

NAGY MÁRIA

## TEHER-E A PEDAGÓGUSMUNKA? INTÉZMÉNYVEZETŐI INTERJÚK TANULSÁGAI

### A megközelítésről, a módszerről

A tanárok munkavégzésének, munkaterheinek mennyiségi és minőségi vizsgálata kimeríthetetlen témája a közgazdasági, szociológiai és pedagógiai megközelítésű kutatásoknak. Jelen elemzésünk egy viszonylag kis volumenű, 30 intézményvezető lekérdezésére kiterjedő, félig strukturált interjú módszerével készült felmérés adatait vizsgálja. Az elemzés tanulságainak összegzése előtt érdemes kitérnünk arra, hogy miként értelmezhetőek adataink, és mire nem alkalmasak.

A vizsgálatban használt módszer – bár a lekérdezés egységes interjúfonalra épült – nem alkalmas általánosítható tanulságok megfogalmazására, összehasonlításokra, és nem is ez a célja. Az ilyen típusú, kvalitatív módszertani kutatások legfőbb célja az, hogy a témáról megszerezhető tudást a gyakorlat minél mélyebb feltárásával kitágítsa, a gyakorlatban megszerzett mindennapos ismeretek minél szélesebb és színesebb körét beemelje a tudományos érdeklődés látókörébe. Ez a megközelítés – a gyakorlati szakemberek szabad megfogalmazásainak bátorításával – lehetőséget kínál arra, hogy a kérdezettek maguk súlyozzák a felvetődő problémákat, témákat, hogy olyan részletekre világítsanak rá, amelyek eddig nem kerültek az érdeklődés előterébe, hogy az elemzés „kihangosítsa” a megkérdezettek hangját, új ötleteket, megvizsgálásra érdemes hipotéziseket hívjon életre. A módszer így lehetőséget ad a téma holisztikus megközelítésére, arra, hogy a vizsgált kérdések az adott intézmények működésének összefüggésrendszerében – így egyben másokkal nehezen összevethető formában – kerüljenek feltárásra. Módszerünk ugyanakkor arra már nem alkalmas, hogy az egyedi gyakorlatok *teljes* mélységét és gazdagságát feltárja (ehhez terepmunkára, a mindennapos működés megfigyelésére lenne szükség), csupán az igazgatói vélemények és információk elemzését végzi, azaz az ő „hangjuk” felerősítésére vállalkozik. Vagyis arra, hogy a pedagógusok munkavégzésével kapcsolatos problémákat, jelenségeket a munkáltató szempontjából, perspektívájából, az ő közvetítésükkel mutassa be.

### Az elemzés elméleti keretei

Az elemző azonban nem „nyers” formában tárja az információt az olvasó elé, hanem a témáról szerzett korábbi, rendszerezett ismeretei, elméleti tudása alapján szűri azt meg, mintegy keretbe illeszti. Ennek a keretnek a lényegesebb elemeit előzetesen érdemes felvillantani.

A nevelési-oktatási intézmények működése – így a munkaerő-gazdálkodás is – ma Magyarországon decentralizált irányítási formában, azaz **megosztott felelősségi rendszerben** zajlik.<sup>1</sup> Vagyis feltételezzük – és ez az elemzés egyik sarkalatos előzetes állítása – hogy az intézmények munkaerő-gazdálkodása és az, ahogy abban a pedagógusok munkaterhelése megjelenik, nem véletlenszerű és esetleges módon történik, hanem rendszerbe illeszkedően.

---

<sup>1</sup> Ennek leírását lásd pl. a Balázs Éva, Halász Gábor (Szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. Okker, Bp. 2000. c. munkában.

Ez a rendszer azonban, éppen az irányítás decentralizáltsága miatt, nehezen feltárható, csak az adott irányítási konstellációban (az intézményi, a fenntartói, a helyi és a központi erők adott formációjában) értelmezhető – és talán éppen az ilyen kvalitatív vizsgálatok segíthetik ezek jobb megértését. Vagyis – és ezt interjúink is bizonyítják – az egyes intézmények, még az azonos típusú intézmények működésében is, nagyon eltérő megoldásokkal találkozhatunk, mert a központi (egységes) szabályozás nagy teret ad a helyi, fenntartói és intézményi politikáknak, az eltérő helyi-társadalmi igények befolyásának, a megvalósulást pedig erősen befolyásolhatja ezek minősége, illetve egymáshoz illeszkedésük, illeszthetőségük minősége. Gyakran tapasztalhattuk például, hogy hasonló eseményt illetően (egy adott központi szabályozással, egy adott pályázatban való részvétellel, vagy egy adott fenntartói politikával – például iskola-összevonással – kapcsolatban) más és más, a pedagógusi munkaterheket érintő hatásról, következményről számoltak be az interjúalanyok. Vagyis feltételezhetjük, hogy ugyanazok a lehetőségek, elvárások és kötelezettségek, máshogy és máshogy működhetnek a sokszínű irányítási gyakorlatban. Elemzésünkben az intézményvezetői politikákat, attitűdöket és helyzetértékeléseket igyekszünk tehát abban az összefüggésrendszerben bemutatni, amelyben azokat a megkérdezettek érzékelik.

Elemzésünk másik elméleti-fogalmi keretét az jelenti, hogy vizsgálatunk tárgya tipikus **szervezetszociológiai téma**. Az iskolai munkakörülmények vizsgálatával foglalkozó kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárok munkájának minőségét nem csupán pedagógiai kultúrájuk, nézeteik, tudásuk határozza meg, de annak a szervezetnek az adottságai, körülményei, lehetőségei és korlátai is, amelyben dolgoznak, és az a mozgástér is, amit az adott szervezet számukra biztosít. Ilyen értelemben beszélhetünk hatékony és kevésbé hatékony szervezetektől. Az elemzés előzetes feltételezése az volt, hogy vizsgált intézményeinket elhelyezhetjük egy képzeletbeli skálán, amely a tökéletesen, nagy hatékonysággal működő szervezet ideáltípusától a teljes anarchia jeleit mutató szervezetek ideáltípusáig terjed. Kérdezőinket arra kértük, hogy benyomásaik alapján pontozzák is a meglátogatott intézményeket egy 1-10-ig terjedő skálán (lásd 1. Ábra). A lehetőséggel ugyan nem minden kérdező élt, az elemzés során azonban ezt a megközelítést érvényesíteni próbáltuk, amikor azt kerestük, hogy az irányítási feltételek milyen konstellációja (lásd fent) milyen összefüggésbe hozható a szervezeti (munkaerő-gazdálkodási) hatékonysággal (amit egyébként maguk a megkérdezettek is minősítettek valamilyen formában).

<p>nagyon szervezett intézmény világos struktúra- és feladatrendszer a pedagógusok elégedettek, mindenki tudja, hogy pontosan mi a feladata</p> <p style="text-align: center;"><b>10 pont</b></p>		<p>teljes anarchia senkinek nem világos, hogy mi a dolga elégedetlenek, rosszul érzik magukat a pedagógusok</p> <p style="text-align: center;"><b>0 pont</b></p>
---	--	--

**1. Ábra** Séma a hatékonyan és nem hatékonyan működő intézmények skálájáról

Végezetül, fontos megjegyezni, hogy elméleti kereteink segítségével az elemzés folyamán nem megállapítások, csupán *hipotézisek* megfogalmazására törekedtünk, hiszen megközelítésünk csak erre ad lehetőséget.

### **Az intézményekben megjelenő feladatok (pedagógusi munkaterhek), és akik azokat ellátják**

Az intézményvezetők mindegyike, kivétel nélkül, az intézményben megjelenő munkafeladatok sokaságáról számolt be. Az iskolákban, óvodákban megjelenő feladatok

meglepő színességével szembesültünk. Egy viszonylag kicsi, összesen 12 főt foglalkoztató intézmény, egy óvoda (igaz, nemzetiségi óvoda) vezetője így számolt be erről: „Annyira megváltoztak a dolgok, és annyi minden mást kell csinálni, mint eddig, hogy vannak, akik, szóval, nem, nem tudják felvenni ezeket a követelményeket. De sokszor nem azért, mert nem akarják, hanem mert nem tudják.” (Vez\_287).<sup>2</sup> Valószínűleg elmondhatjuk, hogy az utóbbi néhány évtizedben az óvodai, iskolai kultúrában egy kisebbfajta forradalom zajlott le, amit talán úgy írhatnánk le, hogy **a pedagógus szakmában egyeduralkodóvá vált a „kiterjesztett szerepelvárás”**. A fogalom Eric Hoyle szervezetszociológiai munkái nyomán terjedt el,<sup>3</sup> aki a tanári szakmával szembeni elvárások, illetve a munka ellenőrzésének alapján két ideáltípust különböztetett meg. A „korlátozott szerepelvárás” általában centralizált irányítási rendszerekben jelenik meg, ahol a munkavégzés különböző elemeinek (tantervek, módszerek, időfelhasználás) központi, egységes szabályozásával bekorlátozzák, és egyben könnyen ellenőrizhetővé is teszik a tanárok iskolai munkáját. Ezzel szemben a decentralizált irányítás mellett a helyi, politikai és társadalmi erőknél lehetőségük van saját elvárások, prioritások megfogalmazására, a feladatok szituatív alakítására, ami a feladatokat sokszínűbbé, „kiterjesztettebbé” és egyben nehezebben ellenőrizhetőbbé teszi.

