is el kell sajátítania. Rudolf Steiner az első Waldorf-iskola megnyitása előtti szeminárium *Megnyitóbeszéd*-ében az alábbi „elvárásokat” fogalmazta meg (Steiner 2016a):

- Ismerd ideáljaidat!
- Légy rugalmas, hogy alkalmazkodhass azokhoz a körülményekhez, melyek nem felelnek meg ideáljaidnak!
- Vállalj teljes felelősséget!
- Légy tudatában a feladatok jelentőségének!
- Tanúsíts eleven érdeklődést a világ iránt!
- Ébreszd fel magadban a lelkesedést iskolánk és feladataink iránt!
- Fejlessz ki szellemi rugalmasságot és odaadást feladataink irányába!

A vizsgálat készítésének időpontjában a Pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 192. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VII. 30.) számú kormányrendelet még nyolc kompetencia területéről rendelkezett. A rendelet módosítására időközben több alkalommal is sor került. Jelenleg a 2019. június 14-étől hatályos hatodik módosítás van érvényben, amely már kilenc kompetencia területet tartalmaz.

⁴³ Ezzel a kihívással az interjúalanyok is szembesültek, több ízben is előfordult, hogy azt fogalmazták meg, mennyire nem tudják szavakba önteni a Waldorf-pedagógiával kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket. A 3-as számú mellékletben megtalálhatók összegyűjtve, rendszerezve és némileg elemezve a minősítési interjúk Waldorf-pedagógiával kapcsolatos közlései.

A szeminárium *Záró szavaiban* pedig az alábbiakat mondta (Steiner 2016a):

- Hasd át magad a fantázia képességével!
- Legyen bátorságod az igazságra!
- Finomítsd ki érzéseidet a lelki felelősségvállaláshoz!
- Légy a kezdeményezések embere!
- Érdeklődj minden iránt, ami a világon történik!
- Soha ne köss kompromisszumot azzal, ami nem igaz!
- Soha ne száradj ki, ne savanyodj be, hanem tégy lelked fiatalosságáért!

Mindezek olyan minőségek, melyek nem mérhetőek, és kívülről nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem megítélhetőek, ugyanakkor nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a Waldorf-pedagógia teljes egészében meg tudjon valósulni.

A gyerekekkel való kapcsolat is egy nehezen megragadható minőség, hiszen az interjúkból is jól látható a gyerekek érzékelése túlmutat a testi és lelki szinteken. Ez egyfajta beleérzés a gyerekek világába, a lényüknek az érzékelése, amit nagyon nehéz megfogalmazni. Illetve megjelent az interjúkban egyfajta a csoportdinamika minőség is, amit – különösen a kicsiknél – ha sikerül megragadni, lehetővé teszi, hogy annak irányításával vezesse az osztályt a tanító.

A felnőttekkel való kapcsolat is más minőségű kell legyen, mint egy hagyományos oktatási intézményben. Ez adódik egyrészt az önigazgató szervezeti működésből, másrészt a gyerekekért hordozott kollegiális felelősségből, illetve a szokásosnál sokkal szorosabb és árnyaltabb tanár-szülői viszonyból. Emiatt a kollegiális együttműködés terei és idejei sokkal kiterjedtebbek és sokszínűbbek, s mivel a szülők is kiveszik részüket az iskola működtetésével járó felelősségből, így a tanár-szülő kapcsolatokat is gyakran átszínezik a munkatársi, illetve fenntartói minőségek. Nagy kihívást jelent az a törekvés, hogy a hatalmi struktúrák teljes elhagyásával próbálják belső szervezeti működésünket kialakítani, hogy a kollégák és a szülők egyenrangú partneri viszonyban tevékenykedhessenek. Mindezek miatt a felnőttekkel való kapcsolat minősége és az ehhez szükséges képességek megléte, vagy hiánya nem elhanyagolható kérdéskör.

Az iskolai közösséggel való kapcsolat, és az önigazgatásból eredő feladatokban való részvétel is meghatározó jelentőségű egy Waldorf-pedagógus munkájának minősége szempontjából. Az, hogy mennyire képes felelősséget hordozni saját munkájáért, vagyis szüksége van-e még segítségre, irányításra, vagy már önállóan dolgozhat, illetve képes-e már az egész közösségért felelősséget hordozni, mások munkáját segíteni, alapvetően meghatározó szempont.

Csak mindezek után következik a felsorolásban a cselekvés szintje, a tevékenységek gyakorlati megvalósítása, az, hogy hogyan végzi az elvállalt feladatokat, hogyan tervezi, vezeti a tanítási órákat, végzi az adminisztrációt, szervezi az ünnepeket, stb. Ez már csak, mintegy eredménye az előtte felsorolt területeken végzett munkának. És ahhoz, hogy ez az eredmény jó legyen, a többi terület tudatosítása, folyamatos fejlesztése elengedhetetlen.

A gyakorlati megvalósítás két olyan aspektusára szeretném még felhívni a figyelmet, melyek az interjúk során nagy hangsúlyt kaptak, s amelyeket én is fontosnak tartok a pedagógus

munkájának értékelése kapcsán. Az egyik az intuíció fontossága, másik a pedagógiai feladat komplexitása.

Az *intuíció* három interjúban is megjelent a Waldorf-pedagógia sajátosságaként, mivel az intuíciónak nagyon jelentős szerepe van egy olyan pedagógiában, ahol a gyermekekkel való kapcsolatnak, a gyermekek lényébe, állapotába való beleérzésnek olyan nagy szerepe van. Az egyes helyzetek mély érzékelése és az adott pillanatban helyes megoldás megtalálása a jól fejlett intuíció nélkül nem lenne lehetséges. Az egyik interjú alanya nagyon szép képet festett arról, hogy milyen módon dolgozik a gyerekekkel, és hogy az intuitív jelenlét milyen jelentős a mindennapi munkájában. Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy a folyamatok gyakran nem a tervek szerint alakulnak, állandóan a tervezhető és a tervezhetetlen közötti egyensúlykeresésben telnek a napok. Ez egy olyan minőség, ami nemcsak, hogy nem jelenik meg értéként a minősítési rendszerben, hanem épphogy megnehezíti azt, hogy a minősítési rendszerbe a valaki bele tudjon illeszkedni.

A *Waldorf-pedagógia komplexitásáról* két szempontból esett szó az interjúkban. Egyrészt a tantárgyi integráció szempontjából, és arról, hogy ez mennyire hozzájárul a tanulók képességének komplex fejlesztéséhez. Másrészt annak a sokoldalúságnak a szempontjából, amit ez a komplexitás a Waldorf-pedagógusoktól megkíván, hiszen az osztálytanító fizikától, történelemig mindent tanít. Illetve a különböző tantárgyi tartalmak ismerete mellett az is nagyon fontos, hogy azok átadása művészi módon történjen, mert az érzésekhez – melyek nevelése szintén fontos feladat a Waldorf-pedagógiában – a művészetek útján lehet eljutni. Így a Waldorf-tanárnak művészi alkotó képességekkel is rendelkeznie kell. Ezek a kiragadott gondolatok is mutatják, hogy a pedagógiai munka komplexitását nem csak a tantárgyi komplexitás szintjén kell értelmezni, hanem egy egészen más szinten is. Hiszen Waldorf-pedagógiának nem pusztán a tananyag megtanítása a célja egy átlagosnál komplexebb módon, hanem – ahogy a kerettantervben is olvasható – a tananyag csak eszköz a gyermekek, ifjak neveléséhez. Ebből a komplex nevelési feladatból, a minősítés, azáltal, hogy csak egy-egy tanórára kíváncsi, nem tud képet alkotni.

Mindebből is látszik, hogy a Waldorf-pedagógia nem csak egy módszertan, hanem egy olyan szemléletmód, egy olyan gondolatkör, ami szerint az ember egésze részt vesz a nevelésben.

6.6. Milyen lenne egy ideális, a Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelés?

Elérkeztem végre a dolgozat azon fejezetéhez, ahhoz a kérdéshez, ami az egész munkafolyamatot elindította. Abban bízom, hogy az idea megfogalmazásával hozzájárulhatok ahhoz, hogy egyszer, valamikor létre jöjjön egy ideálisnak tekinthető Waldorf-értékelés. Ezért a következőkben igyekszem összefoglalni, hogy milyennek látom a Waldorf-szakértők, a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok tapasztalatainak, véleményének meghallgatása, elemzése, és a szakirodalom feltárása után, valamint a saját tapasztalataim fényében az ideális, Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelést. Egy rövid felvezetés után az ideális értékelés céljait, kritériumait és módjait fogom a következőkben áttekinteni.

Először is azáltal, hogy a Waldorf-pedagógia nem pusztán egy módszer, hanem egységes pedagógiai szemlélet, az értékelésnek is e szemlélettel összhangban kell történnie (Rossi és Freeman 1985; Guba és Lincoln 1989): a pedagógia szabadságát biztosítva, azaz politikai és gazdasági befolyástól mentesen (Steiner 2008; 2006; Weiss 1991), az emberi méltóságot tiszteletben tartva, és a fejlődést ösztönözve. Az öngazgató működésre törekvés és a pedagógiai szabadság felelőssége fejlett önreflexiós képességre alapozott önálló munkavégzést igényel és

ennek folyamatos támogatását teszi szükségessé. Mindezek okán az értékelés nem a kontroll, hanem az autonómia erősítésének eszköze kell legyen.

Eisnert (1976) szeretném megemlíteni, aki azt hangsúlyozta, hogy az értékelés többet igényel kvantitatív technikák által szolgáltatott adatoknál, szükség van az adatok értelmezésére és ezért a kvalitatív mérési-értékelési technikák szerepének növekedésére

Patton álláspontját említeném (Patton 1978), mely szerint csak annak az értékelésnek van értelme, ami hasznosul. A magam részéről nagy pazarlásnak és a gyerekek elleni vétéknek tartok minden olyan pedagógusértékelést, ami csak azért történik, hogy ki legyen pipálva, valahol majd nyilván legyen tartva, hogy megtörtént, talán még magasabb fizetési fokozatba is kerül az értékelt személy, de a pedagógiai munkájára semmilyen hatással nincs. Mert Preskill gondolataival mélyen egyetértve én is azt képviselem, hogy maga az értékelés folyamata is hasznosulás lehet, ha a transzformatív tanulás eszközeként használjuk (Preskill és Torres 2000).

Ehhez természetesen elengedhetetlenek azok az elemek, melyeket King fogalmaz meg az interaktív értékelési gyakorlat feltételeiként (King és Stevahn 1998), melyek közül itt csak azt a kettőt szeretném megemlíteni, melyeket én magam is elengedhetetlennek tartok: egyrészt azt, hogy a résztvevők között meglegyen a tapasztalatok közös értéke, másrészt a bizalom magas foka.

Owen által képviselt rugalmassággal és együttműködési szándékkal is teljesen egyetértek (Owens 1973; Owen és Lambert 1998), én is úgy tapasztalom, hogy akkor nő az értékelés hasznosulása, ha az adott helyzetnek megfelelően alakul az értékelési folyamat, ez egybecseng a már említett Rossi *szabott értékelés* módszerével is (Rossi és Freeman 1985).

Az értékelés használatával kapcsolatban végül, de annál nagyobb hangsúllyal említem Fetterman nyomán az *Empowerment evaluationt* (Fetterman 1996), mert az eddigi tapasztalataim alapján ezt a motívumot tartom az értékelés legfőbb értékének, mégpedig az érintettek felelősségének erősítését, a belső akaratuk felébresztését, melyet a fejlődés egyetlen méltó útjának tekintek. E nélkül, csak külső erővel – a félelem vagy a becsvágy felkeltésével – lehet változást elérni.

Webb kirakatóra, Falus, Nahalka kritikái

6.6.1. Mi az ideális pedagógus értékelés célja? Fontos-e az összehasonlíthatóság?

Egy ideális értékelésnek a Waldorf-intézményekben mindig az a célja, hogy a folyamatokat és a cselekvések hatásait segítsen érzékelni és ezek tudatosításával hozzájáruljon a fejlődéshez. Minden pedagógia esetében fontos a pedagógusok felelős, kreatív, intuitív hozzáállása, de a Waldorf-pedagógiában talán még fontosabb, mint bárhol másutt, és ezt nem lehet kívülről szabályozni, ezért az értékelésnek a belátáson, belső akaraton alapuló fejlődést kell támogatnia, és az ehhez szükséges önreflexiót kell erősítenie (Preskill és Torres 2000; Patton 1978; Fetterman 1996).

A megítélésnek csak azokon a pontokon van szerepe, ahol a kollégák bizonyos feladatok ellátására való alkalmasságáról kell döntést hozni. Tehát ilyen: 1) a próbaidő lejárt, ahol azt a kérdést kell mérlegelni, hogy megvan-e az új kollégában annak a lehetősége, hogy Waldorf-tanárrá váljon, azaz hajlandó-e a Waldorf-pedagógiával megismerkedni, van-e benne

érdeklődés, képes-e önálló tanulásra; 2) az önálló feladatvállalás küszöbén, ahol azt szükséges eldönteni, hogy megszerezte-e azokat a tudásokat, képességeket, amelyek a teljes felelősséggel végzett, önálló munkához szükségesek; 3) olyan súlyos probléma esetén, amivel nem tud az érintett egyedül megbirkózni, azt kell vizsgálni, hogy mi segítené leginkább a helyzet megoldását. Minden más esetben az értékelés célja csak a reális önértékelés erősítése és ezzel a fejlődés támogatása lehet. Ha ki tud alakulni a fejlesztő értékelés kultúrája az intézményben, tehát már van tapasztalatuk a kollégáknak arról, hogy az értékelés támogató és segítő, akkor azokon a pontokon sem nyer teret a félelem, amikor az értékelés a megítélést szolgálja. Ehhez természetesen az kell, hogy az értékelés módja a megítéléskor is távol álljon a megfélemlítő minőségtől. Erre majd az értékelés módja fejezetnél részletesebben kitérek.

Ezek az elvek az intézmény minden területén érvényesek kellene legyenek, akár pedagógiai, vagy igazgatási kérdésekről, akár személyekről, vagy az egész szervezetről van szó. Ezért szeretném külön is kiemelni, hogy, a vezetői munka értékelését nem lehet a hagyományosan hierarchikus szervezeti felépítésű intézményekhez hasonló módon elképzelni. A vezetés értékelésének is csak a fenti értelemben van létjogosultsága. A megítélésnek csak ott van helye, ahol a feladat elvégzésére valaki a megbízást megkapja. Ezen a ponton mérlegelni szükséges, hogy akit/akiket a vezetői feladatra felkér a közösség, rendelkezik/rendelkeznek-e az önálló felelősségvállaláshoz szükséges tudással, képességgel. (Illetve még akkor is, ha olyan nagy probléma van, amivel a feladattal megbízott személy nem tud megbirkózni.) Minden más esetben az értékelésnek az a szerepe, hogy támogató jelleggel az egyéni és a közös felelősségvállalást erősítse (Fetterman 1996). Azaz, mindenki egyénileg a saját feladataért és közösen az egész közösségért viselje a felelősséget, ennek pedig nincs más útja, mint az önreflexió segítése, a belátás és a belső akarat felébresztése. A vezetés területén rendkívül jelentős, hogy az értékelésnek is az öngazdálkodás megvalósítását kell szolgálnia, vagyis azt, hogy idővel mindenki képessé váljon az intézmény egészéért is felelősséget vállalni. Mivel ez egy nagyon újszerű szervezeti forma, a jelenlegi társadalmi környezettől idegen, a megvalósítása akkor is nagy kihívásokat jelent, ha nem nehezíti olyan állami elvárás, ami hierarchikus működési modellen alapuló értékelési rendszert alkalmazását teszi kötelezővé.

