

**Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Kommunikáció Program**

**Blaskó Ágnes**

**Szerepelvárások narratív elemzése**

**- egyetemi oktatók szerepelvárásai -**

**témavezető: Horányi Özséb**

**2009**

Tartalom	
Bevezetés.....	4
I. Alapvetés a szerep fogalmához .....	7
I.1. Szerepelméletek típusai .....	7
I.2. Biddle szerepkonceptiója – megjegyzésekkel.....	14
A koncepcióról általában .....	15
Szerepviselkedés.....	16
Elvárások.....	26
Szerepviselkedések és elvárások lehetséges viszonyai a szociálpszichológiai kutatásokban .....	33
Viselkedések viszonyai.....	34
Az ágens és a társas rendszer szerepei.....	36
I.3. A szerepkonceptió – hangsúlyok.....	38
A személyes szerep.....	39
Elvárások és ágensei .....	49
II. Egyetemi oktatók szerepelvárásai.....	55
II.1. Célkitűzés, adatfelvétel, módszertan .....	55
A kutatás célkitűzése .....	55
Az adatfelvétel.....	57
Az elemzés módszertana .....	60
II.2. Eredmények.....	74
A történet szerkezet .....	75
A tanárszerepre vonatkozó elvárások .....	78
A vágyott és a valós tanárszerep .....	81
A történetekből kirajzolódó értékek .....	84
A tanítás célja .....	86
Szerepfunkció .....	88
Szereplőfunkció .....	92
II.3. Mellékletek .....	96
Interjúelemzések .....	96
Az 1. interjú elemzése .....	96
A 2. interjú elemzése .....	102
A 3. interjú elemzése .....	110
A 4. interjú elemzése .....	115
Az 5. interjú elemzése .....	119
A 6. interjú elemzése .....	125
A 7. interjú elemzése .....	131

A 8. interjú elemzése .....	135
A 9. interjú elemzése .....	141
A 10. interjú elemzése .....	145
A 11. interjú elemzése .....	149
A 12. interjú elemzése .....	155
A 13. interjú elemzése .....	158
A felvett interjúk.....	164
1. interjú .....	164
2. interjú .....	170
3. interjú .....	175
4. interjú .....	181
5. interjú .....	185
6. interjú .....	188
7. interjú .....	193
8. interjú .....	198
9. interjú .....	207
10. interjú .....	211
11. interjú .....	216
12. interjú .....	228
13. interjú .....	232
Irodalomjegyzék .....	237

## Bevezetés

Disszertációm szerepelvárásokkal foglalkozik először elméleti reflexió, majd egy egyetemi oktatói szerepelvárásokat vizsgáló kutatás útján. Az első részben egy madártávlatú szerepelméleti rendszerezés után ismertetem B. J. Biddle paraméterrendszerét (Biddle, 1979), majd kiemelek belőle néhány, továbbgondolásra érdemesnek tartott, illetve a második részben ismertetett kutatáshoz nélkülözhetetlen szempontot. A második részben egy kifejezetten szerepelvárások vizsgálatára alkalmas interjúelemzési technika kidolgozása után közlöm a tizenhárom egyetemi oktatóval felvett interjúm elemzéseinek eredményeit. A dolgozat egyes elemei így összességében az interjúk szerepelvárások szempontjából való interpretációs technikájának kidolgozását segítik, ám minden egyes fejezetnek önálló célkitűzései és eredményei vannak.

Így a *Szerepelmélet típusai* című fejezet arra vállalkozik, hogy két szempontból tipizálja a szereppel foglalkozó vizsgálatokat. Egyrészt az elméletalkotás célja szerint, másrészt az egyes szerepkoncepciók mögött meghúzódó elméleti megfontolások szerint. Az előbbi csoportosítást önállóan alakítottam ki, az utóbbihoz Biddle *Recent Development in Role Theory* (Biddle B. J., 1986) című cikke adott támpontokat. A fejezet eredménye, hogy rámutat a tipizálás alapvető buktatóira, egyszersmind magyarázatot nyújt arra, miért lehet érdemes a továbbiakban Biddle paraméterrendszerét alapul venni.

A *Biddle szerepkoncepciója – megjegyzésekkel* című fejezet arra vállalkozik, hogy ismertesse a *Role Theory. Expectations, Identities, and Behaviors* című könyv fontosabb fogalmait. Az ismertetés során olykor egy-egy fogalomkritikai kitérőt tartok szükségesnek tenni a pontosabb érthetőség kedvéért; valamint a paraméterek értelmezhetőségének ellenőrzése végett lábjegyzetben illusztrációként példákat csatolok, amelyek többnyire az

egyetemi oktatói szerepek vizsgálatához felvett interjúimból származnak. Az ismertetés e módja az egyes fogalmak tisztázását, valamint annak demonstrálását szolgálja, hogy a könyv által kínált szerepleírás egyetlen téma milyen sokoldalú megragadását teszi lehetővé. E fejezet eredményének tartom, hogy a hazai diskurzusra behoz egy olyan paraméterrendszert, amely továbbcsiszolható, és amely alapján a szerep fogalmáról sokoldalúan és differenciáltan lehetséges gondolkodni.

*A Szerepkonceptió – hangsúlyok* című fejezet két, eltérő tematikájú alfejezetet tartalmaz. Az első, a *Személyes szerep* című, a korábban ismertetett szerepfogalom Biddle által nem hangsúlyozott részletét kezdi kidolgozni. A *személyes szerep* fogalmának újdonsága, hogy szerepnek tekinti az egyén személyes viselkedéstörténete szempontjából mintázattá alakuló viselkedéseket is, holott szokásosan még a szerep, a szerepfejlődés személyes aspektusaival foglalkozó elméletek is (pl. interakcionista megközelítések) a közösségi viselkedésmintázatokat tekintik annak. Éppen ezért szükséges megvizsgálni, hogy mennyiben gondolható el a személyes szerepviselkedés szerepviselkedésnek, teljesíti-e azt az előző fejezetben felvett alapkritériumot, miszerint a szerepviselkedés alapvetően társadalmi. Az alfejezet arra jut, hogy a személyes szerep csak interpretációs közege szempontjából nem tekinthető közösséginek; mind kialakulásához, mind aktiválódásához társas közeg szükségeltetik. A személyes szerep fogalmi kidolgozása hozzájárulhat ahhoz, hogy lehetőség nyíljon a különböző diskurzusokban használt szerepfogalom egyetlen platformon való tárgyalására.

*A Szerepkonceptió – hangsúlyok* című fejezet második alfejezete (*Elvárások és ágensei*) a korábban ismertetett szerepkonceptió azon részeit emeli ki és pontosítja, amelyek a disszertáció második részében közölt vizsgálathoz nélkülözhetetlenek. Így tisztázza a szerepelvárások ágenciájának kérdését, valamint összefoglalja és példákkal illusztrálja az

elvárások lehetséges irányait és modalitásait. E fejezet már közvetlenül készíti elő a disszertáció második részének vizsgálatát.

A disszertáció második része a kutatás módszertanának kidolgozásával kezdődik (*Célkitűzés, adatfelvétel, módszertan* c. fejezet). E fejezet azt vállalja, hogy kidolgoz egy olyan interjúfelvételi és -elemzési módszert, amely kifejezetten szerepelvárások vizsgálatára alkalmas. A módszer alapvetően narratológiai szövegelemzés, amely az adatközlő által elmesélt, önmagáról szóló történetben keresi az adatközlő aktuális szerepére vonatkozó, különböző irányokból érkező, különböző modalitású elvárásokat. Így a szövegközeli értelmezés segítségével elkülöníthetők az adatközlő saját szerepmegvalósításának értékelései az arra vonatkozó vágyaitól, illetve attól, amit másoktól érkező elvárásként érzékel. E fejezet eredménye, hogy kidolgoz egy, a következő fejezetben tesztelt módszert, amely tulajdonképpen bármely kommunikációs szintéren előforduló, valamely ágens által érzékelt szerepelvárások vizsgálatára alkalmas.

A következő, *Eredmények* című fejezet tizenhárom interjúelemzés összesített eredményét közli. Az interjúk olyan oktatókkal készültek, akik az ELTE illetve a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán a szociális- és társadalomismeret képzési ág alapszakjain BA szinten tanítanak. Az oktatói szerepelvárásra irányuló vizsgálat eredményei között szerepel a tanárszerepre vonatkozó elvárások típusainak összesítése; a vágyott és a megvalósított tanárszerep konzisztenciájának, illetve inkonzisztenciájának és annak okainak vizsgálata; a tanítás céljainak, valamint a szerep funkcióinak összesítése. E fejezet összességében fontos adalékkal szolgál a hazai felsőoktatás helyzetének kutatásához.

Végül a *Mellékletben* csatolom az egyes interjúelemzéseket, valamint az interjúk szövegét.

# I. Alapvetés a szerep fogalmához

## I.1. Szerepelméletek típusai

A disszertáció első fele tehát a Biddle 1979-ben született szerepelméleti áttekintése (Biddle, 1979) nyomán gondolja végig azt a szerepfogalmat, amit a dolgozat második felében végzett kutatásban ténylegesen használni tud. E munka első lépéseként az alábbiakban a szerepelméletek típusait állapítom meg, hogy közöttük elhelyezhessem az általam választott megközelítést.

A szerep fogalma a szociálpszichológia, szociológia diskurzusában legalább három különböző módon kerül elő. Az első az elméleti tisztázás szándéka: sokszor különböző klasszikus társadalomelméletek központi (pl. Mead, Goffman) vagy éppen mellékes, de fontos eleme (pl. Berger–Luckman) a *szerep*. Másodsor, empirikus kutatások sora vizsgál különböző szerepeket többé vagy éppen kevésbé definiált szerepfogalom alapján. Harmadszor, azok, akik teljes társadalomelméletet nem kívánnak gyártani, mégis valamilyen elméleti tisztánlátásra vágynak, a fogalom valamely tisztázott vagy tisztázatlan szempontú történetének megírására vállalkoznak (pl. Morris, 1971; Mérei, 1988).

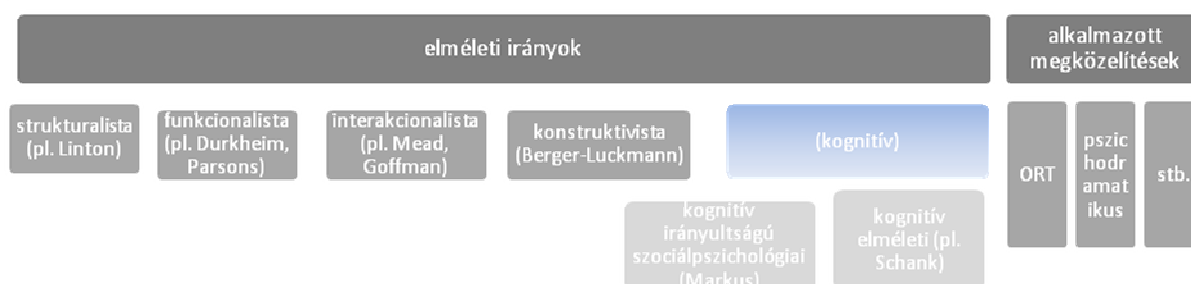
Érdeemes megvizsgálni e fogalomtörténeti áttekintés jelentéskonstrukcióit. A történeti áttekintések kiválasztanak egy végpontot, amely egyszersmind kijelöli a történet szempontrendszerét, és a szereppel foglalkozó elméletekből kiemelik az ahhoz (a szempontrendszerhez) valamiképpen viszonyítható pontokat. Így például – hogy rögtön át is tekintsük az ilyen irányú magyar próbálkozásokat – Buda Béla (Buda, 1997) 1965-ös, cikkében a szerep interakcionista felfogásához kapcsolható vagy ezt a felfogást építő mozzanatokot hangsúlyozza. Váriné Szilágyi Ibolya (Váriné, 1994) már cikke címében (*G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai*) világossá teszi szempontját: ő a meadi szerepfogalomhoz méri a különböző elméleteket. Leírása ennek megfelelően az

interakcionista szerepelmélet paradigmájának összefoglalása a strukturalista elgondolásokkal szembeállítva. Mérei a kiscsoportos szerepek mentén rajzolja meg a szerepfogalom történetének ívét Baldwin, Mead és Moreno gondolatait téve főszereplővé (Mérei, 1988). A három emlegetett történeti megközelítésben tehát közös, hogy explicite vagy impliciten, de egyetlen, az aktuális érdeklődésnek megfelelő szál mentén születik a történet. Az ilyen próbálkozásokban a történet fókuszpontja természetesen a tudomány aktuális állásától, a vizsgálat fókuszától függően mindig más és más lehet.

Az enciklopédikus jellegű összefoglalások, áttekintések kézenfekvő útja lehet az elméleti megközelítések irányzatok, iskolák, paradigmák szerinti csoportosítása, ami természetszerűleg megintcsak nem nélkülözheti a történetyszerűséget, de nem szükségszerűen az a legalapvetőbb építőköve. Az ilyen jellegű áttekintés segítheti az empirikus vizsgálatok által használt szerepfogalmak átláthatóbbá tételét, illetve narratívák elméleti állásfoglalásának meghatározását.

Az alábbiakban felsorolom azokat az irányokat, amelyek segíthetik a fogalom csoportosítását, és amelyek közül kettőt a disszertációm további fejezeteiben részletesebben kifejtek. Biddle 1986-ban a *Recent Developments in Role Theory* című cikkében (Biddle B. J., 1986) a funkcionista, a szimbolikus interakcionista, a strukturalista, a szervezeti (ORT, Organisational Role Theory) és a kognitív irányzatokat különíti el. E csoportokat én egy-egy ponton árnyalom, illetve kiegészítem. Kiegészítem abban áll, hogy felveszem a konstruktivista szerepelmélet csoportját, árnyalásom pedig egyrészt abban, hogy Biddle meglehetősen problematikus módon kognitívnek nevezett megközelítését kognitív irányultságú szociálpszichológiaiak nevezem, és mellette külön felveszem a kognitív elméleti megközelítést; valamint abban, hogy az ORT-t egy nagyobb kategória, az alkalmazott szerepelmélet kategóriája alá vonom (Blatner (Blatner, é.n.) kategóriája), mint ahogyan a pszichodramatikus megközelítést is.





1. ábra – Szerepelméletek, irányok, paradigmák

Azzal, hogy az *alkalmazott megközelítéseket* is felvettem a táblázatba, helyet adtam azoknak a pragmatikus megközelítéseknek, amelyek tudományos elméleti reflexió nélkül foglalkoznak – akár az elméleti reflexió számára is igen tanulságos módon – szerepekkel. Az *elméleti irányok* alatt soroltak teljes kifejtése tulajdonképpen e főbb elméleti irányok mentén haladó enciklopédikus szerepelméleti összefoglaló lehetne. Disszertációm nem vállalkozik ilyen áttekintés létrehozására, éppen csak jelzi, hogy az egyes elméleti irányok hogyan ragadják meg a szerep fogalmát, illetve, hogy miért érdemes a szerep fogalomtörténete szempontjából az egyes irányokat független, önálló felfogásnak tekinteni.