Interjúinkból meglehetősen plasztikusan kibontakozik, hogy az utóbbi évtizedek **milyen folyamatai** hatottak oda, hogy ma az iskolákban, óvodákban a feladatok szinte áttekinthetetlen sokaságával találkozunk a pedagógusok. Ilyenek például az oktatási expanzió következtében megnövekedett feladatok. Úgy tűnik, az intézmények vertikális és horizontális növekedése (aminek a csúcsideje egyébként a kilencvenes évek volt) még korántsem zárult le. Vertikális expanzió zajlott például egy budapesti általános iskolában, ahol a 2000-es évek elején, egy igazgatóváltás nyomán sikeresen fordítani tudtak a demográfiai helyzet okozta tanulólétszám-csökkenésen, profilbővítéssel és kemény munkával nemcsak megtartották az intézményt, de néhány éve gimnáziumi képzést is indítottak benne. (Ig\_491). A vertikális expanzió másik, mára talán tipikusabb formája, a „racionalizálás” kínálta növekedés. Egy vidéki gimnázium üzleti világból érkezett, páratlan vezetői képességekkel rendelkező igazgatója az utóbbi években megnyerte a fenntartót (helyi önkormányzat) arra, hogy egy közeli, csökkenő létszámú általános iskolát vonjanak igazgatása alá, így az iskola ma 12 (sőt, az Arany János Programba való becsatlakozással: 13) évfolyammal, és ennek megfelelően megnövekedett feladatkörrel működik (Ig\_019). Szintén lefelé terjeszkedik az az intézményfenntartói társulásban működő óvoda, amelyik a jövő tanévtől bölcsődei szolgáltatást is nyújt majd, és ennek előkészítéseként máris jelentős feladatnövekedést él át (Vez\_706). A horizontális expanzióra (programkínálat bővítésre) az intézmények többségénél láttunk példát.

A központi oktatáspolitikai elvárások, intézkedések is számos új feladattal „terhelik” az iskolákat (csak néhány példa: integráció, új – pl. szöveges – értékelés bevezetése, új technikai eszközök – pl. a digitális tábla – alkalmazása stb.). Igaz, e feladatok egy részéhez valamilyen források is járulnak, ám ezek a legkritikább esetben adnak lehetőséget új munkaerő felvételére, azaz inkább a meglévő dolgozói állomány feladatkörének bővülését jelenti. Sőt, maguknak a forrásoknak a megszerzése is plusz feladat: a pályázatok írása az utóbbi években szinte felcsatlakozott az intézmények alapfeladatai közé. E tendenciának legfrissebb megnyilvánulása, hogy – az egyébként központilag kötelezővé tett – pedagógus továbbképzési rendszer állami normatíváját a legújabb rendelkezések megszüntették, így ez a lehetőség is csak pályázat útján érhető el.

<sup>2</sup> Az idézetek és hivatkozások mellett az interjúk nyilvántartási száma szerepel.

<sup>3</sup> Hoyle, E. (1980): Professionalisation and Deprofessionalisation in Education. In: E. Hoyle, J. Megarry (eds): World Yearbook of Education 1980: Professional development of teachers. London, Kogan Page.

Az intézményben megjelenő feladatok bővülését generálják az egyébként munkaerő- és infrastruktúra-racionalizálási szándékú átszervezések, a fenntartók által kezdeményezett iskola-összevonások is. Legalábbis interjúinkban az ilyen átszervezéseket átélő vezetők jelentős mennyiségű új feladatról számolnak be (dokumentumok átdolgozása, új munkacsoportok kialakítása stb.). Ezt generálják a finanszírozási nehézségekkel küzdő fenntartók is, amikor újabb és újabb pályázatokban való részvételre buzdítják intézményeinket. Ez többnyire nemcsak a pályázati feladatok megvalósítását, de a pályázatírást, annak teljes dokumentálását is jelenti. Két esetben történt említés arról, hogy maga a fenntartó – helyi önkormányzat – rendelkezik pályázatírói kompetenciával (Vez\_287, Ig\_732).

Talán furcsa feladatbővülésként értelmezni, de az interjúk egy jelentős részében hangsúlyosan megjelenik a tanulók fegyelmezésével, fegyelmi ügyeinek intézésével, a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségeinek és feladatainak felemlítése, azaz annak a „feladatkörnek” a bővülése, ami a helyi társadalmak felől érkezik az iskolába. Hogy e problémakört mégis értelmezhetjük feladatbővülésnek, arról plasztikusan meggyőzhet bennünket az, hogy e feladatok – részleges – ellátására már egy új munkakör is megjelent az iskolában: a biztonsági őr (lásd pl. Ig\_104, Ig\_077). Ennél is számosabb utalás esik az interjúkban arról, hogy a szülők (a túlságosan elfoglalt, vagy a munkából éppen túlságosan kiszakadt szülők egyaránt) milyen nevelési feladatokat hárítanak az iskolákra.

Azt azonban nehéz lenne vitatni, hogy az újonnan megjelenő feladatok, a tanári szerepelvárás folyamatos kiterjesztését jelentik, új kompetenciákat igényelnek. Azaz, fontos megvizsgálunk, milyen lehetőségek alakultak ki az iskolákban ezek ellátására.

Bár minden intézményvezetői interjújában szó esik az utóbbi években az intézményben megjelenő új feladatokról, ezek – azaz a kiterjesztett szerepelvárás – **elfogadása nem minden intézményben egyértelmű**. Egy – az igazgató elmondása szerint – 70%-ban halmozottan hátrányos, és 80%-ban hátrányos helyzetű tanulói héttérrel rendelkező iskolában például, ahol az utóbbi éveket jelentős létszámleépítés jellemezte, és a településen utóbbi évben létesült egyházi iskola a megmaradó tanárokat (és feltehetőleg, a tanulói kör egy részét is) is elvonzza, úgy tűnik, a feladatok értelmezésében sincs egyetértés a megosztott felelősségi irányításban résztvevő partnerek között (Ig\_104). Az igazgató – aki a harmadik évtizedét tölti az iskolában – úgy emlékszik, az iskola korábban jobban meg tudta oldani feladatát. Meglehetősen elutasító az új elvárásokkal szemben (integráció, pályázatok stb.), a fenntartó pedig az iskola igényét utasítja el a fejlesztő pedagógus alkalmazására – igaz, biztonsági őr beállítását engedélyezte. A harmadik fél, az oktatáspolitikai szereplői sem sokkal empatikusabbak: az intézmény ellen szegregációs per folyik. Úgy tűnik, ebben az esetben az alapvető munkaerő-gazdálkodási problémát nem a kötelezően ellátandó munkaórák száma, a szakos ellátás aránya és az egy tanárra jutó tanuló mutatója körül kell keresnünk, hanem éppen akörül, hogy a „kiterjesztett szerepelvárás” kúszó elterjedése milyen következményekkel jár a pedagógusok munkaterhelésére az intézményekben elvárható kompetenciák megteremtésére vonatkozóan, és hogy tisztázatlan, mely szereplőket milyen felelősség terhel e kompetenciák biztosításában.

Az intézményvezetők többsége azonban elfogadja, természetesnek veszi a feladatok sokféleségét, és vállalja feladatát ezek ellátásának biztosításában. Erre valószínűleg az is felkészítette őket, hogy életük során maguk is sokféle új kompetencia megszerzésére vállalkoztak. Egy óvodavezető például, aki hátrányos helyzetű gyerekeket nevel, úgy döntött, hogy főiskolai diplomája mellé szociológusi és a tanári végzettséget is szerez (Vez\_857). Egy sokfunkciójú intézmény vezetője tanítói diplomája mellett közoktatási vezetői képzettséget, gyógypedagógusi végzettséget, művelődésszervezői diplomát szerzett, és kistérségi tanügy-igazgatási szakvizsgát tett (Ig\_855). Tanulni persze az életben is lehet, így például a sokféle feladat megszervezése, sőt az intézmény számára megfelelő plusz feladatok (és források)

felkutatása jellemzi azt az igazgatót is, aki korábbi államigazgatási tapasztalataira (*Ig\_189*), vagy aki korábbi, egy nagyvállalatnál megszerzett munkatapasztalataira támaszkodhat (*Ig\_019*).

