



## AZ ISKOLAI KULTÚRA ÖSSZETEVŐINEK KÍSÉRLETI VIZSGÁLATA

**Prihoda Gábor\*, Karsai István\*\* és Kövécs Tünde\***

*\*Magyar Diáksport Szövetség*

*\*\*Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar*

Az iskolai kultúrát az iskola épületébe lépve mindannyian érzékelhetjük. Már a kapuban számos olyan jelenség, szimbólum tárul elénk, amelyről az iskola mindennapjaira tudunk következtetni. Ha beljebb lépve látjuk a gyerekek közös játékait, interakcióit, halljuk a pedagógusok beszélgetéseit vagy érezzük a folyosó illatát, olyan érzetek születnek bennünk, amelyek által képet tudunk alkotni az iskoláról. Érzékeléseink egy jellegzetes társas rendszer összetevőit azonosítják, amelyeknek kivétel nélkül jelentősége van az iskola mindennapjaiban.

A Magyar Diáksport Szövetség fejlesztőiként 2013 óta dolgozunk olyan iskolai projekteken, amelyeknek elsődleges célja a befogadó (inkluzív), önkéntességre épülő szemlélet ösztönzése a társas és fizikai aktivitás eszközeivel. A TE IS Program<sup>1</sup> részeként 144 általános és középiskolával voltunk (egy részükkel vagyunk ma is) kapcsolatban. Az iskolák megismerését fejlesztői feladatunk részének tartottuk és tartjuk. Az iskolák fejlesztői oldalról való megismerése során számos olyan akadállyal, nehézséggel és ellentmondással találkoztunk, amelyekre nehezen találtuk meg a megfelelő válaszokat. Bár a TE IS Program koncepciójának felépítése során végeztünk iskolai kutatásokat (Simonné Goschi, Liczenciás, Prihoda, & Molnár, 2013), az alapvetően kérdőívekre épülő módszerek nem vittek bennünket közelebb az iskolák hétköznapi mozzanataihoz. A későbbiekben tehát olyan kutatási módszerek és eszközök felé fordultunk, amelyek az iskolai életbe való fejlesztői beavatkozásokat még pontosabbá, adekvátábbá és hatékonyabbá tehetik. Így jutottunk el az iskolai kultúra vizsgálatának kvalitatív lehetőségeihez és módszereihez.

A tanulmányban egy kísérleti kutatás eredményeit ismertetjük, a vizsgálat során az iskolák belső világának összetevőit és azok értelmezési módjait kerestük. Írásunkat nem egy lezárt folyamat eredményének tekintjük, mindazonáltal az a szándékunk, hogy érvényes és alkalmazható tudással szolgáljunk az iskolai szereplők vagy külső szakértők által kezdeményezett iskolai fejlesztések számára.

---

<sup>1</sup> <http://www.mdsz.hu/te-is/>

## **Az iskolai kultúrával összefüggő hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése**

Az iskolai kultúra (vagy iskolai klíma) kérdésköre az 1970-es, 1980-as évek óta része az oktatásról, nevelésről, valamint az iskoláról szóló tudományos diskurzusnak. Hazánkban az iskolai klímával elsőként Geréb György (1970) foglalkozott átfogóan. Meghatározása szerint az iskola társas érintkezések és szociálpszichológiai hatások színtere, melyek fontos szerepet játszanak a gyermekek fejlődésében és felnőtté válásában.

Az iskolai kultúra kutatásához az 1970-es évek első felében az MTA Pedagógiai Kutatócsoport munkatársainak kísérleti vizsgálata járult hozzá (Csóregyh, Falussy, Laczkó, Lászlóné, Pártos, & Tasiné, 1974). A munkacsoport tagjai különböző iskolatípusok (lakótelepi, falusi, külterületű, peremkerületi) leírásaival, valamint igazgatókkal és pedagógusokkal készített interjúk elemzésével ragadták meg az iskolai szervezet jellemzőit. Ugyancsak az MTA keretein belül zajlott Halász Gábor (1980) máig érvényes alapvetéseket megfogalmazó iskolaiszervezet-kutatása. Halász, Halpin és Croft (1963) klímafogalmát, valamint mérési dimenzióit (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary; Halpin & Croft, 1963) alkalmazta és alakította át. A szerző leginkább az iskolavezetés (vezetés) és a tantestület (vezetett csoport) közötti kapcsolatok mentén vont le következtetéseket.

Kozma Tamás (1984) doktori értekezésében az iskolát szervezeti szempontból vizsgálta. Egy évvel később jelent meg Tudásgyár? (Kozma, 1985) című írása, melyben értekezése korábbi gondolatait újraprendezi és kiterjeszti. Kozma munkái az iskolát a szervezetelmélet kontextusában írják le. A szerző szándéka, hogy az iskolát – látens és manifeszt céljainak tükrében – mint működő szervezetet ismerje, illetve ismertesse meg. Kozéki Béla (1991) az iskola szellemiségének meghatározására az ethosz szót tartja a legalkalmasabbnak. Az ethosz nemcsak a karaktert, a jellemet és a morális tartalmat jeleníti meg, hanem ezek összhangját is sugallja. Kozéki iskolaethosz-vizsgálatai a motiválásra és a motivációra épültek. Koncepciójában az iskolaethosz összetevőiként a szociális, kognitív és morális klímát határozta meg, valamint az iskola céljait, a tanulási és nevelési környezetet, a tanár-diák viszonyt, a tanítás hatékonyságát és a kortárs kapcsolatokat. Tímár Éva (1994) városi, községi és „mini” iskolák klímáját hasonlította össze. A kutatás alapmegközelítését leginkább Halász (1980) „szociális” és „instrumentális” dimenziói határozták meg, mely nyomán munkatársaival önálló mérőeszközt alkotott (Tanulói Klíma Percepció – TKP; Tímár, 1994).

Serfőző Mónika (1997, 2005) munkáinak alapja a Quinn és Rohrbaugh (1983) által kidolgozott „versengő értékek” modell. Vizsgálataihoz és megállapításaihoz 1996 és 2001 között gyűjtött adatokat. Legkorábbi munkája a szervezeti kultúra leírására törekszik, valamint az elemzési módok lehetőségeit taglalja. Később, Hunyady Györggyel közös vizsgálatában (Serfőző & Hunyady, 1998) 11 – debreceni és budapesti – iskola 266 pedagógusát és vezetőit vizsgálta. Azon felül, hogy tovább erősítette az iskolai kultúra fogalmának létjogosultságát [„van átfogó lenyomata az iskola kultúrájának a pedagógusok véleményrendszerében” (Serfőző, 2005, p. 264)], valamint rávilágított az iskolavezetők kultú-

raalakító szerepére, olyan iskolai jelenségeket érintett, mint az iskolán belüli munkamegosztás, a döntéshozatal, a problémák és a konfliktusok kezelése, valamint a kezdeményezések és újítások iskolai természete.

Kovács, Perjés és Sass (2005) az iskola belső világát olyan tanulási környezetként értelmezik, amelynek felépítésében alapvetően három tényező játszik szerepet: a tanulási környezet pedagógiai, iskolaelméleti és tantervi narratívái. A kutatásban használt – a szerzők által kidolgozott – mérőeszközzel hat fővárosi iskola szervezeti kultúráját vizsgálták, majd az eredményből értéktérképet alkottak. Elemzéseikhez – többek között az értéktérkép nehéz áttekinthetősége okán – Halász (1980) kétpólusú („szociális” és „instrumentális”) alapmodelljét, illetve Quinn és Rohrbaugh (1983) „versengő értékek” modelljét használták.

A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése (Golnhofér, 2006) című kötet két nagyobb fejezetet szentel az iskola szervezeti kultúrájának. Golnhofér (2006) – az iskolai kultúra definícióival kapcsolatos dilemmákból kiindulva – különböző iskolaikultúra-modellek leírása mentén saját értelmezési keretet alkotott. E kötetben Ollé (2006) az iskola szervezeti kultúráját az iskolai közösség oldaláról írja le, melyben a közös célok, a célokat lehetővé tevő munkamegosztás, a szerepek és a hierarchikus viszonyok a legmeghatározóbbak. Baráth (2007) kérdőíves kutatását elsősorban szervezési és vezetési szempontok alapozták meg. Bár a mérőeszközként használt kérdőívben szerepeltek az iskolai klímára vonatkozó kérdések, a dolgozat leginkább az iskolában zajló szervezési kérdéseket árnyalja.

A felsorolt kutatások mellett számos szakmai és tudományos közlés tárgyalja az iskolák belső világát. Az OKI, később az OFI gondozásában megjelent Jelentés a magyar közoktatásról összefoglaló kiadványsorozat számaiban külön fejezet szól az iskola belső világáról (Balázs, Kocsis, & Vágó, 2011; Halász & Lannert, 2000, 2006). E kötetekben (Szekszárdi, 2000, 2006; Török & Mayer, 2010) az iskola belső világával kapcsolatban az iskolai mindennapok meghatározásai, összetevői és értelmezései szerepelnek.

A 2010-es években az iskolaikultúra-vizsgálatok jellemzően egy-egy aktuális, iskolához köthető téma mentén kerültek elő. Péter-Szarka (2012) a kreativitást serkentő környezeti tényezőkre fókuszálva, Gyurkó (2012) az iskolai erőszak és az iskolai konfliktusok kapcsán, Sali (2015) pedig gyógypedagógiai intézmények sajátosságainak mentén vizsgálta iskolák szervezeti klímáját, kultúráját. Mészáros György (2014) szerint az iskolák belső világa nem elválasztható a társadalmi kontextustól, ezért a strukturális alapú elemzéseket etnográfiai megközelítésekkel kell kiegészíteni. A szerző szerint az iskola belső életének tekintetében a pedagógiai etnográfiaiak fontos tényezői az iskolai kutatásoknak. Olyan, az iskolai nevelést célzó értelmezést szorgalmaz, amely a pedagógia szélesebb kulturális folyamatokra fókuszáló interpretációit nyújtja.

Az iskolai kultúra nemzetközi szakirodalma szinte végeláthatatlan, magyar fordításban mégis csak kevés publikáció jelent meg. A következőkben néhány olyan forrást és tartalmat említünk, amelyeket hiánypótlónak érzünk. A hazai szakirodalmak feldolgozása során, Serfőző (1997, 2005), Serfőző és Hunyady (1998), illetve Kovács, Perjés és Sass (2005) tanulmányaiban találkozhattunk a „versengő értékek” modelljével (Quinn & Rohrbaugh, 1983), ami lehetséges elméleti keretet nyújt a szervezeti kultúrák vizsgálatához. Cameron és Quinn (2006) „Diagnosing and changing organizational culture” című

könyvében az említett modellhez kapcsolódó szisztematikus lépéseket és módszertani javaslatokat nyújt a szervezeti kultúra változásaink folyamataihoz. A könyv egyik érdeme a kultúra és a klíma közötti különbségek pontosítása. Megfogalmazásukban a szervezeti klíma személyek átmeneti attitűdjeit, érzéseit és észleléseit jeleníti meg, melyek a külső szemlélő számára is nyilvánvalóbbak és gyorsabban változnak, mint a kultúra összetevői. A kultúra a szervezet működésének tekintetében alapvető értékeket és konszenzuális interpretációkat foglal magában, míg a klíma individuális perspektíva, amire a situációknak és a körülményeknek nagyobb a hatása.

Schein (1985, p. 17) a kultúrák három szintjét különbözteti meg: jelenségek (artifacts), közös hiedelmek és értékek (espoused beliefs and values), valamint alapvető feltevések (underlying assumptions). A jelenségek a látható szervezeti struktúrákat és folyamatokat foglalják magukban, a közös hiedelmek és értékek mögött stratégiák, célok és filozófiák húzódnak meg, míg az alapvető feltevések tudattalan, magától értetődő dolgokból, észlelésekből, gondolatokból és érzésekből állnak. Schein definíciója szerint egy csoport kultúrája olyan mintázat, amely a csoport külső adaptációja és belső integrációja mentén felmerülő problémák megoldása során kialakított közös alapfeltevésekből áll, és amely megfelelően működik ahhoz, hogy a csoport minden tagja részéről elfogadottá, és az új csoporttagok felé elvárassá váljon.