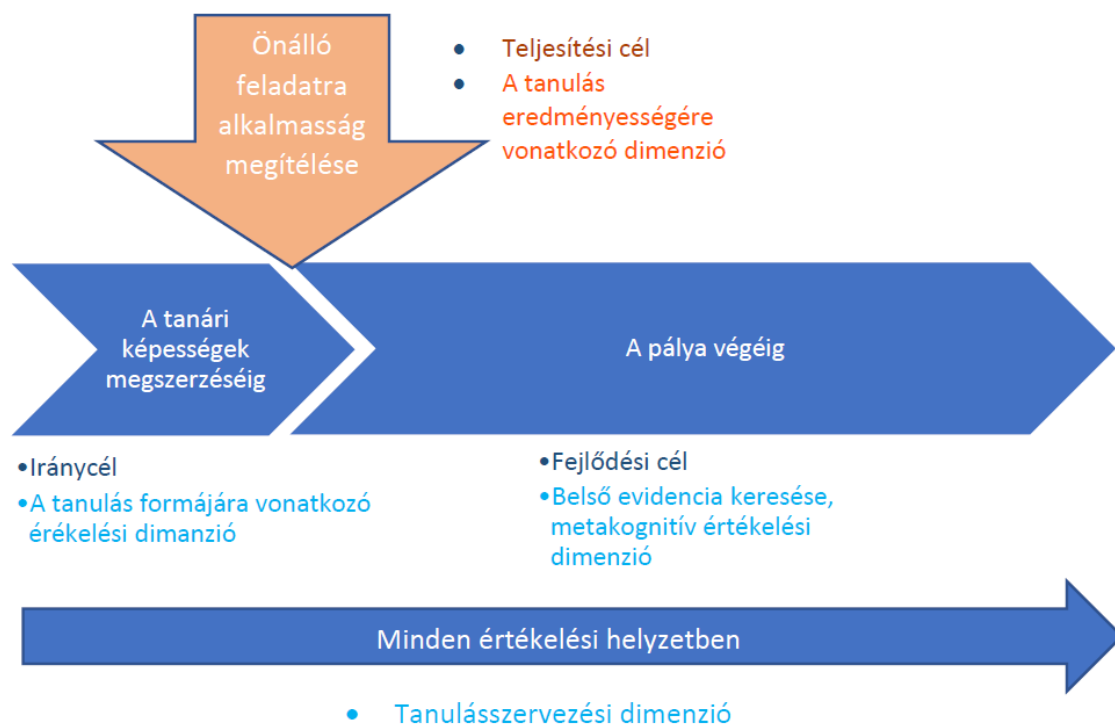
Ugyanígy az intézmény értékelésének is más a célja, mint a jelenleg érvényes állami értékelési rendszerben. A Waldorf-intézményben az intézmény-értékelés célja elsősorban az iskola lényének megismerése, a közösség identitásának és egységének erősítése annak érdekében, hogy az iskola a küldetését minél inkább be tudja tölteni. Ehhez hozzátartozik a közös vezérlés- és stratégiaalkotás, és ezek megvalósulásának folyamatos figyelemmel kísérése is, de nem cél az intézmény teljesítményének más intézményekével történő összehasonlítása. Hiszen a Waldorf-iskolák nem csak az állami iskolákhoz viszonyítva dolgoznak nagyon eltérő cél- és feltételrendszerrel, de még a Waldorf-iskolákon belül is nagy eltérések találhatóak, például az érettségihez való hozzáállás vonatkozásában. Így, ami az egyik intézmény esetében fontos adat, az lehet, hogy egy másik esetben nem releváns. Az intézmény értékelés másik aspektusa, a *Waldorf és a Rudolf Steiner* nevek használatának engedélyezése, mely a Magyar Waldorf Szövetség (a továbbiakban: Szövetség) joga. Erre a feladatra 2013-óta rendelkezik a Szövetség egy Névhasználati eljárással, melynek elvárásait öngazdálkodó módon fogalmazták meg az iskolák és az óvodák képviselői.

Ezt a megközelítést a pedagógusok munkájának értékelése területén szeretném még egy szempontból alátámasztani az „Utak a minőséghez” eljárás különböző céldimenzióinak felidézésével. (Stiftung Wege zur Qualität 2018) Mivel a Waldorf-pedagógus munkája során

nagyon nagy szabadságot élvez, kevés olyan helyzet van, ahol a cél és az út is meghatározott, lenne, ezért a cselekvő személyek felelőssége az előírások teljesítésére korlátozódna (pl. beírta-e a naplót, időben elkezdte-e az órát, részt vett-e a konferencián?). Így a Waldorf-pedagógus munkájának viszonylag kis hányadát teszik ki a **teljesítmény céllal** jellemezhető feladatok, melyek értékelésére az Arató féle keretrendszerben (Arató 2017) a teljesítményre való visszajelzés funkcióját lehet használni. Kivételt jelentettek ez alól az interjúkban megjelent úgynevezett küszöb helyzetek, amikor a próbaidő végén el kell döntenie egy kollégáról, hogy bele tud-e nőni a feladatba, vagy sem, illetve, amikor az önálló munkavégzésről szóló döntési helyzet érkezik el. Itt a tanári, illetve Waldorf-pedagógusi kompetenciák meglétét, teljesülését kell megítélni. Ennek megítéléséhez elengedhetetlen, hogy világos legyen az **Iránycél**, vagyis az, hogy a Waldorf-tanárrá válás folyamatában mi az irány, milyen képességeket kell megszerezni, és folyamatosan fejleszteni. Ez esetben, ahol az irány és a keretfeltételek kötöttek, a cselekvő felelőssége a konkrét cél/eredmény elérése, viszont a koncepció és az ahhoz vezető út megválasztása kötetlen, az értékelés alapját a *Mit értünk el? Hol állunk a fejlődés folyamatában? Milyen lépések következnek?* típusú kérdések jelentik, vagyis a fejlődést támogató értékelésnek van helye. Arató keretrendszerében értelmezve ez a terület a tanulásért történő értékelésről szól (*assessment for learning*), ahogy a visszajelzés elsősorban a tanulás formájára vonatkozó értékelési dimenziót jelenti. Több interjúban is megjelent, illetve a Waldorf-kerettantervi munkaanyagban is olvasható (Barabás 2018), hogy a Waldorf-tanárrá válásnak ebben a szakaszában még nem dolgozhatnak a kollégák önálló felelősség-hordozóként, csak komoly mentori kísérettel. Azonban, attól fogva, hogy a kollégák már megszerezték az önálló felelősség hordozásához szükséges szakmai kompetenciákat, sem az iránycélnak, sem a teljesítési célnak nincs már szerepe a szakmai munkájuk értékelésében. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy ne lenne szükségük értékelésre, hiszen a munkájuk fejlesztésére továbbra is szükség van, csak ott már nem releváns kérdés, hogy megszerezte-e, vagy milyen mértékben birtokolja a tanári kompetenciákat. A gyakorlott pedagógusok munkájának értékelésekor a harmadik céldimenziót, a **fejlesztési célt** érdemes figyelembe venni, vagyis azt kell folyamatosan vizsgálni, hogy az adott diákkal folytatott munka mennyire szolgálja a diák egyéni fejlődését. Ehhez az egyéni kreatív alkotói tért megteremtése a feladat, ahol a cselekvő személyek interaktív, intuitív, önálló módon találnak célt és utat. Egy olyan pedagógia esetében, ahol a gyermek egyéni képességeinek, személyes életfeladatának kibontakoztatása a cél, ahol nem lehet előre tudni, hogy az adott gyermekből úrhajós lesz-e vagy kertész, vagyis a szükséges fejlődés irányát sem lehet előre meghatározni, a legfontosabb a művészi, alkotó folyamatok feltételeinek megteremtése. Itt az értékelés fő alapja az a kérdés, hogy *A fejlődés belsőleg evidens-e?* Ez a céldimenzió az értékelési dimenziók közül a tanulás metakognitív szintjére vonatkozóval mutat rokonságot, ahol az értékelés alapja az elsajátított tudáskonstrukció, annak beágyazódása az adott helyzet tágabb összefüggéseibe; kapcsolódása más megismert, elsajátított összefüggésekhez, képességekhez, attitűdökhöz és nem utolsósorban a tanulásban/értékelésben résztvevő személyes fejlődéséhez, életfeladatához.

Mindhárom céldimenzióhoz köthető értékelési gyakorlat az értékelésben résztvevő személy egyéni, személyes fejlődését kell támogatassa és ennek a tanulási folyamatnak fontos részét képezik az értékelés keretei és formái is, mint tanulásszervezési dimenzió, ahol az intézmény felelős vezetői tudatosan döntenek el, hogy milyen irányú fejlődést szeretnének elérni az értékelési

formákkal, hogyan akarnak hatni a kollégák önértékelésére, önbizalmára, elköteleződésére, empátiájuk, konfliktus kezelési és autonóm tanulási képességük fejlesztésére.



39. ábra Céldimenziók és értékelési dimenziók összefüggései a Waldorf-pedagógusok munkájának értékelésében (Saját ábra)

6.6.2. Ki által és milyen szervezeti szinten fogalmazódnak meg az ideális, Waldorf-pedagógiával összhangban lévő értékelés kritériumai?

Ahhoz, hogy az értékelés valóban a fejlődést szolgálja, elengedhetetlen, hogy az érintettek azonosulni tudjanak az értékelés egész folyamatával. Azonosulni tudjanak a céljával, a módjával az eszközeivel és a kritériumaival is.

Ahhoz, hogy az érintettek azonosulni tudjanak az értékelés kritériumaival, először is az kell, hogy azonos nyelven szóljanak, mint az, akit értékelnek. Az idegen nyelvűség – az értékelt számára idegen fogalmak használata – ellehetetleníti a kérdések mély megértését, a valódi belső kapcsolódás kialakulását, így csak felszínes, óvatos, nem valós válaszok tudnak születni, ami nem segíti a belső akarat felébresztését. Másodszor, az érintettek egyéni helyzetére legyen értelmezhető, emiatt biztosítani kell a rugalmas megformálás lehetőségét. Harmadszor, a mindennapi gyakorlatból kell, hogy fakadjon, azért a gyakorló pedagógusok kell, hogy megfogalmazzák.

Az öniség elvét szem előtt tartva az lenne a legjobb, ha az egyes közösségek maguk fogalmaznák meg azokat az értékelési kritériumokat, amikkel azonosulni tudnak, és amit magukra nézve kötelezőnek tudnak elfogadni. Ehhez azonban minden intézményben jelen kellene legyen a Waldorf-pedagógia mély ismerete mellett az értékeléssel kapcsolatos szaktudás is, ami - különösen egy fiatal intézmény esetében - nem elvárható. Ezért a Waldorf-intézmények közössége (A Szövetségen belül, vagy az által fenntartott Waldorf Ház szervezésében) kellene megfogalmazzon olyan ajánlásokat, értékelési alapelveket, kritérium

javaslatokat, melyeket az egyes intézmények kiindulásul, segítségül használhatnak a maguk egyéni helyzetére formált kritériumok megfogalmazásához. Azzal, hogy adott esetben ehhez a megfogalmazáshoz, a saját helyzetre formáláshoz is biztosítanak szakmai segítséget.

A Waldorf-pedagógia alapelveire épülő – tehát nem a külső elvárásokból kiinduló – értékelés elismertetése a Szövetség érdekképviseleti feladata.

6.6.3. Milyen módon történjen az értékelés?

Ebben a fejezetben azt járom körbe, hogy mi lenne az ideális módja a Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelésnek. Először azt mutatom be, hogy a fejlődést támogató és a megítélést szolgáló értékelések kapcsán mi mindenre kell figyelemmel lenni, majd pedig az igyekszek megfogalmazni, hogy milyen szerepe legyen a dokumentumelemzésnek, az óralátogatásnak, az önértékelésnek, a kollegiális értékelésnek, a vezető általi értékelésnek, a diákok és a szülők véleményének.

Ahogy azt már korábban részletesen kifejtettem, akkor tekinthetünk egy értékelést a Waldorf-pedagógiával összhangban lévőnek, ha úgy járul hozzá az egyén fejlődéséhez, hogy közben tiszteletben tartja az illető szabad akaratát, támogatja az alkotói szabadságot és erősíti az önálló felelősségvállalását. Ez annyit tesz, hogy nem használja a büntetés és a jutalmazás eszközeit, nem él sem a becsvágy, sem a félelem felkeltésének eszközeivel. Ha valaki azért tesz meg valamit, változtat a pedagógiai gyakorlatán, mert arra külső ok kényszeríti, a változást csak addig tartja fenn, amíg a külső kényszerítő erő jelen van. (Erre remek példákkal szolgáltak az interjúalanyok által elmondott történetek is. Például az egyikőjük csak azért készített óravázlatot, mert meg akart felelni az értékelők elvárásainak, de hiába volt alapvetően jó élmény, hiába érezte hasznosnak, mégsem érzi szükségesnek. Nem született meg benne az elhatározás, hogy máskor is akar óravázlatot írni, így azóta sem készít óravázlatot. lásd 13M) Tartós változás elérésére csak akkor van esély, ha az az illető személy belátásából fakad és felébred hozzá saját belső akarata, elhatározása is. Tehát az értékelésnek azt kell elérnie, hogy az elhatározás megszülessen, az akarat felébredjen (Fetterman 1996).

Ehhez elsősorban az szükséges, hogy az értékelés minden függő helyzettől mentes legyen. Őszinteséget csak egyenrangú viszonyban lehet elvárni. Ott, ahol az ember bármilyen szempontból is függ az értékelőtől, vagy annak véleményétől, nem várható, hogy őszintén feltárja, belássa esetleges hiányosságait, és így a változtatásra készítő akarat sem tud megszületni benne. Továbbá az is szükséges, hogy az értékelés olyan eszközökkel történjen, ami hozzájárul ahhoz, hogy az értékelt személy az önreflektív módon, őszintén tudjon saját munkájára, annak hatásaira rátekinteni.

Fontos feltétele a támogató értékelésnek a folyamatszemplélet. Ezalatt azt értem, hogy minden helyzetet egy folyamat részeként kell értelmezni, nem lehet elvonatkoztatni attól, hogy honnan jön és attól sem, hogy hová tart. Ha egy képesség hiányával találkozunk, nem a hiány mértéke a kérdés, hanem az, hogy érzékelhető-e a fejlődés, van-e akarat, van-e lehetőség a hiányosság kiküszöbölésére.

Mivel elhatározás csak az adott kontextusra vonatkozóan tud megszületni, érthető módon minden értékelésnek az adott személyre és az adott helyzetre szabottnak kell lennie (Rossi és Freeman 1985; King és Stevahn 1998; Owens 1973). Ez nem jelenti azt, hogy ne lennének általánosan megfogalmazható elvárások, de azokat minden esetben az adott helyzetre kell vonatkoztatni, formálni, nem lehet általánosítani.