De milyen mértékű a **kiterjesztett szerepelvárás elfogadottsága a pedagógusok körében**? Minden intézményvezető beszámol arról, hogy vannak olyan pedagógusai, akik „letanítják az óráikat”, és **nem vállalnak plusz feladatokat**. Kik ők? Van olyan vezető, akik az idősebb pedagógusok körében tapasztalja ezt a hozzáállást. „Ők úgy érzik, már nem akarnak új dolgokat sem megtanulni, sem új dolgokban részt venni.” – mondja 50 év körüli kollégáiról egy vezető (*Ig\_189*). Egy másik igazgató így jellemzi néhány idősebb beosztottját: „a múlt rendszerben szocializálódtak, amikor ennyi is elég volt.” (*Ig\_635*). Egy harmadik vezető pedig azt mondja el, hogy szívesen nyugdíjba küldené néhány kollégáját, és fiatalokat venne fel, mert ők „még nincsenek megkövesedve, és „több lábon állnak” (*Ig\_730*).

Mások viszont épp a fiatalok körében azonosítják azokat a pedagógusokat, akik óráik megtartásán túl nem vállalnak igazán feladatokat. „30 évesekkel nem lehet megcsinálni ennyi feladatot, azok már nem terhelhetők” – mondja egy igazgató (*Ig\_053*). Egy másik kifejti, hogy a fiatal pedagógusok hozzáállása, terhelhetősége jelentősen eltér (gyengébb) az idősebbektől, emellett anyagiasabbak is náluk (*Ig\_732*). A fiatalokról egyébként egy másik vezető, egy nagyvárosi szakképző intézményé, azt mondja el, hogy körükben magasabb a pályaelhagyás is. „Akik elmentek az iskolából, később magasabb bérről, illetve jobban 'körülhatárolt' munkaidőről számoltak be. A nyelv és a műszaki tanárookra jellemző az ilyen jellegű váltás” – mondja (*Ig\_930*). A „jobban körülhatárolt munkaidő” esetünkben utalhat arra is, hogy a fiatal tanárok nincsenek felkészülve, felkészítve arra, hogy az iskolában a munkaféleségek ilyen széles körével találkozzanak.

Van a pedagógusoknak egy olyan rétege is, amely nem életkora, inkább élethelyzete alapján sorolható be ebbe, a „korlátozott szerepfelfogással” jellemezhető csoportba. Ezek azok, akik máshol is dolgoznak, vagy „akiknek a férje is úgy keres, hogy nem a tanárnő fizetéséből élnek meg” (*Ig\_053*). „Egy-két olyan kolléga van, aki ugyan tanít másik iskolában is, oda szalad. Tehát azoknál viszont már volt, amikor én kérdeztem meg, hogy gyerekek, tisztázzuk már, hogy van egy főállás, meg mellékállás. Szóval azért ennek, aki elfoglal egy főállást, most ne tartson túl keménynek, de nagyon sokan munkanélküliek. És még öt helyre szaladgál, mert egy iskola úgy gondolja, hogy sokkal olcsóbb az óraadókkal megoldani az iskolájának a gondját, ezért különböző helyekről szedi össze a tanárokat, és ott már ugye, mint vállalkozó jelentkezik a tanár. Én ezt értem, mint vezető, de teljesen megérteni nem tudom.” – ecseteli egy igazgató (*Ig\_093*). Egy nagyvárosi szakképző intézmény vezetője ezt mondja: „Van olyan kolléga, aki nem csak pedagógusként dolgozik, hanem van egyéb tevékenységük is, pl. panziót, vezetnek egyéb vállalkozás. Ők érthető módon kevesebbet vesznek részt ezekben a feladatokban. Nekik van egy plusztudásuk, aminek megszerzése ez az ára. A munkájuk minősége jó, szorosán a tanításhoz kötődő feladatokat maximálisan ellátják, csak annál többet nem hajlandók vállalni.” (*Ig\_979*). És végül, többen említik, hogy néhány pedagógus egyéni élethelyzete (betegség, ellátandó családtagok, egyéb családi problémák) miatt nem tud „pluszmunkát” vállalni.

A megkérdezett igazgatók mindegyike azt vallja, hogy a túlmunkát, a plusz feladatokat nem vállaló pedagógusok kisebbségben vannak, a tantestületek többsége kiveszi a részét a megnövekedett feladatokból. Kik azok tehát, **akik eleget tesznek az iskolákba bekúszo kiterjesztett szerepelvárás követelményeinek**, és elvállalják az újonnan megjelenő feladatokat is? Részben azok, akik megértik, amit az egyik intézményvezető vall, hogy „a több munka a túlélés esélye” – intézményi és egyéni szinten is (*Ig\_125*). Vagy ahogyan egy másik, szintén kistelepülési iskola vezetője fogalmaz: „örülni kell annak, hogy van munkád, és húzni a rabigát. Hallgass, maradj csöndben és csináld! Örülj, hogy dolgozhatsz.” (*Ig\_730*). Vagy, ahogy ugyanő, másutt megfogalmazza: „a tanárok vállalják akár a többletterhelést is,

hogy ezzel bizonyítsák, szükség van rájuk, nehogy ők legyenek azok, akiktől esetlegesen elköszön az intézmény.”

Úgy tűnik, ezekben az esetekben negatív ösztönző, a katasztrófa (elbocsátás, pénzhiány miatti iskolamegszűnés) elkerülése az, ami a kiterjesztett szerepfelfogás erősödését hozza. Ez az, ami elősegíti a tanulók megtartására alkalmas programok indításában, a szegényes finanszírozást kiegészítő pályázatok elkészítésében és más egyéb feladatok ellátásában mutatott készség kialakulását. Ennek a folyamatnak a fenntartásában – úgy tűnik – egyetértés is van az irányítási partnerek között: erre ösztönöznek a központi oktatáspolitikai lépések, erre ösztönöz a fenntartó (lásd fentebb), és ezt vállalja az intézményvezető és a testületek többsége. De biztos, hogy ez a leghatékonyabb módja e feladatok megoldásának?

A fenti eseteken túl azonban, találkozhatunk pozitív ösztönzéssel, a túlmunka „külső” (anyagiakban is megjelenő) és „belső” (a hivatás örömeit nyújtó) jutalmazásával is, főként nagyvárosokban, nagyobb intézményekben, és olyan intézményvezetők esetében, akik képzettségük, korábbi munkatapasztalataik, intézményvezetői meggyőződések következtében, természetesnek veszik, hogy a mai magyar iskoláknak ebben a kiterjesztett feladatellátási rendszerben kell működniük – erről a későbbiekben még szó esik.

Egyik vagy másik formában történjen is, de a megkérdezett intézményvezetők mindegyike világossá teszi, hogy az intézmény kiterjesztett feladatellátással találkozik, és a szerint is működik. De hogyan teremődnek (megteremtődnek-e?) az ezek ellátásához szükséges kompetenciák? Az interjúk tanulsága szerint, **az új kompetenciák megjelenése az iskolákban** kétféle módon történik: **új munkakörök létesítésével**, és az **intézményen belüli kompetenciafejlesztéssel**.

„Új” (nem pedagógusi) munkakörökkel minden intézményben találkoztunk. Bár vizsgálatunknak nem volt tárgya e munkakörök teljes körű feltérképezése, az interjúkból úgy tűnik, e nélkül a pedagógus munkaterhek alakulása sem ismerhető meg igazán. Interjúinkból azt láttuk, hogy teljes, részmunkaidős, vagy megbízásos foglalkoztatásban megjelennek az intézményekben gyógypedagógusok, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, pedagógiai és gyógypedagógiai asszisztensek, gyógy-testnevelők, művésztanárok, ügyviteli alkalmazottak, technikai dolgozók – utóbbiak körében terjedőben van a közhasznú munkások beállítása. Előfordulásukról az elmondható, hogy a mintánkba bekerült két speciális feladatot ellátó intézményben (egy beszédhibás gyermekek szegregált oktatását, nevelését végző intézmény, valamint egy, gyógypedagógiai módszertani központként is szolgáló, ép gyermekeket is integráló intézményben (*Ig\_838* és *Ig\_855*) volt magas a speciális szakemberek (elsősorban a pedagógiai munkát segítők) alkalmazása. Ezen túl, egy intézménynél találkoztunk ilyen dolgozók viszonylagosan magas arányú alkalmazásával: egy városi, nagy létszámú általános és szakiskolában. Az intézmény, államigazgatási gyakorlattal is rendelkező vezetője, világos és elhivatott intézménypolitikával rendelkezik, iskolájában szívós munkával építi le a korábbi „speciális” osztályokat, és valósít meg egy integrációs politikát (*Ig\_189*). Ehhez a különböző, pedagógus munkát segítő munkakörök létesítésén túl (amelyhez a fenntartó támogatását is megnyeri), a tantestületen belül szisztematikus és koncepciózus kompetenciabővítést is végez.