Bár szokás a funkcionista és a strukturalista megközelítéseket együtt tárgyalni (pl. (Váriné, 1994), fontos a kettő megkülönböztetése. A *funkcionista* szerepelméletek a szerepviseledést a társadalmi rendszer által előírt betöltendő funkcióknak tekintik. Ennek megfelelően a társadalmat mint viszonylag stabil rendszert képzelik el, amelyekben a szerepeket normák, előírások irányítják. A szerepek eszerint mindig társadalmi pozícióhoz köthetők, és funkciójukkal jellemezhetők. Mivel a társadalmi rendszer felől meghatározottak, jól leírhatók a konformitás fokával vagy éppen a szankciók meglétével.

A *strukturalista* szerepelméletek a szerepeket elsősorban nem mint szerepelőírásokat tekintik (noha pl. Linton szerepelképzelésében éppen ezt szokás

nehezményezni). A hangsúly inkább a szerepeken mint a társadalomban rejtetten vagy nyíltan meglévő viselkedési struktúrákon van. A strukturalista szerepelmélet az emberi viselkedés társadalmi környezetfüggő szabályszerűségeit kutatja, és e szabályszerűségeket tekinti szerepviselkedésnek. Éppen ezért a funkcionalista megközelítéssel szemben nem mint a rendszer által funkcionálisan meghatározott szerepelőírásokra tekint, hanem mint felfejtendő struktúrákra. Ennek megfelelően a szerepeket nem mint *előírásokat*, hanem mint *leírható* társadalmi entitásokat képzei el.

Az *interakcionista* szerepelméletek az előbbiekkal szemben nem a rendszerre, hanem az ágensre helyezik a hangsúlyt, ezzel egyrészt a szerep egyéni aspektusait, másrészt az informális interakciókat vonják be a fogalom erőterébe. Szerepmeghatározásuk kulcsfontosságú pontja a szerep elsajátítása, a szerepmegvalósítás és az interakciókon keresztüli szerepváltozás. Az interakcionista megközelítés szerint a szerepmegvalósítás során az ágens a kontextus itt és mostjában értelmezi és alakítja a normákat.

*Konstruktivista* szerepelméletet nem szokás elkülöníteni, én a Berger-Luckmann-féle társadalomelméletben megjelenő szerepfogalmat (Berger & Luckmann, 1998, old.: 80.) mégis mint önálló paradigmát képviselőnek tartom. A konstruktivista szerep ágensközpontú: a hangsúly itt azonban az ágensek fejében lévő, társadalmivá váló értelmezésen van. E megfontolás szerint a szerep ugyanis a már habitualizálódott ismétlődő viselkedés, amelynek folyamatosan újrakonstruálódó jelentésében a felek osztoznak. A szerep e felfogásban tehát közösen értelmezett cselekvés, amelynek funkciója, hogy az ágensek számára kiszámítható legyen a világ és az ágensek felszabaduljanak pl. egyéb, kölcsönösen (még) nem tipizálódott cselekvések végrehajtására.

Talán meglepő, hogy a *kognitív szerepelmélet* a funkcionalizmus, strukturalizmus, interakcionalizmus, illetve a konstruktivizmus társaságában szerepel, hiszen míg a már tárgyalt irányok, paradigmák alapvetően áthatották a társadalomelméleti gondolkodást, így a klasszikus társadalomelméleteket, addig a kognitív megközelítés – bár valóban megtermékenyítően hatott a szociálpszichológiai kutatásokra, per definitionem nem lehet soha alapvetően társadalomelméleti. Azzal, hogy mégis a szerepelméletek külön típusaként jelölöm meg, egyrészt helyet adok az olyan szociálpszichológiai kutatások besorolásának, amelyek a szerepviselkedések ágensben zajló folyamataira keresik empirikus úton a választ; másrészt felvetem annak lehetőségét, hogy létezhetnek olyan megismeréstudományi elképzelések, amelyek koherens magyarázatát adhatják az ember szerepviselkedésének. Ennek megfelelően a kognitív megközelítést kognitív szociálpszichológiai és kognitív elméletire osztom. A kognitív megközelítés szerepre vonatkozathatóságának példáját a *Szerepkonceptió – hangsúlyok* c. fejezetben tárgyalom részletesebben, itt csak arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy szokatlannak tűnhet a fenti csoportosításba belefoglalni a kognitív megközelítést, de lehet érvelni ennek jogosultsága mellett.

*Kognitív szociálpszichológiai szerepelméletről* tehát nem beszélhetünk, hiszen bizonyos típusú, de nagyon különböző szerepelképzeléssel dolgozó *vizsgálatokat* sorolunk ide. Nevezetesen azokat a szociálpszichológiai vizsgálatokat, amelyek a szerepelvárás és a szerepviselkedések kapcsán az ágensben lejátszódó folyamatokra koncentrálnak. Az egyetlen közös pont ezekben a vizsgálatokban tehát módszertani: a szerepviselkedések jelenségének magyarázatához empirikus úton kívánnak jutni, és ehhez az individuális (?) ágenszt vizsgálják. Ha tetszik tehát, közös előfeltevésnek mondható, hogy a szerepviselkedés kulcsát alapvetően az individuális ágensben keresik, de ezt elméleti megalapozottságnak aligha mondhatnánk. Valószínűleg azért szokás e kategóriáról

beszélni mégis (kognitív szerepelmélet, és nem kognitív szociálpszichológiai címszó alatt) (Markus & Zajonc, 1985), (Biddle B. J., 1986), mert képes e kategória egy, nagy társadalomelméleti alapvetéssel nem rendelkező empirikus kutatási trendet elhelyezni.

A *kognitív elméleti szerepmegközelítés* feltüntetése jogosultabbnak tűnhet, amennyiben valóban elméleti, noha nem társadalomelméleti. Felvételét mégis több okból fontosnak tartom. Egyrészt azért, hogy jelezhessem különbözőségét a kognitív irányultságú szociálpszichológiai megközelítéstől. Másrészt, hogy felhívhassam a figyelmet arra, hogy a megismeréstudomány területén megjelenő, az elmeműködést felfejteni célzó modellek a szerepviselkedés jelenségének nagyon is produktív magyarázatául szolgálhatnak. A kognitív elmélet önmagában nem egy irányzat, hanem önálló tudomány, amely kitermelte a maga paradigmáit, alapvetően nem rendelkezik még hozzávetőlegesen konszenzusos szerepfogalommal sem. Mégis, az énsémákon, a szerepidentitáson vagy az esemény-sémákon dolgozó elméletek (Morgan & Schwalbe, 1990) (Markus H., 1977), (Schank, 2004) olvashatók az ágens szerepviselkedésének magyarázataiként.

Az 1. ábra második nagy csoportját, az *alkalmazott megközelítéseket* két okból tartom fontosnak kiemelni. Egyrészt azért, hogy korrigáljam Biddle csoportosítását. Biddle összevetése problematikus, mert összemérhetetlen kategóriákkal próbálta egymás mellé rendezni a vizsgált megközelítéseket. Az ORT-t (Organizational Role Theory) például a kognitív, illetve a funkcionalista szerepelméletek között sorolta fel. Másrészt azért, hogy e kategória létrehozásával felhívjam a figyelmet az olyan jelentős területek létezésére, amelyek professzionálisan foglalkoznak a szereppel, de pragmatikus és nem elméleti megfontolásokból. E területek diskurzusba emelését a felhalmozódott tapasztalatuk okán kikerülhetetlennek gondolom. Az ORT a szerepviselkedéseket kizárólag szervezeti kontextusban vizsgálja, és azt hivatott felfejteni, hogy a szervezet céljainak hatékony

eléréséhez milyen szerepek és azokhoz kapcsolódóan milyen viselkedések szükségesek, és ezek hogyan viszonyulnak a dolgozók valóságos erőforrásaihoz. Az ORT központi kérdései (Parker, é.n.) így a szerepátvétel (role-taking), a szerepkonszenzus, a szerepkongruencia és szerepkonfliktus köré csoportosulnak. A különböző szervezetfejlesztők módszereinek, és elméleti alapvetéseinek összehasonlítására és feltárására azonban dolgozatomban nem vállalkozom.

Ha az ORT kontextusfüggő szerepekkel foglalkozik, akkor a pszichodráma épp ellenkezőleg. Terápiás módszere ugyanis az ágens különböző kontextusokban megismétlődő szerepviselkedésének feltárására vállalkozik. Tudása tehát elsősorban a személy jellemző szerepviselkedéséről, annak kialakulásáról, illetve átírásának lehetőségeiről van (Blatner, é.n.), (Zeintlinger, 2005), (Vikár, 2007).

A szerep elméleteinek, illetve alkalmazásainak e struktúra mentén való kifejtése összességében – amint az már e felsorolásban láthatóvá vált – igen problematikus. A csoportosítás nagy társadalomelmélet irányok mentén történt, ám új nagy elméleti konstrukciók ritkán születnek, így a frissebb próbálkozásokat vagy megpróbálhatjuk nem elméleti alapvetésük, hanem például módszertanuk, illetve tárgyuk felől csoportosítani vagy pedig beleerőltetjük egy korábbi kategóriába. Ha az előbbi utat választjuk (mint ahogy azt tettem az imént a kognitív szociálpszichológia csoportját létrehozva), azzal szembesülünk, hogy az előzőekkel összemérhetetlen kategóriát hoztunk létre. Ráadásul, amikor konkrét szövegek csoportosítására akarjuk használni kategóriáinkat, gyakran azzal szembesülünk, hogy az elméletileg oly tisztának tűnő kategóriáink használhatatlanok. És akkor még a szokásos nehézségeket, mint a fogalomhasználat diverzitását, az összemérhetetlenség problémáját kell nem is említetnem.

Disszertációm azonban tehát nem kíván enciklopédikus szerepelméleti összefoglalót létrehozni, a dolgozat első felében mégis vállalkozik a szerep fogalmának

többoldalú leírására. Ehhez Biddle 1979-ben kidolgozott próbálkozásához fordul segítségül. Biddle összegyűjti a szerep vizsgálatai kapcsán felmerülő szempontokat, és azokat mint a szerep jellemzéséhez lehetségesen felmerülő szempontrendszerként mutatja be. Biddle elemzésében tehát nem jelöl ki egyetlen szempontot, amely alapján összegzi a szereppel kapcsolatos kérdéseket (mint ahogyan azt a szerep fogalmának történeti rekonstrukciói esetén láttuk); nem helyezkedik egyetlen elméleti álláspontra a társadalom mibenlétére vonatkozóan (mint ahogyan azt egy-egy nagy szerepelmélet teszi); nem nagy ideológiasoportok szerint kategorizál (aminek a nehézségeit az imént láttuk); hanem egyszerűen egy (akár folyamatosan bővíthető) paraméterkészletet kínál, amely bármely további kutatás alapjául szolgálhat. A kínált paraméterkészlet olyan rendszerként áll elő, amely alaposan körüljárja a szerep – már a fenti rövid ismertetőben is láthatóan – számos lehetséges aspektusát, ami által sokat tisztít a diffúz fogalmon.

## **I.2. Biddle szerepkoncepciója – megjegyzésekkel**

Az alábbiakban tehát áttekintem Biddle *Role Theory. Expectations, Identities, and Behaviors* című könyvében kidolgozottakat. Mindezt úgy teszem, hogy egy madártávlatú összefoglalás után részletesebben leírom paraméterrendszerét. Az ismertetéshez lábjegyzetben olykor illusztrációként példákat csatolok, amelyek többnyire az egyetemi oktatói szerepek vizsgálatához felvett interjúimból származnak. Az ismertetés e módjától azt remélem, hogy megmutatkozik, hogy a Biddle által kínált rendszer egyetlen téma milyen sokoldalú problematizálását teszi lehetővé. A példák itt tehát csak az ő fogalmainak értelmezését szolgálják, nem saját szerepkutatásom eredményeit mutatják be. A disszertáció második felében közölt saját vizsgálatomban az oktatói szerep csak néhány, alább majd pontosan meghatározott aspektusára mutatok rá.

## A koncepcióról általában

Biddle megközelítésmódja nem fogalomtörténeti, sem nem szellemi irányzatok vagy iskolák perspektíváját sorra vevő, hanem végeredményében taxonomikus megközelítést nyújtó, de természetesen a különböző iskolák, megközelítések és történeti fejlemények, valamint a különböző empirikus kutatások előfeltételeinek számbavétele alapján. Mivel a szempontok rendszerezése a könyv elsődleges célja, sokszor nem, vagy csak mellékesen derül ki, hogy pontosan mely iskola vagy mely kutatócsoport hozza elő az adott szempontot. A Biddle által felállított rendszer, amely a szereppel kapcsolatos fogalmak, problémák tárháza, tulajdonképpen olvasható szociálpszichológiai bevezető tankönyvként is, amely a szerep fogalmán keresztül vázolja a szociálpszichológia fontos kérdéseit. Biddle máig legalaposabban kifejtettnek mondott (Blatner, é.n.) szerepleírása természetesen kora tudományos állását tükrözi, de – amint azt már jeleztem – előnye, hogy a kínált szempontok a későbbi kutatások számbavételével bővíthetők.

Biddle gondolatmenetében először megállapítja, hogy egyes kutatások nyíltan hozzáférhető jelenségeket (*szerepviselkedéseket*) vizsgálnak, míg mások a szerepviselkedések magyarázatának tekintett, közvetlenül nem hozzáférhető *elvárásokat* tárgyalják. Biddle gondolatmenete a szerepviselkedések és a – legalábbis a szociálpszichológiai gondolkodás szerint – azt generáló elvárások részletes analízise után rátér a szerepviselkedések és elvárások különböző, a szociálpszichológiában gyakran vizsgált lehetséges viszonyainak feltárására, és a szokásosan használt terminusok összefésülésére. Végezetül pedig azt nézi meg, hogy a tisztázott fogalmak hogyan alkalmazhatók egy társas / társadalmi rendszerben, illetve az ágens életében előforduló szerepek leírására. Az alábbi fejezetek ezt a gondolatsort rekonstruálják.