Az egyedi helyzet figyelembe vételének igénye átvezet egy következő témához, a szubjektivitás – objektivitás kérdésköréhez, ami a szakértői és a minősítési interjúk során is több szempontból, és többféle értelemben is megjelent. Amikor objektívnek azt tekintették, ami tényszerű, tehát nem a személyes érdekektől, vagy megelégekől függő, ott az objektív értékelés igényét fogalmazták meg a szakértők (lásd 2SZ, 8SZ), amikor pedig a szubjektivitást, mint valami nem mérhető dolognak a személyes megélését, az arról való benyomást értelmezték, ott ennek a szubjektivitásnak a szükségszerűségét fogalmazták meg (lásd 1SZ, 2SZ, . Egyrészt tehát fontos, hogy az értékelés a személyes érdekektől, ilyen értelemben a szubjektív megítélésektől mentes legyen. Különösen akkor fontos, hogy az értékelés objektív, azaz tényszerű megállapításokon alapuljon, ha a megítélést szolgálja. Ugyanakkor az objektivitás és a tényszerűség nem minden esetben jelent mérhetőséget ezért van nagy jelentősége a kvalitatív szemléletnek (Eisner 1976). Az például, hogy valaki lelkes-e, vagy kreatív-e, vagy van-e benne érdeklődés a világ iránt – s ezek mind a Waldorf-tanárokkal szemben megfogalmazott nagyon fontos elvárások –, tényszerűen megállapítható, de nem mérhető. Erre mondták a szakértők, hogy a szubjektív megélés is lehet tényszerű, és fontos is, hogy ezt az aspektust is figyelembe vegye az értékelés, de ehhez az szükséges, hogy az értékelés az érzelmi szintről a tudati szintre kerüljön.

Itt most egy olyan kérdéskörhöz értünk, amit az antropozófia alapos ismerete nélkül nem lehet értelmezni, ezért vonakodtam is attól, hogy leírjam, mégis rászántam magam, mivel úgy vélem, hogy nagy jelentősége van. Arra most nincs lehetőség, hogy ezt a témát alaposan körüljárjuk, de nagyon röviden megpróbálok valamit felvillantani belőle. Az antropozófiai emberkép az emberi léleknek három szintjét különbözteti meg: 1. érző, vagy kedély lélek: a léleknek az a szintje, ahol az ember érzései munkálnak, ösztönök, tudat alatti vágyak formájában. 2. értelmi lélek: a léleknek az a szintje, amivel az ember felfogja, megérti a világ összefüggéseit így saját reakcióit is. És 3. a tudati lélek, aminek a segítségével tudatosítja és uralni kezdi az ember a lelkének azon régióit, amik korábban rejtve voltak előtte. Például mindenkivel előfordul, hogy bizonyos helyzetben, maga sem tudja miért, de felforr benne az indulat. Ez a kedélylélek szintje. Amikor felismeri, hogy milyen helyzet okozza benne az indulat kitörést, rálát az összefüggésre, akkor az már az értelmi lélek szintje. És amikor már nem csak azt tudja, hogy milyen helyzet okozza, hanem azt is, hogy az a helyzet miért okozta az indulatot, mi a valódi gyökere benne a haragnak, akkor már a tudati lélek segítségével tanulja meg orvosolni a problémát, uralni a helyzetet. Ez persze egy nagyon leegyszerűsített leírása a tudati lélek fogalmának, mégis talán arra elegendő, hogy megérthessük általa azt, amit a szakértők úgy fogalmaztak, hogy az értékelést a érzelmi szintről a tudati szintre kell emelni.

Ahhoz, hogy az értékelés támogató jellegét megélhessék a kollégák fontos, hogy az értékelések rendszeresen történjenek, ne csak akkor fordítsunk rá figyelmet, amikor már baj van, mert olyankor már nem lehet szabadon hagyó módon értékelni, akkor már meg kell ítélni a helyzetet, közbe kell lépni. Tehát a rendszeresség nagyon fontos, ugyanakkor az is fontos, hogy ne legyen túl megterhelő, vagyis ne váljon öncélúvá. Az értékelésre akkor és úgy kerüljön sor, hogy az valóban segítse a fejlődést, tehát hogy értelme, haszna legyen. Fontos jól gazdálkodni a rendelkezésre álló energiákkal és a gyakran szűkre szabott idővel, így a szükséges és elégséges egyensúlyára törekedve kell meghatározni a rendszeresség mértékét.

Ha ki tud alakulni a fejlesztő értékelés kultúrája az intézményben, tehát már van tapasztalatuk a kollégáknak arról, hogy az értékelés támogató és segítő jellegű, akkor azokon a pontokon sem üti fel fejét a félelem, amikor az értékelés a megítélést szolgálja. Ehhez természetesen az kell, hogy az értékelés módja a megítéléskor is távol álljon a megfélemlítő minőségtől.

Végül fordítsuk a figyelmünket a megítélést szolgáló értékelésre. Szeretném hangsúlyozni, hogy a megítélés semmiképp sem jelenthet elítélést. Mert valójában az az értékelésben a kellemetlen, amikor az értékelés során az ember elutasítva érzi magát és ez az az érzés, ami védekezésre, háritásra készítet. Valamennyien tapasztaltuk már, hogy mi a különbség a között, amikor segítő módon ítélnék meg, jellemeznék bennünket – akár a hibáinkkal, a gyengeségeinkkel együtt, de úgy, hogy abból tudunk tanulni –, és a között, ha elítélnék bennünket. Ha szeretettel mondják, hogy mi az, ami igaz és mi a tanulnivaló, akkor megtartják a szeretetreméltóságunkat, bátorítanak és felemelnek. Ezzel szemben, ha elítélnék bennünket, az lehúz és fájdalmat okoz. Ha nem szeretettel fogalmazzák meg a tetteinkkel, vagy személyünkkel kapcsolatos véleményeket, meglátásokat, akkor eltaszítást és kizárást élünk meg, ami azt is lehetetlenné teszi, hogy meglássuk az igazságot.

Az értékelés egyes elemeivel kapcsolatos elvárások

A **dokumentumelemzésnek** más szerepe kell legyen a pedagógus és az intézmény értékelésének szintjén. Az intézményi szinten, az intézményi dokumentumok egyrészt az értékelőnek segítenek az intézmény megismerésében, az értékelésre való felkészülésben, másrészt az intézményt segítik abban, hogy újra és újra tudatosítsa magában korábbi elhatározásait, illetve azt, ha a dokumentumokban valamilyen okból kifolyólag változtatásra van szükség. Vagyis elengedhetetlen az intézményi dokumentumok komolyan vétele, és a valósággal, a mindennapi gyakorlattal való egyezése, összeegyeztetése. A pedagógus munkájának értékelésében viszont csak annyiban van szükség az óratervezési dokumentumok vizsgálatára, amennyiben azok a felkészülést és az önreflexiót segítik. A dokumentumok kapcsán azt is ki kell hangsúlyozni, hogy az értékeléssel kapcsolatos adminisztráció semmiképpen ne haladja meg a feltétlenül szükséges szintet.

Az **óralátogatást** valamennyi szakértő fontosnak ítélte. A rendszeres és a természetes, vagyis a valódi folyamatok érzékelésére lehetőséget adó hospitálásokra van szükség, és elengedhetetlen, hogy a látogató kolléga értsen a Waldorf-pedagógiához. Az óralátogatások akkor előrevivőek, ha megelőzi őket egy olyan beszélgetés, ahol a látogatás célját és a megfigyelési szempontokat egyeztetni a látogató és a látogatott, illetve, ha a látogatás után egy reflexiót és önreflexiót tartalmazó szakmai párbeszédben megbeszélik a látogatás, illetve az óra tapasztalatait.

Az **önértékelés** Waldorf-szempontról az értékelés legfontosabb eleme. Ezt valamennyi szakértő rendkívül fontosnak tartotta. A Waldorf-pedagógia nagy szabadsága nagyobb felelősségvállalást is követel a pedagógusoktól, és ehhez elengedhetetlen a rendszeres és őszinte önreflexió. Az önértékelés ritmusával kapcsolatban elmondható, hogy óriási jelentősége van a napi szintű, kontemplatív jellegű visszatekintésnek, illetve az epochák utáni és a tanév végi önértékeléseknek, ahol jó lenne, ha a visszatekintéseknek mind a szubjektív, mind az objektív vonatkozásai meg tudnának jelenni, és ha figyelmet tudnának fordítani nem csak arra, hogy mit terveztek és mit valósítottak meg, hanem a cselekvéseik által kiváltott hatások érzékelésére is. (Azért fogalmazok feltételes módban, mert tisztában vagyok vele, hogy ez ma még igen nehéz feladat.)

A **kollegiális értékelés** a Waldorf-intézményekben alapvető jelentőségűnek kell lennie. Egyrészt abban az értelemben, ahogy eddig a támogató jellegű értékelésről volt szó. Különböző formái lehetnek: van, ahol a mentori rendszerben működtetik (mindenkinek van egy mentora, azoknak is, akik már rég önálló felelősséggel végzik a dolgukat), van, ahol az egy osztályban tanító tanárok együttműködésének keretében, és van ahol tanulópárokból történik. Másrészt viszont

az intézményért viselt közös szakmai felelősségből adódóan, a megítélő jellegű értékelések helye is a kollegiális szint. Intézményenként eltérő, hogy milyen belső struktúrában, milyen szakmai feladatelosztás szerint működtetik, de mindenképpen kell legyen egy olyan szakmai kör, amely a pedagógiai döntéseket meghozza, többnyire a konferencia munka keretében, közösen kialakított szakmai szempontok alapján.

Meg kell azonban jegyezni, hogy ez csak ott működik jól, ahol van egy kialakult szokásrend és önreflektív emberekből áll a pedagógus közösség. Az óvodákban, ahol nagyon közel vannak egymáshoz az óvónők, ha nincs gyakorlatuk az ítékezésmentes értékelésben, kimondottan nehéz ezt megvalósítani.

A **vezető általi értékelés**nek a Waldorf-intézményekben nincsen olyan szerepe, mint egy hagyományos iskolában. A személyi döntéseket megalapozó értékelések az iskola belső rendszere alapján vagy a teljes tanári kollégium, vagy a személyi döntések előkészítésével megbízott szakmai kör felelősségi körébe tartoznak.

A **szülői visszajelzések**nek nagyon nagy szerepe van a gyerekekkel, vagy az intézmény működésével kapcsolatos ügyekben. Az ilyen jellegű jelzések, felvetések elmondására és átbeszélésére fontos a szülőknek lehetőséget biztosítani. Illetve arra is törekedni kell, hogy az intézmény kifejlessze a visszajelzésnek számító nem verbális jelek érzékelésének képességét is. (Ez a képesség a cselekedetek hatásainak érzékelésével mutat párhuzamot.) Viszont a pedagógusok munkájának megítélésébe – mivel az egy szakmai szintű döntés kell legyen – a szülőknek nincs beleszólásuk.

A **tanulói visszajelzésekkel** kapcsolatban is megkülönböztethető két kategória: 1) olyan visszajelzések, melyek a tanár önértékelésén keresztül a tanítás minőségének fejlődését szolgálják; 2) olyan visszajelzések, melyek a tanár munkáját értékelik. Az első alapvetően fontos és nélkülözhetetlen, hiszen a gyerekek visszajelzéseinek figyelembe vétele, sőt, ki nem mondott gesztusainak, jelzéseinek érzékelése is fontos feladata a pedagógusnak. Ahogy az önértékelésnél már utaltam rá, a cselekedetek hatásának érzékelése az igazán fontos, s ehhez a gyerekek gesztusainak, reakcióinak érzékelése, megértése sok adalékkal szolgálhat. Viszont a második kategóriába tartozó visszajelzéseknek – épp úgy, ahogy a szülők esetében – nincs létjogosultsága. Az első kategóriába tartozó tanulói visszajelzésekkel kapcsolatban azt, nyilatkozták a szakértők, hogy az óvodás és kisiskolás korban nincs helye verbalizált visszajelzéseknek, itt elsősorban a gyerekek viselkedéséből, gesztusaiból kell tudni kiolvasni a jelzéseket. A felső (azaz gimnáziumi) tagozatról pedig egybehangzóan azt mondták, hogy ott minden esetben fontos teret adni a tanulói vélemények, visszajelzések szavakkal történő kifejezésének. A középtagozaton (5-8. évfolyamokon) helyzettől függő, a visszajelzések fogadásának a módja. A visszajelzések formájával kapcsolatban elmondható, hogy beszélgetés, akár önállóan, akár az írásbeli visszajelzés kiegészítéseként, nagyon eredményes tud lenni. A tanulói kérdőívvel kapcsolatban jobbra csak nehézségeket fogalmaztak meg a szakértők.

Zárszó

Ebben fejezetben a kutatási kérdések mentén jártam körbe, hogy milyen lenne egy ideális Waldorf-értékelés. Ehhez az idea-képhez hozzá szeretném tenni, hogy ez az idea nem egy

elérhetetlen vágyalom. A Confidentia⁴⁴ értékelési módszertana mindenen elveknek megfelelően működik több mint húsz éve. Magyarországon 2013-2017 között végeztük az első pilótaértékeléseket a Confidentia módszertana alapján két Waldorf-iskolában, és 2019-ben pedig elkezdtek ezen módszertannal valamennyi olyan Waldorf-intézményben az évi rendszerességű külső értékeléseket, akik az „Utak a minőséghez” minőségirányítási eljárást használják. A tapasztalatok nagyon pozitívak, de talán érdemes lenne ennek a gyakorlatnak az eredményességét, tapasztalatait is megvizsgálni egy kutatás keretében.

Most zárásként a kiindulási helyzethez visszatérve szeretnék rátekinteni arra, hogy hogyan lehetne ezt a Waldorf-értékelési szemléletmódot az állami pedagógusértékelési rendszerrel összehangolni. Úgy vélem, hogy ha lenne párbeszédre lehetőség az állami pedagógus értékelésről döntéssel bíró hatóságokkal, politikai erővel, akkor volna lehetőség a Waldorf-pedagógusokra vonatkozóan a jelenlegitől eltérő értékelési rendszert elfogadtatni. Ha csak azt nézem, hogy milyen nagy különbség van a Pedagógus I., Pedagógus II. és a Mester és kutatótanár minősítési eljárások szemléletében, eljárásrendjében, eszközeiben, módszerében, akkor abszolút reálisnak gondolom, hogy egy alternatív pedagógia az értékelésben is érvényre juttathassa az alternatív szemléletmódot.

Ha viszont a reális valóságot nézem, azt látom, hogy egyre kevesebb a lehetőség a párbeszédre, az alternatív szemléletmód érvényesítésére. Az elmúlt évek történései egyre szűkebb és szűkebb korlátok közé kényszerítik a Waldorf-pedagógiát: 2019-ig törvényi kötelezettség volt az intézményi tanfelügyeleti eljárás bizottságában egy, az adott alternatív pedagógiát ismerő szakértő jelenléte, de a legutóbbi módosítás során ez a kitétel kikerült a jogszabályból (a pedagógusok és az intézményvezetők tanfelügyeleti ellenőrzése, és a minősítések során ez korábban sem volt kötelező). 2017-ben, amikor a szakértők éves felkészítésén tájékoztattuk a szakértőket a Waldorf-pedagógiai sajátosságoktól, még elfogadták, hogy a Waldorf-intézmények önigazgató rendszere miatt, más a vezetési struktúra, az iskolaképviselők (igazgatók) nem egyszemélyi vezetők, így nincs vezetési programjuk, mint ahogy azt is, hogy a Waldorf-óvodákban az óvónők rendszeres gyermekmegbeszélések keretében követik nyomon a gyerekek fejlődését, formális méréseket nem alkalmaznak. 2019-ben át kellett dolgozni a Szakértőknek készített segédletet, és az új verzióból ki kellett venni ez a két engedményt. Egyre keményebbek a keretek, egyre konkrétabbak az elvárások, egyre kevesebb tér jut az olyan *soft* minőségeknek, amikkel mi, Waldorf-pedagógusok olyan sokat dolgozunk. Nekem úgy tűnik, hogy az elveink, védelmét, az eltérő szemléletmód érvényre juttatásának szándékát úgy élik meg a hatóságok, mintha ki akarnánk bújni az értékelés és az azzal járó feladatok alól, és mindent megtesznek annak érdekében, hogy ezt a kibújást megakadályozzák.