Kompetenciabővítésről – tehát a tantestület, a pedagógusok kompetenciáinak tudatos, célirányos fejlesztéséről – több megkérdezett is említést tesz az elmúlt évek vonatkozásában, és néhányan világos tervekkel is rendelkeznek arról, milyen irányban szeretnének még mozdulni ezen a téren. A fent említett egyik speciális intézmény minden pedagógusai egy adott módszertani tanfolyamot végzett el (*Ig\_838*). A másik speciális intézményben néhány pedagógus több diplomát is szerzett, a tantestület csaknem fele szakvizsgát tett, és az intézmény pályázott a kompetenciabővítés sajátos formájára: egy mentálhigiénés tréningre a teljes tantestület számára (*Ig\_855*). Egy napközi otthonos óvoda vezetője arról számol be, hogy egy kollégájuk pályázati tanfolyamot végzett, egy másik pedig zoopedagógusi végzettséget szerzett. Előbbi a pályázatok állandó felelőse, utóbbi a programszervező

(Vez\_441). Egy kistelepülés óvodájában a közmunka-program keretében dolgozó kisegítők dajkaképzőt végeztek, ez munkaerő-bővítést is lehetővé tett (Vez\_706). Ugyanitt a vezető tervezi, hogy a gyógytestnevelést is kitanultatja egy kollégájával. Egy, több tagóvodával rendelkező, 100%-ban hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó óvodában a tantestület harmada szakvizsgával, néhányan pedig több diplomával is rendelkeznek (Vez\_857). Több intézmény is részt vett a kompetencia alapú oktatásra felkészítő TÁMOP-pályázatban (Ig\_732, Ig\_093, Vez\_294, Vez\_572, Ig\_019, Ig\_143), igaz, olyan is volt, amelyet azóta az iskola összevonások következtében megszüntettek (Ig\_396 említi). Egy kistérségi társulásban működő, többfunkciójú intézmény több pedagógusa is szakvizsgát tett, fejlesztő pedagógusi végzettséget szerzett (Ig\_077). Olyan vezető is volt azonban, akinek kompetenciabővítési törekvéseit „keresztülhúzta” a központi szabályozás változása. Elmondása szerint iskolájukban „több kolléga végzett munka mellett fejlesztő pedagógusként, hogy meg tudják intézményen belül oldani az SNI tanulók ellátását, de mire végeztek, addigra a törvény már kivette a hatáskörükből ezt az ellátást”, azaz az SNI-gyermekek gondozásához gyógypedagógusi végzettséget írt elő (Ig\_077). A kompetenciabővítés sajátos példajaként kell említenünk azokat az eseteket, amikor interjúalanyaink azt vetették fel, hogy mennyi mindent tanult a tantestület magából a pályázatírási, dokumentálási tevékenységekből. Egy óvodavezető például kifejti, hogy a pályázatban való részvétel arra is jó, hogy kidolgozzanak és kipróbáljanak különböző méréseket, amelyek segítségével az elvégzett munka eredményességét mérhetik majd (Vez\_857). Egy igazgató pedig a kompetenciabővítés sajátos eseteként, „egymástól tanulási” lehetőségként mutatta be az egyébként sok megterheléssel is járó szervezeti változást, a városi iskolák összevonását (Ig\_396).

Mínt hogy a kompetenciabővítés nem volt kiemelt témája interjúinknak, az áttekintés bizonyára nem teljes, és nem is biztos, hogy mindenütt a fenti értelemben történt az itt felsorolt továbbképzéseken való részvétel – bár azokat az igazgatói említéseket itt nem számítottuk be, amelyek a továbbképzéseket főként, mint megterhelő, felesleges eseményeket említették. (Egy igazgató például így nyilatkozott a témáról: „programokkal, pályázatokkal ne kényszerítsék bele folyton az iskolát valami másba, főleg, amire nincsen felkészülve” Ig\_077). Ha ezekből az említésekből valamiféle általánosabb hipotéziseket akarnánk megfogalmazni, akkor mindenképpen ki kellene emelnünk azt, hogy valószínűleg a nagyvárosok jobb terepet biztosítanak ilyen politikák megvalósítására. Részben talán a pedagógusok nyitottabbak arra, hogy új ismeretek megszerzésére vállalkozzanak, részben az intézmények nagysága teszi megoldhatóbbá az ezzel járó szükséges helyettesítéseket, részben pedig a továbbképzési kínálat nagyobb bősége ösztökélhet erre.

### **Sok vagy kevés a munkaerő a nevelési-oktatási intézményekben?**

Fenti elemzésünk egyik sugallata, hogy erre a kérdésre csak az intézményi feladatok, valamint az intézményben megjelenő kompetenciák teljes körű áttekintésével kaphatunk választ. Interjúinkban azonban az intézményvezetőket a saját munkaerő-gazdálkodásukról, illetve azzal kapcsolatos gondjaikról és terveikről is kérdeztük. Ennek alapján mégis körbejárjuk a fenti kérdést.

Munkaerő-többletről egyik intézményvezető sem beszél, bár egyikük (aki egyébként a munkanélküliség példájával igyekszik kollégáit a pluszmunkákra rávenni) megjegyzi, hogy „Miközben nyilvánvaló, hogy sokszor kevesebb tanárral is meg lehetne oldani az oktatási feladatokat, a tantermen kívüli feladatokat még ezzel a tantestülettel sem bírjuk.” (Ig\_730). Arra persze nem tér ki, hogy mennyiben mennyiségi (létszám-függő), és mennyiben minőségi (kompetencia-függő) ez a probléma.

Több helyen is említenek olyan kollégákat, akiknek „**nem jön ki az óraszám**”. Ez főként kisebb intézményben, egyszakosok esetében fordul elő, valamint kis óraszámú szakok

esetén. Nagyjából négyféle megoldást alkalmaznak a probléma megoldására, és van intézmény, ahol egyszerre többel is élnek. A leggyakrabban a **nem teljes munkaidős foglalkoztatást** említik a megkérdezettek (részmunkaidős, külsős megbízással foglalkoztatottak, óraadók alkalmazása) (*Ig\_189, Ig\_125, Vez\_294, Ig\_730, Ig\_930, Ig\_053, Ig\_077, Ig\_396, Ig\_914, Ig\_979*). Egyetlen olyan intézménnyel találkoztunk mintánkban, ahol alkalmaznak részmunkaidőst, de nem óraszám-hiány pótlásáak céljából, hanem mert az illető számára ez a kívánatos, kért alkalmazási forma (*Ig\_019*). Egy igazgató jelezte, hogy a fenntartó (helyi önkormányzat) nem engedélyezi pedagógusok részmunkaidős alkalmazását (*Ig\_732*).

Kevésbé gyakorinak tűnik, hogy **egyéb, rendszeres feladattal** (is) pótolják ki a hiányzó óraszámokat. Úgy tűnik, itt többnyire szakkörökről van szó, de sport- és énekkari, valamint napközis foglalkozásokról is szó esik (*Ig\_732, Ig\_396, Ig\_635, Ig\_635, Ig\_730*), és előfordul – a szegregációs per kapcsán már említett intézménynél – hogy „a tantárgyfelosztásnál az kap plusz órát a délutáni felzárkóztatásból, tehetséggondozásból, akinek a hiányzó kötelező órája nincs meg”. Úgy tűnik, ez a megoldás nem feltétlenül tükrözi a szakmai célszerűséget.