Deal és Peterson (2003) a kultúra minél mélyebb megértését helyezik a középpontba. A kultúráról mint természetes folyamatról írnak, melynek során – többek között a problémamegoldás, a traumák feldolgozása vagy az ünnepek gyakorlatai mentén – kialakul annak egyedisége. A kultúra azonban negatív hatású összetevőket is tartalmazhat. A „mérgező iskolai kultúra” jellemzőit például a közös célok hiánya, az önértékek, a diákok elutasítása, az innováció hátrítása, a negatív hiedelmek lehasítása mentén fogalmazzák meg. Conolly, James és Beales (2011) cikke belső iskolai kultúraperspektívát jelenít meg (Beales a vizsgált iskola igazgatója). A szerzők az iskolai kultúra változásigényéből indulnak ki, végigvezetve az olvasót egy wales-i iskola „felvirágoztatásának” folyamatán. Conolly, James és Beales (2011) értelmezésében kétféle kultúraperspektíva létezik: a realista perspektíva a szervezeti kultúrát külső jelenségként szemléli, míg az interpretatív szemléletben a kultúra szubjektív élmény, az egyén belső világának felépítménye.

## Elméleti keretek és célok

Kutatásunk szemléletéhez, céljaihoz és módszereihez az interpretatív megközelítés áll a legközelebb. Az interpretatív megközelítés mint kutatási módszer és gondolkodási keret az 1970-es évek elején jelent meg a kultúratudományokban. Alapmetaforája – a „kultúra mint szöveg” – új nézőpontokat jelölt ki a kutatók számára. Az interpretatív fordulat kulcsfigurája Clifford Geertz amerikai antropológus, akinek legfontosabb témái a sűrű leírás, az antropológiai terep, a tudás- és jelentésrendszerek összefüggéseinek leírása, valamint a „saját” (kutatói) gyakorlat reflexív vizsgálata voltak (Frazon & Szakács, n. d.). Geertz (Geertz, 1994, as cited in Feischmidt, n. d.) az interpretatív antropológia lényegét egyik kultúradefiníciójában fogalmazta meg, miszerint „a kultúra abból áll, amit az egyénnek

tudnia vagy hinnie kell ahhoz, hogy egy társadalom tagjai számára elfogadható módon tevékenykedhessen” (Feischmidt, n. d.). Az interpretatív megközelítés az antropológiai kultúrakutatások sajátja, azonban a szemlélet bizonyos összetevői azonosíthatók a szociális munka és egyes kvalitatív pszichológiai kutatások gyakorlatával is. Utóbbi területen bontakozott ki az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint módszertan, amit 1996-ban mutattak be először (Rácz, Kassai, & Pintér, 2016). Az IPA történelmi és filozófiai hátterét magyar nyelven Rácz, Kassai és Pintér (2016) ismertette, kiemelve a szemlélet és módszer előnyei közül a részletgazdagságot, az olvasói és értelmezői munka egyediségét, az empátiás azonosulás lehetőségét és az idiografikus megközelítést.

A modern kulturális antropológia szemlélete szerint az ideális kultúrafeltáró folyamatokban émikus, szinkronikus és idiografikus tudások keletkeznek. Az émikus tudás megszerzése során a kutató a „benszülött” által megjelenített és megfogalmazott kategóriákra alapozva írja le a vizsgált közösséget. Az „idegen” kultúra megértése tehát a kultúra „résztvevői” szemszögéből történik. A szinkronikus szemlélet (jelentése: egyidejűség) szerint a kutatók vizsgálatuk során elvonatkoztatnak a terep szociokulturális struktúrájának történeti előzményeitől, és helyette a kutatói jelenlétet a tapasztalásból közvetlenül megalapozható tudás megszerzése határozza meg. Az idiografikus megközelítés (jelentése: sajátzerűség) lényege az a törekvés, hogy a kultúra valósága nem az általános törvényszerűségek függvényeként történik, hanem a lokális életvilágok saját feltételei szerint (vö. kulturális relativizmus; Biczó, 2010). Bár Rácz és munkatársai (2016) nem említenek kapcsolatot az IPA és a Geertz-féle hagyományokkal rendelkező interpretatív megközelítés között, a két szemlélet módszertani elemei nagyon hasonló kutatói pozíciókat jelölnek.<sup>2</sup> A két, véleményünk szerint egyféle „kutatói gyakorlatban” testet öltő irányultság a mi kutatásunk alapállását és céljait is meghatározza.

Elsődleges célunk megérteni, hogy a mintában szereplő iskolák résztvevői hogyan értelmezik a személyes iskolai jelenlétüket, mindazt, ami a mindennapok során az iskolában történik velük.<sup>3</sup> Másodlagos célunk az, hogy olyan összefüggéseket mutassunk fel az iskolai kultúra azonosított tartalmi között, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a kultúra az iskolai mindennapok során (akár az iskolai kultúra résztvevői számára is) értelmezhetővé váljon. Harmadik (a kutatásunkon némiképp túlmutató) célunk az, hogy a tanulmányban szereplő szemlélet és módszerek mentén kinyissuk az iskolai kultúra témáját az iskolai érintettek számára. Összefoglalóan: az iskolai kultúra vonatkozásában célunk a megértés, az összefüggések felmutatása, azok értelmezhetővé formálása, valamint az érintettek diskurzusának megteremtése.

Kutatói szemléletünk és módszereink a korábban tárgyalt szakirodalmi források fényében több szempontból is újdonságnak tekinthetők. Bár a vizsgálatok egy része használ kvalitatív eszközöket (interjúkat, megfigyeléseket), az alapvető vizsgálati pozíció szempontjából csupán Mészáros (2014) munkája tekinthető kvalitatív (etnográfiai) jellegűnek.

<sup>2</sup> Smith, Flower és Larkin (2009) könyvében, ami Rácz és munkatársai elsődleges forrásául szolgált, van utalás a két tudományterület kapcsolatára, ám ennek tárgyalása csupán fél oldalra szorítkozik.

<sup>3</sup> vö. „(...) trying to make sense of the participant trying to make sense of what is happening to them.” (Smith et al., 2009)

A vizsgálatok perspektíváit tekintve egyedül Serfőzőnél (1997, 2005), valamint Serfőzőnél és Hunyadynál (1998) láttuk azt, hogy kutatásaik longitudinális jelleget öltenek. Azt a célt, hogy a kutatási folyamatnak része a terep (iskola) felé való személyes, kutatói visszacsatolás, egyik vizsgálat sem fogalmazta meg. Ám kutatásunk motivációi mégsem a korábbi vizsgálatoktól való megkülönböztethetőség igényéből származnak, sőt indítatásaink sokkal inkább az iskolai kultúráról való közös tudás színesítésének szándékából erednek. Kutatásunknak nem része az osztálytermek és a tanórák vizsgálata. Ezt a döntésünket több feltételezés mentén hoztuk meg. A tanítási folyamat során – ami alatt legtöbbször az osztálytermekben zajló pedagógiai munkát értjük – a tanárok által az iskola „egészének” céljai fejeződnek ki meghatározott tudások és értékek átadásán keresztül (Handy, 1986). Értelmezésünkben az általunk vizsgálni kívánt értékek, normák és interakciók osztálytermi mintázatai az iskola egészének kultúrájából fakadnak.

## Fogalmi keretek

A szakirodalmi felsorolásból kitűnik, hogy a szerzők milyen sokféleképpen definiálják az iskolai kultúra fogalmát. Kutatásunk céljai szempontjából Schein (1985) kultúrafogalma nyújt biztos alapot. Miközben egyszerre pontos (megragadható) és általános (kiterjeszhető), tartalmazza azokat az összetevőket, amelyek nélkül nem lehet kultúráról beszélni (értékek, normák és szimbólumok). Kutatásunkban az értékek, a normák és a szimbólumok hármasságát kiegészítettük az interakciókkal – ez Schein definíciójában csupán a „sorok között” jelenik meg. Kutatásunk az iskolai kultúrát az egyéni, a csoportos és a társas szinteken vizsgálja. Az alábbiakban a kutatás e három szintjét értelmezzük.

### Személyes szint

A személyes szint vizsgálatának kulcsfogalmai a szerep, a tudás, a befogadás és az aktivitás. Kutatásunkban ez a négy fogalom alkotja azt a konceptuális keretet, amelyben a pedagógusok és az iskola felnőtt szereplőinek iskolai jelenlétét értelmezzük.

- *Szerep.* A válaszadók egyéni iskolai jelenlétének körvonalalaival kapcsolatos tartalmakat jeleníti meg, melynek része a szereppel kapcsolatos azonosulás, zavar vagy akár kényszer is.
- *Aktivitás.* Azok a fizikai és érzelmi síkon megjelenő mozgások, tevékenységek, lendület, illetve mindazok a mozzanatok, amelyekben a válaszadók szándékaik mentén passzív pozícióból aktív pozícióba kerülnek. Akár hirtelen és rövid, akár hosszú és folyamatos, mindenképpen elmozdulást jelöl és a környezetet is érintő változással jár még akkor is, ha az aktivitás maga rutinszerű vagy egy meglévő aktív állapot fenntartásának céljával történik.
- *Befogadás.* Olyan érzelmi és/vagy fizikai aktivitás, amely diverz csoportokban az egyének mássággal, különbözőséggel vagy sokszínűséggel kapcsolatos pozitív előjelű viszonyát testesíti meg.

- *Tudás*. Ismereteket, attitűdöket és készségeket jelöl, valamint azokat a képességeket és jártasságokat, amelyek a tudás átadására, megosztására, megszerzésére vagy alakítására vonatkoznak.

### **Csoportos szint**

A csoportos szintű vizsgálat elemei a stabilitás, az aktivitás, a sokszínűség, a kreativitás és a döntés.

- *Stabilitás*. Olyan érzet, amelynek mentén a csoport vagy közösség tagjai – a környezeti hatások változásainak, változékonyságának dacára – biztonságban érezhetik magukat. Csoporthelyzetben a stabilitás elsősorban a társas dinamikáktól, az egymástól való távolságtól vagy közelségtől, illetve azoktól a környezeti tényezőktől függ, amelyekhez a csoportnak, illetve a tagoknak egyenként (is) viszonyulniuk kell.
- *Aktivitás*<sup>4</sup>. Csoporthelyzetben az aktivitás a csoporttér és a csoporttagok fizikai viszonyait jelöli. Ugyanakkor magában foglalja a térbeli helyzetek változásainak mértékét, valamint a csoporttagok közötti interakciók dinamikáját is.
- *Sokszínűség*. A csoport vagy közösség tagjainak egymástól való különbözőségéhez kötődő preferenciák és toleranciák együttes képe. Egy csoport sokszínűsége a csoporttagok hasonlóságainak és különbözőségeinek sajátos mintázata által nyilvánul meg.
- *Kreativitás*. A kreativitás egy feladat megoldásának végeredménye helyett annak módjával, folyamatával, illetve a megoldáshoz alkalmazott eszközökkel és gondolkodásmóddal függ össze. A kreativitás legfontosabb jellemzője az újdonságtartalom, ami optimális esetben a megoldás során egyértelműen azonosítható.
- *Döntés*. Egy társas helyzetben a csoport felé közvetített kérdésre vagy dilemmára adott kollektív válasz, illetve a válasz megalkotásának folyamata.