Azt is meg kell jegyezni, hogy ez nem magyar sajátosság, hanem nemzetközi trend. A Berlińi-óvodák külső értékelése során is ezt a tendenciát lehet tapasztalni. Míg 2010-ben a Confidentia *soft* értékelési módszertanát gond nélkül elfogadta a berlini hatóság, 2015-ben az ottani formák is egyre kötöttebbekké váltak, így a Confidentia sem tudja már teljes mértékben érvényre juttatni szemléletmódját és sok tekintetben változtatni kényszerült az eredeti eljárásrendjén. Úgy élem meg, hogy a másképp gondolkodást egyre kevésbé tolerálják a társadalmi működést

⁴⁴ Confidentia - Társaság az intézményi felelősségvállalás támogatásáért - az „Utak a minőséghez” eljárást használó intézmények auditálásával és tanúsításával foglalkozó, svájci székhelyű közhasznú részvénytársaság. <https://www.confidentia.info/index.php/de/kontakt> (2021.12.22.)

meghatározó hatalmak, pedig ahhoz, hogy megoldjuk a jelen kor társadalmi problémáit, új megközelítésekre, új gondolatokra van szükség, ami pedig a másképp gondolkodás képessége nélkül nem fog sikerülni.

7. A kutatás korlátai

Minden kutatás eredményeinek felhasználásakor, értelmezésekor figyelembe kell venni a fennálló korlátokat. Ebben a fejezetben jelen kutatás korlátait igyekszem áttekinteni.

Mindenek előtt a kvalitatív kutatási stratégiából adódó korlátokat kell megemlíteni. Tekintettel arra, hogy a kvalitatív kutatásokban a hangsúly többnyire a feltáráson, a jelenségek felfejtésén van, nem pedig a hipotézisek tesztelésén, így ennek a kutatásnak az eredményei sem szolgáltatnak alapot általánosítások megfogalmazására, csupán az adott kontextus elemzésére, értelmezésére terjednek ki (Szabolcs 2001).

A következő korlát, s talán a legjelentősebb, hogy kezdő kutató vagyok, nincs kutatói tapasztalat mögöttem, még azt is most tanulom, hogy hogyan lehet kutatóvá válni, mi mindenre kell egy – akár több évig is elhúzódó – kutatási folyamatban előre figyelni, milyen technikai feltételekről kell gondoskodni, stb. (Például az *Atlas.ti* online alkalmazásának használata sok olyan buktatóval járt, amit, ha tapasztaltabb vagyok, talán elkerülhettem volna.) A kutatás módszertanában is járatlan vagyok még, ezért ezt a kutatási folyamatot úgy tekintettem, mint lehetőséget a különböző kutatási módszerek kipróbálására. Tapasztalatlanságomat fegyelmezett és alapos munkával igyekeztem ellensúlyozni, de a kutatási folyamat során gyakran volt olyan érzésem, hogy rengeteg munkával valami olyasmit csinálok, ami lehet, hogy idővel teljesen feleslegesnek, vagy értelmetlennek bizonyul. Ezek után csak remélni tudom, hogy a sok befektetett munka nem csak ennek a dolgozatnak az elkészültéhez, hanem a jövőbeli kutatásaim sikeréhez is hozzájárul majd.

További korlátja a kutatásnak, hogy egyszemélyes kutatásról lévén szó, nem rendelkeztem egy több főből álló kutatócsapat lehetőségeivel sem az időt, sem a szaktudást tekintve. Ez a korlát nem csak a kutatás módszertan terén jelentkezett, hanem a téma összetettsége folytán is. Egyszerűen lehetetlennek tűnt egymagam számára, hogy a pedagógusértékeléssel kapcsolatos valamennyi tudományterületen olyan tájékozottságra tegyek szert, ami a hiteles megszólaláshoz szükséges.

Az egyszemélyes kutatás abból a szempontból is korlátokat jelent, hogy ha többen lettünk volna, több interjút is fel tudtunk volna dolgozni, illetve az egyes interjúkat több kutatói szemszögből is meg lehetett volna vizsgálni. A kódolásnál például nagyon jó lett volna, ha legalább a kérdéses helyzetekben van kivel egyeztetni, vagy egymás munkáját ellenőrizni, pl. egymástól függetlenül kódolni egy-egy szöveget. Így egymagam azonban a triangulációnak ezt a szegmensét nem tudtam megvalósítani.

A személyes érintettséget is lehet korlátnak tekinteni, hiszen a kutatói objektivitás könnyen megkérdőjelezhető lehet, hiszen magam is erősen kötődök a Waldorf-pedagógiához és a Waldorf-pedagógia mögött meghúzódó világnézethez – az antropozófiához –. Tény, hogy hozzáállásomat nem lehet értéksemlegesnek tekinteni, ugyanakkor, vagy éppen emiatt, az interjúk átírásánál és elemzésénél nagy figyelemmel és lelkiismeretes törekedtem a hallottak objektív megértésére, értelmezésére, valamint a különböző álláspontok részrehajlás nélküli

megjelenítésére. Mindezzel együtt fontosnak tartom azt is megemlíteni, hogy ezt a kutatást nem lehetett volna elvégezni anélkül, hogy a kutató ne ismerné belülről és elég alaposan a Waldorf-pedagógusok életét, világlátását. E nélkül ugyanis nem lett volna érthető az interjúalanyok által használt nyelv, nem lehetett volna felismerni az utalásokat, a ki nem mondott, de jelenlévő gondolatokat, vagy megérteni azokat a nehézségeket, amikkel egy-egy Waldorf-sajátosság megfogalmazásakor küzdöttek az interjúalanyok. Így a személyes érintettséget e kutatás esetében inkább tekintem előnynek, mint hátránynak, azzal a megjegyzéssel, hogy az egész kutatás alatt igyekeztem nem alábecsülni azt a veszélyt, amit az objektivitás elvesztése jelenthet, ezért folyamatosan vizsgáltam kutatói objektivitásomat.

A dolgozatnak vannak terjedelmi korlátjai is, ezért sok fontos információ csak a mellékletekben kaphatott helyet.

És tartalmi korlátok is vannak szép számmal, hiszen sok olyan érdekes kérdés vetődött fel a kutatás során, melyek tovább gondolást igényelnének, de megválaszolásukra nem vállalkoztam, mert túlmutatna e kutatás keretein. A kutatás hiányosságának érzem, hogy –mivel a minősült Waldorf-pedagógusok mindegyike a Pedagógus I., és Pedagógus II. eljárásrendjében minősült – s aki mesterpedagógusi minősítésben vett részt, ők is még 2016 előtt, az új típusú Mester- és kutatótanári minősítési eljárás bevezetése előtt –, így a Mester- és kutatótanári eljárásrend módszertanával, eszközeivel kapcsolatban nem szerepelnek az interjúkban tapasztalatok, így arra a kutatás eredményei nem vonatkoztathatók. Ez azért is nagyon sajnálatos, mert a dokumentumok elemzése alapján úgy látom, hogy a mester és kutatótanári minősítési eljárás elvi szinten nagyon sok hasonlóságot mutat a Waldorf-szemléletmóddal. Érdemes lenne valami módon ezt a kérdést tovább vizsgálni.

Hermeneutikai szempontú elemzés is nagyon izgalmas lett volna és értékes eredményekhez vezetthetett volna, mint ahogy érdekes adalék lehetett volna, ha a dokumantumelemzés kategóriái mentén megvizsgáltam volna az interjúk tartalmát is, illetve, ha feltérképeztem volna az interjúk kódjainak előfordulási mintázatait, de minderre idő hiányában sajnos nem kerülhetett sor.

További felvetődött, de nem vizsgált kérdés az *objektivitás – szubjektivitás* témakör, ami az értékelés kívánalmi között, az értelmezés különböző szintjeinek köszönhetően nagy véleménykülönbséget mutatott. Ezen különböző értelmezési szintek elemzése, értelmezése már a filozófia területére vezetne, mint ahogy a szülői-, kliensi-, vagy tanuló elégedettség kérdésköre, miszerint az elégedettség annak a jele, hogy jól végeztük a dolgunkat, vagy éppen az elégedetlenségre van szükség ahhoz, hogy jobbításra törekedjünk. Ugyanígy filozófiai mélységű az emberi méltóság tiszteletben tartása és a klasszifikáló értékelés közötti összefüggés, vagy az a súlyos kérdés is, hogy „Az oktatás minőségéért ki a felelős?”.

A kutatás végére érve egy új kérdés kezdett el foglalkoztatni: Milyen felkészülés, milyen képességek szükségesek ahhoz, hogy a pedagógusok munkájának értékelése a dolgozatban megfogalmazott idea mentén történhessen? Nagyon nehéz őszinte visszajelzést adni bántás, és elfogadni megbántódás nélkül. Az interjúkból kiténik, hogy vannak olyan intézmények, ahol ez jól tud működni, és vannak olyanok is, ahol egyáltalán nem. Vajon min múlik, és mit lehetne tenni annak érdekében, hogy fejlődhessünk ezen a téren?

8. Összegzés

A köznevelési törvény alternatív passzusa lehetővé tette, hogy az alternatív kerettantervvel rendelkező intézmények nem csak pedagógiájukban térhetnek el a többségi köznevelési intézményektől, hanem szervezeti struktúrájukat, vezetési modelljüket, sőt, minőségirányítási eszközeiket és módszereiket tekintve is. Ezzel párhuzamosan vezette be a kormány az állami oktatási rendszerre kialakított pedagógus életpálya modellt (minősítési és tanfelügyeleti rendszerrel, intézményi önértékeléssel és új típusú szaktanácsadói rendszerrel), ami egységesen kötelező minden köznevelési intézményre, tekintet nélkül azok pedagógiai szemléletmódjára, szervezeti strukturális sajátosságaira. A modellben megfogalmazott elvárások az államigazgatás alapelveit követik, s az annak való megfelelés – ha nincs összhangban az adott intézmény pedagógiai szemléletmódjával – két párhuzamos elvárásrendszer megjelenését vonja maga után, ami gyengíti az alapeszmék megvalósítására fordítható erőt, és hazugságot jelent a gyerekekkel szemben.

A magyarországi alternatív-pedagógia legnagyobb súlyú képviselője a Waldorf-pedagógia - majdnem száz intézménnyel és közel ezer pedagógussal – működési alapelveit és gyakorlatát tekintve sok tekintetben eltér a többségi oktatástól, így a azzal a pedagógusok értékelésének vonatkozásában is több ponton ütközik. Pedig fontos lenne, hogy az intézmény értékelési folyamataiban ne kelljen olyan elvárásoknak megfelelni, ami ellenkezik az intézmény pedagógiai céljaival, alapelveivel. Kutatásom célja az állami köznevelési rendszer intézményeitől markánsan eltérő szemléletmódot képviselő Waldorf-pedagógiára vonatkoztatva vizsgálni a jelenlegi pedagógus értékelési rendszert és feltárni a Waldorf-pedagógia értékelési alapelveit, hogy a kettő kapcsolódási pontjait és ellentéteit pontosabban láthatóvá tegyem. Vagyis nem célolok a pedagógus értékelési rendszer általános értelemben vett megítélésére, meglátásaimat csak a Waldorf-pedagógia vonatkozásában fogalmazom meg.

A kutatási terület abszolút feltáratlan, egyáltalán nem találtam olyan szakirodalmat, ami a pedagógusok munkájának értékelését és minősítését a Waldorf-pedagógiai sajátosságok figyelembevételével vizsgálta volna, de még olyat sem, ami a Waldorf-pedagógiai sajátosságoktól eltekintve, a többségi iskolákban zajló pedagógus-értékelési és-minősítési gyakorlatra irányult volna. Így nem álltak rendelkezésemre konkrét hipotézisek, és mennyiségileg megragadható összefüggések, csak nyitott kérdések. A Waldorf-pedagógiai szakirodalomban nem találtam a pedagógusok értékelésére utalásokat, ezért a Waldorf-pedagógia általános értékelési alapelveinek feltárását láttam első feladatnak, hogy ebből kiindulva keressem meg a Waldorf-pedagógusok munkájának értékelésére vonatkozó alapvetéseket. A téma jellege és a kutatás célja is a kvalitatív stratégia választását indokolta, mert a kvantifikációnak nincs nagy szerepe, mivel egyrészt az érintett populáció nem nagy, másrészt a kontextus lényegi szerepet játszik, hiszen a vizsgált kérdésben a Waldorf-pedagógia értékrendje meghatározó.

Kutatásom a módszertani trianguláció érvényesítése érdekében három részből áll: 1) dokumentum elemzésből – a pedagógus életpálya modell dokumentumait, valamint a Magyar Waldorf Szövetség munkacsoportjai által készített munkaanyagokat vizsgáltam - , 2) a Waldorf-pedagógia szakmai, elméleti álláspontja megismerése érdekében, nagy tapasztalatú Waldorf-szakértőkkel készített mélyinterjúkból, illetve 3) minősítési eljárásokban részt vett Waldorf-pedagógusok gyakorlati tapasztalatait feltáró tematikus interjúkból.

Populáció, minta

Kutatás populációját a Waldorf-pedagógusok és Waldorf-intézmények jelentik. Magyarországon az alternatív pedagógiák közül a Waldorf-pedagógia rendelkezik a legnagyobb intézményszámmal mind az óvodák, mint az iskolák vonatkozásában. Ezek az intézmények kisméretűek, az óvodák többsége egy vegyes életkorú csoporttal, az iskolák többsége évfolyamonként egy osztállyal működik. A Waldorf-iskolákban, és -óvodákban dolgozó kb. ezer Waldorf-pedagógus az országos pedagógus létszám 0,64%-át teszi ki. A köznevelés rendszerében lévő óvodások 0,5%-a, az általános iskolások 0,68%-a és a gimnazisták 0,8%-a jár Waldorf-intézménybe.

A dokumentum elemzés mintáiként a minősítési és tanfelügyeleti eljárások – kutatásom kezdeti szakaszában hatályban lévő – útmutatóit és kézikönyveit, valamint a Magyar Waldorf Szövetség munkacsoportja által készített ajánlásokat választottam.

A szakértői és a minősítési interjúk mintájának kiválasztásához a *maximális variáció* stratégiát választottam. Céлом volt, hogy a kiválasztott mintában, minden képzési szint képviseltesse magát (óvodától a gimnáziumig), legyen közöttük férfi és nő, vidéki és budapesti, kis és nagy intézmény munkatársa, továbbá, hogy legyen közöttük olyan, aki országos rálátással rendelkezik, illetve olyan is, aki csak a saját intézményében tevékeny. Életkori variabilitásra csak a minősítési interjúk esetében törekedtem, mert ahhoz, hogy valaki szakértőként nagy tapasztalatra tegyen szert, egy bizonyos életkort már el kell érni. A minősítési interjúk esetében arra is figyeltem, hogy legyenek a megkérdezettek között olyanok, akik a folyamat elején (2014-2016 táján), illetve akik nemrégiben (2017-2019 körül) minősültek. Ezen kritériumok figyelembevételével végül 8 Waldorf-szakértővel és 17 minősült kollégával készítettem interjúkat.