Az intézmény összevonások, társulások létrejöttével terjed az „**átтанítás**” megoldása is. Az interjúkból ennek kétféle megoldása bontakozik ki. Az egyik az intézményi átszervezés kényszerű elfogadása. „Az átтанítás az egyszakosokat érinti (...) minőségi bérpótlékot kapnak havonta, és úgy szervezik az órarendet, hogy ne legyen túl nagy teher. Ők belátták, hogy ez még mindig jobb, mint a munkanélküliség.” – fejt ki az egyik érintett iskolaigazgató (*Ig\_396*). (A minőségi bérpótlék nem rendeltetésszerű alkalmazásáról a későbbiekben még lesz szó.) Hasonló, kényszerű elfogadásról van szó annak a két, nagyon ellentétes karakterű iskolának (egy városi elitiskolának és egy, enyhe értelmi fogyatékos gyermekeket befogadó városkörnyéki iskolának) a kistérségi társulási formában történő összevonása esetében is, ahol a két tantestület teljesen elkülönül. Bár próbálkoztak egy egyszakos pedagógus átтанításával, ma inkább óraadóval, másrészt pluszfeladatok kijelölésével oldják meg a hiányzó kompetenciák és a hiányzó óraszámok problémáját (*Ig\_125*). Szintén ódzkodnak az átjárástól abban a két tagóvodával rendelkező intézményben, ahol viszont a távolság nehezíti azt (*Vez\_572*).

Két olyan intézménnyel is találkoztunk azonban mintánkban, ahol az összevonás nyomán valóságos, szakmai szempontból is újat hozó „átjárás” valósult meg. Az egyikben, egy több funkciós térségi társulás, több településén levő, több intézményt összefogó integrációjában az átjárás csak egy eleme annak az óvatosan építkező munkának, ahol a konszenzuseresés alapján, a tagintézmények szakmai önállóságának és profiljának meghagyásával, folyik egyfajta új szakmai tartalom közös kiépítése, az egymástól tanulás türelmes munkája, amibe beilleszkedik az áttanítás is. „A kollégákat mozgatni kell, hogy megismerhessék egymást, és hogy a feladatokban mindenki ki legyen próbálva” – mondja az igazgató (*Ig\_093*). A másik példa a már említett, gimnáziumból kezdeményezett iskola-összevonás, ahol az általános iskola közös irányítás alá vonásával a tantestület egy harmada „átjáró” lett, azaz nem csupán a hiányzó óraszámok pótlása zajlik, hanem bizonyos funkciók megosztása, azaz közös munka kialakítása is. (*Ig\_019*).

A „hiányzó” óraszámok történetéhez nyilván hozzátartozik, hogy több intézményvezető is beszámol a korábbi években végrehajtott **létszámleépítésekről**, elbocsátásokról, és jó néhányan már a következő tanévtől várható leépítésekről is beszéltek. Azaz, feltehetőleg sokkal kevesebb hiányzó órással kell ma már számolni, mint korábban.

Mintánkba két nem önkormányzati fenntartású intézmény került. Munkaerő-gazdálkodás szempontjából két ellentétes példát reprezentálnak. Az egyik – egy alapítványi szakképző intézmény – vezetője elmeséli, hogy néhány éve többlépcsős, nagyon komoly



leépítés zajlott az intézményben. Mintánkban ők rendelkeznek a legmagasabb tanár-diák aránnyal (22,85).<sup>4</sup> Ugyanakkor rengeteg szakmai fejlesztő munkáról számol be az igazgató, és kiemeli, hogy infrastruktúráját tekintve, a régió legjobban felszerelt intézményéről van szó (Ig\_979). A másik – egy, jóval alacsonyabb tanár-diák aránnyal rendelkező egyházi intézmény – vezetője viszont azt állítja (a kérdező megfogalmazása), „Ha elbocsátana, akkor az a minőség rovására menne. Ha csak a költségre gazdálkodna, akkor 15%-ot kellene elbocsátania.”. Az igazgató ugyanakkor intenzív pályázati tevékenységről tesz említést, aminek mind szakmai, mind ügyviteli, szervezetfejlesztési előnyeiről is igen pozitívan számol be (Ig\_143). Úgy tűnik, mindkét iskola sikeres, vonzza a tanulókat, ám különböző munkaerő-gazdálkodási politikák mentén működnek, az előbbi inkább a munkaerőn spórol, az utóbbi erőssége a munkaerő intenzitása (például az osztályfőnök mellett állandó helyettest is alkalmaznak).

Az interjúkban nemcsak hiányzó óraszámokról, megtörtént és várható leépítésekről volt szó, de **munkaerő-hiányokról** is beszélt néhány intézményvezető. Egy esetben – egy nemzetiségi óvoda esetében – jelentene ez pedagógusi munkakör-bővítést, azaz alapvetően óvodai csoportbővítést (Vez\_287). A többi esetben azonban egyéb, kiegészítő munkakörök hiányát nevezték meg. Egy fővárosi, általános iskolai és gimnáziumi képzést is folytató intézményben mentálhigiénés szakemberre, fejlesztő pedagógusra, gyermekvédelmi felelősre, pszichológusra, logopédusra és kertészre lenne szükség (Ig\_491). A már többször említett, szegregációs per alatt álló intézményben nagy szükség lenne fejlesztő pedagógusra (Ig\_104). Mérés-értékelési szakemberre lenne szüksége a fent említett, kistérségi, tartalmi integrációt vezető igazgatónak, ám ezt belső kompetenciabővítéssel, két kollégája beiskolázásával tervezi megoldani, „ha adnak arra pénzt” (Ig\_093). Egy mikrotérségi társulásban működő, nagyrészt hátrányos helyzetű gyermekeket beiskolázó, többfunkciójú intézmény vezetője szerint szükségük lenne még legalább 1 fő gyógypedagógusra, és 3,5 logopédusra, ám ez anyagi források híján „elérhetetlen vágy”. „Hatalmas a pénztelenség.” – teszi hozzá (Ig\_077).

A munkaerőhiányok és többletek kérdése kapcsán ki kell térnünk a **minőségi problémákra** is. Arra a kérdésre ugyanis, hogy kiket bocsátana el az intézményvezető, több interjúalanyunk is kifejtett választ adott. A szervezetszociológia jól ismeri ezt a jelenséget. A tanári munka meghatározottságaival foglalkozó munkájában Denscombe megkülönbözteti a szervezeti tagságot (*organizational membership*) és a kompetens tagságot (*competent membership*).<sup>5</sup> Utóbbit nem a képzés, kinevezés biztosítja, hanem a gyakorlat. A szerző szerint ebből az következik, hogy a vizsgálódásnak (a tanári munka vizsgálatának) nem a formális struktúrára kell irányulnia, hanem a munka mindennapos jellegére, a gyakorlatias, rutin jellegű tevékenységekre. Ehhez pedig, azaz a munkaerő-gazdálkodás hatékonyságának megértéséhez a munkahelyzeteket kell leírni, etnografikus vizsgálatokra van szükség. Erre jelen munkánkban nem volt lehetőség, így csupán az intézményvezetők megítélését ismerhetjük meg abban a kérdésben, hogy kit nem tartanak kompetens tantestületi tagnak az adott intézményi működésben.

Akik megneveztek ilyen személyt, a tantestület 10-20%-át említették. Érdekes módon, ezek az intézményvezetők éppen azok voltak, akiknek a válaszaik alapján az intézményt a hatékonysági skála 10-es pontja körül helyezhetnénk el. A határozott szegregációs politikát megvalósító, államigazgatási gyakorlattal rendelkező igazgató például a testület 10%-ától szívesen megválna, többek között az integrációt elutasító, azt „baromságnak” tartó tanárokat küldené el (Ig\_189). Az intézményi feladatok radikális megváltozását konstatáló és a követelményeket felvenni nem tudó kollégákat említő, amúgy csoportbővítésben gondolkodó óvodavezető két „alkalmatlan” beosztottját is elküldené (Vez\_287). A kistérségi, tartalmi

<sup>4</sup> Sajnos, nem mindenütt álltak rendelkezésre a pontos adatok, hogy ezt kiszámoljuk.