## Szerepviselkedés

### Viselkedés

A szerepekről való gondolkodás kiindulópontja annak tisztázása, hogy a világ mely jelenségeit tekintjük ide tartozónak. Biddle a *viselkedéshez* köti a szerep jelenségét, annak is csak egy bizonyos, szűk értelemben vett típusához. Viselkedéssel jellemzi tehát a szerepet, és nem az ágens egyéb tulajdonságaival, például fizikai jegyeivel vagy szociokulturális meghatározottságaival, noha természetesen bizonyos szerepeket (nemi, életkori) alapvetően jellemezhetnek ezek is. A gyorsan változó, ismétlődő, környezettel kölcsönös viszonyban álló, tapasztalati úton hozzáférhető viselkedések (illetve azok változói) szolgálnak tehát kiindulópontul. Ez, pontosabban ennek változói, a legkisebb vizsgálható egységek a szerepek leírásakor. Csak azokkal az aktivitásokkal számol azonban, amelyek társadalmiak. A bevezetett társadalmi viselkedés fogalma első pillantásra hasonlít a weberi társadalmi cselekvésre, hiszen Biddle úgy határozza meg a viselkedés *társadalmi* voltát, hogy az két különböző ágenshez kapcsolódik: az egyik viselkedés hatással van a másikra. A weberi társadalmi cselekvés kulcsa az egymáshoz igazított cselekvés (Weber, 1987, old.: 51), amelynek alapja nem feltétlenül valamilyen közvetlenül látható kapcsolat, mert lehet valamilyen várható viselkedéshez igazított, amely lehet múltbeli, jelenlegi és jövőbeli egyaránt. Biddle-nél azonban a viselkedések pusztán érzékileg hozzáférhető jelenségekként kerülnek elő. A két viselkedés közti hatást itt nagyon is szigorúan – így a weberi fogalommal mégsem összemérhetően – érti: hatásról a leggyengébb feltétel mellett is akkor beszél, ha az egyik viselkedés a másik jelenlétében történik (amellett, hogy persze lehet kifejezetten a másiknak címzett vagy legerősebb esetben történhet válaszviselkedés is, amely aztán lehet reflexes vagy akár tudatos.) A társadalmi viselkedés definícióját nagyon szűkre szabja tehát Biddle: csak az olyan



viselkedésekre korlátozza, amelyek közvetlen, jól láthatóan kapcsolódnak egymáshoz. Mindezt csak azért teszi, mert a gondolati tisztánlátás kedvéért külön vizsgálja az azt generáló és az abból generálódó elvárásokat, illetve az elvárások és viselkedések lehetséges viszonyait. Tehát azt, amit Weber már eleve belefoglal a társadalmi cselekvés fogalmába. Biddle egyelőre csak a viselkedésekkel, illetve azok különböző változóival foglalkozik mint a szerepek legkisebb kutatható egységével. A változók összehasonlíthatók, és megállapítható hasonlóságuk, egybevágóságuk vagy éppen különbözőségük.

### *Szerep*

Biddle tehát a társadalmi viselkedésből kiindulva fogalmazza meg szokatlanul tágan értelmezett szerepfogalmát. Felhívja a figyelmet arra, hogy noha szokásosan szerepről akkor beszélnek, ha az emberek szignifikáns hányadának az adott kontextusban az adott változóra viselkedésük egybevágó, szerinte e kritériumok közül elégséges, ha *egyetlen ember egyetlen* kontextusban produkál bizonyos változó szempontjából karakterisztikus viselkedést. Azaz, szerepről beszélhetünk azon *viselkedési mintázatok* esetén is, amelyek személyesek, és akár csak egyetlen individuális ágenshez kötődők<sup>1</sup>. Sőt, Biddle kimondja, hogy szerepmeghatározása így oly mértékben tág lesz, hogy tulajdonképpen nem humán ágensekre is vonatkoztatható. Azaz, fogalmi redukciója folytonosságot teremt a humán és nem humán világ között. Ezt a felmerülő problémát nem oldja meg, csak jelzi, hogy ő annak ellenére, hogy nincsen olyan kritériumrendszer, amely segítene az emberi szerepviselkedés elkülönítésében az állati viselkedéstől, mégis csak humán ágens esetében beszél szerepviselkedésről.

---

<sup>1</sup> Azt, hogy Biddle ilyen tág értelemben használja a szerep fogalmát, produktív felvetésnek tartom, ezért disszertációm *A szerepkonceptió – hangsúlyok* című fejezetében elkezdtem ezt az általam személyes szerepnek nevezett fogalmat kicsit alaposabban körüljárni.

A szerepfogalom érvényességének – kissé kétes – tisztázása után Biddle rátér a szerep definiálhatóságának, illetve paraméterezhetőségének ismertetésére. A szerepet egyrészt tartalmi, másrészt funkcionális szempontból látja érdemesnek definiálni. Tartalmi meghatározásnak tekinti, ha a szerepet a szerepviselkedést végző ágens megnevezésével határozzuk meg, és azt is, ha a kontextus egy eleme felől írjuk le. Az ágens tehát lehet egy egész társadalom (pl. magyarok), vagy egyetlen individuum is. E két véglet használatával azonban óvatosan kell bánni: az első könnyen válhat semmitmondóan általánossá, az utóbbi a társadalomtudományok számára nem használhatóan speciálissá. Az ágenseken túl a kontextus bizonyos elemei is kijelölhetnek szerepeket: így beszélhetünk időpont, fizikai kontextus, mások viselkedése (vagy éppen annak hiánya), társadalom, időjárás által stb. meghatározott szerepekről<sup>2</sup>. Az ily módon meghatározott szerepek azonban nem mindig feltétlenül elég kifejezőek. Érdekes lehet olykor funkciójuk felől meghatározni őket<sup>3</sup>, ami rámutathat arra, hogy az adott szerep hogyan, milyen funkciók mentén integrálódik más szerepekkel együtt a rendszerbe. Egy szerepnek azonban sokszor

---

<sup>2</sup> Az alábbi, saját interjúmban talált példában a tanóra befejezésének kontextusa határozza meg a diákok szerepviselkedését: „*Valahogy ráadásul ez még abszolút óra végén volt, és tudod, amikor már a lépcsőházban pakolnak (...) na szóval egy ilyen helyzet volt. Ilyen lépcsőházi helyzet volt (...) tudod, amikor másik óra kezdődik, és elkezdenek szállingózni.*” (5. interjú) A példából pontosan látható, hogy Biddle tág értelmezése azt eredményezi, hogy egy – ebben az esetben a kontextus által meghatározott – karakterisztikus diákviselkedést, az óra végén való elszállingózást szerepviselkedésnek tekintjük, még ha ez a köznyelvben, illetve a tudományos diskurzusban sem bevett.

<sup>3</sup> Az egyetemi oktatói szerephez rendelve interjúmban nagyon különböző – biddlei értelemben vett funkciókat azonosítottam:

„*védénünk kell a diákokot*” (5. interjú);

„*az zavar, hogy úgy marad. Hogy nem tudok hatni rá. Bejött egyfajta attitűddel, egyfajta információval, egyfajta szemlélettel... (Hogy nem tudom megváltoztatni vagy legalábbis elbizonytalanítani őket)*” (6. interjú);

„*úgy viselkednek, mintha kamasz fiúk lennének, és egyszerűen nem tudom hogy kezelni*” (9. interjú);

„*ez az izgalommal teli vágy, hogy eljuthassak a titkos tudáshoz, ez ma már nincs benne a diákokban, és ha tudom ezt, akkor is mindig furcsának érzem, hogy hogy iskolának veszik az iskolát, nem pedig lehetőségnek arra, hogy megismerjenek embereket vagy gondolatokat vagy műveket*” (6. interjú)

„*Tehát én valami olyasmit próbálok nekik mindig mondani, hogy kritikai jellegű verbális kommunikációt sajátítsanak el, amiben, ha nemet mondanak, utána alternatívát is hoznak. Ez nagyon nehéz, és egyre nehezebb megteremteni a hallgatók között.*” (8. interjú)

„*amit megértéssel sikerült (a fejükbe pumpálni) úgy tűnik, az azért megmarad*” (1. interjú)

Ezek az idézetek mentori, pedagógiai, nevelői, tudomány képviselői, oktatói funkcióit mutatják az egyetemi oktatói szerepnek.

számos, akár nem is jól elkülöníthető funkciója van, illetve az is lehetséges, hogy a szerephez tartozó összes funkció nem sorolható fel – például azért, mert az adott kontextusból nem látható. Az intézményekben gyakran szokás a pozíciókat kifejezetten feladat-specifikusan meghatározni, de ebben az esetben is fennáll a probléma, hogy kijelölik ugyan a fő funkciókat, de sok egyébről nem adnak számot. Összességében tehát az a veszélye a funkció felőli leírásnak, mondja Biddle, hogy – szemben a tartalmival – nem a szerep tényleges elemeit, hanem azokat írja le, amelyek részei lehetnek, hozzá tartozhatnak.

A szerepek definiálási lehetőségeinek mérlegelése után Biddle bevezeti azokat a paramétereket, amelyekkel jellemezhetőnek látja az egyes szerepeket. Először az egyszerű szerepek, majd a szereprendszerek paramétereit veszi sorra. A szerepek lehetséges paraméterei között a szerep általánosságát, komplexitását, unikalitását és transzparenciáját sorolja. A szerep *általánossága* attól függ, hogy azt az emberek milyen nagy csoportja gyakorolja. A szerep *komplexitásáról* a szerepre jellemző viselkedések skálájának nagysága árulkodik, valamint a megvalósításhoz szükséges energia és a tevékenységek koherenciája. Lehetséges ugyanis, hogy egy szerep megvalósításához nagyon sokféle viselkedés tartozik, nagyon nehezen elsajátítható készségek kellenek, illetve az is lehetséges, hogy a szerephez szükséges viselkedéselemek kevésbé illenek össze. A szerep *unikalitását* inkább más szerepekkel összemérve lehet megállapítani. A *transzparencia* az adott szerepre való ráláthatóságot jelzi. Vannak nagyon kevésbé transzparens szerepek, így például a pszichiáteré, és erősen transzparens, mint a közéleti szereplőké.

<b>általánosság</b>	ritka ... gyakori
<b>komplexitás</b>	gazdag viselkedéselem-készlet ... szűk viselkedéselem-készlet
	nagy koherencia / erőfeszítés ... kis koherencia / erőfeszítés
<b>unikalitás</b>	más szerepek viselkedés-elemeitől ... más szerepek viselkedés-elemeihez hasonló
	eltérő ... viselkedéseket igényel
<b>transzparencia</b>	nyilvános viselkedéselem-készlet ... kevésbé nyilvános viselkedéselem-készlet

2. ábra – Szerepparaméterek (saját összefoglalás)

A szereprendszerek jellemzéséhez Biddle a szerepelkülöníthetőség, a szerepspecializáció, az integráció és a szerepkészlet paramétereket sorolja. A *szerepelkülöníthetőség* annak mérője, hogy a szerep egyes viselkedéselei mennyire jól elhatárolhatók más szerepektől. A pozíciókhoz köthető szerepek nagyobb valószínűséggel elkülöníthetők, ha azok egy társadalmi tradíció által specializáltak, és ha feladatorientáltak. A szerepelkülöníthetőség összefügg a *szerepspecializációval*. Szerepspecializációról akkor beszélünk, amikor a rendszer elkülönített szerepeit különböző személyek töltik be. A szerepspecializáció két további jellemzője a diffuzitás és a szingularitás. Diffúz a szerep, ha a rendszer több vagy akár az összes viselkedése hozzátartozik a szerephez<sup>4</sup>. A diffuzitás mellett a szerepspecializáció másik mérője lehet a *szingularitás*, ami a szerepet megvalósító ágensek számára utal. A szereprendszereket jellemzi a szerepek *integráltságának foka* is. A rendszer integrált, ha a szerepei jól illenek

<sup>4</sup> Az egyetemi oktatói szerep diffuzitására panaszodik az alábbi publicisztika:

„Íme egy életkép az egyik nagy egyetem reggeli órájára menet. Algoritmus, mit nem szabad elfelejteni. 1) Otthonról laptop hozása; 2) Laser-mutató; 2/a) (Bizonyos helyeken, ahol van hangosítás) Friss elemek a kutyükhöz; 3) Besétálni a Kulcsár-épületbe az előadó kulcsáért; 4) Bemenni a tanszékre a vetítőért; 5) Innen már nem memoriter a feladat, csak szerelés. Megpróbálni elérni, hogy 1. és 4. összekapcsolva működjön. Az esetek harminc százalékában elsőre sikerül. (...) Mindezt egy negyven éve tanító egyetemi tanár reggeli csuklógyakorlataként írom le. Abban az időben, amikor még a "hátán háza, kebelén kenyere" könyvet olvastam, az algoritmus jó részét a pedellus csinálta volna. Mára nincs pedellus, csak olyan high-tech van, amely észrevétlenül minden feladatot áthárít magára a tanárra. (...) Észre sem vesszük, és két évtized modernizációja során valójában az oktatást kiegészítő tevékenységek mindegyike áthárítódik a gyenge láncszemre, a tanárra. Nem biztos, hogy vissza akarom sírni azokat az időket, amikor áhitattal guggoló fiatal tanársegédek szerelgették a magnetofont Gegessi Kiss Pál óráján, vagy amikor a boncmester és a teremfelügyelő együttes erőfeszítéseivel cipelték be a csontvázakat Szentágothai előadására. Azt a folyamatot azonban észre kell venni, hogy ugyanúgy, ahogy a szedő munkája áthárítódik a szerzőre, minden kiegészítő munka átvevődött a tanárra.” (Pléh, 2008)

egymáshoz. A szerepek összeillés szerint jellemezhetők komplementaritásukkal vagy kölcsönös függőségükkel. A szerepek *komplementerek*, ha jól kiegészítik egymást azok a funkciók, amelyeket betöltenek. *Kölcsönös függőek*, ha az egyik szerep a másik megvalósításától függ, azaz megvalósítása előmozdítani vagy éppen akadályozni képes a másikat. A kölcsönös függőség speciális esete a *reciprocitás*, amikor is az egyik szerephez társuló kulcsviselkedés szankciójaként működik a másikonak és viszont. Amíg a szerepelkülöníthetőség, a szerepspecializáció és az integráció inkább a szerepek rendszerét jellemzi, a *szerepkészlet* az ágens szerepeit<sup>5</sup>. Mindazon szerepek összességét jelenti, amelyek az ágenshez tartoznak. A nem elkülöníthető szerepek okozzák a később majd részletesen tárgyalt szerepkonfliktust.

<b>szerepelkülöníthetőség</b>	a szerep viselkedéselemei nehezen különíthetők el más szerepektől	...	a szerep viselkedéselemei jól elkülöníthetők más szerepektől
	a rendszer különböző szerepeit nem külön személyek töltik be	...	a rendszer különböző szerepeit különböző személyek töltik be
<b>szerepspecializáció</b>	a rendszer szerepei nem illeszkednek	...	a rendszer szerepei jól illeszkednek
<b>szerepkészlet</b>		...	