Módszerek

A dokumentum elemzés módszereként a nyílt kódolású elemzést alkalmaztam, az adatelemzést megelőzően Kennedy (2005) alapján a következő fő vizsgálati kategóriákat határoztam meg: 1. A dokumentumban megjelenő támogatott tudásszerzési formák, 2. Egyéni és szakmai közösségi fejlődés szerepe, 3. Elszámoltathatóság, 4. Szakmai autonómia, 5. Alapvető célja a tudásátadás vagy a transzformatív gyakorlat támogatása?). Az egyes dokumentumokat három külön szintre bontva 1. célok, alapelvek, 2. értékelés formái, 3. értékelt tevékenységek, elemeztem. A nyílt kódolás során a főkategóriákhoz kapcsolható elemeket azonosítottam, ezeken belül deskriptív kategóriákat képeztem, majd a deskriptív kódokat összevetve olyan tendenciákat kerestem, melyek alapján mintázatokot tudtam azonosítani.

A kutatás fő ágát a kvalitatív interjúk adják: Egyrészt nagy tapasztalatú Waldorf-pedagógusokkal készített szakértői interjúk, amelyek célja, hogy feltárjam: 1. Mit tekintenek a szakértők Waldorf-sajátosságokat szem előtt tartó értékelésnek? 2. Mi a Waldorf-szakértők álláspontja a pedagógusok, a vezető és az intézmény értékelésével kapcsolatban? Másrészt a minősítési interjúk, amikkel az volt a céлом, hogy a minősítési folyamatban értékelt Waldorf-pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével feltárjam a minősítési eljárás Waldorf-szempontról problémás pontjait, aspektusait. Szándékom az interjúkból az interjúalanyok által hordozott tudás megismerése. Ennek a célnak a szolgálatában választottam a szakértői interjúkhoz a mélyinterjú formát – mivel céлом, hogy megértssem a tapasztalataikat és azt, hogy ezeket a tapasztalatokat hogyan értelmezik (Seidman 2002; Szokolszky 2004) (o.459) –. A

minősítési tapasztalatok gyűjtéséhez – itt az értelmezés nem volt annyira fontos – a kvalitatív tematikus interjú formát találtam legmegfelelőbbnek (Szokolszky 2004, 463). Mindkét esetben félig strukturált, egyéni interjúkat készítettem.

Az interjúk elemzéséhez a fenomenológiai megközelítések közül Taylor és Bogdan, 1984, idézi Kvale (2005), által leírt módon közeledtem, mi szerint a résztvevők szemléletéből próbáltam megérteni a társadalmi jelenségeket. Ugyanakkor szándékom volt mindemellett részleteiben is leírni az alanyok tudásának tartalmát és struktúráját, megragadjam tapasztalataik kvalitatív sokszínűségét, (Georgi, 1975, idézi Kvale (2005).

Az interjúk felvételét mobil telefontal végeztem. A rögzített hanganyagokat magam alakítottam szöveggé. Az átiratok elemzéséhez a szakértői interjúk esetében a Georgi féle fenomenológiai alapú jelentéskondenzációt alkalmaztam (Georgi, 1975, idézi Kvale(2005, 192). Így jutottam azokhoz az esszenciális jelentésekhez, melyek a kutatási probléma szempontjából hasznosíthatóak voltak. Az interjúk elemzése során az axiális és a szelektív kódolást alkalmaztam. Technikai szempontból szövegszerkesztővel, de szövegelemző program használata nélkül dolgoztam. A minősítési interjúk esetében a szerkesztett és ellenőrzött szövegek kódolását már az Atlas.ti szoftver online verziójával végeztem. Mivel ezek az interjúk rövidebbek és valamivel strukturáltabbak voltak, szövegekondenzációra nem volt szükség. Már a szakértői interjúk elemzése során merült fel a szövegek affektív szintű vizsgálatának kérdése, melyet szintén az Atlas.ti szoftverrel, a GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék (Shuman és Scherer 2014; Mesterházy 2019) kategóriái alapján végeztem el. Ugyanezt megtettem a minősítési interjúk esetében is.

Eredmények

A dokumentum elemzés eredményei közül első helyen említem, hogy jelentős különbségek vannak az állami pedagógusértékelési rendszer egyes eljárásai között. Míg a Pedagógus I.II. fokozat minősítési eljárása, a tanfelügyelet és az intézményi önértékelés dokumentumai nagyfokú hasonlóságot mutatnak, mind szemléletükben, mind az eljárás gyakorlati megvalósítását tekintve, addig a Mester és Kutatótanár fokozat minősítési eljárása ezektől jelentősen eltér. A Waldorf-pedagógia szemléletéhez a Mester- és kutatótanári eljárás áll közelebb.

Második megállapításom, hogy jelentős ellentmondás mutatkozik az egyes eljárásokra vonatkozó célok és alapelvek, valamint azok gyakorlati megvalósításai között. Az elszámoltathatóság deklaráltan nem célja sem a tanfelügyeleti, sem az önértékelési eljárásoknak, viszont az értékelési eljárás, és az értékelés eszközei nem különböznek az elszámoltatási céllal készült Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozat minősítési eljárásaitól. Ugyanakkor a mester fokozatú minősítési eljárásban, bár az jogszabályban meghatározott célja szerint szintén pedagógus teljesítményt értékelő eljárás, mégis szemléletét és alkalmazott eszközeit tekintve inkább formatív jellegű.

Az elemzés további fontos felismerése, hogy világosan megmutatkoznak az állami értékelési dokumentumokban a nemzetközi diskurzusban is jelenlévő ellentmondások (Anderson-Levitt 2003). Élesen ütközik az elszámoltathatóság és a fejlődés támogatásának szándéka, illetve a központi elvárásrendszer és az autonómia erősítésének szándéka. A elszámoltathatóság és a fejlődés támogatása közötti összeütközésből az elszámoltathatóság került ki győztesen, a

központi elvárások és az autonómia egymásnak feszüléséből pedig egyértelműen az előbbi vált dominánssá.

Elvi szinten a pedagógus értékelési rendszer a pedagógiai munka fejlődését igyekszik előmozdítani – ez a szándék mindegyik dokumentumban megtalálható –, de a gyakorlat szintjén az eljárások, és az alkalmazott módszerek nem ez irányban hatnak (Nahalka 2014).

A szakértői interjúk elemzésekor először az interjúk kognitív szintjét vizsgáltam meg. Mindenekelőtt azt néztem meg, hogy az egyes interjúk milyen képet alkotnak az egyes gondolati tartalmak vonatkozásában, azaz melyik interjúban melyik kód milyen módon van jelen. Majd megnéztem, hogy az egyes kódok az interjúk összességében milyen gyakorisággal jelennek meg, mutatkozik-e ebből a szempontból valami kirívónak, vagy figyelemre méltónak. (Mivel a kutatás kvalitatív jellegű, az egyes kódok előfordulási gyakoriságát statisztikai módszerekkel nem elemzem.) Végül az egyes kódokat tartalmi szempontból vizsgáltam meg azt keresve, hogy milyen jelentéstartalmat hordoznak az interjúkban történt előfordulásuk során. Mindezek eredményeképpen az alábbiakat tudtam meg.

Az értékelés céljaként mindegyik szakértő a belátáson, belső akaraton alapuló fejlődés támogatását, és az ehhez szükséges önreflexió erősítését fogalmazta meg, mivel a Waldorf-pedagógia hiteles műveléséhez elengedhetetlen a pedagógusok felelős, kreatív, intuitív hozzáállása, amit nem lehet kívülről szabályozni. Azt is egyhangúlag képviselték a szakértők, hogy az értékelésnek nem csak a pedagógiai munkára kell kiterjednie, mivel a Waldorf-pedagógusok munkájának – az öngazgató működésből adódóan – vannak a pedagógiai feladatokon túlmutató területei is. Ezért a Waldorf-pedagógusok esetében a *pedagógiai munka értékelése* kifejezés helyett helyesebb *a pedagógus munkájának értékelése* kifejezést használni. A szakértők egyetértettek abban is, hogy a Waldorf-intézményekben az öngazgató működésre törekvés miatt, a vezetői munka értékelését nem lehet a hagyományosan hierarchikus szervezeti felépítésű intézményekhez hasonló módon elképzelni. Az intézményi értékeléssel kapcsolatban nagyon különböző tapasztalatokkal és véleményekkel rendelkeztek a szakértők, de ez a sokféle vélemény két szempontból mégis egybecsengett. Az egyik ilyen vonatkozás volt az iskola lényének megismerése, az iskola egységének erősítése, mint intézményértékelési cél. A másik ilyen közös minőség pedig az önértékelés, önreflexió erősítése az értékelési folyamatban.

Az értékelés módjával kapcsolatban egybehangzóan hangsúlyos volt az értékelés egyénre szabottságának igénye, illetve a sztenderdekkel szembeni ellenérzés. Mindannyian hangsúlyozták, hogy az értékelésnek ítélezéstől mentesnek és támogató szemléletűnek és folyamat jellegűnek kell lennie, illetve hogy az értékelt személy bevonásával kell történnie. Több alkalommal is megjelent az interjúkban, hogy az értékeléstől való félelem az ítélezéssel, a megítéléssel hozható kapcsolatba.

Az értékelés kereteinek kritériumainak meghatározása kapcsán minden szakértő számára fontos volt, hogy az intézmények, a pedagógusok magukénak érezzék a kialakított értékelési rendszert, és abban is egyet értettek, hogy szükséges az értékelés során használt fogalmak közös értelése, fontos az egyéni, rugalmas megformálás lehetőségének biztosítása, és az is, hogy az értékelés az életből fakadjon, ezért az értékelés szempontjait a gyakorló pedagógusoknak kellene megfogalmazniuk. Emellett többen felvetették ehhez valamiféle szakmai segítség, iránymutatás, szükségességét. Érdekes, hogy egyikőjük sem gondolkodott az állami rendszer használatában, egy Waldorf-típusú értékelési rendszer állam általi elfogadtatását érdekképviseleti feladatnak tartották.

Az értékelés eszközeivel kapcsolatban az óralátogatást és az önértékelést tartották valamennyien a legfontosabbnak. Egyetértettek abban, hogy a tanárok pedagógiai munkájának egyszemélyi vezető általi megítélése a Waldorf-iskolában értelmezhetetlen, ezt a szerepet a tanári konferencia töltheti be.

A dokumentum elemzésénél a *szükségesnél nem több* elvet tartják elfogadhatónak, a kollegiális értékelés, a szülői és a tanulói vélemények pedagógus értékelésbe való bevonásáról különböző álláspontokat képviseltek, ugyanakkor a tanulók és a szülők visszajelzéseit a cselekedetek által kiváltott hatások érzékelése szempontjából kimondottan fontosnak tartották.

A szakértői interjúk érzelmi szintjén a negatív töltetű és pozitív energiájú érzések (düh és a félelem) domináltak.

A minősítési interjúk elemzésének eredményeiből a következőket emelem ki: A minősítés megélésével kapcsolatban négy olyan kódkategória volt, amihez pozitív és negatív élmények egyaránt kötődtek. Ezek voltak a Waldorf-sajátosságok (*megmutatni a Waldorf-pedagógiát, megvédeni a Waldorf-pedagógiát*), az Értékelés elemei (*portfólió, óralátogatás, elektronikus felület használata, útmutató, önértékelés*) az értékelőkkel kapcsolatos élmények (*értékelőkről pozitív, értékelők érdeklődése, értékelőkről negatív*) és az érzések (*büszkeség, kíváncsiság, félelem, düh*). Csak pozitív élmény egyedül a *pályára rátekintéshez* kötődött. Csak negatív élményeket pedig a Waldorf-pedagógia eltérő szemléletéből adódó tartalmi problémák (*más nyelv, fiktív helyzet, rendszeren kívüliség, meg nem értés*), illetve a rendszer-problémák (*idő és energia ráfordítás, sok adminisztráció, nagyon sok, kényszer, kötelező, időpont, végzettség, E-felületre bejutás, napirend, tanítási rend felborítása, nehéz*) jelentettek.

Kompetencia területekkel és indikátorokkal kapcsolatos hiányként azt fogalmazták meg az interjúalanyok, hogy nem tudták a minősítés során megjeleníteni azt a komplexitást, amit a Waldorf-pedagógia képvisel, úgy ítélték meg, hogy a minősítés olyan pedagógiai folyamat értékelésére van kitalálva, ami csak az intellektus fejlesztésére fókuszál. A kompetenciákkal kapcsolatos nehézségről az interjúk több mint két harmadában számoltak be a kollégák. A Waldorf-pedagógiai sajátosságokból adódó konkrét nehézségek négy téma köré csoportosultak: *IKT eszközök használata, értékelés, tanulás támogatása, tehetség gondozás*. Az indikátorokkal kapcsolatban azok találták soknak az indikátorokat, és a közöttük lévő átfedéseket, akik a 2016 előtti eljárásokban vettek részt. Mások az indikátorok értelmezését tartották nehéznek egyrészt a számukra idegen nyelvhasználat miatt, másrészt pedig a Waldorf-pedagógiától eltérő szemléletmódja miatt.

A pedagógusok értékelésének szükségességéről mindig valamilyen feltétellel együtt beszéltek, (pl. akkor szükséges, ha támogató, vagy ha nem megítélő stb.) úgy, ahogy most tapasztalják, véleményük szerint szükségtelen. Minőségéről az alábbiakat fogalmazták meg: *fejlesztő értékelés* legyen, és *szakmai párbeszédhez kötődjön*. Szükséges, hogy olyan emberek látogassák az órát, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz, továbbá a *kollegiális együttműködés, az önreflexió, a szabadság, a folyamatszemplélet* voltak a leggyakoribb elvárt minőségek. Többen szóvá tették, hogy a jelenlegi rendszer nem ad *reális, valós* képet. Az is felmerült, hogy a Waldorf-iskolák számára *saját értékelési rendszert* kellene kidolgozni.

Következtetések

A Következtetéseket a kutatási kérdésekhez kapcsolódva és azok sorrendjében válaszoltam meg.

1. Melyek a Waldorf-pedagógia értékeléssel kapcsolatos alapvetései a mai, magyarországi Waldorf-szakértők és a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok szerint?

A Waldorf-szakértők számára az értékelés célja általánosságban a fejlődés segítése. A Waldorf-pedagógia szerint a tanulás legerősebb hajtóereje a belső motiváció, ami őszinteség, és az igazságra törekvés melletti elköteleződés nélkül hamis irányokba vezethet ezért az értékelés egyik legfontosabb alapfeltétele, hogy az önismeretet kell támogassa. Őszinte önreflexió viszont csak ott várható el, ahol az értékelés következményétől nem kell tartani. Emiatt a Waldorf-pedagógia a stressz és félelem nélküli teljesítmény vizsgálatát tartja az értékelés reális alapjának. Az értékelésnek teljességre irányulónak, holisztikusnak kell lennie, nem szabad, hogy csak a könnyen mérhető intellektuális képességekre korlátozódjon, a sztenderdektől a magyar Waldorf-szakértők erősen idegenkednek. Mindemellett az értékelés életkornak megfelelő és egyénre szabott kell legyen. Ebből adódóan nem egymáshoz, hanem saját magukhoz viszonyítva mérik a gyermekek előrehaladását, így csak korlátozottan van helye a klasszifikáló értékelési formának. Jobbára a szöveges értékelési formát alkalmazzák. A Waldorf-tanárok idegenkednek a sztenderdektől, és az átlagtól eltérően viszonyulnak az osztályzáshoz is, nem tekintik reális értékelési eszköznek. A Waldorf-intézményekben jellemző továbbá az értékelés kollegiális jellege. A tanulók munkájának értékelése nem az egyes pedagógusok elszigetelt véleményén, hanem sok közös gondolkodáson alapul, a gyermekmegbeszélések, és az osztálymegbeszélések olyan lehetőséget adnak a gyermekek fejlődésének közös segítésére, ami egyedülálló a pedagógiai szintéren. Végül egy sajátos Waldorf-minősítést, a kontemplatív jellegűt említem, ami a szakirodalom mellett az interjúkban is markánsan megjelent a pedagógusok napi visszatekintésének említésekor (Steiner 2016a; 2007; Trostli 2013).