<sup>5</sup> Denscombe, Martyn (1980): The Work Context of Teaching: an analytic framework for the teachers in classrooms. British Journal of Sociology in Education, Vol. 1. No.3. pp. 279-292.

integrációt vezető igazgató, ha lenne végkielégítésre pénze, a tantestület 20%-át felállítaná az intézményből, pályaalkalmatlanság vagy egészségi problémák miatt. Annak a szakmai programjai miatt a térségben rendkívül keresett intézménynek a vezetője, aki úgy látja, kollégái az elbocsátás miatti félelmükben vállalják a túlmunkát, a tantestület 15%-át küldené nyugdíjba, hogy fiatalokat vegyen fel helyükbe, „akik még nincsenek megkövesedve, és több lábbon állnak” (Ig\_730). Az ép tanulókat integráló speciális intézmény vezetője a tantestület egy hatodától, akiket alkalmatlannak tart, megválna (Ig\_855). Annak a nemzetiségi, összevont óvodának a vezetője, aki maga tanügy-igazgatási szakot végzett, intézményi folyamat szaktanácsadó, kompetencia-fejlesztő mentor, IPR-es óvodai tanácsadó, valamint IKT-s mentor, és intézménye számos pályázatot, fejlesztést nyert el, a tantestület 2-3 tagját is elküldené, mert bomlasztó személyiségnek tartja őket (Vez\_294). Az intézményéhez általános iskola összevonását kezdeményező, piaci szervezetben szerzett munkatapasztalatokkal is rendelkező vezető 2 embert küldene el a tantestületből, és „ha sorban állnának náluk jobb munkaerők, akkor lecserélne további ötöt” (Ig\_019). Az alapítványi szakközépiskola vezetője talányosan csak annyit mond: „Lenne olyan kolléga, akit kicserélnék persze.” (Ig\_979).

A közcímben feltett kérdésre tehát az igazgatói interjúk alapján nehéz egyértelmű feltételezéseket megfogalmazni. Valószínű, hogy az intézményekben nem folyik teljesen racionális munkaerő-gazdálkodás. Az is valószínű, hogy ennek nincs túl sok köze a munkaerő létszámokhoz, hanem sokkal inkább a munkáltatói mozgástér kötöttsége az akadályja ennek, illetve – az esetek jó részében – mindehhez a megfelelő munkáltatói (intézményvezetői) kompetenciák is hiányoznak. Ez felveti az intézményvezető munkáltatójának a kompetenciáival kapcsolatos kérdéseket is, ami pedig végképp nem vizsgálatunk tárgya, és amiről nem is szólnak közvetlen módon interjúink.

## Teher-e a munka?

Egy fővárosi óvodánál járt kérdezőbiztos megjegyzi, hogy a vezető „a munkaterhelés-vizsgálatoknál nagyon fontosnak tartaná annak a vizsgálatát, hogy egy pedagógust milyen idegi, mentálhigiénés terhelések érik, amik gyakran sokkal megterhelőbbek, mint a túlórázás.” (Vez\_441). „Egyaránt nagy a pszichikai és a fizikai leterhelés” – mondja egy másik igazgató (Ig\_838). A **lelki terhek** nyomását, a munkával kapcsolatos affektív tényezők fontosságát több vezető is kiemelte. Sok szempont indokolja, hogy jelentőséget tulajdonítsunk szavaiknak, kierősítsük hangjukat, még akkor is, ha a vezetőktől csak közvetett információt tudunk a témáról szerezni.

Az örömmel végzett alkotómunka minden foglalkozás esetén a minőség garanciája. Különösen igaz ez olyan esetekben, ahol a feladatok emberi interakcióban zajlanak le. A pedagógus munkavégzési kultúrája, a munkával való azonosulása a szakmai feladat integráns eleme. A gyerekek – pedagógusaik viselkedésén keresztül – számos „rejtett üzenetet” kapnak arról, mit jelent a munka az ember életében. Bár a nevelés, a szocializáció elsődlegesen, és meghatározó módon a családban zajlik, az iskola csak kiegészítő, korrigáló jelentőséggel bír, nem mindegy, hogy a felnőttek hogyan viszonyulnak a munkához a gyerekek életének azon a színterén, ahol azok csaknem annyi időt (esetenként többet is) töltenek, mint a családban.

Ma az iskolák jó részében a legnagyobb problémának tartják a tanulók alacsony szintű tanulási motiváltságát, de lehet-e motiváló ereje a kedvetlenül végzett tanári munkának? Hogy a magyar pedagógiai kultúra e területét tekintve, aggodalomra lehet okunk, arra nemzetközi vizsgálatok adatai is figyelmeztetnek. Az OECD általános iskolai közismereti tanárokat vizsgáló nemzetközi kutatása (*Teaching and Learning International Survey, TALIS*<sup>6</sup>) arra

<sup>6</sup> [http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_38052160\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html)

mutat rá, hogy a magyar pedagógusok mind a munkával való elégedettségük, mind a munkájuk hatékonyságának érzékelése területén a *nemzetközi mezőny végén* helyezkednek el.

De nagyon praktikus, racionális okok is indokolják, hogy a lelki terhek kérdéseire felhívjuk a figyelmet: több intézményvezető is említett olyan egészségi problémákat, amelyeket az idegi, lelki terhelésekkel hoztak összefüggésbe. Az intézményi munkaerő-gazdálkodás (és egyben az iskolai minőségi munkavégzés) egyik fontos eleme pedig az „ideiglenesen hiányzó” munkaerő pótlása, a helyettesítések megoldása.

Mikor, és miért teher a pedagógus számára a munka – legalábbis az intézményvezetők szerint? Adataink alapján ennek két elemét tudtuk azonosítani.

Az egyikre akkor derült fény, amikor az interjúkból megkíséreltük kigyűjteni a „szeretem” és „nem szeretem” feladatok csokrát. „Azokat a programokat kedvelik a pedagógusok, amelyek a gyerekekhez kötődnek.” – mondja egy intézményvezető (*Vez\_294*). Minthogy hasonló megfogalmazással több helyütt is találkoztunk, az elemzőben megfogalmazódott az a feltételezés, hogy talán éppen a kiterjesztett szerepelvárás kúszó elterjedése körül kell keresnünk a nagyobb lelki megterhelés okait. A feltételezés azonban nem igazolódott be egyértelműen. Ami „új” feladatot az egyik iskolában gyötrelmesnek éreztek a pedagógusok, azt másutt szívesen végezték (például a minőségbiztosítással kapcsolatos feladatokat, a pályázatkészítést stb.). Aztán fény derült számos olyan feladatra is, amelyek „a gyerekekhez kötődnek”, ám mégsem igazán kedveltek (például az SNI-s tanulók ellátása, ügyelepek stb.).

Bár akad olyan munkafajta, amiről egyértelműen kiderül, hogy sokak számára okoz jelentős lelki megterhelést – erről később még lesz szó – valójában azonban úgy tűnik, nem egyik vagy másik munkafajta az, amit a pedagógusok nem szívesen látnak el. Az igazi lelki megterhelést azok a feladatok okozzák, amelyekre a pedagógusok **nem érzik magukat eléggé felkészültnek**. Azaz, úgy tűnik, az intézményen belüli külön feladatok elosztásának azok a módszerei, amelyekről az intézményvezetők beszámolnak (az egyenletes leterhelésre törekvés, a hiányzó tanórák számának kipótlása egyéb feladatokkal), nem tekinthető mindig igazán hatékony megoldásnak. A másutt nem-szeretem feladatok ellátása pedig azért tűnik sikeresnek egyes iskolákban, mert tudatos kompetenciafejlesztés előzi meg azok elosztását (pedagógusok elirányítása megfelelő tanfolyamokra, esetleg a pedagógus saját maga által kezdeményezett feladatválasztása és kompetenciabővítése). Ha ez elmarad, a kiosztott – és egzisztenciális félelmek okán vissza nem utasított – feladatok elvállalásában általában nem sok öröme telik a pedagógusnak, és minden bizonnyal annak minősége is megkérdőjelezhető marad.

De miért nem keresik a „megfelelő embert a megfelelő feladathoz” az intézményvezetők? Részben nyilván azért, mert – mint fentebb láttuk – nincs alkalmuk a kevésbé kompetens, vagy kompetenciáikat fejleszteni kevésbé hajlandó munkatársaikat elbocsátani. Másrészt viszont, úgy tűnik, azért sem, mert a bérrendszer nem hajlandó tudomásul venni az oktatási-nevelési intézmények feladatainak valóságos körét és mennyiségét. A munkatapasztalatok és végzettség fényében kialakuló közalkalmazotti bérek függetlenek az elvégzett munkák körének kiterjedtségéről, a plusz feladatok jutalmazására pedig – az interjúk tanulsága szerint – alig-alig van lehetőség. A minőségi bérpótlékkal (aminek lehetőségét néhány igazgató említi) talán nemcsak az a baj, amit a vezetők is említene, mármint hogy csupán jelképes mértékű, hanem az is, hogy nem arról szól, amire használni kénytelenek – a munka eltérő *mennyiségének* jutalmazására. Így – az intézményvezetők többsége – nem lát más megoldást, mint hogy a feladatokat igazítja a törvény által megállapított bérekhez, és igyekszik mindenkit „egyformán”, „igazságosan” terhelni. Egészen kivételesnek tűnik az az intézményvezetői munkaerő-politika, amit a korábban az üzleti világban munkatapasztalatot szerzett igazgató esetében láttunk. Ő, amellet hogy folyamatos testületi kompetenciafejlesztést folytat, a pluszmunkát jelentősebb

(teljesítménymotivációs alap pályázatban szerzett) pénzösszeggel is jutalmazza. Talán nem meglepő, hogy ő az, aki arról beszél, hogy az iskolában személyzetis állásra is szükség lenne. Közepes méretű vállalat-számba menő intézményében ő egyébként a feladatok elosztásának egy komplex, differenciált, a felek konszenzusának és involváltságának megteremtését is célzó rendszerét működteti (*Ig\_019*). Úgy tűnik tehát, hogy a pedagógusok túlzott pszichikai terhelésének egyik oka **strukturálisan kódolt** a mai magyar oktatási rendszerben, amely nem vesz tudomást (legalábbis nem meggyőző módon) az utóbbi évek változási folyamatairól.