### **Társas szint és fizikai környezet**

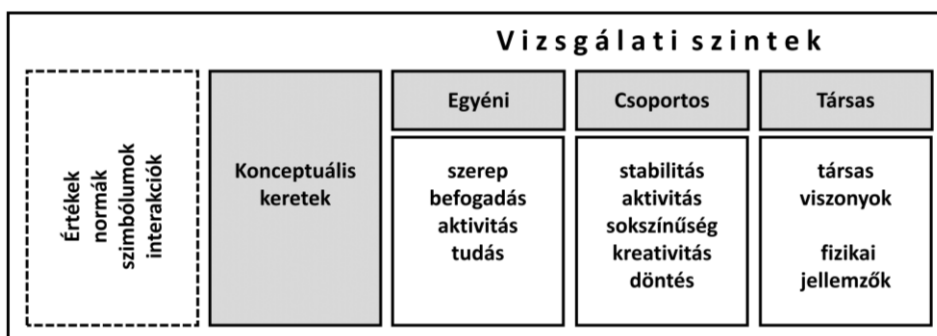
A fizikai környezet és a társas interakciók vizsgálatához nem éreztük szükségét szorosabb fogalmi koncepció kidolgozásának. Úgy láttuk, hogy a társas szint és a fizikai környezet elemeit akkor tudjuk a legvalóságosabban megragadni, ha csupán kiinduló vizsgálati fókuszpontokat határozzunk meg.

- *A társas viszonyok megfigyelési szempontjait* a tanulók egymás közötti kapcsolatai, a tanulók és a pedagógusok vagy egyéb iskolában dolgozó felnőttek kapcsolatai, valamint a gyerekek és a pedagógusok vagy egyéb iskolában dolgozó felnőttek térrel való kapcsolati formái alkotják.
- *A fizikai jellemzők megfigyelési szempontjait* a hangok, a hangerő, a zaj, a szagok és az illatok, a fények és a színek, a berendezések, valamint az iskolai tér egységeinek (pl. helyek, termek) egyértelműen azonosítható jellemzői alkotják.

---

<sup>4</sup> Kutatási koncepciónkban az aktivitás fogalma az egyéni és a csoportos szinten egyaránt megjelenik. Míg az egyéni szinten leginkább a személyes aktivitás tényezőire, a csoportos aktivitás esetében a csoport dinamikájára helyeztük a hangsúlyt.

Bár a csoportos és a társas vizsgálati szintek bizonyos mértékű átfedést mutathatnak, kutatásunkban más vizsgálati pozíciókat jelölnek. A csoportos szinten tervezett vizsgálatok során a gyerekekkel és a pedagógusokkal a kutatók meghatározott keretek és tematika szerint találkoznak. A csoportos szintű vizsgálat leginkább aktív fókuszcsoporthoz hasonlít, és a kutatók által előre meghatározott témák szerint, társas és játékos aktivitások mentén zajlik a beszélgetés. Ezzel szemben a társas szintű vizsgálatok során a kutatónak semmilyen kontrollja nincs a kutatás terepén zajló folyamatokra, melyekben leginkább megfigyelőként vesz részt. A kutatók társas folyamatokban való részvétele tehát a terep „szereplőtől” függ. Miután a társas szintű vizsgálat a kutató számára eredetileg ismeretlen (társas és térbeli) struktúrában zajlik, ezért a társas szint és fizikai környezet vizsgálatához nem rendeltünk kulcsfogalmakat. A társas szinten is alakulnak csoportok, ám azok dinamikája, a tagok együttlétének „tematikája” független a kutatók előzetes elképzeléseitől (1. ábra).



1. ábra

*Vizsgálati szintek és a szintek fogalmi elemei*

A fogalmi keretrendszer legfontosabb funkciója a kutatási folyamat irányainak körvonalazása, biztonságossá tétele, valamint az iskola szereplőivel való párbeszéd és a kutatói jelenlét megalapozása. Az IPA szemléletének megfelelően fogalmi meghatározásaink elsődleges célja, hogy olyan kutatási körülményeket teremtsünk, amelyekben minden vizsgált és észlelt jelenség, érték, preferencia vagy szimbólum a maga valóságában tud megjelenni, megnyilvánulni (Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

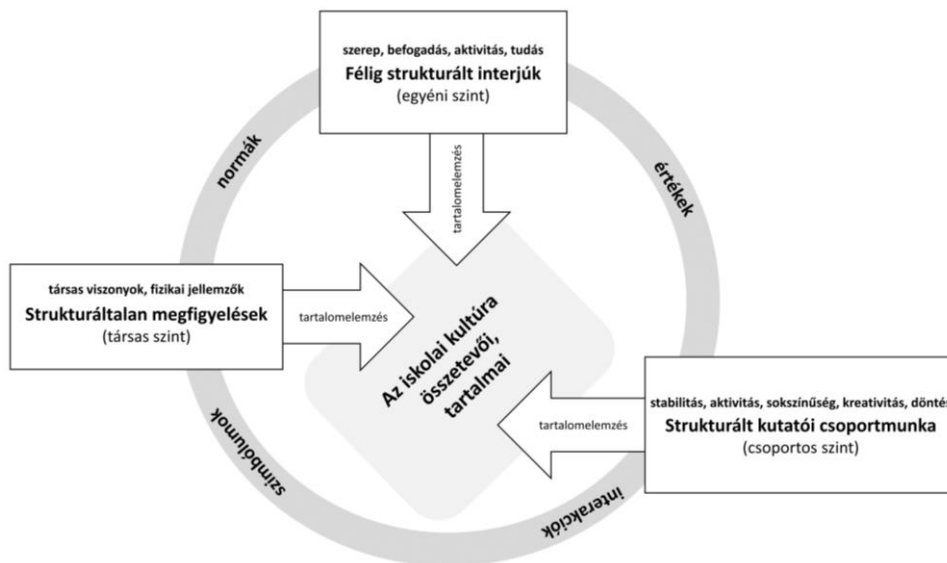
## Módszerek

### Módszertan és mintavétel

Kutatásunk módszertani alapja kvalitatív, eszközeink az interjú, a megfigyelés és a csoportmunka. Az alábbiakban a kutatás során alkalmazott eszközöket mutatjuk be (2. ábra).



A félig strukturált interjú egy olyan társas helyzet, amelyben a kutató és az interjúalany között személyes találkozás jön létre, miközben a kutatási téma mentén előzetesen kialakított kutatói elgondolás vagy tematika hivatott vezetni a beszélgetést. Az interjúk során az interjúalanyok személyes élményeinek, tapasztalatainak feltárását tartottuk a legfontosabbnak, melynek során nem a konklúziók megtalálására törekedtünk, hanem az interjú által megjelenített tartalmak jelentését próbáltunk minél jobban körvonalazni (Kassai, 2015).



2. ábra  
A kutatás keretrendszere

A strukturált kutatói csoportmunka a kutatási folyamatokban többnyire a fókuszcsoportot jelenti, amely tekinthető csoportos interjútechnikának is. Kutatásunkban egy olyan megoldást dolgoztunk ki, amely a fókuszcsoporthoz hasonlóan a csoport dinamikáját figyelembe véve gyűjti a csoporttagok elbeszélte tartalmait, ugyanakkor a témáról való beszélgetést, megnyilvánulást csoportjátékokkal, aktivitásokkal segíti. A csoportos kutatási tematika tervezése során figyelembe vettük a csoportok általános dinamikai jellegzetességeit (pl. nyitás, zárás, megtorpanás, ellenállás), továbbá olyan elemeket is építettünk a csoporttervbe, amelyek a csoporttagok számára biztonságot nyújtanak (pl. nem várt konfliktusok, elzárkózás, kilépés kezelése). Csoportos kutatási módszertanunkat úgy állítottuk össze, hogy megfelelő finomhangolásokkal alkalmazható legyen felnőttek és gyerekek csoportjai esetében is.

A terepmunka a kutatás terepein zajló, a kutató által végrehajtott megfigyelés, melynek során a terepmunkát végző kutató benyomásokat, színeket, szagokat, kollektív eseményeket rögzít. Kutatásunkban a megfigyelés célja azoknak az ismétlődő jelenségeknek a leírása, amelyek az iskola mindennapi életét alkotják, és amelyek a résztvevők számára

gyakran annyira magától értetődőek, hogy azokat szavakkal nehéz lenne kifejezni vagy leírni (Feischmidt, 2006). A terepmunka nem csupán megfigyelés, hanem hosszabb-rövidebb beszélgetések sorozata is, melynek során a spontán módon megjelenő témák, tartalmak tovább gazdagítják a kutatás tárgyáról alkotott képet.

Mintavételünk körét a Magyar Diáksport Szövetség által kifejlesztett TE IS Programban részt vevő általános iskolák adták. Az iskolák kiválasztása során a telefonos megkeresés eszközt használtuk, amit az iskolaigazgatókkal való beszélgetés után kutatásunk vázlatos tematikájának megküldésével támogattunk. Már az iskolák megkeresésének első lépéseiben fontos szerep jutott a partnerségnek. Ez a szempont később, a kutatás folyamata alatt jelentősen megkönnyítette a közös munkát. Az iskolákkal – fenntartóik (kötelező) tájékoztatását követően – kutatási megállapodást kötöttünk, amiben meghatároztuk az iskola számára is biztonságos és törvények által előírt adatgyűjtésre és adattárolásra vonatkozó vállalásokat.

Mivel a TE IS Programban részt vevő iskolákat a 311/2007. (XI. 17.) Kormányrendelet alapján választottuk ki, kutatásunkban „hátrányos helyzetű iskolák” vettek részt. Miután kutatásunk kiindulópontjait a TE IS Program fejlesztése során szerzett tapasztalatok formálták, a mintavétel során relevánsnak tűnt a 144 TE IS Iskola közül választani. A TE IS Program továbbá olyan közös témát nyújtott az iskolák megkeresése során, amely segítette a partneri kapcsolat kialakulását, és megteremtette a terepmunkához szükséges bizalmat. A minta kívánt méretét előzetesen 5–10 iskolában határoztuk meg. Mivel kvalitatív kutatásról van szó, ekkora elemszám esetén láttuk biztosítottak azt, hogy kellő tartalmat (adatot) tudunk gyűjteni az iskolák változatos kultúrájáról, továbbá körülbelül ennyi iskola vizsgálatához láttuk elégségesnek erőforrásainkat.

Az iskolákkal való kapcsolatfelvétel során a bizalom kiépítését tartottuk a legfontosabbnak. Iskolai fejlesztőkként azt tapasztaltuk, hogy az iskolába érkező „külső szakértők” elfogadása kihívást jelent az iskolák számára. Ennek okait nagyrészt azokra a visszajelzésekre alapozzuk, amelyekben a pedagógusok az iskolák felé támasztott elvárásokat és a leterheltséget jelenítik meg. Az iskolák megkeresése során félelmekkel is találkoztunk, amelyek leginkább arról szóltak, hogy az iskoláról lehetőleg ne derüljön ki semmi olyan, amit mások később az iskola kárára felhasználhatnak. Az iskolák megkeresésekor ügyeltünk arra is, hogy a mintába egymástól földrajzilag távol eső iskolák kerüljenek. Végül nyolc általános iskola került a mintába a következő megyékből: Zala megye (2 iskola), Nógrád megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Tolna megye, Bács-Kiskun megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Fejér megye. Az iskolák közül kettőben egy teljes tanítási hetet (hétfő reggeltől péntek délutánig), hat iskolában egy-egy tanítási napot (8–16 között) töltöttünk.

### **Adatfelvétel**

Az interjúkat olyan pedagógusokkal vettük fel, akik önként vállalták a beszélgetést. Az interjúk helyszínét az iskolán belül a pedagógusok maguk választották meg, biztosítva ezzel a biztonságot nyújtó teret. A választások az iskolaudvartól az aulán át az igazgatói

irodáig terjedtek. Az interjúk empátiás légkörének megteremtése magával hozta az interjúalanyok elköteleződését és figyelmét. Interjútervünk kérdéseit a fogalmi keretek meghatározása során említett egyéni szint összetevőiből (1. ábra) alakítottuk ki.