2. Ezen alapelvek hogyan jelennek meg, illetve hogyan kellene megjelenjenek a Waldorf-szakértők és a minősült Waldorf-pedagógusok szerint a pedagógiai munka értékelésében?

A fontossági sorrend első helyén az *emberi méltóság tisztelete* és ebből adódóan a megítélés kerülése, második helyen a *fejlődés ösztönzése* szerepel. A szakmai fejlődés ösztönzésével kapcsolatban mind a szakértői, mind a minősítési interjúkból a *szakmai párbeszéd*, a *kollegiális együttműködés*, az *önreflexió*, a *szabadság*, a *folyamatszemlélet* és a *szubjektum alapú hozzáállás* szükségessége rajzolódott ki. A szakmai párbeszédhez elengedhetetlen, hogy olyan szakemberek végezzék az értékelést, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz. A Waldorf-pedagógia mély ismeretének ebből a szempontból nagyobb jelentősége van, mint annak, hogy valaki azonos szakot tanít-e. A szakértői interjúk tanúsága szerint csak abban az időpillanatban indokolt, hogy a pedagógus munkájának értékelése ne fejlesztő, hanem megítélő szemléletű legyen, amikor döntést kell hozni a tovább-foglalkoztatásáról (próbaidő végén vagy krízis helyzetben), vagy arról, hogy az értékelt pedagógus kész-e az önálló feladatvégzésre. A felelősség-hordozással kapcsolatban került szóba, hogy elengedhetetlen az értékelt személy belső akaratának felébresztése, hiszen kívülről senkit nem lehet valódi fejlődésre készíteni.

3. Hogyan élték meg a Waldorf-pedagógusok a minősítést, az egész folyamatot, a folyamat egyes elemeit, a kompetencia területeket és az indikátorokat?

A minősítési interjú alanyai általában nehéznek élték meg a folyamatot, mert egyrészt sok időt és energiát kellett ráfordítani, másrészt sok nehézség adódott a Waldorf-sajátosságokból. Meglepő azonban, hogy nem tették szóvá, hogy az értékelési rendszer klasszifikáló jellege ütközik azzal az értékrenddel, amit a mindennapi munkájukban képviselnek. Az interjúkból

világosan kitűnik, hogy a Waldorf-pedagógiát nem ismerő értékelők nem csak szakmai párbeszédben nem tudnak partnerként jelen lenni, de a pedagógus teljesítményét sem tudják reálisan megítélni.

Az értékelés egészéről elmondható, hogy az nem adott valós képet a mindennapi pedagógiai gyakorlatról, mert a legtöbb esetben az interjúalanyok extra erőfeszítést – vagy konkrétan mást – tettek az elvárásoknak való megfelelés érdekében. Az értékeléssel kapcsolatos félelem a gyakornokoknál különösen nagy arányban jelent meg.

A kompetenciák és az indikátorok vonatkozásában legtöbbször az IKT eszközök használatának elvárásával kapcsolatos problémák vetődtek fel, de megjelentek a tanulói munka értékelésének, a tanulás támogatásának, illetve a tehetséggondozásnak értelmezésbeli különbségéből adódó problémák is.

4. Mely pontokon ütközik az állami pedagógusértékelési rendszer és a Waldorf-pedagógia elvi, gyakorlati, valamint tartalmi szinten?

Alapvető különbség, a Waldorf-pedagógia értékelési szemlélete és a jelenlegi pedagógusértékelési rendszer között, hogy a Waldorf-pedagógia az értékelést fejlődést támogató eszköznek tekinti, míg az állami értékelési rendszer – deklarát fejlődéstámogató céljával ellentétben – minden szempontból megítélő jellegű, így a fejlődést nem, csak az elszámoltathatóságot szolgálja.⁴⁵ A Waldorf-szemlélet által képviselt *önigazgatás* alapelve szempontjából problémát jelent, hogy az állami értékelési rendszer az oktatási intézményekben az egyszemélyi felelős szerepét erősíti.

Az emberi *méltóság* maximális tiszteletben tartásával ellentétes a tanfelügyeleti és minősítési rendszer (0,1,2,3,Né. értékeket használó) pontozási rendszere, továbbá az is, hogy nem a mindennapi gyakorlat színvonalára kíváncsi, hanem egy kiemelt vizsgapillanat teljesítményére, s így a jó eredmény érdekében gyakran igaztalanságra készítet. Bár a minősítési folyamat is és a tanfelügyelet is sok *önreflexió*s elemet tartalmaz, abból adódóan, hogy a teljesítmény és ezen belül maga az önreflexió is megítélés alá esik, nem a valódi szembesülésre, hanem egyfajta önfényezésre ösztönöz, ami a fejlődést egyáltalán nem támogatja.

A *folyamat szemlélet* érvényesítését a pedagógusértékelési rendszer egyáltalán nem teszi lehetővé (Falus 2014). És a személy egyéni helyzetét figyelembe vevő szemléletmód sem tud érvényre jutni, még a különböző életkorú gyermekek tanítási, nevelési feladataihoz szükséges képességekre vonatkozó indikátorok között sincs különbség

A *kontemplatív figyelem* is nagyon hiányzik a jelenlegi minősítési rendszerből. Nem csak formai elemként nem jelenik meg, de az indikátorok meglétének, vagy hiányának megítélésére sem áll rendelkezésre elmélyüléshez elegendő idő.

Legnagyobb ütközési pontnak azt látom, hogy a Waldorf-pedagógia sajátos szemlélete nem tud érvényre jutni, annak ellenére, hogy az értékelés alapja az adott intézmény pedagógiai programja kellene hogy legyen. Gondot jelent az osztálytanítói rendszerből adódóan eltérő

⁴⁵ Ezek a kijelentések a Pedagógus I., és Pedagógus II. fokozatokra, valamint a vele azonos eljárásrendű tanfelügyeleti és intézményi önértékelési eljárásra vonatkoznak. A Mester- és kutatótanár fokozatra irányuló eljárásról a dokumentumelemzés kapcsán kiderült, hogy a Waldorf-pedagógiával megegyező szemléletet képvisel.

végzettségi követelmény, az epochális oktatásból, vagy a Waldorf-óvodapedagógiai alapelvekből adódó sajátos napirend beosztás, és legfőképp a pedagógiai jellegű tartalmi vagy szemléletbeli különbség.

Az állami értékelési rendszerben szereplő kompetenciák szükségességével kapcsolatban nem eltérő a Waldorf-pedagógia álláspontja, csak a megvalósítás igazolása nehéz, vagy lehetetlen az adott indikátorokkal, mivel a Waldorf-pedagógia másképp viszonyul bizonyos pedagógiai feladatokhoz. A pedagógus előmeneteli rendszerben alkalmazott indikátorok, illetve a hagyományos pedagógiából vett értelmezéseik, nem képesek beazonosítani a hagyományostól eltérő pedagógiai gyakorlatot, nem lehet velük mérni a Waldorf-pedagógusok kompetenciájának meglétét vagy hiányát, csak a hagyományos pedagógiai gyakorlat megvalósulását vagy meg nem valósulását mutatják meg.

5. Melyek azok a képességek, kompetenciák, melyeket a magyarországi pedagógus értékelésben definiált nyolc kompetencia terület⁴⁶ nem tartalmaz, viszont a Waldorf-pedagógusi feladatok ellátásához elengedhetetlenek?

A Waldorf-pedagógus munkája sok olyan elemből áll, melyek nem mérhetőek. A gyerekekkel való kapcsolat területén sem könnyű mérhető minőségeket találni, mert a Waldorf-pedagógia szempontjából a gyerekek érzékelése túlmutat a testi és lelki szinteken. A felnőttekkel való kapcsolat is – az öngazgató szervezeti működésből, a kollegiális felelősségből és a szokásosnál szorosabb szülő-tanár viszonyból adódóan – más minőségű, mint egy hagyományos oktatási intézményben.

A Waldorf-pedagógia gyakorlati megvalósításának még két aspektusa hiányzik az állami elvárásrendszerből, melyek szintén nem mérhető kategóriák. Az egyik az intuíció fontossága, másik a pedagógiai feladat komplexitása.

6. Milyen lenne egy ideális, a Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelés?

Egy ideális értékelésnek a Waldorf-intézményekben az a célja, hogy a folyamatokat és a cselekvések hatásait segítsen érzékelni és ezek tudatosításával hozzájáruljon a fejlődéshez. A megítélésnek csak azokon a pontokon van szerepe, ahol a kollégák bizonyos feladatok ellátására való alkalmasságáról kell döntést hozni, minden más esetben az értékelés célja csak a reális önértékelés erősítése és ezzel a fejlődés támogatása lehet.

Ahhoz, hogy az értékelés valóban a fejlődést szolgálja, elengedhetetlen, hogy az érintettek azonosulni tudjanak az értékelés egész folyamatával, céljával, módjával, eszközeivel és kritériumaival. Ehhez az azonosuláshoz mindenképp előtte fontos az idegen nyelvűség kerülése. Másrészt az is fontos, hogy az érintettek egyéni helyzetére legyen értelmezhető, emiatt biztosítani kell a rugalmas megformálás lehetőségét. Harmadrészt, a mindennapi gyakorlatból kell, hogy fakadjon, azért a gyakorló pedagógusok kell, hogy megfogalmazzák.

⁴⁶ A vizsgálat készítésének és e kutatási kérdések megfogalmazásának időpontjában a Pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 192. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VII. 30.) számú kormányrendelet még nyolc kompetencia területre rendelkezett. A rendelet módosítására időközben több alkalommal is sor került. Jelenleg a 2019. június 14-étől hatályos hatodik módosítás van érvényben, amely már kilenc kompetencia területet tartalmaz.

A Waldorf-pedagógiával összhangban lévő értékelés tiszteletben tartja az illető szabad akaratát, támogatja az őszinteséget, az alkotói szabadságot és erősíti az önálló felelősségvállalását.. Ehhez elsősorban az szükséges, hogy az értékelés minden függő helyzettől mentes legyen. Fontos feltétele a támogató értékelésnek a folyamat szemlélet, s mivel elhatározás csak az adott kontextusra vonatkozóan tud megszületni, minden értékelésnek az adott személyre és az adott helyzetre szabottnak kell lennie.

Mellékletek

Egyes számú melléklet, táblázatok Waldorf-intézmények számáról

külön dokumentumban

Kettes számú melléklet, szakértői interjúk

külön dokumentumban

Hármas számú melléklet minősítési interjúk

külön dokumentumban

Hivatkozások

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 2012.

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. 2013.

„2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről”. 2011.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> .

A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. 2004. Magyar Waldorf Szövetség.

„A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve”. 2013. Magyar Waldorf Szövetség.
Waldorf.hu/letöltések/jogi dokumentumok.
<https://drive.google.com/file/d/1I6Z86VZfV5T2WZ4dRSjsikf9J1Zs5oJC/view> .

Alkin, Marvin C. 1991. „Evaluation Theory Development”. In *Evaluation and Education: At Quarter Century*, 91–112. National Society for the Study of Education Yearbooks 90. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/1164531>

Alkin, Marvin C., & Christina A. Christie. 2004. *Evaluation Roots: Tracing Theorist's Views and Influences*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984157.n2>

Amati, Gergely Márton. 2014. „Kis-svábhegyi út 21.: Az első hazai Waldorf színtér”. In *Továbbélő utópiák II. : reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat.

- Anderson-Levitt, Kathryn M. 2003. „A World Culture of Schooling?” In *Local Meanings, Global Schooling*, 1–26. Palgrave Macmillan. doi 10.1057/9781403980359_1
- Anderson-Levitt, Kathryn M. 2011. „World Anthropologies of Education”. In *A Companion to the Anthropology of Education*, 11–24. Blackwell Publishing Ltd. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444396713.ch1> .
- Antoniou, Panayiotis, Leonidas Kyriakides, & Bert P.M. Creemers. 2015. „The Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Rationale and Main Characteristics”. In *Teacher Development* 19 (4): 535–52. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1079550> .
- Arató, Ferenc. 2017. „Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata”. *Autonómia és felelősség* 3 (1–4): 2–29. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/17605>
- Bakacsi, Gyula, és András Gelei. 1999. „Szervezeti tanulás – tanuló szervezet”. In *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*, 307–46. Közgazdasági és jogi Könyvkiadó. ISBN: 963-224-543-1
- Balázs, Éva, Mihály Kocsis, & Irén Vágó. 2011. *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Barabás, Katalin. 2018. „A tanár - Waldorf-pedagógia magyarországi gyakorlatának megújítása projekt”. kézirat.
- Barber, Michael, & Mona Mourshed. 2007. „Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?” McKinsey & Company. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> .
- Bárdossy, Ildikó, & Margit Dudás. 2011. *Pedagógiai nézetek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf.
- Barrett, Lisa Feldman. 2006. „Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion” In *Personality and Social Psychology Review* 10 (1): 20–46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2 .
- Bartlett, S. 2000. „The Development of Teacher Appraisal: A Recent History”. In *British Journal of Educational Studies* 48 (1): 24–37. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00131> .
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer, és Nico Verloop. 2007. „Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity”. In *Teaching and Teacher Education* 20 (2): 107–28. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001> .
- Bennett, Randy Elliot. 2011. „Formative assessment: a critical review”. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (1): 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678> .
- Black, Paul, és Dylan William. 1998. „Assessment and Classroom Learning”. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1): 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102> .

- Bloom, Benjamin, S. 1969. „Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation.” In *Educational Evaluation: New Roles, New Means: The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II)*, 2.:26–50. IL: University of Chicago Press.
- Boruch, Robert F., A. John McSweeney, & E. Jon Soderstrom. 1978. „Randomized Field Experiments for Program Planning, Development, and Evaluation”. In *Evaluation Quarterly* 2 (4). <https://doi.org/10.1177/0193841X7800200411> .
- Brassói, Sándor, Márta Hunya, & Vilmos Vass. 2005. „A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása”. In *Új Pedagógiai Szemle* 55 (7–8). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejlesztto-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa>.
- Brien, Masters. 2001. „Distinctive Features of Waldorf Education and Their Relevance For or Bearing On Assessment”. In *Perspectives in Quality Care in Steiner Education*. European Council for Steiner Waldorf Education.
- Bronfenbrenner, Urie. 1976. „The Experimental Ecology of Education”. In *Educational Researcher* 5 (9): 5–15. <https://doi.org/10.2307/1174755> .
- Burns, Tracey, és Florian Koester. 2016. *Governing Education in a Complex World*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264255364-en.
- Campbell, Donald, Thomas, Julian Stanley C, & Nataniel Gage Lees. 1966. *Experimental and Quasi Experimental Designs for Research*. Rand McNally & Company. https://books.google.hu/books/about/Experimental_and_Quasi_experimental_Desi.html?id=kFtqAAAAMAAJ&redir_esc=y .
- Campbell, R.J., Leonidas Kyriakides, Daniel Muijs, & Wendy Robinson. 2004. *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. Routledge.
- Canea, Francesca. 2011. „Literature Review Quality in Teachers’ Continuing Professional Development”. European Commission. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35649644>
- Carlgren, Frans, Georg Kniebe, & Arne Klingborg. 1996. *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners*. Freies Gastesleben.
- Chappuis, Jan. 2009. *Seven Strategies of Assessment for Learning*. MA: Pearson.
- Chen, Huey-Tsyh, és Peter H. Rossi. 1983. „Evaluating With Sense: The Theory-Driven Approach”. In *Evaluation Review*, sz. 7: 283–302. <https://doi.org/10.1177/0193841X8300700301> .
- Ciborski, Sara, és Helen-Ann Ireland. 2015. *Assessment for Learning in Waldorf Classrooms - How Waldorf Teachers Measure Student Progress Toward Life Long Learning Goals* Academia Press.
- Clark, Ian. 2012. „Formative Assessment: Assessment Is for Self-Regulated Learning.” In *Educational Psychology Review* 24 (2): 205–49. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6> .
- Clouder, Christopher. 2001. *Perspectives in Quality Care in Steiner Education*. European Council for Steiner Waldorf Education.
- Cochran-Smith, Marilyn. 2001. „Constructing Outcomes in Teacher Education”. In *Education Policy Analysis Archives* 9 (11): 1–56. <https://doi.org/10.14507> .