3. ábra – Szereprendszerek paraméterei (saját összefoglalás)

### A pozicionális szerep

Amint azt láttuk, Biddle a szerepet a megszokottnál jóval tágabban értelmezi, hiszen szerinte a szerepviselkedésnek nem szükségszerű velejárója, hogy több ágenshez tartozzon. A több ágenshez tartozó szerepet a szerep egyik – egyébként a leggyakrabban

<sup>5</sup> Az alábbi interjúrészlet a szerepkészletből adódó zavarra mutat példát: a szakemberi és az oktatói szerep ugyanis egyszerre van jelen annál az adatközlőnél, akinél a szociális munkás illetve a tanárszerep versengeni kezd egymással egy, a diákról véletlenül nyilvánossá vált bizalmas információ elhangzása után, és végül az előző javára dől el a küzdelem:

„De minden esetre azt a félévet én majdnem azt mondom, hogy négy szemközt zártam le vele.” (5. interjú)

vizsgált – csoportjának tartja Biddle, és *pozicionális szerepnek*<sup>6</sup> nevezi: „Pozicionális szerep egy vagy több olyan ember viselkedési jellemzője, aki(k) közösen felismert identitás vagy társadalmi pozíció szerint alkotnak csoportot.” (Biddle B. J., 1979, old.: 65.) Az identitást Biddle itt nagyon limitált jelentéskörben használja: olyan szimbólumnak tekinti, amelyet arra használunk, hogy megnevezzünk vele egy vagy több embert: „Obama” „elnök”, „férfi”, „kamasz”, „remete”. Minden címke identitásnak tekinthető, feltéve, ha az következetesen egy vagy több személyt jelöl. Identitás tehát a pozíció is, de olyan, amely nem egyetlen személyre utal (ú. m. Obama), hanem mindig pontosan körülhatárolt embercsoportra. A pontosan körülhatárolt embercsoport azt jelenti, hogy átlátható, mely kritériumok alapján tartjuk odatartozónak az embereket (amíg például nem tudjuk feltétlenül felsorolni, hogy pontosan kiket is illetünk „szabadságharcos” címkével). A pozicionális szerep tehát a viselkedés közösségi – a felismert identitás által meghatározott – interpretációjából adódik.

Biddle meghatározása tehát a szerep fogalmát szűkíti ugyan, de eltér a pozicionális szerep szokásos meghatározásától, pontosabban meghatározásaitól. A diffúz fogalomhasználatban ugyanis az itt pozicionális szerepként emlegetetteket többnyire egyszerűen szerepnek szokták hívni, ami problematikus például azért, mert a kialakulás folyamatát tekintve nincsen olyan kritérium, amely elhatárolná pontosan a pozicionális szerepet a szereptől. Azaz, szerencsésebb, ha szerepről beszélünk – folyamatában gondolkodva a pozicionális szerep kialakulása előtti állapotok esetén is. Egyébként a korábban már említett konstruktivista szerepelképzelés éppen azt a folyamatot igyekszik leírni, ahogyan két ágens számára kölcsönösen tipizálódott viselkedésmintázat szereppé, biddle-i terminológiával pozicionális szereppé alakul (Berger & Luckmann, 1998). Berger

---

<sup>6</sup> A pozicionális szerep kifejezés magyarul kissé körülményesen hangzik: röviden érdemes volna pozíciónak hívni, de akkor hajlamosak volnánk a struktúra által kijelölt helyet érteni alatta, ezért a továbbiakban is maradok pozicionális szerep elnevezés mellett.

és Luckmann egyébként például szolgál arra is, amikor a szerep fogalmát kizárólag pozicionális szerep értelmében használják.

Mint ahogyan igaz az, hogy a társadalomtudományokban gyakran a pozicionális szerepet tekintik szerepnek, úgy igaz az is, hogy pozíció (vagy státusz) alatt kizárólag egy bizonyos társadalmi struktúrában lévő helyet értenek (v. ö. pl.: Baker & Faulkner kísérletét, aki a cikkében a pozíció fogalmának tisztázására vállalkozik (Baker & Faulkner, 1991)), azaz sokkal szűkebben gondolják el, mint ahogyan azt Biddle teszi, hiszen az ő meghatározása szerint a nemi, az életkori vagy a csoportidentitást nyújtó (pl. punk) szerepek is pozicionálisak.

A pozicionális szerepek Biddle szerint meghatározhatók viselkedési jegyek alapján, fizikai jegyek alapján, mások viszonylatában illetve a társadalmi/társas rendszerrel. A *viselkedéssel* jellemzett pozicionális szerep talán a legáltalánosabb: a tanár tanít, az újságíró újságot ír. Az így meghatározható pozicionális szerepek jellemzője, hogy *változóak*: sokszor kontextusfüggőek (a tanár otthon nem tanít), bizonyos *feltételekhez kötöttek* (pl. képességekhez, tanulmányokhoz) és *választottak*. A fizikai jegyek alapján jellemezhető pozicionális szerepek lassabban vagy egyáltalán nem változnak (bőrszín, nem, kor), az ágens szándékától függetlenek. Az, hogy mely fizikai jellemvonások hozhatnak létre pozicionális szerepet, olykor társadalomfüggő: a mi kultúránkban a nyak hosszúsága például nem bír pozícióképző erővel (szemben a padaungokkal). Ezzel szemben persze a nemi- és korosztálybeli szerepek megléte univerzálénak tekinthető. Előítéletek, illetve mások ítéletei is határozhatnak meg pozicionális szerepet. Ilyen például, ha bizonyos viselkedésből a társadalmi megítéléssel összhangban következtetünk: intelligens, hülye, jó nő stb. Végül pedig maga a *társas rendszer* is jelölhet ki pozíciókat. Ilyen esetekben gyakori, hogy a pozíciót betöltő személy felcserélhető: valakinek muszáj kapusnak lenni egy csapatban. Más, kevésbé formalizált

helyzetekben a viselkedés alapján jelölődik ki a pozíció, és az egyén kiesésével újradefiniálódnak a pozíciók. Többnyire nyilvános a társas rendszer által kijelölt pozíció, és az, hogy ki tölti azt aktuálisan be. Ha a pozíciók egyetlen meghatározója maga a rendszer, akkor írott instrukciók vagy szóbeli tradíciók kell hogy leírják e pozíciókat – amelyek történetileg valószínűleg (vagy remélhetőleg) nagyon is szervesek: hiszen éppen az adott szerepviselkedés megfigyeléséből alakultak ki. A rendszer által meghatározott pozíciók közel állnak a viselkedés alapján meghatározhatókhoz, a különbség azonban az, hogy az utóbbiak pusztán a viselkedés alapján, akár nem szándékosan nyerhetők el. Történetileg azonban előfordulhat, hogy egy erős személyiség viselkedési pozíciójából a társas rendszer által kijelölt pozíció válik. Ilyen például a Freud által alapított analitikus-pozíció. A pozicionális szerep felsorolt meghatározói lehetnek átfedésben, de – Biddle állítása szerint – többnyire kiválasztható az az egyetlen alapkritérium, amely pozicionális szerep-jelölő erővel bír, noha a többi is jellemzője lehet az adott pozicionális szerepnek. Így például mondhatjuk azt, hogy egy gyermeket gyermeki viselkedése is jellemez, alapvetően azonban az a fizikai jegy jelöli ki pozícióját, hogy ezidáig mindössze három évet élt.

A pozicionális szerepek definiálási lehetőségeinek mérlegelése után Biddle megkülönböztet különböző pozicionális szereptípusokat egymáshoz való viszonyuk szerint. Így, beszél kiegészítő pozicionális szerepekről, relacionalitásról, szekvenciaszerűekről és üres pozíciókról. *Kiegészítő* pozicionális szerepnek nevezi az aktuálisan vizsgált pozicionális szerepnek az adott változó szempontjából egyéb lehetséges típusait (szőkék, vörösek, barnák, kopaszok, őszek). Egy pozicionális szerephez tartozhat nulla, egy vagy több kiegészítő pozicionális szerep. A kiegészítő pozicionális szerepekkel együtt a vizsgált szerep leírja az adott változó teljes listáját. Egymáshoz való viszonyuk szerint állhatnak a pozicionális szerepek *relációban* egymással, ami azt jelenti,



hogy az egyik léte kizárólag a másik létével együtt értelmezhető. A rokonsági viszonyok tipikusan ilyenek: apáról csak gyerek léte esetén beszélhetünk. Gyakran gondolkodnak úgy a (pozicionális) szerepekről, hogy azok per definitionem relációban állnak egymással (v. ö. pl. Buda, 1997), tehát a szerepviselkedés kritériuma, hogy legyen egy párja. A Biddle-féle elképzelés szerint vannak azonban olyan pozíciók, amelyek betöltéséhez nincsen feltétlen szükség másik pozícióra. Ilyen a csavargó, a próféta stb. A relacionalitással tehát úgy jellemezhető egy szerep, hogy hány (nulla – egy kettő – több) másik pozícióval van párban. Attól, hogy egy pozíció nem áll relációban másikkal, még nem jelenti azt, hogy bizonyos kontextusban nincs komplementer pozíciója. *Szekvenciálisan* rendeződnek azok a pozicionális szerepek, amelyek egymás előfeltételei. Azaz például diák pozíciójának kell lenni előbb ahhoz, hogy valaki tanársegéd, majd adjunktus lehessen. *Üres* pozíció alakulhat ki, ha aktuálisan nem tölti be senki az adott pozicionális szerepet. A üres pozíciók mindig időlegesek: vagy betöltődnek vagy megszűnnek pozíciónak lenni.

A pozicionális szerep jellemzéséhez Biddle a pozíciókészletet, a pozíciók elkülöníthetőségét, a tagsági belépés-kilépés szempontját, a társadalmi/ társas státuszt, az általánossági fokot és a pozícióhoz való tartozás egyértelműségét emeli ki mint lehetséges szempontokat. A *pozíciókészlet* – akárcsak a szerepkészlet – az ágenshez tartozó összes pozicionális szerepet jelenti. Az a tény, hogy egyszerre több pozíciót tölt be egy ember, önmagában nem okoz fennakadást, sőt, vannak olyan pozíciók, amelyek egyazon időpontban betölthetők. A pozicionális szerepek *elkülöníthetősége* – akárcsak általában a szerepek elkülöníthetősége – a rendszert jellemzi. Történetileg, egy még kevésbé kialakult csoportban valószínűleg kevésbé definiáltak a pozíciók, mint egy szervezetben. Pozicionálisszerep-specifikus viszont a *tagsági belépés-kilépés* szempontja. E téren szokásosan szerzett, illetve adott szerepeket szokás megkülönböztetni, ami csak a

pozíció megszerzésének módját írja le. Biddle ajánlata szerint éppen ezért érdemes külön foglalkozni a pozíció megszerzésének, fenntartásának, illetve elhagyásának feltételeivel.<sup>7</sup> Természetesen nem minden pozíció jellemezhető a belépés, a fenntartás és a kilépés hármásának mindegyikével, ha igen, Biddle (Mack nyomán) determinált pozícióról beszél. A bürokratizálódás erősíti és körülhatároltabbá teszi a belépés és bennmaradás feltételei. A pozicionális szerep *státusza* a következő tárgyalat szempont. Ezt Biddle három további kritériummal határozza meg: a *presztízzsel*, a *vagyoni juttatással* és az *autoritással*. Amíg a presztízs inkább magához a pozícióhoz tartozik, addig az autoritás a pozíció és az azt betöltő ágens együtteséhez. Az autoritás már nem ennyire ágensfüggetlen: annak mértékét fejezi ugyanis ki, hogy a pozíciót betöltő ágens mennyire követik a többiek, de nem a személyiségéből adódóan (akkor karizmáról beszélünk), hanem a pozíciójából adódóan.<sup>8</sup> A státusz tehát összességében alapvetően a pozíciót jellemzi, de lehet erősen ágensfüggő.

## Elvárások

### Elvárástípusok

Eddig a szerep empirikusan könnyebben hozzáférhető elemét, a viselkedést tekintettem át Biddle nyomán (Biddle B. , 1979). A kutatások egy másik csoportja a

---

<sup>7</sup> Egyetemi oktatók esetében ezek komoly átalakuláson mennek keresztül: a megszerzés feltételei között például a német, francia és amerikai egyetemeken előfordul, hogy az oktatói pozíció megszerzésekor a tudományos érdemeken túl a pedagógiai készségek és személyes kvalitások is szóhoz jutnak, mint ahogyan a tárgyalási készség, a kutatás valorizálásának rutinja vagy egy multidiszciplináris teambe való illeszkedés készségének megléte. Franciaországban minden professzor köteles kutatásvezetői habilitációt szerezni pozíciója betöltéséhez. (Mihályi, 2007)

<sup>8</sup> Autoritás-problémáról (és karizma-problémáról) is árulkodik az alábbi oktatói beszámoló: „És ebben a csoportban volt olyan, hogy abszolút kritizálták, hogy ez nem, ez a megoldás meg így meg úgy. Próbáltam az érveket elmondani (...) és akkor utána, 2–3, akik amúgy is hangadó, és határozott emberkék voltak, ők egyszerűen nevetéssel és ironikusan elbagatelizálták az egészet, hogy akkor hagyjuk, és akkor ezen nem érdemes vitatkozni. És engem ez mérhetetlenül sértett, és rosszul esett, hogy nem fogadták el az én érvelésemet.” (8. interjú)

A bizalmatlanság itt valószínűleg a személynek is szól, de ehhez az oktatói pozícióval szembeni bizalmatlanság lehetősége is fel kell hogy merüljön.

szerepviselkedés magyarázatát célozza. A különböző tudományok különböző válaszutakat járnak be a szerepviselkedés okait keresendő (a pszichológia illetve a kognitív elmélet egy-egy válaszát a további fejezetekben részletesebben tárgyalom). Biddle szociálpszichológiai nézőpontja szerint a magyarázat az elvárásokban keresendő: az elvárások generálják (kontrollálják vagy éppen predikálják) a szerepviselkedést. Az elvárás valamilyen modalitású reakció egy vagy több személy jellegzetességére vonatkozóan. A meghatározás minden eleme fontos: az elvárások (szerepelvárások) mindenképpen emberi ügyekre vonatkoznak, azon belül valamely karakterisztikumokra és – ez Biddle legtöbbet idézett belátása – valamilyen jellegzetes modalitással bírnak. Az alább részletesen tárgyalt modalitástípusok jelentősége, hogy segítségükkel a szakirodalomban használt fogalmi zűrzavart tisztázni lehet: a szerepviselkedést magyarázó normák, hitek és preferenciák megkülönböztethetők, miközben segítségükkel az elvárásokban rejlő értékítélet is felszínre hozható.

Biddle egyszerű és komplex elvárásokat különít el. Az egyszerű elvárásokat elsőként hozzáférhetőségük szerint csoportosítja, így megkülönbözteti a nyílt-, a rejtett- és az írott elvárásokat. Amíg a nyílt, nyíltan kifejezett elvárások verbalizáltak, addig a rejtetteknek az olyan elvárásokat tekinti Biddle, amelyeket az ágens képes verbalizálni, ezt tekinti annak a jelének ugyanis, hogy tudatában van.

Az elvárások tehát nem figyelhetők meg közvetlenül, mint a szerepviselkedések. Szimbólumokban, a nyelvben fejeződnek ki. Az elvárások megfogalmazódásában lehet identitásra utaló kifejezés – ahol az identitást a fent tisztázott módon érti Biddle; de az ágens cselekvésére, viselkedésére utaló kifejezést mindenképpen kell tartalmaznia.