A mai magyar iskolák működésének egy másik körülményét is azonosíthatjuk a lelki terhek kérdésének körüljárásakor. Az interjúkban túlságosan gyakran említődik a „nem-szeretem feladatok” között az adminisztráció. A szövegekörnyezetek részletesebb tanulmányozásakor azonban kitűnik, nem csupán a papírmunkától való ódzkodás az ok. Kétségteljesen arról is szó van, hogy a sokféle feladat sokféle adminisztrációt is igényel. A minőségbiztosítási rendszer működtetése, a pályázatok megírása, dokumentálása, a versenyek előkészítése, a tanulói egyéni fejlesztési tervek készítése, a szöveges értékelés és a többiek, nem kis adminisztrációs terhet rónak az intézményekre. De megint nemcsak a munkák mennyisége okozza a túlzott pszichikai igénybevételt. És nemcsak arról van szó, amit az egyik óvodavezető említ: hogy „elveszi a hasznos munka elől az időt, gyakorlatilag kevesebbet tudnak a gyerekekkel foglalkozni” (*Vez\_706*). Nemcsak kompetenciahiányról van ez esetben (is) szó, mint ahogy egy másik óvodavezető fogalmaz: „Az óvónők az adminisztratív munkát nagyon gyűlölik, és nem is tudnak lényegre törően fogalmazni.” (*Vez\_441*). Valószínűleg inkább arról, amit egy összevont komplex városi intézmény igazgatója állít, az adminisztrációról szóló hosszú jeremiájában: „A fenntartó is mindent az irodákból átzúdít az intézményre. És annyi helyen, és annyi adatszolgáltatást kérnek, hogy ez nem normális. (...) Ha fenntartjuk a fenntartóknak az apparátusát, akkor csinálja meg az. (...) Iszonyú munkák hárulnak. Nem beszélve róla, most az oktatási hivatalok, a különböző pályázatok kapcsán az auditálást, a szakértést változtatták húszféleképpen egy év alatt. Húszféleképpen kellene tudni, például, akkor nekem, mint igazgatónak nekem jogásztól kezdve mindennek kell lenni. Én is túlterheltek érzem magam. (...) Ez méltánytalan. Mindenki tolja le a feladatot a végső pontra, és az oktatásban a végső pont az iskola.” (*Ig\_093*).

Vagyis, az intézményvezetők egy része azt jelzi, az irányítás megosztott felelősségi rendszerét korántsem az egyenlő erőviszonyok jellemzik. A „végső pont” az oktatási intézmény, amelyre a feladatok korlátlanul háríthatók. Valószínűleg az intézmények között is van hierarchia – talán azért kell e témán belül különösen sokat hivatkoznunk óvodavezetők véleményére. „Nagyon sok mindennek az utóbbi években ki vagyunk téve. És nem érzünk senkit magunk mellett... Tehát itt konkrétan is... A szülő szeszélyének, a fenntartó szeszélyének...” – panasolja egyikük (*Vez\_294*). „Nagyon fontos lenne, hogy a társadalom megbízzon a pedagógusokban, és ne kérdőjelezze meg azt, hogy mennyit és hogyan dolgoznak.” – foglalja össze egy másik (*Vez\_441*). De a kiszolgáltatottság-érzésről iskolaigazgatók is nyilatkoznak: „Az oktatás egyik legfőbb betegsége, hogy ’a pedagógussal ma bármit meg lehet csinálni’” – állítja egyikük (*Ig\_730*).

A partnerek részéről elvárt **bizalom, a kölcsönösség hiánya**, illetve ennek érzékelése persze csak egyik oldala lehet a problémáknak. A másikra azok a vezetők világítanak rá, akik ezt is kezelni próbálják intézményükben. A tantestületben előforduló pszichoszomatikus tünetekkel kapcsolatban az egyik igazgató elmondja, hogy tanári jogacsoportot szervez, és már többször tartottak tantestületi tréninget is a konfliktuskezelés, motiváció témakörében (*Ig\_491*). Egy másik óvodavezető azt jelzi, hogy a munkaterhek értelmes kezelését is meg kell tanulniuk a pedagógusoknak. „Az is baj, hogy a pedagógusok ’szereptúlterheltek’. Nemcsak a munkától leterheltek, hanem a családtól és a közéleti tevékenységtől is. Mindent nagyon jól akarnak csinálni, de nem tudnak jól időbeosztással dolgozni. Attól is függ, mennyire érzi

magát valaki leterheltnek, hogyan tud regenerálódni. 'Most akkor elmegyek, és eszemben sincs az óvoda, majd csak holnap' – de ezt tanulni kell" – állítja (Vez\_572).

Valószínű tehát, hogy az intézményeket és a pedagógusokat az is kiszolgáltatottá teszi ebben a helyzetben, hogy kevésbé vannak felkészülve a konfliktusok pozitív kezelésére, saját érdekeik (és egészségük) okos védelmére, **kevésbé tudják felvenni a harcot** a változó világból érkező kihívásokkal. Az oktatási intézmények világa (különösen a szinte csak nőket foglalkoztató óvodáké) kissé védtelenül áll az erőteljesebb önvédelmet és határozottságot igénylő társadalmi környezettel szemben. Az utóbbi két évtizedben ugyan a pedagógusok többsége a tréningek sokaságán vett részt, ám lehet, hogy már nem csak erre lenne szükségük. Egy kistéleplési igazgató kissé türelmetlenül, és a pszichológusi szakma iránti empátia némi hiányával így szól erről: „hasonló tanfolyamain ugyanazokkal az unos-untalan 'fogjuk meg egymás kezét, gondoljunk egy hatalmas fára, mi ott hol vagyunk, vagy írjuk le, rajzoljuk le, mi jut eszünkbe erről'. Úgyhogy, egy évben elmegy a pedagógus egy harmadik vagy negyedik tanfolyamra, ahol egész másról van szó, és mindenhol ezek a tréning módszerek kerülnek elő, akkor egy idő után, még ha a szöveg jó is, a fonal elveszik valahol. És ha megkérdezik egy egyhetes tanfolyamnál, hogy mindenki írja föl a táblára, hogy mit vár ettől a tanfolyamtól, lehet, hogy lesz olyan, aki azt írja, hogy a pénztetket.” (Ig\_635). Valószínűleg arra lenne szükség, hogy a pedagógusok „élesben” is képesek legyenek gyakorolni a reális önértékelés, önbecslés művészetét.

## Összegzés és javaslatok

A pedagógusok munkaterheinek kérdését munkáltatóik, az intézményvezetők szemüvegén át vizsgáltuk. Megkíséreltük az adatokat egy kontextuális keretbe rendezni, és azt vizsgálni, hogy a megosztott felelősségi rendszerben, a kiterjesztett szerepelvárás uralkodóvá válása mellett, milyen feladatokkal, feladat-megosztási technikákkal találkozunk. Kérdéseinket a szervezetszociológiai kutatások fő kérdése orientálta: mennyire hatékonyan szervezik meg ma a munkájukat az intézmények. A kutatásban használt módszer általánosabb következtetések levonására nem, de talán néhány eset, példa bemutatására, és hipotézisek, tovább vizsgálendő kérdések megfogalmazására alkalmas.