Cook, Thomas D., és Charles L. Gruder. 1978. „Metaevaluation Research.” In *Evaluation Quarterly* 2 (1): 5–51. <https://doi.org/10.1177/0193841X7800200101> .

Cousins, Bradley J., & Lorna Earl M. 1992. „The Case for Participatory Evaluation”. In *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14 (4): 397–418. [https://doi.org/The case for participatory evaluation](https://doi.org/The%20case%20for%20participatory%20evaluation).

Creemers, Bert P.M. 2008. „The AERA Handbooks of Research on Teaching: Implications for Educational Effectiveness Research.” In *School Effectiveness and School Improvement* 19 (4): 473–377. <https://doi.org/10.1080/09243450802535232> .

Creemers, Bert P.M., & Leonidas Kyriakides. 2012. *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Routledge.

Creemers, Bert P.M., Leonidas Kyriakides, & Antoniou Panayiotis. 2013. *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer Netherlands. 10.1007/978-94-007-5207-8 .

Creemers, Bert P.M., Leonidas Kyriakides, & Pam Sammons. 2010. *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851005>

Cremin, Lawrence. 1964. *The Transformation of the Schools: Progressivism in American Education, 1876-1957*. Vintage.

Cronbach, Lee Joseph. 1982. *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. Jossey-Bass.

Cummings, William K. 2003. *The Institutions of Education: A Comparative Study of Educational Development in the Six Core Nations*. Symposium Books.

Czető, Krisztina. 2020. „Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítése”. In *Neveléstudomány* 8 (1): 83–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.5>.

Csapó, Benő, Csaba Csíkos, & Erzsébet Korom. 2016. „Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt.” In *Iskolakultúra* 26 (3): 3–16. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.3

Csépe, Valéria, & Miklós Győri. 2008. *Általános pszichológia*. In *Nyelv, tudat, gondolkodás*. Szerkesztette Anett Ragó. Osiris Kiadó.

Danielson, Charlotte. 2007. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. 2. kiad. Association for Supervision & Curriculum Development.

- Darling-Hammond, Linda. 1994. *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. Teachers Collage Press. <https://doi.org/10.1080/1047621950070220>

Darling-Hammond, Linda. 2006. „Constructing 21st-Century Teacher Education”. *Journal of Teacher Education* 57 (3): 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.

Darling-Hammond, Linda, Audrey Amrein-Beardsley, & Haertel Edward. 2012. „Evaluating Teacher Evaluation”. In *Phi Delta Kappan* 93 (6): 8–15. <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>.

- Dobos, Orsolya. 2017. „Alternatív iskolák...” In *Tani-tani Online*, február. http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak. (2022.01.12.)
- ECSWE. 2016. „Assessment: Friend or Foe of Learning”. European Council for Steiner Waldorf Education. belső munkaanyag, kézirat
- eduline/mti. 2018. „Hány pedagógus dolgozik az általános iskolákban, a középiskolákban és az óvodákban?” Eduline (blog). 2018. február 13. http://eduline.hu/kozoktatatas/tanarok_szama_XX9XXM. (2022.01.12.)
- Eisner, Elliot. 1976. „Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation”. In *Journal of Aesthetic Education* 10 (3/4): 135. <https://doi.org/10.2307/3332067> .
- Elliott, Kerry. 2015. „Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?” In *Australian Journal of Teacher Education* 40 (9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>.
- European Parliament and Council. 2001. „European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12. February 2001. on 2001/166/EC”.
- Falus, Iván. 2003. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, Iván. 2006. „Tanári képzési követelmények – kompetenciák – sztenderdek”. In *A kompetencia*, 299–309. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia>. (2022.01.12.)
- Falus, Iván. 2011. Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus, Iván. 2014. „Szolgálja a minősítési rendszer a pedagógusokat”. In *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/szorgalja_a_minositesi.(2022.01.12.)
- Fazekas, Károly. 2011. „Közgazdassági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlesztésében”. In *Magyar Tudomány* 172 (9): 1090–1102. <http://www.matud.iif.hu/2011-09.pdf>. (2022.01.12.)
- Fetterman, David M. 1996. „Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice”. In *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*, Sage Publications.
- Flitner, Wilhelm. 1953. *Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode*. Beltz.
- Fontaine, Johnny J.R., Klaus. R. Scherer, & Cristiana Soriano. 2013. *Components of Emotional Meaning. A Sourcebook*. Oxford University Press.
- Foucault, Michelle. 1994. „A szubjektum és a hatalom”. *Pompeji* 1994 (1–2): 177–87.
- Foucault, Michelle. 2001. *A tudás archeológiája*. Atlantisz Kiadó.
- Föllner-Mancini, Axel. 2014a. „Quality Development and Evaluation in Waldorf Kindergartens - Experiences Arising from Berlin's »Educational Programme«”. *International Conference Research in Early Childhood Education and Social Pedagogy, 13-14. June 2014*. kézirat

- Föllér-Mancini, Axel. 2014b. „Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I.)”. In *Research on Steiner Education* 5 (2): 160–71. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/234> (2022.01.12.)
- Föllér-Mancini, Axel. 2015. „Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm In *Research on Steiner Education* (Teil II.” 6 (1): 53–73. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/252> (2022.01.12.)
- Garner, Joanna K., & Avi Kaplan. 2019. „A Complex Dynamic Systems Perspective on Teacher Learning and Identity Formation: An Instrumental Case”. In *Teachers and Teaching* 25 (1): 7–33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>.
- Gitlin, Andrew, & John Smyth. 1988. „‘Dominant’ View of Teacher Evaluation and Appraisal: an international perspective”. In *Journal of Education for Teaching International research and pedagogy* 14 (3): 237–57. <https://doi.org/doi.:10.1080/0260747880140304>.
- Goe, Laura, Courtney Bell, & Olivia Little. 2008. „*Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*”. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>.
- Golnhofer, Erzsébet. 2001. *Az esettanulmány*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár - Pedagógus könyvek. Műszaki Könyvkiadó.
- Golnhofer, Erzsébet. 2003. „A pedagógiai értékelés”. In *Didaktika- Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, 385–416. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Göbel, Nana. 2020. *The History of Waldorf Education World Wide 1919-1945*. Waldorf Publication.
- Greenstein, Laura. 2010. *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria: ASCD.
- Guba, Egon G., & Yvonna S. Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Guerriero, Sonia, & Karolina Deligiannidi. 2017. „The Teaching Profession and Its Knowledge Base”. In *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 19–33. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Gunter, Helen M., Emiliano Grimaldi, David Hall, & Roberto Serpieri. 2016. „NMP and Educational Reform in Europe”. In *New Public Management and the Reform of Education. European Lesson for Policy and Practice*. Routledge.
- Halász, Gábor. 2002. „Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében”. In *Új Pedagógiai Szemle* 2002 (2): 2-22.
- Halász, Gábor. 2004. „Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban”. In *Neveléstudomány* 1 (2): 103–16.
- Halász, Gábor. 2013. „Az oktatás globális trendjei”. In *Neveléstudomány* 2013 (1): 64–90.
- Hallinger, Philip, Ronald H. Heck, & Joseph Murphy. 2014. „Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence”. In *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 26: 5–28. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>.

- Hanuschek, Eric A. 2010. „*The Economic Value of Higher Teacher Quality*”. The National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w16606>. (2022.01.12.)
- Hargreaves, Andy, & Michael Fullan. 2012. *Professional Capital : Transforming Teaching in Every School*. Taylor & Francis Ltd.
- Hattie, John. 2003. „*Teachers Make a Difference, What Is the Research Evidence?*” https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (2022.01.12.)
- Hatvany, László, szerk. 1994. *Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból - 9 tanulmány*. Csökmei Kör.
- House, Ernest R. 1991. „Evaluation and Social Justice: Where Are We?” In *Evaluation and Education: At Quarter Century*, 233–47. National Society for the Study of Education Yearbooks 90. University of Chicago Press.
- Huber, Stephan Gerhard, & Guri Skedsmo. 2016. „Teacher evaluation—accountability and improving teaching practices”. In *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 28 (2): 105–9.
- Imre, Anna. 2012. „Fejlesztő értékelés az általános iskolákban”. In *Educatio* 21 (3): 384–400.
- Isore, Marlène. 2009. „*Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*”. OECD Education Working Papers, sz. 43. <https://doi.org/10.1787/223283631428>.
- James, Mary. 2017. „(Re)Viewing Assessment: Changing Lenses to Refocus on Learning”. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24 (3): 404–14. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1318823>.
- James, Mary, & Jenny Lewis. 2012. „Assessment in Harmony with Our Understanding of Learning: Problems and Possibilities”. In *Assessment and Learning*., 187–205. Sage Publications.
- Kálmán, Orsolya, & Erika Kopp. 2014. „*A pedagógusképzési programok minőségbiztosításának, értékelésének megközelítései, tendenciái - A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.*” kézirat
- Kelchtermans, Geert. 1993. „Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers’ Professional Development”. In *Teaching and Teacher Education* 9 (5–6): 443–56. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G).
- Kelchtermans, Geert. 2005. „Teachers’ Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy”. In *Teaching and Teacher Education* 21 (8): 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>.
- Kelchtermans, Geert. 2009. „Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-understanding, Vulnerability and Reflection”. In *Teachers and Teaching* 15 (2): 257–72. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>.

Kennedy, Aileen. 2005. „Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis”. In *Journal of In-Service Education* 31 (2): 235–50. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.

Kerteszi, Gábor. 2008. „A közoktatási intézmények mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága”. In *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, 167–92. Budapest: ECOSTAT. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>. (2022.01.12.)

„KIEGÉSZÍTŐ ÚTMUTATÓ az Oktatási Hivatal által kidolgozott, Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez c. dokumentumhoz Alternatív kerettantervek szerint működő intézmények Második, javított változat”. 2017. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/alternativ_kieg_2017.pdf. (2022.01.12.)

King, Jean A., & Laurie A. Stevahn. 1998. *Interactive Evaluation Practice: Mastering the Interpersonal Dynamics of Program Evaluation*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Kleinhenz, Elizabeth, & Lawrence Ingvarson. 2004. „Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning”. In *Research Papers in Education* 19 (1): 31–49. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176963>.

Knausz, Imre. 2008. *Mit kezdünk az értékeléssel?* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. http://knauszi.hu/sites/default/files/mit_kezdjunk_az_ertekelessel.pdf. (2022.01.12.)

Kopp, Erika. 2011. „A reform- és alternatív pedagógia módszerei közoktatásban való adaptációjának lehetőségeiről”. In *Új utak és módok az oktatásban*, 15–23. Galaxia Gutenberg.

Kopp, Erika. 2020. „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén”. In *Neveléstudomány* 8 (1): 62–82.

Korthagen, Fred A. J. 2004. „In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education”. In *Teaching and Teacher Education* 20 (1): 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.

Kotschy, Beáta. 2017. „Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0”. In *Teachers and Teaching* 23 (4): 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>.

Kotschy, Beáta, szerk. 2011. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola.

Kotschy, Beáta. 2014. „A pedagógiai munka értékelése”. In *Könyv és Nevelés* 2014 (4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-pedagogiai-munka-ertekelese>. (2022.01.12.)

Kucey, Sharen, & Jim Parson. 2012. „Linking Past and Present: John Dewey and Assessment for Learning”. In *Journal of Teaching and Learning* 8 (1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.3077>.

Kvale, Steinar. 2005. *Az interjú - Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Józsefvég Műhely.

Lamb, Gery. 2004. *The Social Mission of Waldorf Education: Independent, Privately Funded, Accessible to All*. AWSNA.

Landl, Richard, P Peters, & A Röhrers. 2016. *Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen, Entwicklung und Evaluation eines zertifizierten Verfahrens*. Peter Lang Verlag.

Lannert, Judit. 1998. „Közoktatás a kilencvenes években”. In *Társadalmi riport 1998* Szerk: T. Kolosi, I.G. Tóth és G. Vukovich, 361.387. TÁRKI. <https://www.tarki.hu/sites/default/files/adatbank-h/kutjel/pdf/a876.pdf>. (2022.01.12.)

László, János. 2005. „A narratív pszichológiai tartalomelemzés”. In *Magyar Tudomány* 166 (11): 1366–75.

Lénárd, Sándor, & Nóra Rapos. 2009. *Fejlesztő értékelés*. Gondolat.

Liskó, Ilona. 1992. *Rendszerváltás az iskolákban*. Kutatás Közben 179. Budapest: Oktatókutató Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/179_rendszervaltas_az_iskolakban.pdf

Liszka, Andrea. 2017. „SEGÉDANYAG WALDORF-INTÉZMÉNYBEN TANFELÜGYELETI ELLENŐRZÉST VAGY MINŐSÍTÉST FOLYTATÓ SZAKÉRTŐK SZÁMÁRA”. Magyar Waldorf Szövetség. kézirat

Liszka, Andrea, & Erika Kopp. 2016. „Alignment of the External Evaluation and Specific Features of Waldorf Pedagogy”. In *FORUM OSWIATOWE* 28 (2): 97–114.

Locke, E.A., & G.P. Latham. 2002. „Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey.” In *American Psychologist* 57 (9): 705–17. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>.

M. Nádasi, Mária. 2000. „Dokumentumelemzés”. In *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, 319–29. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

MacDonald, Barry, & Gajendra K. Verma. 1979. „Educational Evaluation”. In *Race, Education and Identity*, szerkesztette Christopher Bugley és Gajendra K. Verma, 107. MacMillan.

Makovec, Danijela. 2018. „The Teacher’s Role and Professional Development”. In *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education* 6 (2): 33–45. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M>.

Mason, Mark, szerk. 2008. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. John Wiley and Sons Ltd.

Mesterházy, Mária. 2019. „Érzelmi elemek a Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában”. Kézirat.

Mezirov, Jack. 2000. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey Bass.

Milanowski, Anthony. 2004. „Relationships Among Dimension Scores of Standards-Based Teacher Evaluation Systems, and the Stability of Evaluation Score – Student Achievement Relationships Over Time”. Consortium for Policy Research in Education University of Wisconsin-Madison. <http://doi=10.1.1.568.1037>.