Biddle tisztázza az elvárások ágenseit is: egy elvárás két ágenshez tartozik (még akkor is, ha a kettő egybeesik): az, akire vonatkozik az elvárás, az *object person*; és az,

akinek az elvárása, a *subject person*.<sup>9</sup> Amíg az utóbbi valós, vizsgálható személy, addig az előbbi fikció abban az értelemben, hogy létezése nem biztos: élhetett a múltban, születhet a jövőben vagy élhet csak a gondolatainkban. Az elvárások ágenciájának kérdése az is, hogy hányan osztják az adott elvárást. Ha többen, Biddle *megosztott elvárásokról* beszél, ha egyedi az elvárás, akkor *individuális elvárásokról*. Általában a szerepelméletekben csak akkor beszélnek szerepelvárásról, ha azok megosztottak, azaz több *subject person*-ban egybevághóak. A biddle-i – és az általam szimpatikusnak tartott – szerepelképzelés megengedi, hogy beszéljünk individuális elvárásokról is. Aki, illetve ami felé az elvárás megfogalmazódik, az *object person*, lehet egy személy – ekkor személyes elvárásról beszélünk; illetve lehet egy pozíció felé megfogalmazódó elvárás – ekkor pedig pozicionális elvárásról. A személyes és a pozicionális elvárás eredetében és következményeiben is nagyon különböző. A személyes elvárás nagy valószínűséggel személyes tapasztalatból ered, ezért konkrétabb és kontextus-specifikusabb. A pozicionális elvárás ezzel szemben absztraktabb, ami miatt az ágens nehezebben tudja a konkrét helyzetben alkalmazni. Mindkettő lehet individuális és megosztott is, de a pozicionális elvárás mégis nagyobb valószínűséggel megosztott elvárás. Végezetül, az elvárás ágenseiről szólva muszáj megjegyezni, hogy az *object person*, illetve a *subject person* lehet egyazon személy, ami azt jelenti, hogy az ágens elvárása saját maga felé is irányulhat: akár a saját személyre, akár a saját pozícióra:

---

<sup>9</sup> Az *object*- illetve a *subject person*, valamint a később bevezetendő *sentient person* kifejezéseket a disszertáció azon részében, ahol Biddle gondolatmenetét ismertetem, nem fordítom le. A dolgozat második felében azonban majd bevezetek (*Elvárások és ágensei* c. fejezet) egy számomra is elfogadható terminológiát (*Alter, Ego, tulajdonított elvárás*), és elemzéseimben már aszerint használom a fogalmakat. Ennek oka, hogy Biddle gondolatmenetének ismertetésekor nem kívánom meghamisítani, hogy ő ágensként gondolkodott e hármas mindegyikéről.

	individuális elvárások		megosztott elvárások	
	személyes	pozicionális	személyes	pozicionális
az elvárás önmagára irányul				
az elvárás másra irányul				

4. ábra – Az elvárások lehetséges irányai (Biddle, 1978, 125 alapján)

Az elvárások lehetséges ágensviszonyainak leírása után az elvárások modalitásának tisztázása a következő fontos kérdés Biddle könyvében. A modalitás tisztázása azért fontos, mert a nyelvi megformáltság e tulajdonsága alapján lehet következtetni arra, hogy deskriptív, preskriptív avagy értékelő-e az elvárás, azaz hogy az ágens a követelését, kérését, az érzéseit, illetve a tényeket fejezi-e ki:

Preskriptív elvárás	értékelő elvárás	deskriptív elvárások		
		jelen	múlt	jövő
az elvárás önmaga felé irányul				
az elvárás másra irányul				

5. ábra – Az elvárások modalitása (Biddle, 1978, 127 alapján)

Az elvárások modalitásától függően az implikációk is változnak. Preskriptív elvárások esetén nyíltabb a követelés és nagyobb valószínűséggel megosztott az elvárás; amíg például az értékelő elvárás kevésbé direkt, ritkábban megosztott az elvárás és inkább személyes tapasztalatból származó. A deskriptív elvárások nagyban különböznek aszerint, hogy a jelenre, a múltra vagy a jövőre vonatkoznak-e. A jelenre vonatkozóak a legtalányosabbak, a múltra vonatkozóak igazságértéke mérhető.

Összességében tehát az egyszerű elvárások rendszerét így foglalja össze Biddle:

	az elvárás formája		
az elvárás modalitása	rejtett	nyílt	rögzített
Preskriptív	norma	követelés	szabály
Értékelő	preferencia	értékelés	kategorizálás
Deskriptív	hit	állítás	reprezentáció

6. ábra – az egyszerű elvárások típusai (Biddle, 1978,132)

Az egyszerű elvárások tárgyalása után a komplex elvárások típusait sorolja. A komplex elvárások a legegyszerűbb esetben pusztán annyiban különböznek az egyszerű elvárásoktól, hogy több elemet tartalmaznak, de szemantikai veszteség nélkül lebonthatók egyszerű elvárásokra. Elvárásláncolatnak nevezi Biddle azt az esetet, ha egy elvárásra vonatkozóan fogalmazódik meg elvárás. Gyakran ezek az elvárásláncolatok tartalmaznak tulajdonított elvárást is: *azt hiszem, hogy te azt akarod, hogy...* Az ilyen láncolatok megkövetelik az object person, illetve a subject person elkülönítése mellett egy újabb ágens, a *sentient person* megkülönböztetését is. Ő az a szereplő, akinek az object personra vonatkozó (vélt) elvárását a subject person megfogalmazza<sup>10</sup>. Mind az object person, mind a sentient person lehetséges, hogy referenciapozícióban van, ami azt jelenti, hogy két vagy több személy egy elvárás tekintetében referenciaként működik.

<sup>10</sup> A sentient person megjelenése interjúmban igen gyakori:

Kérdő: „Mit gondolsz, ő mit gondolt rólad vagy a helyzetről?”

Adatközlő: „(Megmondom) őszintén, ebbe nem gondoltam bele. Lehet, hogy egy picikét kétségbeesettnek látott, vagy lehet, hogy úgy gondolta, hogy baromira unom ezt az egészet, tehát úgy értem, hogy megerőltető nekem, hogy ilyen, meg hogy hát már itt a szegény az egész társaságot szívatom, és már és sem tudok magammal mit kezdeni, hogy végre valahogy megértse a dolgot, szerintem biztos feszélyezve volt, voltak egyébként mind a ketten emiatt, de – nem tudom, szerintem, de szerintem talán azért látták, hogy valahol nekem az a (célom), hogy (itt) felfogják, hogy miről van szó, és nem az, hogy mindenki átmenjen.” (1. interjú)

„Mellesleg – utóbb – hallottam, őö egyik kedves diákomtól, hogy az egyik kiborg véleménye az én óráimról az úgy nézett ki, hogy az a baj velük, hogy nem eléggé szórakoztatóak.” (pilot 1. interjú)

„egy pont után azt éreztem, hogy ha tovább erősítem ezt a dolgot, hogy azért állj meg egy kicsit, azért vizsgálj meg az érem másik oldalát, akkor én is elkezdek a szemében abba a szerepbe csúszni, hogy na, te is a nagy fehér vagy, aki megmondod itt az izét” (13. interjú)

A példák mindegyike olyan esetet mutat, ahol a subject- és az object person egybeesik.

Végezetül Biddle összegyűjti azokat a szempontokat, amelyek elvárások leírását segíthetik. Így vizsgálható az elvárások módja, formája, mértéke az object personra, a subject personra és a sentient personra vonatkozóan is, valamint az elvárás általánossága, egyértelműsége, formalizáltsága, legitimitása, sztereotipizáltságának mértéke, illetve centralizáltsága. Az elvárások *módjának* és *formájának* fent már ismertetett megállapításán túl érdemes leírni Biddle szerint azok *mértékét* is. Azaz, esetenként meg lehet különböztetni pl. az előíró jelleg fokozatait, amit Biddle az előírás erejének nevez. Az elvárás mértéke Biddle szerint azt írja le, hogy milyen magasak, erősek az elvárások.<sup>11</sup>

Az object personra vonatkozik az általánosság és az egyértelműség szempontja. Biddle *általánosság* alatt az object personra vonatkozó elvárások mennyiségét érti, *egyértelműség* alatt pedig az elvárás különböző paramétereinek egyértelműségét: az object personra, az adott viselkedéselemre, a kontextusra, a formára vagy a módra.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Az alábbi interjúrészletben erősebbnek tűnik a tanár önmaga felé irányuló elvárása arra vonatkozóan, hogy felkészült legyen, mint az abbéli elvárása, hogy a diákok legyenek felkészültek, azaz, a feladott szövegeket ismerve jelenjenek meg az órán:

„Órát tartottam, és az egyik gyerek rákérdezett az olvasott szövegre – sokan nem olvasták, el amit kellett volna, én így elmondtam, amit el kellett volna olvasni, annyiban volt így interaktív [az óra], hogy akik olvasták, azokat belevontam. Az egyik rákérdezett egy részletre, hogy hogyan kell érteni valamit, mert ő ellentmondásosnak tartja. Jót kérdezett, de én felkészületlen voltam rá, és nem tudtam megválaszolni, és annak érdekében, hogy a tanári renomém ne csökkenjen, ad hoc választ adtam, vicceset, de továbbgördítőt. A gyerek levette, és nem firtatta. Látta, hogy kibúvó válasz volt. És továbbléptünk rajta, de közben rosszul csináltam, mert azt kellett volna mondani, hogy nem tudom erre a kérdésre a választ.” (pilot 2. interjú)

A példában az az elvárás, ami az egész történetet rendezi, nyilván erősebbnek tűnik, mint az, ami szinte csak a kontextus ismertetése okán jelenik meg.

<sup>12</sup> A tanár diákszerepre vonatkozó elvárásai nem egyértelműek az alábbi adatban, és ez mind a tanár, mind a diák beszámolójából kiderül:

A tanár beszámolója: „És azt a kérdést tettem fel a diákoknak, hogy mondják el ők, mit gondolnak, hogy az előbb elemzett szempontokból hogyan értelmezhető a Halott ember. És akkor nagy csend volt. És én kérdezgettem, hogy azért nem válaszolnak, mert úgy érzik, hogy ez a film így ebből a szempontból nem nagyon elemezhető, vagy túl bonyolult lenne vagy éppen hogy túl egyszerű ez a kérdés. És akkor ők visszakérdeztek, hogy akkor én most mit is várok tőlük.” (pilot 3. interjú)

A diák beszámolója: „bejöttem az órára, és amikor erről elkezdünk beszélni, akkor újra szembekerültem [a tanárnak] azzal a sajátos kommunikációs módjával, amikor néha nem tudom, hogy hogyan kell rá reagálni. Elmond valamit, amiről én azt érzem, hogy ő azt várna tőlünk, hogy csatlakozzunk ahhoz, amit ő elmondott, tehát rá kéne erre a vágányra menni. És közben nem látom a váltókat, ahogy én oda bemehetnék. (és megfel) ..és néha, ha úgy hamar kibírom találni, hogy a mondatai mögött mi van, és néha viszont abszolút nem. (...) Most azt gondolom róla [az esetről], hogy nem egy szinten van a csoportunk, és lehet, hogy ő ahhoz próbált volna megfogalmazni dolgokat, akik bekerültek ebbe a kis alapképzésbe, és mondjuk ilyen szavakat nem ejt ki a száján, de én meg azokkal a számomra kicsit elmosódottabb felvetésekkel meg nem tudtam mit kezdeni, mert nem voltam benne biztos, hogy azt akarja hallani, amit én mondjak tudok.(...)”

A subject personra vonatkozó elemzési szempont lehet a *konszenzus foka*, illetve az *ambiguitás*. E két szempont tulajdonképpen az object personhoz kötődő általánosság, illetve egyértelműség szempontjainak felelnek meg. A sentient personra vonatkozóan a sentient person kilétének egyértelműsége vizsgálható. Gyakori az olyan eset, amikor – például általános alany használatával – nem határoljuk körül, hogy kinek a véleményére, elvárására is hivatkozunk például a *mindenki ezt várja tőled*-típusú megnyilatkozásainkban.<sup>13</sup>

A sentient person elvárása jellemezhető aszerint, hogy az mennyire egyezik az object- illetve a subject person elvárásával.

Mindezekon túl az elvárás formalizáltsági foka is felvehető vizsgálati szempontként: vannak formális és kevésbé formális elvárások. A legitimitással az jellemezhető, hogy az adott rendszerben az elvárás mennyire jogos és megfelelő. A sztereotípiás foka pedig azt méri, hogy az elvárások mennyiben inkább szájhagyományon mint személyes tapasztalaton alapulnak.<sup>14</sup> Végezetül, az elvárások *centralitás* foka azt tudja leírni, hogy az adott elvárás mennyiben foglal el központi helyet a többi között.

---

*Szerintem ez ilyen vegyes. Az óra léghőmérséklete szerintem valahol vegyes. Tehát egyszerre érzem benne, hogy csatlakozni kéne egy vágányra ami ki van jelölve – tanári szerepet... Tehát egyszerre érzem benne a potenciális autokratikus módot ahogyan mennénk egy bizonyos irányba, és ugyanakkor a hangnem a kötetlenség, a melegség, a reakciókészség vagy a viccek bevitele az nem oda (?). ” (pilot 3. interjú)*

A diák konklúziója magyarázza az esetet: a tanár elvárásai nem egyértelműek arra vonatkozóan, hogy mi is a diákoktól elvárt viselkedés: a diáknak vissza kell-e mondani az elhangzottakat, vagy gondolkodnia-kell-e.

<sup>13</sup> A diákcsoport egy részének mint kollektív ágensnek tulajdonít konkrét gondolatokat az alábbi néhány mondat: „Hát úgy vettem észre, hogy a csoport nagy része az... Hát ez egy izgalmas pillanat [élénkebben], tudod, gyakorlatilag a diák párbajra hívja a tanárt. És na mi lesz ennek a vége. Ez egy ily en performance születik.” (pilot 1. interjú)

<sup>14</sup> A sztereotípián alapuló elvárások jó példáját nyújtja az az interjúalanyom, akiből 20 percnyi beszélgetés alatt minden próbálkozásom ellenére nem tudott egyetlen konkrét eseményről sem számot adni: úgy tűnt, noha rendszeresen tanít, nincs közvetlen tapasztalata a diákokkal, általánosságokban tud csak beszélni róluk: „Na most az én előadási stílusom az olyan, hogy a rendelkezésre álló időnek a negyedében-harmadában nem én beszélek, hanem a hallgatók beszélnek, kiselőadásokkal készülnek... Mesteri szinten bálnak a power pointtal... mindenki... olyan látványos és időnként olyan jól megformált előadások, hogy az ember egészen meghatódik... olyan pedagógiai érzékük van (...) ők le tudnak tölteni nagyon klassz mintapéldákat a sulintről, meg más helyekről, megértik, elmagyarázzák” (16., mellékletben éppen a használhatatlansága miatt nem közölt interjú)



## **Elvárt szerepek**

A szerepet tehát olyan elvárások építik fel, amelyek egy object personra vagy egy pozícióra vonatkoznak. Az elvárások vagy egy subject person elvárásai, vagy valakinek tulajdonított elvárások. Az elvárt szerepek több object personra is vonatkozhatnak, akik a populáció szűkebb csoportját is képezhetik. A viselkedési szerepekhez hasonlóan az elvárt szerepek bizonyos kontextusokra korlátozódnak. Mindezek alapján az elvárt szerepet úgy határozza meg Biddle, mint viselkedésre vonatkozó elvárások gyűjteménye, amely kontextusfüggő, amely egy object personra vagy egy pozícióra vonatkozik, és amely konszenzuálisan egy vagy több subject persontól származik vagy általuk másoknak tulajdonított. Az elvárás lehet privát és publikus attól függően, hogy kik támasztják az elvárást. A viselkedési és az elvárt szerep viszonyáról Biddle megállapítja, hogy – ellentétben az általános hittel – lehetséges, hogy semmiféle kapcsolat nem is létezik közöttük, a hasonlóságuk csak látszólagos. Az elvárt szerepek többé-kevésbé ugyanazokkal a paraméterekkel írhatók le, mint a szerepek. Ezeket a paramétereket fentebb már ismertettem. Így a *kontextusfüggőség*, a *legitimitás*, a *kiterjedés*, a *formalizáltság*, a *sztereotipizáltság foka* és a *jelentőség*. Néhány külön megjegyzést fűz ezekhez a paraméterekhez Biddle, így például megállapítja, hogy az elvárt szerepek valószínűbben kontextushoz kötöttek, kiterjedésüket tekintve az elvárt szerepek kiterjedése jóval szűkebb, mint a viselkedésieké.