Bár a strukturált kutatói csoportmunka megszervezése és megvalósítása kihívást jelentett számunkra, a kutatást előkészítő munkálatoknak köszönhetően végül minden iskolában sikerült megvalósítani egy-egy tanulói és pedagógusi csoportot. A csoportok tematikái a csoportos szint konceptuális elemeit (1. ábra) magában foglaló aktivitásokból, játékokból, feladatokból álltak. Már a csoportok előkészítésénél éreztük, hogy a csoportmunka sikerességének záloga a csoportot vezető kutatók rugalmassága. Arra számítottunk, hogy minden iskolában más és más dinamikával fogunk találkozni, ezért a csoporttematika alapvető kereteinek (ráhangolódás és csoportkeretek, illetve zárás és búcsúzás) megtartása mellett helyben döntöttük el, hogy melyik játék, aktivitás valósítható meg a csoporttal való közös munka során. Volt olyan pedagóguscsoport, amelyik a ráhangolódást követően elutasította a közös játékot, majd a csoport zárásáig egyetlen témáról beszélt.

Az iskolai terepen végzett strukturálatlan megfigyeléseinkhez egy olyan sorvezetőt állítottunk össze, amely a megfigyelések lehetséges fókuszait tartalmazta. Míg a tanórák alatt az iskola fizikai és környezeti jellemzőire koncentráltunk, a szünetekben és az órák utáni szabadidőben azokat a tereket kerestük, ahol a gyerekek tartózkodtak. Az említett időkből és terekben egyszerre két-három kutató volt jelen, részvételi aktivitásunk a gyerekek és pedagógusok dinamikájától függött. A proaktivitásra, kezdeményezésre, illetve a passzív megfigyelésre lehetőséget adó helyzetek – a társas jelenségek dinamikájához hűen – váltották egymást. A kutatás során végig figyelmet fordítottunk a vizsgált terek társas dinamikájának érzékelése mentén arra, hogy a feltáruló folyamatokban ne játsszunk kontrolláló szerepet.

Az adatfelvétel mindhárom formájában a szövegeket diktafonra rögzítettük. A pedagógusokkal és a gyerekekkel zajló csoportokról – a későbbi elemzés megkönnyítése érdekében, a résztvevők előzetes beleegyezésével – videófelvételt is készítettünk.

## **Adatelemzés**

Az elemzések adatforrásai a megfigyelt iskolai jelenségek, valamint az interjúk, a csoporthelyzetek és a megfigyelések során rögzített narratívák. Elemzésünk egységeit a szövegekben azonosított témák alkották. Bár az interjúk elemzése során elemzési egységként kezeltünk meghatározott fogalmakat is, ez a megoldás a témák pontosítása, azonosítására szolgált. Témának tekintettük azt a szövegrészt, amely „valamire” vonatkozóan, „valamivel” kapcsolatban értékelő megállapítást vagy megállapításokat tartalmazott. Az egyes témák külön elemzési egységként történő meghatározása a „valami”-n múlt, azokon a tartalmakon, amelyekre az értékelő megállapítás vonatkozott.

A pedagógusok egyéni interjúi, a megfigyelések nyomán keletkezett terepnaplók és a csoporttörténekek átiratai közül az interjúk tartalmait láttuk a leginkább megragadható adathalmaznak. Úgy gondoltuk, hogy e tartalmak elemzése megfelelő kiindulópontot nyújthat az iskolai kultúra fogalomrendszerének megalapozásához. Az iterációk mentén megjelent főbb témák és összefüggések többszöri újragondolását követően az egyik interjúban olyan tartalmi jellegzetességre bukkantunk, amely végül elemzésünk sorvezetőjévé

vált. Ebben az interjúban olyan sokszor jelent meg a *minden* szó, hogy annak előfordulását nem tekinthetjük véletlennek. Mikor a *minden* szóhoz kapcsolódó interjútartalmakat próbaképpen összevetettük, azt láttuk, hogy a tartalmak majdnem mindegyikében az interjúalanyt körülvevő iskolai társas tér egészének meghatározása vagy meghatározási kísérlete jelenik meg. Feltételezésünk szerint az interjúban elhangzott *minden* szavak elégséges biztonsággal azonosíthatók azzal a kultúrával (értékekkel, normákkal, szimbólumokkal, jelenségekkel) amelyben az interjúalany, elbeszélő él. Úgy láttuk, hogy a *minden* vagy az *egész* szavak (illetve ezek toldalékos formái) használata mentén az interjúalanyok a körülöttük lévő jelenségeket, történéseket, személyeket próbálják megfogalmazni, mindazt, ami látható vagy láthatatlan, de érzékelhető módon körülveszi őket. Megvizsgálva a többi interjú *minden* szóhoz kapcsolható tartalmait, hasonló képet kaptunk, így a továbbiakban erre a szóra, valamint toldalékos formáira építettük az interjúk tartalomelemzését.

Az interjúelemzés első lépéseként összegyűjtöttük azokat a szinonimákat, amelyek a *minden* szóhoz kapcsolódnak. Az így kialakult 20 szóból álló halmaz<sup>5</sup> elemeinek segítségével az összes pedagógusinterjúban 602 narratívát tudtunk kiemelni, melyek közül 268 vált elemezhetővé (témájuk egyértelműen elkülöníthető volt az előttük és az utánuk lévő narratívák témájától). A 268 tartalom kategorizálása a tartalomelemzés eszközével zajlott. Az elemzés során kialakuló és folyamatosan formálódó kategóriákat az elemzéssel párhuzamosan térképszerűen rendeztük el, aminek az volt a célja, hogy egy elképzelt, teoretikus iskolai keretben a kategóriák lehetséges viszonyai is megjelenjenek. Az interjúk tartalmi által meghatározott kategóriák alapot biztosítottak a terepnaplók és a csoporthelyzetek tartalmainak elemzéséhez. Az iskolai megfigyelések és a csoportok tartalmi egyrészt bővítették az interjúk elemzése során kialakított kategóriákat, másfelől kiegészítették és némi képp újrendezték azokat (3. ábra).

### **Az eredmények érvényessége és megbízhatósága**

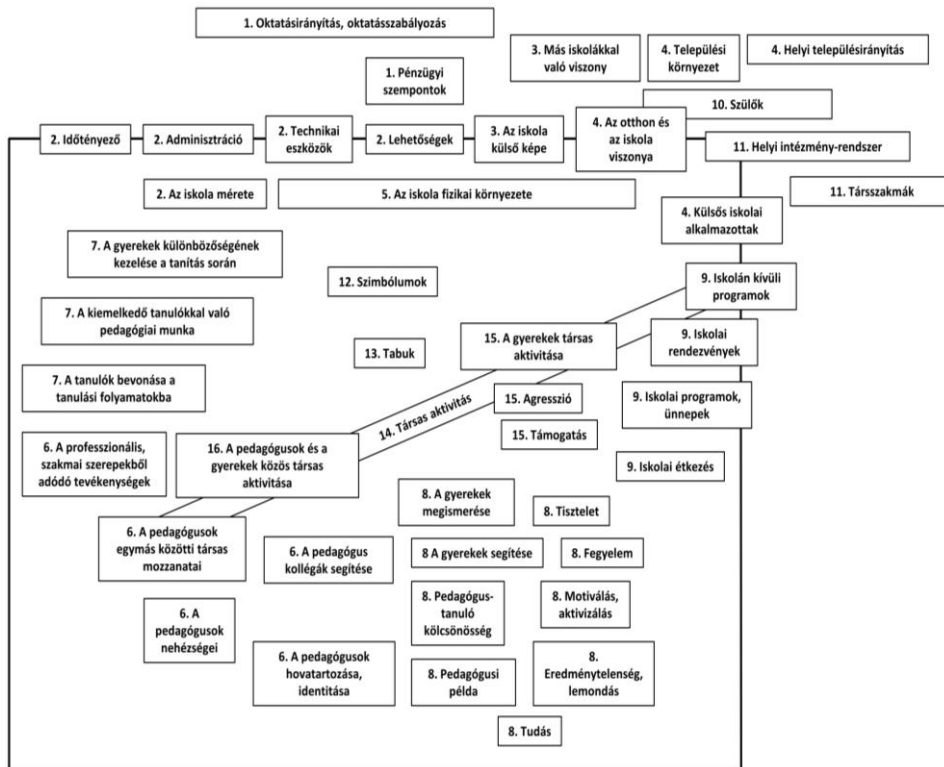
A tartalomelemzés módszertani szempontjai szerint az iskolaikultúra-térkép kategóriáinak megbízhatóan és érvényes módon kell megjelenítenie a vizsgált iskolákban gyűjtött tartalmakat. Antal (1976, p. 53–54) szerint a tartalomelemzés megbízhatósága és érvényessége a jól megalkotott kategóriákon múlik. A kategóriák akkor alkotnak hiteles képet az elemzett tartalomról, ha kimerítőnek (bennük az elemzett szöveg vagy tartalom minden releváns eleme elhelyezhető) és egymást kölcsönösen kizárónak (az elemzett szöveg minden releváns eleme csak egy kategóriához sorolható) tekinthetők.

Az érvényességet az interpretatív megközelítésekben a mintaválasztás szempontjainak, az interjúkészítés körülményeinek, az átiratok elkészítési módjának, valamint az elemzés lépéseinek transzparens bemutatása biztosítja. E szemlélet mentén egy kutatás megbízhatónak tekinthető, ha az elemzés során törekszünk az előítéleteinket befolyásoló

---

<sup>5</sup> A „minden” releváns, az elemzés során figyelembe vett szinonimái az interjúkban: *minden*, *mindenség(et)*, *mindenhol*, *mindenem*, *mindenbe(n)*, *mindennap(-i)(-ok)(-ban)*, *mindenkire*, *mindenkivel*, *mindeni*, *mindenkivel*, *mindeni*, *mindenről*, *mindenből*, *mindenért*, *mindenre*, *mindenkinek*, *mindenkinél*, *mindenes*, *mindent*, *egész*, *egészset*.

tényezők kizárására, a vizsgálat során keletkezett dilemmáink láthatóvá tételére, összességében lehetőséget nyújtunk az olvasónak arra, hogy megismerje az elemzési folyamat legapróbb mozzanatait is (Rácz et al., 2016).



3. ábra

*Az iskolaikultúra-térkép összetevői a pedagógusok egyéni interjúinak tartalmi, a csoporttartalmak és a terepnaplók alapján*

A kultúratérkép elemei (főkategóriák) a tartalomelemzés során csoportosított gyűjtőkategóriákból épültek fel. A gyűjtőkategóriákat az interjúk elemzése során kiválasztott, a terepnaplók átírataiban és a csoporttartalmak elemzése során azonosított (kutatói vagy részvételi) narratívák alkották. A gyűjtőkategóriák reprezentálják az összes feldolgozott narratívát, így kultúratérképünk elemei a vizsgált iskolák tekintetében kimerítőek. A kultúratérkép főkategóriáit annyira nyitottnak és rugalmasnak, amennyire változékonyak és komplexnek tekintjük az iskolák kultúraösszetevőit. Ezért a főkategóriák köré nem alkottunk definíciókat, a térkép terében történő elhelyezésükkel és sorszámaikkal csupán egy lehetséges csoportosítás első lépéseit tettük meg.

A rugalmas és nyitott eredmények fényében a kultúratérkép alkalmazhatóságának kérdése kihívásként jelent meg előttünk. Milyen módon járulhat hozzá a kultúratérkép az iskolák fejlesztéséhez? Milyen tudást nyújt az iskola szereplőinek a térképelemek megismerése, végiggondolása? Hogyan lehetne mélyebben megvizsgálni a térkép-elemek nyújtotta témákat? Ezek a kérdések további elemzésekre ösztönöztek bennünket. Olyan tartalmi és elméleti kapaszkodókat kerestünk, amelyek a térkép nyújtotta iskolai kultúrákép mélységeihez vezetnek el.

## **Az eredmények (újra)értelmezése az elsőgenerációs aktivitásteória segítségével**

### **Az aktivitásteória mint értelmezési keret**

A kultúratérkép középső részében húzódó *14. Társas aktivitás* tengely értelmezésünk szerint az iskolai kultúra dinamizmusának legfőbb forrása, miközben olyan fontos, az iskola szociokulturális dimenzióit meghatározó tényezők kapcsolódnak hozzá, mint az agresszió, a támogatás, a gyerekek és a pedagógusok együttléte. Emellett a társas aktivitás főkategóriája mutatta a legtöbb olyan tartalmi kapcsolódást, amely más kategóriák által megjelenített tartalmakhoz vezetett. A társas aktivitás iskolai kultúrákban betöltött szerepének mélyebb megértéséhez szakirodalmi kutatásokat kezdtünk, melynek során eljutottunk a fejlődéslelektan kulturális megközelítéséhez.