A kiterjesztett szerepelvárás utóbbi évtizedekben bekövetkezett kúszó begyűrűzése, úgy tűnik, ma az irányítás minden szereplője által támogatott, erősített, ha tudatosan nem is mindig elfogadott folyamat. Miközben minden fél ezt a folyamatot erősíti azzal, hogy új és új feladatot utal az iskolákba, óvodákba, a megvalósításért vállalt felelősség terhe nem egyenlően oszlik meg. Talán mindegyik fél sokat tesz azért, hogy lépést tartson a valósággal (jogszabályok megalkotása, pénzügyi lehetőségek biztosítása, új kompetenciák kiépítése, belső, intézményi kompetenciafejlesztések támogatása), a folyamatok finom összehangolása, monitorozása, értékelése és korrekciója sok kívánni valót hagy maga után. Hasonlóképpen hiányosnak tűnik az a kötőszövet, amelyik egy ilyen bonyolultan működő rendszer belső kohézióját megteremti: a bizalom és együttműködés légköre és technikái.

Az intézményi szereplőkre, mint „végső pontra” nagy nyomás nehezedik e feladatok megoldásában. A nehéz helyzet sok kreatív megoldást életre hívott, beindult a kompetens vezetők kiválasztásának, az innovatív tantestületek kiépülésének folyamata. Az interjúk készítése során több felkészült vezetővel találkoztunk, akik nagy szakértelemmel, invenciózusan, kapcsolatrendszerüket és tudásukat folyamatosan építve próbálják megoldani feladataikat, és fejleszteni intézményüket. Ugyanakkor nem feledkezhetünk meg a „félíg telt pohár” másik, üres feléről sem, hiszen ez azt is jelenti, hogy a jelenlegi helyzetben biztosan nagy hiányosságok mutatkoznak a megfelelő oktatáshoz való hozzáférés elvének érvényesítésében. Egy állami oktatási rendszerben nem megengedhető, hogy az oktatás minősége csupán a helyi erők és lehetőségek függvényében alakuljon. Mindebből az

következik, hogy a központi oktatáspolitiká számára egyszerre jelenik meg sürgető feladatként e pozitív folyamatok láthatóvá tétele és támogatása, valamint a beavatkozás ott, ahol nem hatékony az intézmények alkalmazkodása a külső környezet elvárásaihoz.

Az interjúk arra is felhívják a figyelmet, hogy miközben az utóbbi évek pedagógus munkaerő-gazdálkodással kapcsolatos gondolkodásában meghatározóvá vált a mennyiségi szemlélet, a szűkösen értelmezett pénzügyi racionalitás, a szereplők nem fordítottak kellő figyelmet a minőségi megoldások kimunkálására, azok jutalmazására. A látszólagos racionalizálások, tartalmatlan intézmény-összevonások, a pedagógusok munkaidejének és feladatkörének kitöltése megfelelő felkészítés, és a megfelelő érdekeltségek megteremtése nélkül, gyakran csak az „alaptevékenység” végzését is ellehetetlenítő munkakultúra (kulturálatlanság) kialakulásához vezet.

A következőkben néhány olyan megállapítást és javaslatot fogalmazok meg, amelyek segíthetnek a központi oktatáspolitiká, ágazati irányítás fenti, kétirányú feladatának számbavételezésében és megoldásában.

- A kiterjesztett szerepelvárás uralkodóvá válása nyomán, a pedagógusok munkaterheiről, foglalkoztatásuk hatékonyságáról csak az intézményi feladatok, valamint az intézményben megjelenő kompetenciák teljes körű áttekintésével nyerhetünk képet. Interjúink alapján azt valószínűsítjük, hogy az intézmények jellegzetes típusait nem lesz könnyű megrajzolni, mert ez a hatékonyság nagymértékben függ a vezető személyétől, a vezető és a fenntartó együttműködésének minőségétől. Ma nagyon nagy különbségek lehetnek intézmények, vezetők és pedagógusok munkavégzésében, mind mennyiségi, mind minőségi téren. Valószínűleg sokkal nagyobbak, mint azt a bérekben, juttatásokban mutatkozó különbségekből sejteni lehet.
- Tudomásul kell venni, hogy az oktatási intézményekre is érvényes az, hogy a szervezeti tagság nem jelent egyértelműen kompetens tagságot. Az intézményen belüli kompetenciafejlesztés jelentőségét felismerve, tisztázni kell az irányítás különböző szereplőinek a felelősségét a hiányzó kompetenciák megteremtésében, illetve lehetőséget kell teremteni arra, hogy a nem kompetens munkaerőtől megváljon az intézmény.
- Mindezt szükség van szervezetszociológiai kutatásokra (vezetői struktúrák megismerése, feladat-megosztási módok és hatékonyságuk stb. vizsgálatára), a jó gyakorlatok nyilvánosságra hozására, a jó működések feltételeinek feltárására, rendszerszintű értelmezésére. Szükség van az intézmények belső munkamegosztásának, munkaerő-gazdálkodási hatékonyságának megismerésére annak érdekében, hogy a hatékonyabb működést ösztönző eljárásokat lehessen kidolgozni.
- A kutatások mellett szükség van az intézményértékelés eljárásainak és struktúrájának kialakítására. Ma egyre elterjedtebb az a meggyőződés, hogy szükség van a pedagógusok munkájának értékelésére és jutalmazására. Interjúink azonban arra figyelmeztetnek, hogy az egyes pedagógusok munkájának hatékonyságát és minőségét erősen meghatározzák a munkahelyi körülmények, ezért nem kerülhető meg az intézmények értékelésének feladata sem. Erre az utóbbi években kezdett kiépülni egy olyan eszközrendszer (az országos kompetenciamérés), amelynek eredményeire is építve, komplex értékelési rendszert lehetne kidolgozni.
- Szükség van az iskolák feltételrendszerében meglévő különbségek mértékének feltárására, és a kormányzati felelősség megvalósítására az ellátásbeli kirívó különbségek kompenzálásában.

- Szükség lenne olyan oktatáspolitikai prioritások megfogalmazására, amelyek mentén az intézményértékeléshez kapcsolódó jutalmazási és fejlesztési eszközrendszert ki lehetne alakítani, és működtetni.
- Az oktatásirányítás megosztott felelősségi rendszerében szükség lenne az irányítási szereplők feladatkörének áttekintésére, újragondolására, a bizalom és együttműködés légkörének erősítésére, a működés zavarainak rendszerszintű értelmezésére és a működés folyamatos karbantartására. A pedagógusok pszichológiai terheivel kapcsolatos információk arra figyelmeztetnek, hogy az iskolai munkában nemcsak az a meghatározó, hogy miféle feladatok jelennek meg benne, hanem az is, hogyan történik a feladat-meghatározás, mennyire segítik vagy nehezítik a különböző szereplők azok végrehajtását. A lelki terhek jó részét éppen a felek együttműködésének, a köztük lévő bizalomnak a hiánya okozza. Az „erőből” történő politizálás kultúrája itt is megjelenik, az intézmény és a pedagógus sok esetben „védtelen”. Szükség van a szakma megerősítésére, a pedagógusok reálisabb önképének és érdekérvényesítő képességének fejlesztésére. Ugyanakkor szükség van az együttműködés egyenlőtlenségeiből fakadó irracionális terhelés csökkentésére. Interjúinkból úgy tűnik, ennek feltárására alkalmas lehetne az iskolában megjelenő bürokratikus feladatok vizsgálata.
- Az oktatási intézmények változó feladatokhoz történő igazodásában kulcsszerep jut az intézményvezetőknek. Interjúink nyomán úgy tűnik, nagyon eltérő mértékben felelnek meg ennek a szerepnek. Sem bérezésük, sem mozgásterük (pl. a munkaerő-gazdálkodásban) nem tükrözi ezt a különbséget. Szükség lenne az intézményi munkaerő-gazdálkodás jó gyakorlatainak feltárására, elterjesztésére, az intézményvezetők tudásának jobb hasznosítására az oktatáspolitikai alakításában.
- A kiterjesztett szerepelvárás meghatározóvá vált az intézmények működésében, ám ez sem a közvélemény, sem a tanárképzésben érdekelttek számára nem nyilvánvaló. A tanárképzés Bolognai átalakulása számos ponton reflektál erre (a képzésben elvárt tanári kompetenciák körének kialakításával, a képzés gyakorlati jellegének erősítésével, a gyakorló félév bevezetésével). Ugyanakkor a tanárképzés számos szereplője előtt nem ismertek ezek a változások, a képzést nem orientálja megfelelő mértékben ez a tudás.
- Végül, érdemes felhívni arra a figyelmet, hogy az iskolai munkaerő-gazdálkodás hatékonysága nem csupán közgazdasági szinten értelmezhető. A munkaerőt hatékonyabban foglalkoztató intézmény nagy valószínűséggel eredményesebb intézmény is.