## **Szerepviselkedések és elvárások lehetséges viszonyai a szociálpszichológiai kutatásokban**

Gondolatmenetében Biddle most jut el addig a pontig, hogy az immár rendszerezett vizsgálendő elemeket és szempontokat a szociálpszichológiai kutatási tradícióba illessze,

irányokhoz kapcsolja. Mindezt úgy, hogy az eddig vázolt képet még összetettebbé teszi: bemutatja, hogy az egyes vizsgálati egységek (viselkedések, elvárások, tulajdonított elvárások) milyen viszonyban lehetnek egymással, és milyen szociálpszichológiai fogalmak felelnek meg ezeknek a relációknak. Mivel saját interjúim elemzésében alapvetően az eddig ismertetteket fogom használni, itt csak Biddle táblázatait közlöm, és – pusztán hogy a rendszer láthatóvá váljon – egy-egy fogalomhoz fűzök lábjegyzetben magyarázatot.

Az első táblázat tehát viselkedések és elvárások lehetséges viszonyait foglalja össze:

viselkedések viszonyai	
$B \leftrightarrow B'$ uniformitás	
$B \rightarrow B'$ imitáció	
viselkedések és egyszerű elvárások viszonyai	viselkedések és komplex elvárások viszonyai
$B \rightarrow E$ közelítés vagy igazodás	$B \rightarrow E^*$ attributív igazodás
$B \leftrightarrow E$ egybeesés	$B \leftrightarrow E^*$ attributív egybeesés
$E \rightarrow B$ konformitás <sup>15</sup>	$E^* \rightarrow B$ attributív konformitás

<sup>15</sup> A táblázatban jelölt minden egyes fenti kapcsolat különböző altípusokra bontható aszerint, hogy a benne szereplő elvárás nyílt, rejtett vagy rögzített-e; ki felé irányul; illetve milyen modalitású. Példaként az itt konformitásként megjelölt viszonyhoz fűzök magyarázatot. A konformitás a biddle-i meghatározás szerint valamely elváráshoz hasonló viselkedés valamilyen nyilvánvaló hatás (= determináció) eredményeképp. A konformitásnak azt a fajtáját, ami saját elvárás által determinált viselkedés, függetlenül attól, hogy az milyen modalitású, *konzisztenciának* nevezi Biddle. Az alábbi interjúrészlet egy értékelő modalitású elvárást példáz, ahol az object-, illetve a subject person egybeesik:

Kérdező: „...és te hogy viselkedtedél?”

Adatközlő: „Hát, úgy, hogy, örülve annak, azt mondhatom, hogy nem azt, hogy büszke vagyok, de rendben lévő. Mégpedig igazából egy gesztusnak a hatékonysága, a sikeressége az azon múlik, hogy hosszútávon mennyire működik. Tehát hogy, ebben az esetben, hogy születik-e még konfliktus vagy nem. Nem született.” (pilot 1. interjú)

Az elvárás és viselkedés (E – B) egymásra hatásának rendje nem mindig egyértelműen eldönthető: azaz az is könnyen előfordulhat, hogy az adatközlő cselekvés hatására a korábbi elvárás másként rekonstruálódik. Azt az esetet, amikor a cselekvés hat az elvárásra pedig – amint az a táblázatból jól látható külön típusba sorolja Biddle. Interjúmban akad olyan eset, ahol egyértelműen ilyenről van dolgunk:

Kérdező: „visszaulva a konkrét helyzetre, ha most vissza lehetne tekerni az időt, akkor hogyan reagálna?”

Adatközlő: „Hát ő, abból tanulván, amit ugye a Zoltán hozott, az a legjobb megoldás. Tehát amikor az volt, tehát ott nekem megint azt kellett volna mondani, hogy ok, akkor 2-3 ember nézzen utána, és beszéljünk meg, vitassuk meg, és állok elébe a vitának. Tehát ez ahogy a Zoltán ezt tulajdonképpen az egyik csoportban helyettem megoldotta és felvállalta, ezt kellett volna tenni. Ezt kellett volna tenni.” (8. interjú)

7. ábra – Biddle, 1978, 207. alapján. Elvárások és viselkedések

(B = viselkedés; B' = egy másik viselkedés; E = egyszerű elvárás; E\* = komplex elvárás; ↔ nem determinált viszony; → determinált viszony)

Az alábbi táblázat az elvárások lehetséges viszonyait mutatja meg:

	egyetlen személy elvárásai		két személy elvárásai	
egyszerű elvárások viszonyai	$E1 \leftrightarrow E1'$	konszisztencia (vagy konkordancia)	$E1 \leftrightarrow E2$	konszenzus <sup>16</sup> (szerepkonfliktus)
	$E1 \rightarrow E'1$	általánosítás	$E1 \rightarrow E2$	Elfogadás
egyszerű és komplex elvárások viszonyai	$E1 \rightarrow E^* 1.2$	projekció	$E2 \rightarrow E^* 1.2$	Helyesség <sup>17</sup>
	$E1 \leftrightarrow E^* 1.2$	tulajdonított konszenzus	$E2 \leftrightarrow E^* 1.2$	illeszkedő attribúció
	$E^* 1.2 \rightarrow E1$	inkorporáció	$E^* 1.2 \rightarrow E2$	szuggesztív
komplex elvárások viszonyai	$E^*1.2 \leftrightarrow E^* 1.3$	tulajdonított egyetértés	$E^*1.3 \leftrightarrow E^* 2.3$	illeszkedő egyetértés
	$E^*1.2 \rightarrow E^* 1.3$	tulajdonított elfogadás	$E^*1.3 \rightarrow E^* 2.3$	illeszkedő elfogadás

<sup>16</sup> A *konszenzus* témaköre a következő, amely a szerepelméletek szempontjából fontos; pontosabban egy ahhoz szorosan kapcsolódó jelenségé, a disszenzusé. Két vagy több ember elvárását akkor nevezi Biddle *konszenzuálisnak*, ha azok hasonlóak. Mindegy, hogy milyen okból hasonlóak az elvárások, azaz nem kell hogy valamilyen nyilvánvaló hatás legyen közöttük. A *disszenzus* – épp ellenkezőleg – az olyan eseteket jellemzi, amelyekben az elvárások nem konszenzuálisak. Biddle megkülönbözteti a poláris disszenzust a diffúz disszenzustól. Az előbbi a disszenzusnak az a fajtája, amikor különböző embereknek ugyanarra vonatkozóan különböző elvárásaik vannak. Az utóbbi, amikor az elvárások egy csoporton belül csak modalitásukban különböznek vagy modalitásuk nem is beazonosítható. A szerepelméletben a poláris disszenzust gyakran *szerepkonfliktusnak* hívják. Biddle pontosítja a szerepkonfliktus fogalmát: szerepkonfliktus szerinte az olyan egyszerű, közönséges vagy tulajdonított poláris disszenzus, amely az object person számára problémaként jelentkezik. Azaz ebben az értelemben csak akkor beszélünk szerepkonfliktusról, ha az, akivel szemben az elvárások megfogalmazódnak, zavarként éli meg. Fontos kiemelni, hogy az elvárások között tulajdonított elvárás is lehet, azaz elégséges, hogy az ágens úgy érezze, hogy vele szemben egy sentient person valamilyen elvárást támaszt, amely például a sajátjával nem konszenzuális. Biddle külön csoportba sorolja az olyan szerepkonfliktust, amely tulajdonított elvárások konszenzusának hiányából fakad. Továbbá megkülönböztetni azt az esetet, amikor az object person tagja annak a csoportnak ahonnan az elvárás érkezik attól, amikor egy másik pozícióhoz tartozik az object person. Továbbá – a szokásoknak megfelelően a disszenzusnak azt a fajtáját, amikor az object person szimultán két pozíciót tölt be, amire különböző elvárások hárulnak szerepek közötti konfliktusnak nevezi; ha egyetlen pozícióra hárulnak a különféle elvárások, azt szerepen belüli konfliktusnak.

<sup>17</sup> Egy tulajdonított elvárás akkor helyes (veridical), ha hasonló ahhoz az elváráshoz és valóban az által meghatározott, amely leírja. A szociálpszichológia szokásos terminusával kifejezve, ez volna az empátia. Szerepelmélethez köthetően a *szerepátvétel (role-taking)* Meadtől származó fogalma kapcsolódik ide. A szerepátvétel annak képességét írja le, hogy a másik szerepét képesek vagyunk magunkévá tenni. Azaz – az eddig használt terminológiára fordítva – szerepátvételről (role-taking) akkor beszélünk, ha az ágens elvárása helyes, azaz helyesen térképezi fel a sentient másik elvárásait. (A szerepátvétel (role-taking) fogalma különbözik a morenoi role playingtól, amely egy másik szerep imitációját jelenti. Azaz, amíg a szerepátvétel

## 8. ábra – Biddle, 1978, 208.

E1 = az ágens egyszerű elvárása; E'1 = az ágens egy másik egyszerű elvárása; E2 = egy másik ágens egyszerű elvárása;

E\*1.2 = az ágens által a másiknak tulajdonított komplex elvárás; E\*1.3 = az ágens által egy harmadik személynek

tulajdonított komplex elvárás; E\*2.3 = a másik által egy harmadik személynek tulajdonított elvárás

## Az ágens és a társas rendszer szerepei

### *A társas rendszer*

Biddle gondolatmenete utolsó pontjaként arra tesz kísérletet, hogy a tisztázott fogalmak segítségével írja le a társas rendszereket, majd az ágensek társas viselkedését. A nagyon különböző társas rendszerekben Biddle szerint az a közös, hogy mind társas elemekből állnak, és ezek az elemek strukturáltak. A társas elemek lehetnek viselkedési struktúrák, közös konceptuális elemek, járulhatnak hozzájuk fizikai (szimbolikus kulturális) elemek stb. Ezek közül a viselkedési elemek tűnnek a társadalmi rendszerek kulcsának. Ennek megfelelően a társas rendszerek a szerepek, illetve az azokra vonatkozó elvárások felől jól jellemezhetőek. Legyenek e rendszerek nyitott struktúrák, azaz nem tervezettek, hanem természetesekek, már azelőtt létezők, mielőtt tagjai tudnak róluk; vagy éppen zártak, azaz tagjai számára megfogalmazódott, a rendszert összetartó koncepción alapuló, a rendszerekben élő viselkedések, illetve az elvárások leírhatók a fenti koordinátákkal és azok variációival. Így például Biddle leírja az elvárások és a szerepek négy lehetséges viszonyát a zárt struktúrákban aszerint, hogy az elvárás jelen van-e és egyértelmű módon meg is jelenik-e (nyílt); vagy éppen hiányzik; vagy pontatlan, deformált; nem helyes; vagy éppen az elvárás mögött nem található szerep. Biddle itt felvetett – az eddigiekben

---

(role-taking) a gondolat valóságát írja le, addig a role playing egy viselkedés imitációját.) A szerepátvétel (role-taking) tulajdonképpen az ágens képessége, de több kutatásban vizsgálják, hogy ezt a képességet milyen összetevők generálják. Így jutottak arra az eredményre, hogy a több interakció vagy az alacsonyabb társadalmi státusz összefüggésben van e képességgel (Biddle B. J., 1986).

megismert alapossággal leírt – szempontjai jó alapul szolgálhatnak például szervezetek humán állapotfelmérésének további vizsgálatához.

### *Az ágensek szerepei*

Mivel disszertációm alapvetően az ágens és nem a rendszer felől ragadja meg a szerepeket, a fentiek ágensre vonatkoztatása a gondolatmenet szempontjából valamivel fontosabb. A szerep–ágens viszonyai között természetesen adódnak azok a részben a pszichológia területére utalandó kérdések, miszerint hogyan sajátítható el a szerep, illetve ki is sajátítja el tulajdonképpen a szerepet, azaz a személyiség–szerep elválaszthatóságának problémája. Ezek közül néhányat a *Személyes szerep* című fejezetben majd megemlítek.

Biddle gondolatmenetében az egyén életében a szerep kialakulásának és eredetének kérdései mellett a szerep–ágens viszonyával kapcsolatban felmerül a felnőttkori szerepek problémája is. Itt főként a foglalkozási szerepekre fókuszál, és a korábban kifejtett szempontok mentén tovább részletezi az olyan kérdéseket, mint a belépés és a személyes, illetve társadalmi szelekció, a belépési feltételek nyíltságának kérdése, a szekvencialitás stb. problémája, majd rátér a szerep–személy kérdésre, és leírja a harmónia, a szerepbizonytalanság, a szereptúlburjánzás, a szerepfolyamatosság, az elégtelen integráció, a szerepátvétel (role-taking) adekvátság, a kongruencia és a szerepinvolváció/távolságtartás jelenségeit.

*Harmónia* alatt az ágens és a szerep összeillését érti: azt, hogy élvezi-e, jól teljesíti-e azokat a szerepeket, amelyeket elvárnak tőle. Akkor nem illik össze a szerep és az ágens, ha az ágens számára problematikus a szerep teljesítése, az elvárások beteljesítése. Ennek

oka lehet az ágensben, de a környezetben is.<sup>18</sup> *Szerepbizonytalanság* akkor lép fel, ha hiányosak vagy nem kielégítőek a szerepelvárások.<sup>19</sup> *Szereptúlburjánzás* akkor lép fel, ha az ágens olyan szerepspektrummal találkozik, ami nagyon bonyolult: limitált idő és energia vagy túl nagy támasztott igények okán nem tudja teljesíteni szerepét, és ez nyilvánvalóan stresszel jár. A *szerepfolyamatosság* a személy által betöltendő szerepek egymásutánjának átmenetéről tájékoztat. A *szerepfolyamatosság* hiánya jellemzi például a nyugdíjas pozícióba való kerülést vagy az olyan szélsőséges helyzetet mint a foglyok reszocializációja. A szerepek *elégtelen integrációja* azt jelenti, hogy a szerephez tartozó viselkedések nem összeillők: egyszerre jelent például egy szerep betöltése nagy fizikai és szellemi terhet vagy monoton és kreatív tevékenységet. Inkább az ágenst, mint a szerepet jellemzi a *szerepátvétel (role-taking) adekvátság*, azaz az, hogy mennyire képes az ágens a másik szerepének felmérésére. Szintén az ágenst jellemzi a *szerepinvolváció/távolságtartás*, amelyek szélsőséges esetben pszichoszomatikus azonosulási tüneteket eredményezhetnek.