Cole és Cole (2006) szerint az emberi fejlődés megközelítései a biológiai és a környezeti tényezők hatásai mentén értelmezhetők. A biológiai érési, a környezeti tanulási és a konstruktivista megközelítésekben a két tényező közvetlenül egymásra hatva alakítják az egyént. Ezzel szemben a kulturális megközelítés szerint az örökletes hatások és a környezeti tényezők a kultúrán keresztül fejtik ki hatásukat. Mindazonáltal a konstruktivista és a kulturális megközelítés egyaránt kiemeli az aktivitás gyermeki fejlődésben játszott szerepét.

A kulturális megközelítés megalapozója Lev Vigotszkij, aki a gyerekek magasabb pszichikus funkcióinak kialakulását, valamint a nyelv fejlődésben betöltött szerepét vizsgálta (Vigotszkij, 1971). Kutatásai során azt találta, hogy a felnőttek és gyerekek közötti, emberek által alkotott nyelvi jelekkel zajló kommunikáció intrapszichés folyamatokat épít fel. Elméletében döntő szerepet kap a nyelvi jel vagy kód, amelyre a fejlődés eszközeként tekint. Később Vigotszkij tanítványa és munkatársa, Leontyjev a nyelvi jelek használatát a praktikus, mindennapi aktivitások körébe vonta, amelyeknek közvetítő (mediatív) funkciót tulajdonított (Lektorsky, 2009). Leontyjev, rámutatva a közvetítő tényező fontosságára, az aktivitásteória elsőgenerációs modelljét alkotta meg.

A fejlődéslelektan kulturális megközelítése szerint a magasabb pszichikus funkciók (pl. gondolkodás, beszéd) instrumentális módon szerveződnek, melynek révén eszközök (illetve azok használata, alkalmazása) épülnek be a fejlődés folyamataiba. A tanulás során például nyelvi jeleket építünk be magunk és a megtanulandó „dolgok” közé. Ugyanakkor

a jelek (szavak, szimbólumok) a belső képeink (szubjektum) és a külső, tárgyi világ (objektum) közötti közvetítő tényezők (4. ábra).



4. ábra

*Az elsőgenerációs aktivitásteória modellje (Forrás: Engeström, 1987, saját szerkesztés)*

Leontyjev szerint az aktivitás mindennapi életünk alapvető egysége, amit a valóság értelmezése vagy a problémák megoldása során született belső mentális képek mediálnak (Miettinen, 2001). Valódi funkciója a szubjektum orientációja az objektum(ok) világában. Az aktivitás nem csupán válaszreakció, hanem egy sajátos struktúrával rendelkező rendszer, saját belső fejlődési folyamatokkal. Az aktivitás tehát az együttműködő emberi gyakorlat rendszerének tekinthető (Holt & Morris, 1993). A Vigotszkij által megalapozott, később főként Leontyjev (1978) és Engeström (1987) által továbbfejlesztett aktivitásteóriát számos területen alkalmazták, például: információtechnológia (Wilson, 2008), tudásmenedzsment (Engeström, 1987, 1999b; Engeström, Miettinen, & Punamaki, 1999), iskolafejlesztés (Silo, 2013), iskolai innováció (Russel & Schneiderheinze, 2005). A modellnek számos olyan dimenziója van, amely egyedülállóvá teszi az emberi tevékenységek elemzése terén. Bár tanulmányunkban a teória történeti alakulásának és mélységeinek kibontására nincs lehetőség, az aktivitásteória alapvető elgondolását (miszerint az emberi fejlődést és aktivitást közvetítő tényezők alakítják) elemzéseink további folyamatában használni tudjuk.

Az elemzés következő lépéseként az interjúk, a terepnaplók, valamint a kutatói csoportok tartalmainak átirataiban olyan szövegrészeket kerestünk, amelyek egyfelől (részeikben vagy egészében) hozzájárultak kultúratérképünk főkategóriáihoz, másrészt terepnaplók eléréséig a további elemzésekhez. Az első körben kiválasztott szövegrészek közül végül azokat vizsgáltuk, amelyek tartalma azonosítható egy másik iskolában gyűjtött jelenséggel, tartalommal, leírással. Az így kiválasztott hat szövegrészletnek a következő, tartalmukat egyszerűen összefoglaló címetek adtuk: „Lányfoci”, „Baráti agresszió”, „Délutáni együttlét”, „Farönk az udvaron”, „Hét krajcár”, „A múlt és a jövő szimbólumai”.

## Iskolai jelenségek, tartalmak elemzése az elsőgenerációs aktivitásteória modelljével

A következőkben a hat szövegrészletet a modell segítségével újbóli elemzéseknek vetjük alá. A 5. ábrában a teória dimenzióit kiegészítettük az iskolai környezetnek megfelelő értelmezésekkel.



5. ábra  
*A modell értelmezése iskolai környezetben*

„Lányfoci”: Egyik nap az órák után a napközis pedagógusok rendhagyó focimeccset hirdettek. A sportesemény különlegessége az volt, hogy csak lánycsapatok nevezhettek és a meccset az iskola igazgatója vezette. Mire a focimeccs elkezdődött, az egész iskola összegyűlt a hátsó udvaron. Mivel nagyon melegen tűzött a nap, a napközis pedagógusok győzködtek a lányokat, hogy vegyék le a pulóvert, mert meg fognak sülni, de hiába. Az egyik pedagógus elmondta nekem, hogy a roma lányok ritkán vetkőznek le pólóra, még testnevelésórán is több réteg ruha van rajtuk. Az első félidő vége felé a támadó csapat egyik tagja hirtelen kiszaladt az oldalvonalra, letépte magáról a pulóvert, a pályán kívülre dobta és szaladt a labda után. Pár másodperc múlva a kislány csapata gólt szerzett, a szurkolók pedig hatalmas ovációban törtek ki.

A „Lányfoci” leírásban szereplő szubjektum a *kislány*, közvetítő tényezők pedig a *tűző nap*, a *focipálya az iskolaudvaron*, a *lányok közötti focimeccs*, az *igazgató, mint focibíró*, az *öltözködési szokások*, valamint a *szurkoló iskolatársak és pedagógusok*. Az átirat objektuma a *focizás*, a *kapura törés*, a *nekivetkőzés*, a *gól* és a *gólöröm*. A közvetítő tényezők és az objektumok között kibontakozó kapcsolat azt a mozzanatot merevíti ki, amelyben a kislány öltözködéshez való viszonyulása megváltozik. A változáshoz (nekivetkőzés) a focimeccs, az igazgató személye és a gyerekekből, pedagógusokból álló szurkolócsapat járul hozzá közvetítő tényezőként.

Egy másik tartalomleírásban a szubjektum két alsó tagozatos kislányra vonatkozik.

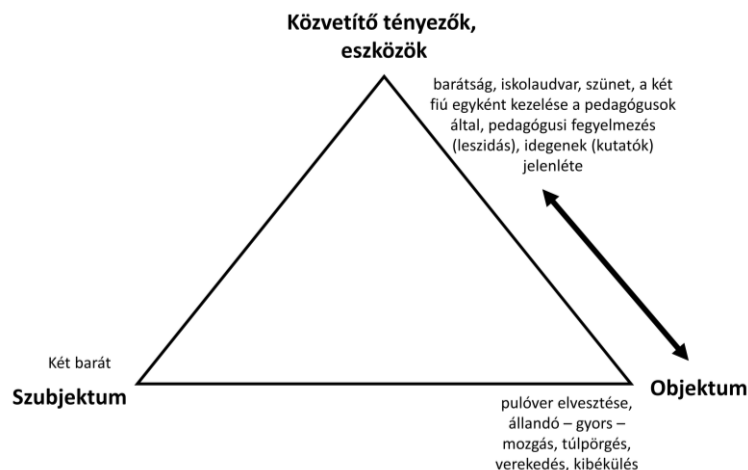
„Baráti agresszió”: P. és A. két alsó tagozatos kislány, sülve-főve együtt voltak. Még különféle „dolgok” is közösen történtek meg velük, előfordult például, hogy mindkét fiú egyszerre veszítette el a



pulcsiját az udvaron. A szünetekben a tanárok is egyként kezelték őket: ha leszidták P.-t, akkor abba A.-t is beleértették, és fordítva. A fiúk közvetlenek voltak velünk, idegenekkel (kutatókkal), de csak percekre bírtak megállni, szinte állandó mozgásban voltak. Gyakran előfordult, hogy amikor nagyon „túlpörgtek”, akkor hirtelen összekapaszkodtak, és erősen, ököllel ütni kezdték egymást. Az egész nem tartott addig sem, hogy a tanárok észrevegyék. A rövid, villanásszerű harc után pár másodperccel már barátként fogták át egymás vállát, és „pörgtek” tovább. Ez a mozzanat többször is előfordult a pár nap alatt, amíg velük voltunk.

A „Baráti agresszió” szubjektuma ez esetben a *két barát*. Az átírat közvetítő tényezői a *barátság*, az *iskolaudvar*, a *két fiú egyként kezelése a pedagógusok által*, a *pedagógusi fegyelmezés (leszidás)* és az *idegen (kutatók) jelenléte*. Objektumként pedig a *pulóver elvesztése*, az *állandó és gyors mozgás*, a *túlpörgés*, a *verekedés*, valamint a *kibékülés* azonosítható.

A közvetítő tényezők és az objektum elemei ebben az esetben is kapcsolatot sejtetnek. A három dimenzió példabeli tartalmait az 6. ábra szemlélteti.



6. ábra  
A „Baráti agresszió” tartalmainak ábrázolása

A közvetítő tényezőket, eszközöket az objektummal összekötő vastag, kétágú nyíl a két dimenzió közötti kapcsolatot szemlélteti. Vajon hogyan lehet meghatározni, megnevezni a feltételezhető kapcsolatot? Értelmezhető-e a tényezők közötti kapcsolat az iskola kultúrájának egy kitapintható és jellemző összetevőjeként? Következtethetünk-e a kapcsolódás segítségével az iskola érték-, norma- és szimbólumrendszerére, interakciós mintázataira?

Modellünket többszereplős példákön is teszteltük, bonyolultabb és nehezebben értelmezhető társas helyzetekben. Az alábbi leírás két külön elemezhető mozzanatot is tartalmaz.

„Délutáni együttlét (A)”: Az órák után az iskola kertjében a gyerekek csoportokba verődve játszottak. A csoportok sűrűn változtak, a gyerekek ide-oda csapódtak. Egyetlen gyerekcsoport tűnt csak „állandónak”, az egyik terebélyes fa alatt, az árnyékban, ahol két napközis nevelő volt együtt a gyerekekkel. A csoportot körülbelül 10-12 kisfiú, kislány alkotta, szaladgáltak, leültek, miközben a nevelők egy-egy kislány haját fonták, fésülték. Mikor odamentem hozzájuk, kedvesen, érdeklődve fogadtak.

A „Délutáni együttlét (A)” átirat szubjektumaként a *gyerekek csoportja* határozható meg. Az *órák utáni időszak*, az *iskola kertje*, a *terebélyes fa*, valamint a *napközis nevelők jelenléte* jelentik a leírás közvetítő tényezőit, míg a *csoportos játék*, a *meghitt együttlét a pedagógusokkal*, a *gyerekek hajának fésülése* objektumokként értelmezhetők.