- Mitchell, David, Douglas Gerwin, Ernst Schuberth, Michael Mancini, & Hansjörg Hofrichter. 2008. „*Assessment without High-Stakes Testing Protecting Childhood and the Purpose of School*”. ECSWE. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>.
- Moeed, Azra. 2015. „Theorizing Formative Assessment: Time for a Change in Thinking”. In *The Educational Forum* 79 (2): 180–89. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.1002593>.
- Murthy, Sophia Christine. 2019. *Emil & Berta The Origins of the Waldorf School Movement*. Waldorf Publication.
- Nagy, József. 2007. *Kompetencia alapú kritérium orientált pedagógia*. Mozaik.
- Nahalka, István. 2014. „A pedagógusok minősítési rendszerének kritikája”. In *Taní-tani* <https://docplayer.hu/12567768-Nahalka-istvan-a-pedagogusok-minositesi-rendszerek-kritikaja.html> (2022.01.12.)
- Németh, András. 1998. *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, András. 2002. „A reformpedagógia gyermekképe”. In *Iskolakultúra* 2002 (3): 21–32.
- Németh, András. 2003. *Reformpedagógiai történeti tanulmányok*. Gondolat Kiadói Kör.
- Németh, András. 2013. „A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai”. In *Neveléstudomány* 1 (1): 18–63.
- Németh, András. 2015. „A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai”. In *Magyar Pedagógia* 115 (3): 255–94. <https://doi.org/10.17670/MPedagógus2015.3.255>.
- Németh, András, & Béla Pukánszky. 1999. „Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében”. In *Magyar Pedagógia* 99 (3): 245–62.
- Németh, András, Béla Pukánszky, & Veronika Pirka, szerk. 2014. *Továbbélő utópiák - reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat.
- Németh, László. 1992. *A minőség forradalma - Kissebbségben*. Püski.
- Nohl, Herman. 2002. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Reprint. Kosterman.
- OECD. 2005. *ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS - Final Report: Teachers Matter*. Bruxelles: OECD, <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (2022.01.12.)
- OECD. 2009. „Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.” OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. (2022.01.12.)
- OECD. 2013. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-for-the-21st-century_9789264193864-en#page1. (2022.01.12.)
- OECD. 2015. „*EDUCATION POLICY OUTLOOK HUNGARY*”. OECD, Bruxelles. <http://www.oecd.org/education/Hungary-Profile.pdf>. (2022.01.12.)

- Oelkers, Jürgen. 1992. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa.
- „Országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés - Hatodik, javított kiadás”. 2020. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/Tanfelugyeleti_kezikonyv.pdf. (2022.01.12.)
- Owen, John M., & Faye C. Lambert. 1998. „Evaluation and the Information Needs of Organizational Leaders”. In *The American Journal of Evaluation* 19 (3): 355–65. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80217-3](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80217-3).
- Owens, Thomas. 1973. „Education evaluation by adversary proceeding”. In *School Evaluation: The Politics and Process*, szerkesztette Ernest R. House, McCutchan Pub Corp.
- Ozga, Jenny, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm, & Hannu Simola, szerk. 2011. *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. Routledge; doi.org/10.4324/9780203830741.
- „Önértékelési kézikönyv - ötödik, javított kiadás”. 2020. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/Onertekelesi_kezikonyv.pdf. (2022.01.12.)
- Patton, Michael, Quinn. 1978. *Utilization-Focused Evaluation*. Sage Publications.
- Pólya, Tibor. 2007. *Identitás az elbeszélésben. Szociális identitás és narratív perspektíva*. Új Mandátum Kiadó.
- Preskill, Hallie, & Rosalie Torres T. 2000. „The Learning Dimension of Evaluation Use”. In *New Directions for Evaluation 2000* (88 Special Issue: The Expanding Scope of Evaluation Use): 25–37. <https://doi.org/10.1002/ev.1189>.
- Prøitz, Tine S. 2015. „Uploading, Downloading and Uploading Again – Concepts for Policy Integration in Education Research”. In *Nordic Journal of Studies in Educational Policy 2015* (1): 70–80. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27015>.
- Provus, Malcolm. 1971. *Discrepancy Evaluation*. McCutchan Pub Corp.
- Pukánszky, Béla. 2000. *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó.
- Radó, Péter. 2007. „A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban”. In *Új Pedagógiai Szemle* 57 (12): 3–40.
- Radó, Péter. 2011. „Őfelsége az állam”. In *Beszélő online* 16 (10).
- Rapos, Nóra, Eszter Bükki, Emma Gazdag, Krisztina Nagy, & Tókos Katalin. 2020. „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások”. In *Neveléstudomány* 2020 (1): 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>.
- Rawson, Martyn. 2010. „Sustainable Teacher Learning in Waldorf Education: A Socio-Cultural Perspective.” In *Research on Steiner Education* 1 (2): 26–42.
- Rawson, Martyn. 2015a. „Assessment. A Waldorf Perspective.” In *Research Bulletin Autumn/Winter 2015* 20 (2): 30–42.
- Rawson, Martyn. 2015b. „The Role of Evaluation and Examination in Waldorf Education”. In *Evaluation, Homework, and Teacher Support - a Waldorf Journal Project*. Waldorf Publications.

- Rawson, Martyn. 2016. „Assessment for Learning: eine Evaluations- und Rückmeldekultur zur Förderung von Lernen und Entwicklung in der Waldorfpädagogik”. In *Lehrerrundbrief*, sz. 104: 259–77.
- Rawson, Martyn, Kevin Avison, & Tobias Richter, szerk. 2014. *The Task and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Floris Books.
- Rockoff, Jonah E., & Cecilia Speroni. 2010. „Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness”. In *American Economic Review* 100 (2): 261–66. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.261>.
- Rossi, Peter H. 1979. „Critical decisions in evaluation studies.” In *New Directions for Testing & Measurement* 1: 79–88.
- Rossi, Peter H., & Howard E. Freeman. 1985. *Evaluation: A Systematic Approach*. Sage Publications.
- Röhrs, Hermann. 1980. *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa* Schroedel.
- Sadler, Royce D. 1989. „Formative Assessment and the Design of Instructional Systems”. In *Instructional Science*, 18: 119–44. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
- Sadler, Royce D. 2010. „Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal”. In *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5): 535–50.
- Sági, Matild. 2011. „Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében”. In *Új Pedagógiai Szemle* 61 (10): 5–18.
- Sanders, William L., & Sandra P. Horn. 1994. „The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-Model Methodology in Educational Assessment”. In *Journal of Personnel Evaluation in Education* 1994 (8): 299–311. <https://doi.org/10.1007/BF00973726>.
- Sanders, William L., Paul S. Wright, és Sandra P. Horn. 1997. „Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation”. In *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11: 57–67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>.
- Sántha, Kálmán. 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó.
- Scheerens, Jaap, szerk. 2010. *Teachers’ Professional Development: Europe in International Comparison - A Secondary Analysis Based on the TALIS Dataset*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5146421/NC8010244ENC_002.pdf. (2022.01.12.)
- Scriven, Michael. 1967. „The Methodology of evaluation”. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*, szerk. R.E. Stake. Monograph series on curriculum evaluation, American Educational Research Association, ISSN 0077-0590, Volume 1. Rand McNally.
- Scriven, Michael. 1972. „Pros and Cons about Goal-Free Evaluation”. In *The Journal of Educational Evaluation* 3 (4): 1–7.
- Scriven, Michael. 1991. *Evaluation Thesaurus*. 4th kiad. Sage Publications.

- SEDT. 2015. „Steiner Education Development Trust”. Steiner Education Development Trust. 2015. <https://www.sedt.co.nz/>. (2022.01.12.)
- Seidman, Irving. 2002. *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó.
- Shepard, Lorrie, A. 2017. „Formative Assessment: Caveat Emptor”. DOI:10.4324/9781315086545-12
- Shuman, V., & K.R. Scherer. 2014. „Concepts and Structures of Emotions”. In *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge.
- Steiner, Rudolf. 2004. *The Modern Art of Education* GA307. Foundation of Waldorf Education.
- Rudolf Steiner. 2006. *A szociális kérdés lényege*. Új Mani-fest.
- Rudolf Steiner. 2007. *Nevelésművészet az ember lényének megismeréséről* GA 311. 2. Génius / Magyar Waldorf Szövetség.
- Rudolf Steiner. 2008. *A nevelés, mint társadalmi kérdés*. Genius.
- Rudolf Steiner. 2016a. *Általános embertan, mint a pedagógia alapja*. Genius.
- Rudolf Steiner. 2016b. *Cikkek és tanulmányok a társadalmi szervezet hármastagozódásáról és az 1915-1921 közötti korszakról*. ABG Rent Kiadó.
- Rudolf Steiner. 2017a. *A nevelés művészete - Szemináriumi beszélgetések és tantervi előadások* GA 295. Genius.
- Rudolf Steiner. 2017b. *A társadalmi kérdés*. ABG Rent Kiadó.
- Rudolf Steiner. é. n. *A szabadság filozófiája*. Édesvíz Kiadó.
- Stiftung Wege zur Qualität. 2018. „*Kontinuierliche Entwicklung Prozess*”. Stiftung Wege zur Qualität. kézirat
- Stöckli, Thomas. 2012. *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung Ein Handbuch*. Solothurn (CH): Institut für Praxisforschung. <https://www.institut-praxisforschung.com/publikationen-und-downloads/p%C3%A4dagogische-entwicklung-durch-praxisforschung/#gsc.tab=0> (2022.01.12.)
- Stronge, James, H., szerk. 2006. *Evaluation Teaching - A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Corvin Press.
- Stufflebeam, Daniel L. 1983. „The CIPP Modell for Program Evaluation”. In *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 117–41. Kluwer-Nijhoff.
- Suchman, Edward A. 1967. *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610445177>.
- Szabolcs, Éva. 2001. *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Székely, Anikó. é. n. „*Rudolf Steiner öt alapgyakorlatának ismertetése*”. <https://www.scribd.com/doc/307641518/256568492-Rudolf-Steiner-ot-Alapgyakorlatanak-Ismertetese-pdf>. (2022.01.12.)

Szivák, Judit. 2002. A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Tankönyvkiadó.

Szivák Judit. 2015. „A mentorálásra alkalmas iskolák, mentorok kiválasztásának szempontjai - TÁMOP 4.1.2.B.2–13/1–2013–0007 »ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT«,”. kézirat.

Szivák, Judit, Erika Kopp, & Nóra Rapos. 2015. „A mester- és kutatótanár fokozat koncepciója: célok, eredmények, dilemmák -”. In *Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa: tartalmi összefoglalók*: XV. ONK http://onk2015.conf.uni-obuda.hu/wp-content/uploads/2015/01/ONK_2015_tartalmi_osszefoglalok.pdf. (2022.01.12.)

Szokolszky, Ágnes. 2004. Kutatómunka a pszichológiában - metodológia, módszerek, gyakorlat. Osiris.

„Tájékoztató és ajánlás Waldorf-iskoláknak belső értékelési rendszer kialakításához_20150827”. 2015. Magyar Waldorf Szövetség. kézirat

Taras, Maddalena. 2005. „Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections”. In *British Journal of Educational Studies* 53 (4): 466–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>.

Tatto, Maria Teresa. 2006. „Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis”. In *International Journal of Educational Research* 45 (4–5): 231–41. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.003>.

Tenorth, Heinz-Elmar. 2014. „Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik”. In *Neveléstudomány* 2014 (3): 5–21.

Terhart, Ewald. 2011. „Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen”. In *Pädagogische Professionalität*, 202–24. Zeitschrift für Pädagogik 57. Weinheim: Beltz. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf. (2022.01.12.)

Thurlings, Marieke, Around T. Evers, & Marjan Vermeulen. 2015. „Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review”. In *Review of Educational Research* 85 (3): 430–71. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>.

Timperley, Helen. 2011. *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. <https://www.yumpu.com/en/document/read/52082629/a-background-paper-to-inform-the-development-of-a-national->. (2022.01.12.)

Tóth, Edit. 2010. „Tesztalapú elszámoltathatóság a közoktatásban”. In *Iskolakultúra* 2010 (1): 60–78.

Tóth Edit. 2012. „Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről”. In *Iskolakultúra* 2012 (2): 34–45.

Trencsényi, László, szerk. 2004. Minőségirányítás többféle módon - Horizontális tanulás a közoktatási minőségirányításban. OKKER.

Trostli, Roberto. 2013. Amint a Mennyben, úgy a Földön is - A tanári kollégium feladatai a Waldorf-pedagógia alapító impulzusának fényében. Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet.

Tyler, Ralf, Winfred. 1942. „General Statement on Evaluation”. In *The Journal of Educational Research* 35 (7): 492–501. <https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106>.

„ÚTMUTATÓ A MESTERPEDAGÓGUS FOKOZATOT MEGCÉLZŐ MINŐSÍTÉSI ELJÁRÁSHOZ - negyedik, javított változat”. 2019. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_negyed_ik.pdf. (2022.01.12.)

„Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez - Hatodik, módosított változat”. 2019. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf. (2022.01.12.)

Vámos, Ágnes. 2003. *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Vámos Ágnes. 2013. „A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –”. In *Neveléstudomány* 2013 (2): 23–42.

Vámos, Ágnes, & Emma Gazdag. 2016. „Magyarországi akciókutatás kritikai elemzése.” In *Neveléstudomány* 2016 (1): 36–52.

Vámosi-Nagy, István. 2016. „A Kis-Svábhegyi Waldorf-iskola”. In *Michaeliták*, Arkánium.

Vekerdy, Tamás. 1993. *Álmok és lidércek. Iskolaalapítás Magyarországon*. T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft.

Vendung, Evert. 2010. „Four Waves of Evaluation Diffusion”. In *Evaluation* 16 (3): 262–77. <https://doi.org/10.1177/1356389010372452>.

Vojnitsné Kereszty, Zsuzsa, & Marietta Kókayné Lányi. 2008. *Könyv a differenciálásról. Máshonnan - máshogyan - együtt*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. https://tanionline.hu/uploads/574/Konyv_a_differencialasrol.pdf. (2022.01.12.)

Webb, Taylor P. 2006. „The Choreography of Accountability”. In *Journal of Education Policy* 21 (2): 201–14. <https://doi.org/10.1080/02680930500500450>.

Weiss, Carol. 1991. „Evaluation Research in the Political Context: Sixteen Years and Four Administrations Later”. In *Evaluation and Education: At Quarter Century* (National Society for the Study of Education Yearbooks), szerk. Milbrey W. McLaughlin és D. C. Phillips, 211–31. The National Society For The Study Of Ed.

Wholey, Joseph S. 1981. „Using Evaluation to Improve Program Performance”. In *Evaluation Research and Practice: Comparative and International Perspectives*, 92–106. Sage Publications.

Wholey, Joseph S. 1983. *Evaluation and Effective Public Management*. Scott Foresman & Co.

- William, Dylan. 2011. „What Is Assessment for Learning?” *Studies In Educational Evaluation* 37 (1): 2–13.
- Wolf, Robert L. 1979. „The Use of Judicial Evaluation Methods in the Formulation of Educational Policy”. In *Educational Evaluation and Policy Analysis* 1 (3): 19–28. <https://doi.org/10.3102/01623737001003019>.
- Woodhead, Martin. 1996. „In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children”. In *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, sz. 10.
- Wubbels, Theo. 2005. „Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását?” In *Didaktikai szöveggyűjtemény*, 230–35. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Zágon Bertalanné, szerk. 2004. *Értékelés osztályozás nélkül - Ismertető pedagógusoknak és szülőknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zatynski, Mandy. 2012. „Revamping Teacher Evaluation”. In *Principal* 91 (5): 22–27.
- Zepeda, Sally J. 2006. „Classroom-Based Assessments of Teaching and Learning”. In *Evaluation Teaching - A Guide to Current Thinking and Best Practice*, 101–24. Corvin Press.