### I.3. A szerepkonceptió – hangsúlyok

Az alábbiakban az eddig ismertetett elméletből először kiemelek egy olyan részletet, amelyre Biddle nem fektetett különösebb hangsúlyt, majd tisztázok és összefoglalom

---

<sup>18</sup> A harmónia hiányáról ad explicite számot az a tanári beszámoló, amelyben az oktató a diákoknak tulajdonít egy felé irányuló elvárást, amelynek – ő úgy érzi – nem tud megfelelni:

„Látta [a diák], hogy kibúvó válasz volt. (...) azt szeretném, ha nyugodtan mondhatnám, hogy nem. És azért nem [mondtam], mert félek tőlük. Elméletisek, és nagyon okosak, és kicsit nagyobbra is nőttek a szememben, mint amekkorák tényleg.” (pilot 2. interjú)

<sup>19</sup> Halvány szerepbizonytalanság mutatkozik meg például az alábbi fiatal oktató abbéli elbizonytalanodása mögött, hogy rávezetni kell-e a diákot a megoldásra vagy bemutatni neki azt. Azaz, hogy ismeretet kell-e átadnia vagy készséget fejleszteni:

„Először gondoltam arra, hogy lehet, hogy (...) valahogy irányítani kellene őket vagy rávezetni, hogy mi az, ami ami befolyásolhatja [az eredményt]. Illetve, hogy a saját példáimat kellene bemutatni nekik. De aztán rájöttem, hogy végülis az sokkal jobb, hogy ha hagyom, hogy kipróbálják ezeket a variációkat.” (7. interjú)

néhány olyan fogalmat, amely a disszertáció második részében közölt kutatáshoz közvetlenül szükséges.

## A személyes szerep

A biddle-i szerepkoncepció egyik fontos, bár általa nem részletesen kidolgozott eleme az, hogy eltérően a szociálpszichológiai szerepfogalom általános felfogásától, szerepviselkedésnek tekinti azt is, ha egyetlen ember egyetlen kontextusban produkál bizonyos változó szempontjából karakterisztikus viselkedést (Biddle B. , 1979). Noha Biddle ilyen tágra értelmezi a szerep fogalmát, nem indokolja e döntését, és nem is dolgozza ki különösebben e tágra vett meghatározás következményeit. Az egyetlen személy viszonylatában szerepnek olvasható viselkedés felvételét a szerepviselkedések sorába több okból is fontosnak, így kidolgozandónak tartom. Elsősorban azért, mert lehetővé teszi a különböző tudományágakban használt szerepfogalom egyetlen platformon való tárgyalását, azaz megnyitja a kaput a szerep fogalmainak összemérhetővé tételéhez. Másrészt azért, mert segítségével egy elemzésben pontosabban elkülöníthetők lehetnek a különböző típusú viselkedéselemek, így eszközt adhat a kutatás szempontjából irreleváns mozzanatok leválasztására. A dolgozatom második felében ismertetett vizsgálatban például a személyhez és nem a tanári szerephez kötődő viselkedésmintákat ennek segítségével tudtam elkülöníteni. Az alábbiakban tehát ennek az egyetlen személyhez kötődő szerepnek a megközelítésére teszek kísérletet: rámutatok az egyéni viselkedésminták különböző diszciplínák felőli magyarázatának lehetőségére; felvetem annak kérdését, hogy egy alapvetően közösségi jelenség, a szerep, hogyan kötődhet egyetlen személyhez; valamint bemutatom két interjúm példáján

keresztül a személyes szerep jelenlétének kimutathatóságát. A fejezetben tárgyalt szerepet a továbbiakban *személyes szerep*nek nevezem.

### *A személyes szerep magyarázatai*

Az alábbiakban a személyes szerep pszichológiai, majd kognitív tudományi magyarázatára hozok példákat, végül megmutatom, hogyan írható le segítségükkel a személyes szerep fogalma.

A személyes szerep alappillére tehát egy egyéni viselkedésmintázat, amely kialakulása okainak feltárása például kézenfekvően lehet a pszichológia dolga. Különböző fejlődéslélektani elméletek írják le azt a folyamatot, ahogyan az egyén életében az egyes viselkedésminták rögzülnek. Így például a tárgykapcsolat-elméletekként emlegetett elképzelésekben (Carver & Scheier, 2006, 286.) a „tárgy” tulajdonképpen a másik személy, és azt feltételezik, hogy a személyiség alapja a másik személy iránti kötődés: annak mintázata, ahogyan az én egy másik személy felé viszonyul, a gyermekkorban elsajátított interakciókban gyökeredzik. Mahler (1968), az elképzelés egyik legnagyobb hatású képviselője szerint a csecsemő saját énje és az anyja közötti határainak megtalálásában nagyban közrejátszik az anyai viselkedés: az, hogy az anya milyen módon tud az elérhetőség és a függetlenedésben való segítség kettős feladatának megfelelni. Mahler szerint e viselkedésnek, pontosabban a gyermek által megélt (és nem feltétlenül a „valós” viselkedésnek) az eredményeként három éves korra kialakul a „tárgykapcsolat”, ami tehát nem más, mint az anya mentális reprezentációja, ami mindig a gyermekkel marad, és amely belső képet a gyermek másokra is általánosít. Heinz Kohut (~1970) az ember narcisztikus szükségleteiből kiindulva ír le hasonló folyamatot: belső szükségleteink kielégítésére szükség van egy éntárgyra (koragyermekkorban ez a szülő volna), akit énünk



kiterjesztésének élünk meg. Az éntárgy a tükrözés szerepét látja el, elfogadó módon válaszol az énre. Az elképzelés szerint az itt kialakított viszony más emberi viszonyainkban referenciaként szolgál. A kötődésemélet képviselői hasonló elképzeléssel bírnak a korai anya-gyermek kapcsolat jelentőségéről. Alapvetően azt feltételezik, hogy a gyermek „munkamodelleket” épít magáról, másokról és másokhoz való viszonyáról, amely meghatározza a másokhoz való kapcsolatot egy életen keresztül. A kutatók (Ainsworth et al. 1978) kísérleti helyzet alapján háromféle kötődéstípust állapítottak meg: a biztos, a bizonytalan és az ambivalens kötődést. A kilencvenes években aztán egy kutatási hullám a felnőttkori sorsát kezdte vizsgálni e munkamodelleknek, majd felvetődött a kérdés, hogy a használt mintázataink mennyire változatosak. Fraley (2002) a kutatásokat összegezve arra jutott, hogy a közeli kapcsolataink prototípusa csecsemőkorban kialakult, és többnyire nem változik. Megfigyelték azt is, hogy a mintázataink függenek kapcsolataink tárgyától is: a csoportok iránti kötődésmintázataink pl. nem azonosak a közeli kapcsolatainkat jellemzőkkel. E koncepciók szerint tehát a személyiség egyik alappillére a társas közegben elsajátított viselkedésmintázat, amelyről tételezik tehát, hogy az egyén gyermekkorban tanulja valamely referenciaszemélytől, majd alkalmazza egy életen át más társas viszonyaiban.

Amíg a viselkedésmintákat a kognitív tudomány az inger feldolgozásának helyére, azaz az elmeműködésre koncentrálva (Markus & Zajonc, 1985) magyarázhatja. Az elmeműködést leíró kognitív modellek közül az alábbiakban Roger C. Schank (Schank C. R., 2004) memóriaelméletének példáján röviden, csak egy ötlet erejéig felvetem, hogy a személyes szerep fogalmát hogyan magyarázhatja egy sémaelméleti kognitív modell. A forgatókönyv-elméletéről ismert Schank e korábbi elképzeléseit kibővítve fogalmazta meg dinamikus memóriaelméletét, amelyben a mindennapi emberi cselekvések, események mögött meghúzódó elmeműködést írta le. Modellje szerint a memóriánkban konkrét

cselekvéssorok, *forgatókönyvek*, illetve azok absztraktabb változatait tartalmazó *jelenetek* és *MOP*-nak nevezett<sup>20</sup> memóriaszervező elemek találhatóak. Elménkben a forgatókönyv – jelenet – MOP hármasa biztosítja, hogy egy konkrét cselekvéssort felismerjünk: azaz, hogy észrevegyük például, hogy az étteremben való fizetés lényegében ugyanolyan mint amikor az orvosnál vagy a boltban fizetünk, akkor is, ha ott történetesen más forgatókönyv szerint cselekszünk (Schank C. R., 2004, old.: 135). A koncepció szerint memóriánk e rendszere biztosítja, hogy képesek legyünk a más kontextusban előforduló jelenetek (pl. fizetés a neten és a sarki trafikban) között összefüggést találni. Mindennek a szerepek szempontjából az a jelentősége, hogy magyarázatot kínál arra, hogy szerepmintázatok az elme milyen tevékenységével lépnek működésbe. Az eddig leírt memóriaszervező elemek azonban csak a nyilvánvalóan hasonló, így sokak számára könnyen hozzáférhető események között teremtenek kapcsolatot. A forgatókönyv – jelenet – MOP által kirajzoltak tulajdonképpen olyan szerepek, amelyek ismétlődésének, mintázattá alakulásának (tehát szereppé válásának) miéértje könnyebben hozzáférhető, hiszen fizikai jegyek hasonlósága okán viszonylag könnyen felismerhető. Ezzel szemben a negyedik alrendszer, a Schank által *TOP*-nak nevezett<sup>21</sup> emlékezet- és megértésszervező alrendszer funkciója, hogy eszünkbe jusson egy esetről egy, a felszínen talán érthetetlenül odakapcsolódó másik, amely megvilágítja valaminek a lényegét, amely megmutatja, hogy milyen következményekkel számolhatunk, amely értelmezi a jelen helyzetet stb. Azaz, segítségével megragadjuk a felszíni egyezéseknél mélyebb hasonlóságokat, és például tanulságos analógiákra lelünk. És – ami most szempontunkból fontos – a TOP képes arra,

---

<sup>20</sup> Az Eysenck–Keane-féle könyv (Eysenck & Keane, 2003) magyar kiadásában a MOP-ok (Memory Organization Package) ezek Memória Szerveződési Csomag-ként, azaz MSZCS-ként szerepelnek. Én Ragó Anett fordítói megoldását követve (Schank, 2004) a könnyebben megjegyezhető eredeti rövidítést használom, akárcsak az alább bevezetendő TOP esetében.

<sup>21</sup> Az Eysenck–Keane-féle könyv (Eysenck & Keane, 2003) magyar kiadásában a TOP-ok (Thematic Organization Packages) magyarul: Tematikus Szerveződési Csomagok-ként, azaz TSZCS-ként szerepelnek. Én Ragó Anett fordítói megoldását követve (Schank, 2004) a könnyebben megjegyezhető eredeti rövidítést használom, akárcsak a MOP esetében.

hogy általa kiváltódnak olyan szerepviselkedések, amelyek nem ismerhetők fel a felületes szemlélő számára szerepekként, hiszen ott a szerepviselkedést egy, a felszínen akár nagyon is különböző másik jelenettel való, talán egyáltalán nem nyilvánvaló hasonlóság váltja ki. Ami azt jelenti, hogy a külső szemlélő számára egyáltalán nem nyilvánvaló az, hogy az adott helyzetben milyen szerepviselkedéssel van dolgunk, mert nem szembetűnő strukturális hasonlóság (hanem cél, valamilyen tervezési vagy egyéb jellemző) alapján idéznek fel viselkedésmintákat. Azaz nem pszichológiai magyarázatot, hanem kognitív keretet nyújthatnak annak magyarázatához, hogy miért viselkedek dacos gyermekként a főnökömmel szemben, amikor megjegyzi, hogy túl sokat internetezek munkaidőben. Például mert előidézi azt a jól begyakorolt cselekvést, amelyet akkor produkáltam, amikor édesanyám leszidott az ebéd előtti csokoládéevésért, mire is én rendre dúlva-fúlva ültem le a családi ebédlőasztalhoz. A két esetben megegyezik mind az ágens célja (örömhöz jutás akár tiltott módon is), mind a körülmények (lelepleződés, kikapás), és egyéb jellemző jegyek is (durcás reakció), amelyek segíthetik a felidéződést. A schanki elmélet itt kiemelt elemei tehát azt hivatottak példázni, hogy a személyes szerep kognitív struktúráinkban található gyökereire a megismeréstudomány kínálhat produktív magyarázatokat.

A személyes szerepek kialakulását tehát példáim szerint magyarázhatják különböző pszichológiai elméletek az ágens személyes történetének felfejtésével, illetve kognitív elméletek az emberi elme működésének leírásával. Példáimmal csak arra utaltam, hogy a személyes szerep fogalmának pontosabb kidolgozásának lehet többféle diszciplináris háttere is. Az azonban talán már megmutatkozott, hogy tehát pszichológiai szempontból az ágens saját, egyéni történetéből alakuló, abban tetten érhető viselkedésmintázatokat tekintem személyes szerepnek, amelyek jellemzője, hogy bizonyos helyzetekben, vélhetőleg különböző variációkban jelenik meg. Schank

memóriaelmélete alapján pedig az olyan viselkedési sémákat, amelyek valamely, a külső szemlélő számára nem feltétlenül kézenfekvően hozzáférhető logika szerint aktiválódnak. Mindezek alapján talán kezd kirajzolódni, hogy a személyes szerep az ágensben nő szerepviselkedéssé, amennyiben elmondható, hogy *ilyen és ilyen* tulajdonságú helyzetek *ezt és ezt* a viselkedést váltják ki belőle. Az ilyen viselkedés egy másik, valamilyen szempontból hasonló szituációval jellemezve írható le *úgy viselkedik, mint...* módon. Azaz, az ágens felvesz egy más helyzetben elsajátított szerepet valamely ismerős dinamika hatására. E szerepnek fontos tulajdonsága, hogy nem feltétlenül (sőt, többnyire nem) tudatos, azaz a szerepet felvevő ágens nincs tudatában annak, hogy éppen *úgy viselkedik mint...* az aktuálshoz hasonló helyzetben szokott.

#### ***A személyes szerep személyes és közösségi volta***

Ezen a ponton azonban látszólagos önellentmondásra bukkanunk: a szerepet mindeddig alapvetően közösségi jellegűnek feltételeztem, miközben most azt állítom, hogy létezik *személyes* szerep, amely szerep szerepvoltának maga az ágens, pontosabban az ő élettörténete a garanciája. Azonban az ellentmondás csak látszólagos, hiszen a *személyes* jelző a szerepként való értelmező közege utal, de nem zárja ki a személyes szerep egyéb vonatkozásokban élő közösségi voltát, tehát azt, hogy kialakulása társas interakcióhoz legyen kötött, akárcsak aktiválódása. Kialakulása – például a fent emlegetett fejlődéslelektan-elméletek szerint – korai interperszonális kapcsolatokhoz köthető; aktiválódása – például a fent emlegetett kognitív megközelítésből olvasva – egy korábbi kapcsolat valamilyen szempontból való megismétlődése miatt történik meg. A személyes szerep tehát e vonatkozásokban közösségi jellegű, interpretációs közege azonban jellemzően egyszemélyes. Az alábbiakban elkülönítem a szerepek lehetséges

interpretációs közegeit, a *személyest*, a *társast*, illetve a *társadalmi*; majd e felvetésemet összevetem Jacob L. Moreno a szerepekkel dolgozó pszichoterápiás módszer, a pszichodráma atyjának szerepmegközelítésével.