„Délutáni együttlét (B)”: Kicsit később egy másik csoporthoz próbáltam csatlakozni, akik egy másik fa körül voltak. Itt nem voltak velük pedagógusok. A gyerekek örömmel üdvözöltek, kérdezgettek, majd javaslatomra játszani kezdtünk. A gyerekek ijesztős játékot szerettek volna játszani, de kérdésre nem tudták elmondani, hogy milyen szabályai vannak az ijesztős játéknak. Ettől függetlenül megpróbáltunk játszani, de mindig meg kellett állnunk, mert a gyerekek megsértődtek egymásra, veszekedni kezdtek, hajba kaptak, illetve elkezdték egyik-másik társukat kiközösíteni, elküldeni. Próbáltam a vitában a szabályokra terelni a szót, de kevés sikerrel jártam. Akkor sikerült csak vita nélkül játszani, ha én magam is beszálltam a játékba, de mivel én sem ismertem a szabályokat, a vita végül mindig elkerülhetetlenné vált.

Az átirat második felében a szubjektum nem változott, miközben némiképp eltérő közvetítő tényezők kerültek azonosításra: az *iskola kertje*, *fa*, *idegenek (kutatók) jelenléte*, *szabályok*, *idegenekkel (kutatókkal) való közös játék*. A közvetítő tényezők mentén az objektumok is átalakultak: *csoportos játék*, *egymás ijesztgetése*, *veszekedés-verekezés*, *kiközösítés*.

Ha a két – azonos térben és időben zajló – történet („Délutáni együttlét (A)” és „Délutáni együttlét (B)”) összetevőit jelenítjük meg a modell alapján, az alábbi ábrát kapjuk (7. ábra). A modellben a gyerekeket közös szubjektumként értelmeztük (a két leírás által érintett gyerekek között némi átjárás volt tapasztalható, továbbá elemzésünk szempontjából a két mozzanat tere, atmoszférája mérvadó).

Vizsgáljuk meg, hogyan értelmezhető az A és a B kapcsolat! Mi történik a két esetben? Az A nyíllal jelölt kapcsolatban a pedagógusok intim közelsége (a gyerekek hajának fésülése) – az elemezett tartalom szerint – kapcsolódik a gyerekek udvari jelenlétéhez. A tanárok jelenlétének „minősége” közvetítő, mediáló hatással van a gyerekekre, akik különösebb (a kutatók által észlelt) szabályok nélkül is nyugodtan, veszekedés nélkül játszanak. Ezzel szemben a B kapcsolat közvetítő tényezője egy idegen (kutató), aki nem tud hozzájárulni a gyerekek közös játékához, szabályalkotási szándéka kudarcba fullad, az aktivitás végeredménye veszekedés, verekezés és kiközösítés. Következtetésünk szerint a két iskolai mozzanat egyaránt az iskolai mindennapok része, aminek érték-, norma- és szimbólumtartalma az iskola kultúrájának meghatározója.

Az iskolai kultúra összetevőinek kísérleti vizsgálata



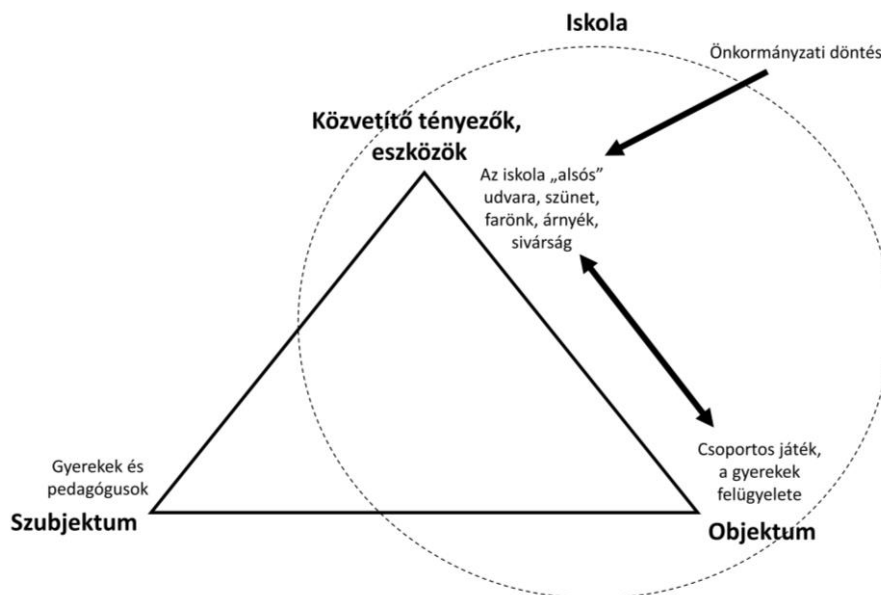
7. ábra  
A „Délutáni együttlét” tartalmainak ábrázolása

A következő példában a közvetítő tényező egy tárgyi, materiális tartalom.

„Farönk az udvaron”: Az iskolában az alsósoknak és a felsősöknek külön udvaruk van, ahol a szüneteiket töltik. Az alsós udvaron egy hatalmas, kb. másfél méter átmérőjű fatörök állt, amely láthatóan része a gyerekek játékaiknak. Felmásztak rá, körbevették, szaladgáltak körülötte. Az egyik felügyelő pedagógus elmondása szerint a fát pár hónapja vágták ki, mert az önkormányzat szerint veszélyessé vált a gyerekekre. A pedagógus elmondása szerint a gyerekeknek és nekik is nagyon hiányzik a fa, nemcsak azért, mert meleg időben árnyékot nyújtott, hanem amíg ott állt, kevésbé volt sivár az udvar.

A „Farönk az udvaron” átirat szubjektuma a *gyerekek és a pedagógusok csoportja*. Közvetítő tényezőként az *iskola „alsós” udvara, a farönk, az önkormányzati döntés, az árnyék és a sivárság* azonosítható. Az átirat objektumai pedig a *csoportos játék, valamint a gyerekek felügyelete*.

Az ábrázolás itt is célszerűvé válik, ugyanis a tartalmak között fellelhető egy olyan közvetítő tényező is, amely az iskolára kívülről hat. A fák (vagy esetünkben farönkök) számos iskolai udvar képét határozzák meg. Első látásra jelentésük szimbolikus, illetve leginkább az iskola természeti környezetének részei. Példánk azt mutatja meg, hogy az egészen „apró” természeti szimbólumoknak milyen fontos kapcsolódásai lehetnek a gyerekek és a pedagógusok hétköznapijához. Ugyanakkor a leírás elemzése során arra kaptunk példát, hogy egy-egy szimbólum milyen hatások (döntések) mentén jelenik meg az iskolában (8. ábra). Ebben a példában egy olyan elem jelent meg, amely az iskola belső világának egy aspektusát összeköti a helyi környezet tényezőivel. A település, ahol az iskola működik, hatással van az iskola belső életére, és ez az iskola szimbólumaiban is megjelenik. A következő példában ez a kapcsolat mélyebben is megjelenik.



8. ábra

A „Farönk az udvaron” tartalmainak ábrázolása

„Hét krajcár”: Az egyik iskola aulájának falán két hatalmas (egy egész falat betérítő) festmény volt kiakasztva, amelyek Móricz Zsigmond Hét krajcár című műve alapján készültek. A két festmény egy-egy részletet jelenített meg Móricz művéből. Mint megtudtuk, a festményeket az iskola nyugdíjhoz közeledő rajztanára készítette, aki maga is odaválós. Amikor megkérdeztük, hogy miért éppen ezt a témát választotta, és hogyan kerültek ki a képek, azt válaszolta, hogy a mű a szegénységről szól, arról, hogy milyen szép és nemes dolog szegénynek lenni. A képeket még a korábbi igazgató tette ki, aki azóta nyugdíjba ment (és aki szintén helyi).

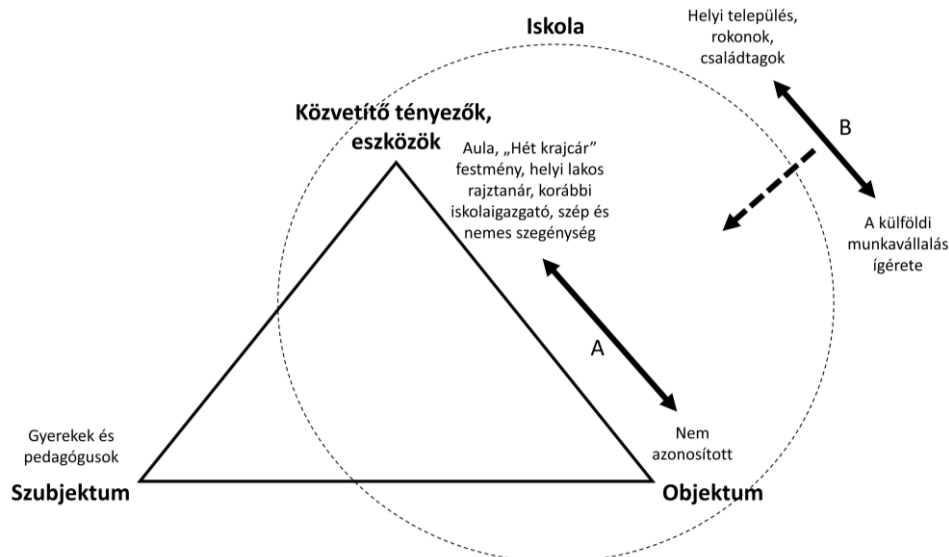
A „Hét krajcár” átírat szubjektumaként szintén a *gyerekek és a pedagógusok csoportját* (közösségét) határoztuk meg. Az *aula*, a „Hét krajcár” *festmény*, a *helyi lakos rajztanár*, a *korábbi iskolaigazgató*, valamint a *szép és nemes szegénység* eszménye közvetítő tényezőkként jelentek meg, míg az átírat objektumait nem tudtuk biztonsággal azonosítani.

Ebben az iskolában a gyerekek kérdés nélkül is szívesen meséltek nekünk a családjukról. Sokan említették, hogy nagynénjük, nagybácsijuk, esetenként nagyobb testvéreik külföldön dolgoznak, és ők is szívesen mennének utánuk, ha már elvégezték az iskolát. A gyerekek elbeszéléseiben szereplő szubjektum a *gyerekek csoportja*, míg közvetítő tényezőként a *helyi település* és a *rokonok*, illetve *családtagok* kerültek meghatározásra. A beszélgetésekben azonosított objektum egyértelműen a *külföldi munkavállalás ígérete* volt.

A dimenziók azonosítása során láthattuk, hogy a leírás első részében nem tudunk kellő biztonsággal objektumot azonosítani. A kutatók nem kérdezték meg a gyerekeket arról,

hogy mit gondolnak a „Hét krajcár” című festményről, a szimbólummal kapcsolatos tevékenység pedig – a képek kirakása – egy már nem jelen lévő pedagógushoz kötődik. Az iskola nyugdíjhoz közeledő rajztanárának értelmezése viszont elégséges volt ahhoz, hogy a szimbólumot mint meghatározó jelenséget el tudjuk helyezni a modellben.

A történet második része egyértelműen a leírás által érintett gyerekek elvagyódásáról szól, de nem az iskola, hanem a lakóhelyük szempontjából. Az elvagyódás értékét a gyerekek családjai, rokonai közvetítik. A „Hét krajcár” elemzése során újra kiléptünk az iskola keretéből, miközben az ábrán szereplő szaggatott nyíllal egy külső és egy belső értéktényező kapcsolatát jelenítettük meg. Példánk nyomán nem nehéz elképzelni a rajztanár és a gyerekek értékeinek ellentmondását: szép és nemes szegénység vs. elvagyódás a településről (9. ábra). A „Hét krajcár” példájában nem jelennek meg szövegszerűen (adat-szerűen) a múlt értelmezései vagy a jövőképek, ezért nem tudjuk biztosan, hogy azok az elvagyódás vagy a nemes és szép szegénység értékeihez milyen módon járulnak hozzá. Vizsgálatunk szinkronikus jellege miatt a jelenségek történetiségét nem vizsgáltuk, csupán a múltnak és a jövőnek a jelenben megtestesülő szimbólumait.



9. ábra  
A „Hét krajcár” tartalmainak ábrázolása

„A múlt és a jövő szimbólumai (A)”: Az iskola fizikai környezetét vizsgálva az első emeleti aula egyik sarkában egy zárt, üveges vitrint találtam, melyben a rendszerváltás előtti időkből maradt szimbolikus tárgyak voltak. Kisplasztikák, plakettek, jelvények, kitűzők, és egyéb olyan tárgyak, amelyek az úttörő- és kisdobosmozgalomhoz kötődtek. A vitrin tartalma arra ösztönzött, hogy a következő napokban tudatosabban – a múltra és a jövőre vonatkozóan – vizsgáljam az iskolában

található tárgyi szimbólumokat. A terepmunka végére kutatótársaimmal összegyűjtöttük az azonosított szimbólumokat és megállapítottuk, hogy az iskolában mindössze egyetlen olyan képi-tárgyi elem, szimbólum található, amelyről biztonsággal megállapítható, hogy a jövőhöz kapcsolódik.

„A múlt és jövő szimbólumai (A)” átirat szubjektuma az *egész iskolai közösség*. Közvetítő tényezői az *első emeleti aula*, a *zárt vitrin*, a *múlt relikviái*, illetve a *jövő szimbólumainak hiánya*. Az átirat objektumát nem tudtuk azonosítani.

„A múlt és a jövő szimbólumai (B)”<sup>6</sup>: Az iskolában alkalmunk volt részt venni a Nemzeti Összetartozás Napja ünnepségen. Az alkalom az iskola emeleti aulájában zajlott, az iskola tanulói egy tömbben álltak, velük szemben az iskolaigazgató, a helyi önkormányzat néhány képviselője, valamint verseket szavaló gyerekek sora. Verset azok a gyerekek szavalhattak, akik jó tanulók voltak. Furcsa kontrasztként hatott, hogy az ünnepelőben lévő szavaló gyerekek között egy roma sem volt, bár az egyik pedagógus elmondása szerint az iskolában kb. 90%-ban roma diákok tanulnak. A néző gyerekek közül nem volt olyan, aki ünnepelőben lett volna. Az ünnep a következő tematika szerint zajlott: az igazgató és az önkormányzat képviselőjének köszöntése, versek szavalása, különböző háborús jeleneteket bemutató videók vetítése. A videók hangereje nagyon magas volt, mi magunk (kutatók) is meg-megrezentünk, amikor hirtelen bekapcsolták. Az ünnepség során a szavaló gyerekek többször, mintegy refrénszerűen, erős hangon elmondták Illyés Gyula Trianon című versének egy sorát: „Nem kell beszélni róla sohasem, / De mindig, mindig gondoljunk rá.” A refréneknél az iskola többi tanulója dermedten, a kicsik ijedten hallgatták a visszatérő sorokat. Az iskola pedagógusai a hallgató gyereksapat szélein, a gyerekektől távolabb helyezkedtek el.

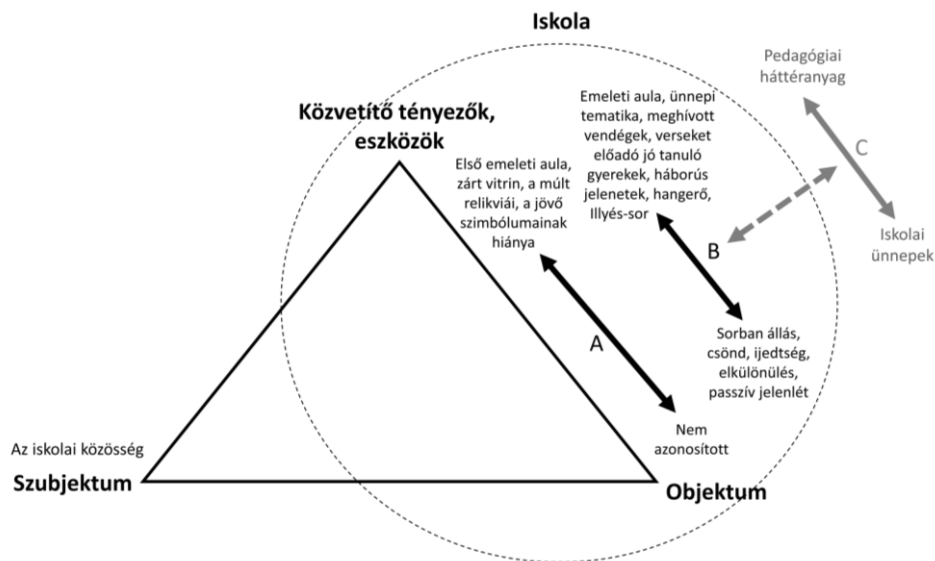
„A múlt és jövő szimbólumai (B)” átirat szubjektuma továbbra is az *egész iskolai közösség*. Az átirat e részében közvetítő tényezőkként jelentek meg az *emeleti aula*, az *ünnepi tematika*, a *meghívott vendégek*, a *verseket előadó jól tanuló gyerekek*, a *háborús jelenetek*, a *hangerő*, valamint az *Illyés-sor*. Objektumként pedig a *sorban állás*, a *csönd*, az *ijedtség*, az *elkülönülés* és a *passzív jelenlét* jelent meg.

A leírás tartalmait a modellben a 10. ábrán látható módon rendeztük el. Példánkban az iskola múltja és jövőre vonatkozó értékei két kultúraösszetevő, a tárgyi szimbólumok (A) és az ünnepek (B) mentén váltak értelmezhetővé. Bár az elemzett tartalmakból nem tudunk következtetni az ünnep tematikájának forrásaira, az esemény „ereje” és hatása arra ösztönzött bennünket, hogy mégis utánajárjunk. Kereséseink eredménye szerint a példában szereplő iskolai ünnep közvetítő tényezőként értelmezett tematikája erős hasonlóságot mutat egy, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kidolgozott háttéranyaggal<sup>6</sup>. A háttéranyag nyilvánvalóan azt a célt szolgálja, hogy ajánlásaival (pl. műsorterv és óravázlat) támogassa az iskolákat a saját ünnepeik megtervezésében és megvalósításában. Ezt a kapcsolatot a 10. ábrán C-vel jelöltük.

A szimbólumok esetében (A) a hozzájuk kapcsolódó objektumokat nem tudtuk azonosítani. Ez jelenthet a szubjektum részéről passzivitást, de valószínűbb, hogy a megfigyelések során a kutatók nem tapasztaltak olyan tevékeny viszonyulást az említett szimbólumokhoz, amely objektumként lenne értékelhető (vö. a „Hét krajcár” átirat első részének

<sup>6</sup> A nemzeti összetartozás napja, pedagógiai háttéranyag (2011). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from [http://users.atw.hu/adamjzenciskola/src/unnepek/trianonnap/a\\_nemzeti\\_osszetartozas\\_napja-ped-ag.pdf](http://users.atw.hu/adamjzenciskola/src/unnepek/trianonnap/a_nemzeti_osszetartozas_napja-ped-ag.pdf)

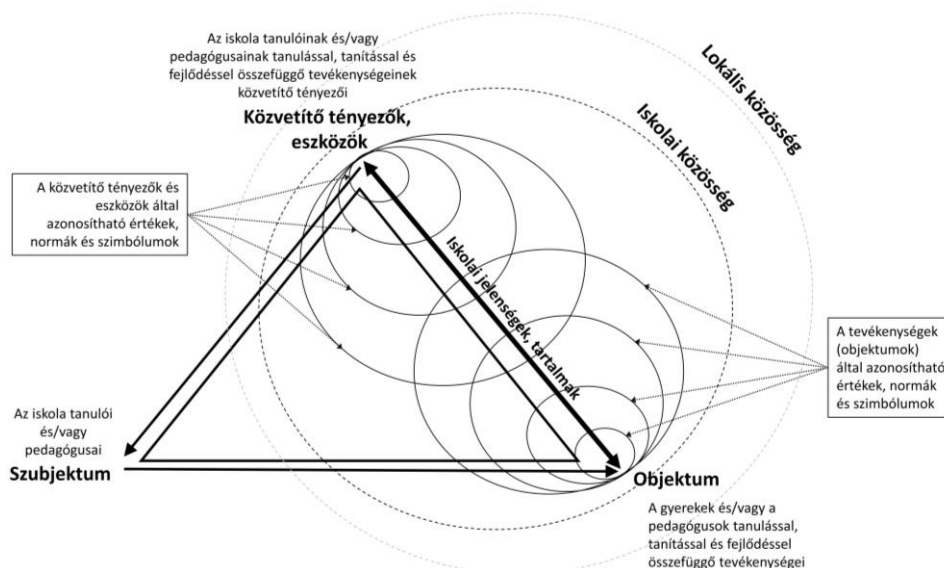
nem azonosított objektuma). A „múlt és a jövő szimbólumai” című példában fellelhető értékek, szimbólumok, jelenségek, normák, interakciók összemosódnak. Ez a komplexitás jól mutatja az összetett, sok szereplőből álló és érzelmekkel teli jelenségek vizsgálatának nehézségét, valamint a múlt és jövő jelenben megragadható értékei értelmezésének kihívásait.



10. ábra  
„A múlt és jövő szimbólumai” tartalmainak ábrázolása

A példák elemzése lehetőséget adott arra, hogy megvizsgáljuk az elsőgenerációs aktivitásteória alkalmazásának lehetőségeit. A leírások összefüggéseit a közvetítő tényezők és az objektumok kapcsolataiban értük tetten. E kapcsolat segítségével tudtuk értelmezővé tenni az iskolai kultúra tartalmait mögött meghúzódó összetevőket. A vizsgált tartalmak és a fellelt összefüggések alapján az alábbiakban egy olyan lehetséges modell képét vázoljuk fel, amely alkalmas az iskolában tapasztalható jelenségek újszerű értelmezésére. Elemzésünkbe nagyrészt olyan példákat mutattunk be, amelyek aktuálisan kihívást jelentenek az iskolák számára (pl. agresszió, a tanulók kulturális különbségei, a pedagógusok és a gyerekek viszonya, közelsége-távolsága, jövőorientáció). Az értelmezések során láthatóvá vált, hogy ezeknek a témáknak az iskolai kultúra értékeinek, normáinak, szimbólumainak megragadható összefüggései (vagy ellentmondásai) jelentik az alapjait. A teória segítségével az iskolai jelenségek olyan módon vizsgálhatók, hogy az adott történet vagy társas interakció nem távolodik el annak szociokulturális kontextusától. Miközben az iskolai jelenségek érték-, norma- és szimbólumtartalmait is körvonalazhatók. A 11. ábrán egy olyan modellt jelenítünk meg, amelyet elemzésünk nyomán az iskolai kultúra értelmezési keretként alkalmazhatónak tartunk.

A 11. ábra belső háromszöge a szubjektum, a közvetítő tényezők, eszközök, valamint az objektum dimenzióit köti össze. A közvetítő tényezők, eszközök, valamint az objektum között húzódó kétirányú nyíl az iskolai kultúra jelenségeit jelöli. A jelenségek érték-, norma- és szimbólumtartalmait az objektum és a közvetítő tényezők, eszközök tartalmi mentén megjelenő koncentrikus körök mutatják. Az értékek, normák és szimbólumok egy-egy jelenségben összeérnek, összemosódnak. A szubjektum felől az objektum irányába mutató nyíl az egyén aktivitását jelenti, illetve az egyén vagy csoport (kollektív szubjektum) hatását a kultúrára. A közvetítő tényezők, eszközök felől a szubjektum irányába vezető nyíl a kultúra egyénre, csoportokra kifejtett hatását mutatja. Modellünkben a szubjektum kétféle módon van jelen a kultúrához való viszonyrendszerben: egyszerre alakítja azt és formálódik általa. Feltételezésünk szerint ez a kettősség igaz a gyerekekre és a pedagógusokra, valamint az iskolai csoportok kollektív szubjektumaira is.



11. ábra

*Az iskolai kultúra lehetséges értelmezési kerete az elsőgenerációs aktivitásteória felhasználásával*

## Összegzés

A kutatási folyamat során feldolgozott publikációk legtöbbje ír az iskolai kultúra összetettségéről, értelmezésének nehézségeiről. Nagy részük a kultúra konceptuális összetevőinek vizsgálata mentén közelít az iskolai kultúrához, olyan eredményeket mutatva fel,



amelyek által képet kaphatunk az iskolák értékeiről, normáiról és szimbólumairól, illetve ezek összefüggéseiről.

A kutatási folyamat során, a konceptuális kereteket hátrahagyva, a jelenségek sajátosságát vizsgáltuk, amihez az aktivitásteória elsőgenerációs modellje járult hozzá a jelenségekben azonosítható közvetítő tényezők és objektumok kapcsolatai által. Az elemzési folyamat két meghatározó fordulatát szükséges kiemelni: a *minden* szó jelentése és jelentősége az interjúkban, illetve a kultúratérképen főkategóriaként megjelenő társas aktivitás dimenzió fókuszja. Mindkét ponton a meglévő eredmények újraértelmezése segítette az elemzés irányainak meghatározását.

A társas aktivitás interakcióit az idő és a tér határozza meg. Az aktivitásban tetten érhető találkozások egyszerre „szeszélyesek” és rutinszerűek, amelyek az időben és a térben továtűnnek, majd más időkben és más terekben újra megtörténnek. E találkozások mentén épül fel egy közösség társas rendszere. Az interakciók tradíciókból, szokásokból és habitusokból erednek, melyek mögött értelmezési lehetőségek rejtőznek (Giddens, 1984). Az iskolai találkozások és interakciók jelenségekként értelmezve képezték vizsgálatunk és elemzésünk tárgyát, és az így nyert eredmények dolgozatunk központi elemeivé váltak.

Feltételezésünk szerint a kultúra belső dinamizmusát az iskola társas aktivitásai és a legapróbb hétköznapi interakciói generálják. Olyan jelenségekről és mozzanatokról lehet szó, amelyeknek nem határozható meg egyértelműen az érték-, norma- vagy szimbólum-tartalma, sokkal inkább e tényezők összemosódó hatásai és kapcsolatai alakítják. Vizsgálatuk legerősebb kihívása az, hogy miként lehet a jövőben az elemzések eredményei által kialakított értelmezési keretet alkalmazni. Ehhez a kérdéshez ugyanis további vizsgálatok szükségesek, melyekben az értelmezési keretet a lehető legváltozatosabb iskolai (és szervezeti) kultúraösszetevők próbája elé kell állítani. További kihívást jelent az aktivitás teóriájának második és harmadik generációs modelljeinek vizsgálata. Bár dolgozatunkban ettől eltekintettünk, a jövőben elkerülhetetlennek látszik, hogy modellünket összehasonlítsuk az Engeström (1987) által kidolgozott – és többek által alkalmazott – harmadikgenerációs aktivitásteóriával is.

Az iskolai kultúra az iskolák számára maga a valóság, melynek megismerése a külső szakemberek számára tudományos eredményekkel, az iskola számára viszont – többek között – önismerettel (pl. kik vagyunk, mit csinálunk, hogyan vagyunk jelen a mindennapokban) jár. Ezért is vállaltuk, hogy a kutatás első elemzési szakaszát követően visszatérünk a vizsgált iskolákba és megosztjuk az érintettekkel kutatásunk eredményeit, kérdéseit és dilemmáit. Az iskolai workshopokat előre nem tematizáltuk, csupán egy, a beszélgetést elindító prezentációt mutattunk be az iskola pedagógusainak. A visszacsatolás nem csupán kutatói gesztus volt, de az iskolai kultúra megismerésében való közös továbblépés is. Többek között az iskolai szereplőkkel való újbóli találkozás inspirációi ösztönöztek bennünket arra, hogy iskolai kultúratérképünket újbóli elemzés tárgyává tegyük.

Kunt Ernő (1993, p. 58) szavaival élve: „[...] a kultúra tulajdonképpen nem más, mint az élet leéléséhez adott helyen, időben és társadalmi térben érvényes használati utasítás.” Olyan, egyszerre látható és láthatatlan keret, amely meghatározza a társas kapcsolatainkat, interakcióinkat, miközben értékeket közvetít, szabályokat állít fel és kialakítja az együttműködés formáit. Heffernan (2015, p. 11) szerint a „[...] kultúra paradoxonának lényege, hogy miközben nagy változásokat képes generálni, valójában apró lépések, szokások és

*döntések sokaságából áll.*” A két idézet hűen tükrözi az iskolai kultúra megértésének legnagyobb kihívását: az iskolai lét kereteit kialakító apró hétköznapi mozzanatok megismerését. Szándékaink szerint a leírt értelmezési keretet aktuális és jövőbeli fejlesztéseink során tesztelni, alkalmazni és szükség esetén csiszolni fogjuk. Reméljük, hogy a gyakorlat során az iskolai kultúráról további értékes és megosztásra érdemes tudásokra teszünk szert.

#### *Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány a Magyar Diáksport Szövetség támogatásával készült. A kutatás folyamatában segítségünkre voltak: Makó Borbála, Árvainé Tarsoly Marianna, Frányóné Németh Angéla, Salamon Krisztina, Gombkötő Csaba és Muskovits István.”

## Irodalom

- Antal, L. (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (Ed.). (2011). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Baráth, T. (2007). Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 3–16.
- Biczó, G. (2010). Az „idegen” társadalomfilozófiai jelentőségének vázlata az antropológiában. In M. Feischmidt (Eds.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom* (pp. 57–66). Budapest: Gondolat, MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Connolly, M., James, C., & Beales, B. (2011). Contrasting perspectives on organizational culture change in schools. *Journal of Educational Change*, 12(4), 421–439. doi: [10.1007/s10833-011-9166-x](https://doi.org/10.1007/s10833-011-9166-x)
- Csőregyházi, É., Falussy, B., Laczkó, A., & Pártos, V., & Tasiné (1974). *Szervezetkutatás az általános iskolában*. Unpublished manuscript. Budapest: MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2003). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamaki, (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–407). Cambridge (UK): Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511812774.025](https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774.025)
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R. L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge (UK): Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511812774](https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774)
- Feischmidt, M. (2006). *Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései. Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Paper presented at Szabadbölcsélet, Eötvös Loránd University.
- Feischmidt, M. (n. d.). *A kvalitatív módszerek története*. Retrieved from [http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index6f90.html?option=com\\_tanelem&i\\_d\\_tanelem=830&tip=0](http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index6f90.html?option=com_tanelem&i_d_tanelem=830&tip=0)

Az iskolai kultúra összetevőinek kísérleti vizsgálata

- Frazon, Zs., & Szakács, E. (n. d.). *Interpretáció*. Retrieved from <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/interpretacio/>
- Geertz, C. (1994). *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Geréb, Gy. (1970). *Az iskola pszichés klímájáról*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Golnhofer, E. (2006). Szervezeti kultúra. In E. Golnhofer (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 40–47). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Gyurkó, Sz. (2012). Az iskolai klíma vizsgálata kvalitatív eszközökkel. In A. Buda & E. Kiss (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 297–305). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet. [http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/kissarpad2011\\_kotet.pdf](http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/kissarpad2011_kotet.pdf)
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. Unpublished manuscript. MTA PKCS, Budapest.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2000). *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halpin, W. A., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Handy, C. (1986). *Understanding schools as organizations*. London (UK): Penguin Books.
- Heffernan, M. (2015). *Mérhetetlenül*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Holt, G. R., & Morris, A. W. (1993). Activity theory and the analysis of organizations. *Human Organization*, 52(1), 97–109. doi: 10.17730/humo.52.1.u305r18277724374
- Kassai, Sz. (2015). *Tapasztalati szakértők, mint kortárs segítők a szenvedélybeteg kezelésben*. Budapest: ELTE PPK.
- Kovács, Z., Perjés, I., & Sass, J. (2005). Iskolák szervezeti kultúrája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(1–2), 51–64.
- Kozéki, B. (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma, T. (1984). *Az iskola mint szervezet* (Unpublished doctoral dissertation). Budapest.
- Kozma, T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kunt, E. (2003). *Az antropológia keresése – Válogatott tanulmányok*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a means of collective activity. In A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 76–84). Cambridge (UK): Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511809989.006
- Leontyev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mészáros, Gy. (2014). *Szubbkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Gondolat Kiadó.
- Miettinen, R. (2001). Artifact mediation in Dewey and in cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 297–308. doi: 10.1207/s15327884mca0804\_03
- Ollé, J. (2006). Az iskola mint szervezet. In E. Golnhofer (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 13–27). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Péter-Szarka, Sz. (2012). Kreatív klíma az iskolában. *Tehetség*, 20(2), 5–7.
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377. doi: 10.1287/mnsc.29.3.363

- Rácz, J., Kassai, Sz., & Pintér, J. N. (2016). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA), mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása – Szakirodalmi összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 313–336.
- Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Educational Technology & Society*, 8(1), 38–53.
- Sali, K. (2015). A szervezeti klíma vizsgálata egy gyógypedagógiai intézményben. *Fejlesztő Pedagógia*, 26(4–6), 143–159.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Serfőző, M. (1997). A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In A. Mészáros (Ed.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtudása* (pp. 495–526). Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.
- Serfőző, M. (2005). Az iskola mint szervezet a pedagógusok véleményének tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(1), 249–265. doi: [10.1556/mpszle.60.2005.1-2.13](https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.1-2.13)
- Serfőző, M., & Hunyady, G. (1998). Az iskola szervezeti kultúrája és vezetése. In L. Varga & Á. Budai (Eds.), *Központ-kutatás, 1996–1997* (pp. 86–117). Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- Silo, N. (2013). Dialogue–missing in action competence: A cultural historical activity theory approach in a Botswana school. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 159–179. doi: [10.1080/00958964.2012.742033](https://doi.org/10.1080/00958964.2012.742033)
- Simonné Goschi, G., Licencziás, F., Prihoda, G. & Molnár, L. (2013). *A TE IS Program koncepciója*. Budapest: Magyar Diák sport Szövetség.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis – Theory, method and research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Szekszárdi, J. (2000). Az iskolák belső világa. In Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2000). Jelentés a magyar köznevelésről 2000 (pp. 239–273). Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Szekszárdi, J. (2006). Az iskolák belső világa. In Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2006). Jelentés a magyar köznevelésről 2006 (pp. 279–313). Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Tímár, É. (1994). Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94(3–4), 253–274.
- Török, B., Szekszárdi J., & Mayer, J. (2010). Az iskolák belső világa. In É. Balázs, M. Kocsis & I. Vágó, (Eds.). (2011). Jelentés a magyar köznevelésről 2010 (pp. 273–293). Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Vygotskij, L. S. (1971). *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest: Gondolat.
- Wilson, T. D. (2008). Activity theory and information seeking. *Annual Review of Information Science and Technology*, 42(1), 119–161. doi: [10.1002/aris.2008.1440420111](https://doi.org/10.1002/aris.2008.1440420111)

## ABSTRACT

### AN EXPERIMENTAL ANALYSIS OF SCHOOL CULTURE ELEMENTS

Gábor Prihoda, István Karsai & Tünde Kövécs

During the spring of 2015, we conducted cross-sectional field research using the qualitative approach in eight Hungarian elementary schools with the aim of exploring sociocultural elements that define everyday life in public education institutions. During the research, 53 hours of audio material were collected and processed, providing the sample for the analysis. The results of the study were reached through content analysis, especially interpretative phenomenological analysis (IPA) and the interpretative approach used in anthropology.

The evaluation of the school culture assessment results mapped out the underlying structure, called a School Culture Map, which drew attention to a range of social activities. Our assumption suggests that the elements of school culture – values, norms, and symbols identifiable from phenomena and content – become relevant when connected to social activities and interaction between adults and school children. In our analysis, we illustrate this connection by applying the model of first-generation activity theory. The experimental application of this theory was suitable to shed light on complex and apparently contradictory school trends and phenomena. Furthermore, it contributes to the understanding of the values, norms, and symbols of school culture, and their effects and interrelationships on everyday school life.

Magyar Pedagógia, 117(3). 295–323. (2017)

DOI: 10.17670/MPed.2017.3.295

Levelezési cím/Address for correspondence: Gábor Prihoda, Hungarian School Sport Federation, H-1063 Budapest, Munkácsy Mihály u. 17.