A személyes szerep tehát elképzelésem szerint abban a tekintetben nem közösségi, amennyiben az adott szerepviselkedés mások számára nem feltétlen interpretálható szerepviselkedésként. Azaz, az adott viselkedés aktuális vonatkoztatási pontja maga az ágens (illetve az ő korábbi viselkedései). Ugyanezen viselkedés azonban értelmezhető lehet más vonatkozásban is, nem csak a cselekvő ágenshez mérve: így a vonatkoztatási pont lehet valamely társas vagy akár társadalmi közeg is. Azaz, ugyanazon viselkedés a vonatkoztatási pont léptékétől függően interpretálható személyes, társas vagy társadalmi szerepként is. (Biddle terminológiájában ez a pozicionális szerep, hiszen annak kritériuma éppen a közösen felismert identitás.)

A *társas* és *társadalmi* vonatkoztatási csoport elkülönítése persze korántsem egyértelmű. A *société*, *society*, *Gesellschaft* fogalmak magyarul *társasként* és *társadalmiként* is hangozhatnak. A magyar nyelv e különbségtételét érdemes megtartani annak ellenére, hogy a *társadalmi* fogalmának értelmezhetőségével szemben komoly ellenérveket szokás felhozni (Somlai, 1999, old.: 407). (Így például, hogy értelmezhetetlen az egyéni tapasztalat szempontjából; vagy hogy elavult narratíva egységesítő fogalma, amely figyelmen kívül hagyja a különböző lehetséges olvasatokat.) Mégis, tarthatónak látom a társadalmi és a társas (szerepet meghatározó) vonatkoztatási csoport elkülönítését mint fogalmi elkülönítést: különböző méretűek, konvencionalizáltsági fokúak, más az ágens számára való valóságosságuk. Így a *társas*ról elmondható, hogy kisebb, az ágens mikrokörnyezetét nyújtó, normái kevésbé konvencionalizáltak, az ágens számára valós, személyközi interakciós közeget kínál. A *társadalmi* méretét tekintve tágabb referenciakeret az egyén számára, így normáinak konvencionalizáltsági foka

nagyobb, hatása nem feltétlen kapható tetten valós, itt és most helyzetekben, az ágens számára inkább külsődlegesen létezik. A társas és társadalmi szerep megkülönböztetése így aszerint történik, hogy mely vonatkoztatási pont számára tekinthető szerepként az adott viselkedés. A megkülönböztetés tehát értelmezési keretek szerinti: az interpretációs réteg dönti el, hogy az aktuális cselekvés éppen milyen szempontból értelmeződik szerepként: társas, társadalmi, személyes vagy éppen mindhárom szempontból. Személyes szerepről tehát e logika szerint akkor beszélünk, ha nem kisebb vagy nagyobb csoport a vonatkoztatási pont, amelyben szerepként értelmeződik a viselkedés, hanem maga az ágens. Azaz, ha az ágens élettörténete tükrében szerepviselkedésnek tekinthető az adott viselkedés.

Ez az elképzelés bizonyos értelemben hasonlít arra a morenoi gondolatra (Moreno, 1961), (Zeintlinger, 2005), (Vikár, 2007), miszerint a szerepeknek privát és kollektív dimenziói különíthetők el. Maga Moreno három szereposztályt/szerepkategóriát vagy szerepaspektust különböztet meg: a pszichoszomatikust, a pszichikust és a szociálist. Leutz ezt egészítette ki a transzcendens szerepkategóriával. A morenoi három, illetve négy kategória a személyiségfejlődés során épül egymásra, ahogyan a gyermek sorra sajátítja el a különböző viselkedésmintákat. Az interakciók során a különböző szerepkategóriák egysége jön létre, de a rétegek egyetlen viselkedés különböző aspektusaiként felfejthetők: így például a szociális szempontból *magyarázó tanár* szomatikus leírása *az eszét használó, gondolkodó lény* lehet, miközben pszichikusan éppen *(tudásbeli) fölényét fitogtató*, transzcendentális szempontból pedig a *jövő nemzedékét a tudomány világába bevezető* (Tomcsányi, és mtsai., 1990).

Moreno szerepkategóriái közel állnak az itt leírtakhoz, amennyiben ugyanazon jelenség különböző aspektusaira hívják fel a figyelmet, mégsem teljesen azonosak vele. Amíg a morenoi elgondolás alapvetően az egyes *szerepek* különböző aspektusairól beszél,

addig én a *cselekvések* különböző lehetséges olvasatairól. Azaz, az általam leírt megközelítésben az aktuális cselekvések közben az ágens társadalmi szerepe szerint lehet *tanár*, miközben társas szerepe szerint *vezető*, személyes szerepe szerint pedig *az alárendeltekkel szemben hatalmaskodó*. Ennek megfelelően én különböző szerepeket tételezek, míg Moreno ugyanazon szerep különböző aspektusait írja le. Ennek oka, hogy Moreno ágensközpontúan gondolkodik, a szerepkategóriák koherenciáját vizsgálja az ágens (a személyiség) szempontjából, engem pedig az értelmezhetőség a kommunikációs szituáció egyéb résztvevői szempontjából érdekel. Azaz, én nem az ágenshez tartozó, őt különböző módokon építő, éppen aktualizálódó szereprétegeket látok, hanem cselekvést, amely különböző szerepleírásokkal értelmezhető.

### *A személyes szerep példái a felvett interjúkban*

Az egyetemi oktatókkal felvett interjúmban tanítási szituációkban megésett történeteket kérdeztem adatközlőimtől. Ezzel azt reméltem, hogy alapvetően a tanári szerepre vonatkozó elvárásokról kapok információkat. Az elbeszél, konkrét eseménysorok azonban természetesen tartalmaznak olyan elemeket is, amelyek vélhetőleg az adatközlő személyes viselkedésmintázataihoz köthetők. Az alábbiakban röviden rámutatok arra a módszertani gátra, amely megakadályozza, hogy az interjúkban biztosan azonosíthassam a személyes szerepeket; majd két példán keresztül megmutatom, milyen alapon sejthető a beszámolóban személyes szerep jelenléte.

Mivel kérdésem az interjúkban egyetlen, konkrét eseménysorra irányult, így módszertanilag a személyes szerep azonosítása problematikusnak bizonyul. Ahhoz ugyanis, hogy biztosak lehessünk abban, hogy egy viselkedés személyes szerepviselkedés,

a fentiek alapján nyilvánvaló, hogy az egyén más, valamely szempontból mégis hasonló közegben előforduló viselkedésről is kellene hogy információnk legyen.

Mégis, az adatokban adódhatnak olyan jelek, amelyek személyes szerep jelenlétére utalnak. Így például a 2. interjúban a tanár feltűnően nagy, a szituációból nem feltétlenül következő indulattal viseltetik egy diákjával szemben. Amikor a diákot jellemzi, feltűnő, hogy annak nem szerepét, hanem személyét írja le – meglehetősen alaposan: *alapvetően introvertált, félénk fiatalemberrel van szó, tehát nem olyanról, aki mit tudom én, kiverte volna a nem tudom, cirkuszt, vagy a biztosítékot () miatt, hanem pont ellenkező, magába forduló figura volt; az a fiatalember, függetlenül attól, hogy megvolt a maga nagyon határozott elképzelése, hogy milyen kiselőadást akar tartani, egyébként az életben nem biztos, hogy annyira határozott volt, inkább valószínűleg egy ilyen félénk embernek tűnik.* Ebben az esetben feltételezem, hogy a két személyiség találkozása indított be egy olyan dinamikát, ami a tanárt agresszívá tette.

A 8. interjúban egészen más jel utal személyes szerepviselkedés jelenlétére. Ott a tanár tanári szerepének egyik kulcsaként adja meg – expliciten is – a visszajelzések fontosságát. Beszámolója közben azonban a visszajelzés igénye tanítási szituációtól függetlenül is megmutatkozik különböző módokon: így történetét folyamatosan megszakítja kapcsolatfenntartó funkciójú *ugye* visszakérdezéssel; illetve, tanítással kapcsolatos bizonytalanságát feltűnően hosszan fejtegeti szövege egészéhez képest. Ebben az esetben azt feltételezem, hogy az adatközlőt elbizonytalanító helyzetek a bizonytalanságot valamilyen módon kimutató személyes viselkedést generálnak.

A két példa megmutatja, hogy a személyes szerepekre teljesen különböző jelekből lehet következtetni. Sejtéseimet sokszor megfogalmaztam az interjúk elemzésében, megerősítést pedig többnyire az adatközlőtől kaptam: az volt ugyanis a tapasztalatom, hogy az adatközlők a visszaküldött elemzések elolvasása után lelkesen elemezték tovább



ebbéli észrevételeimet. Fontos azonban, hogy mivel kutatásom a tanári szerepeket próbálta megragadni, a cél a személyes szerepek azonosításakor éppen a személyes viselkedésmintázatok és a szerephez tartozó viselkedések elkülönítése volt. Azonban az is nyilvánvaló (akár az itt beidézett második példa esetén is), hogy a személyes viselkedéselemek válhatnak a tanári szerepviselkedés fontos elemeivé is.

### Elvárások és ágensei

A biddlei elképzelés kulcsfogalmai közül emelem ki az alábbiakban azokat, amelyek segítették a disszertáció második felében közölt elemzésemet, így elsősorban az elvárások ágenseiről ejtek néhány szót, majd az elvárások modalitásához és hozzáférhetőségének kérdéséhez fűzök megjegyzéseket.

Eddig – Biddle gondolatmenetének ismertetésekor – nem fordítottam le a *subject person*, az *object person* illetve a *sentient person* fogalmakat. Ha ezt meg akarom tenni, akkor az első két fogalom esetében a parsonsi cselekvéseméletből kölcsönzött (Parsons, 1985) Ego- illetve Alter fogalmak használhatónak tűnnek e környezetben: hiszen az előbbi az, aki felől megfogalmazódik az elvárás, az utóbbi, akire irányul. A *sentient person*-kifejezés fordítása már problematikusabb. Biddle azzal, hogy *person*-nak nevezte, jelezte, hogy ágensnek tekinti, még ha adott esetben fiktívnek is, hiszen csak az Ego fejében létezik. SYI a cselekvéseméleti összefoglalójában (SYI, 2008, old.: 43) azt, amit Biddle *sentient person*ként, tehát ágensként kezel, tudatnak tekinti. Azaz, megkülönbözteti az elsődleges, illetve másodlagos tudatot aszerint, hogy az Ego tudattartalmáról (világról való tudásáról, hitéről) vagy éppen az Ego fejében lévő Alter elsődleges tudatáról (világról való hitéről, tudásáról) van-e szó. E logika szerint a szerepelvárások kapcsán tulajdonképpen csupán elsődleges, illetve másodlagos tudatokról volna érdemes beszélni,

hiszen valójában soha nem az ágensekről, hanem csak tudattartalmaikról van szó. Csakhogy Biddle felváltva beszél ágensről és elvárásról, mint ahogy én magam is, a disszertációm második felében közölt elemzésben. Éppen ezért a továbbiakban *Egóról*, *Alterről*, az *Ego elvárásairól* és *tulajdonított elvárásokról* fogok beszélni.

Vizsgálatomban felmerül az ágencia még egy problémája. Az Ego valóságosságának kérdése ugyanis elkerülhetetlen: amíg ugyanis az adatközlő, mint véleményt nyilvánító azonosítható az Egóval, addig a szövegben konstruálódó én és az adatközlő azonossága már nem állítható. Így elemzésemben tulajdonképpen e problémát elkerülve Egónak a szövegben véleményt nyilvánítóként megjelenő ént tekintem.

Fontos, a szerepelemzést nagyban megkönnyítő belátás, hogy az Alter adott esetben azonos lehet az Egóval. Így az Ego önmaga felé irányuló elvárásai egy szinten tudnak megjelenni azokkal az elvárásokkal, amelyeket az Ego valaki másnak tulajdonít. Annak eldöntése azonban, hogy az elvárás az Ego pozíciójára vagy személyére vonatkozik, már nehezebb, különösen az Ego és az Alter egybeesése esetén. Interjúelemzéseimkor azt tapasztaltam, hogy mivel az adatközlő önmagát általában nem elkülönült pozícióiban, szerepeiben látja, ezért nehéz elválasztani, hogy pontosan mire vonatkozik az aktuálisan megfogalmazott elvárása. Az alábbi, Biddlétől kölcsönzött (Biddle B. , 1979, old.: 125) táblázatot kitöltöttem az interjúimból vett példákkal, és ott az Ego önmaga felé irányuló, önnön személye (személyes szerepe) felé megfogalmazott elvárásokra úgy tudtam példát hozni, hogy valószínűsítettem (például az adatközlővel való személyes ismeretségem alapján), hogy az adott elvárás nem pozíciójának szól. (Megjegyzendő az is, hogy a táblázatban az elvárások individuális, illetve megosztott voltáról a mintavétel nagysága miatt nem tudtam nyilatkozni, éppen ezért csak az individuális elvárások oszlopát töltöttem ki.)

	individuális elvárások		megosztott elvárások	
	személyes	pozicionális	személyes	pozicionális
<p>az elvárás önmagára irányul</p>	<p>„felkészületlen voltam rá, és nem tudtam megválaszolni, és annak érdekében, hogy a tanári renomém ne csökkenjen, ad hoc választ adtam, vicceset, de továbbgördítőt.” (pilot 2. interjú)</p>	<p>„tehát ott nekem megint azt kellett volna mondani, hogy ok, akkor 2-3 ember nézzen utána, és beszéljük meg, vitassuk meg, és állok elébe a vitának. Tehát ez ahogy a Zoltán ezt tulajdonképpen az egyik csoportban helyettem megoldotta és felvállalta, ezt kellett volna tenni.” (8. interjú)</p>		
<p>az elvárás másra irányul</p>	<p>„Mondjuk rettenetes hosszú haja van és koromfekete ruhája és láncok lógnak belőle és hihetetlen nagy bakancs, és nem tudom... Szóval egy ilyen nagyon-nagyon veszélyes, brutális alaknak mutatja magát, de közben egy ilyen lányos, fiús arca van és szóke ((nevet)). Szóval minden-minden nagyon, nagyon ellentmondásos rajta. (...) énnekem ugyanúgy kell tekintenem arra a feketeruhás, nem tudom én milyen rémre, aki ott ül az órán, mert ő nem, mint egy feketeruhás rém ül ott,</p>	<p>„én úgy gondoltam, ha van egy ilyen megegyezés, akkor az arról szól, hogy betartjuk a szabályokat kölcsönösen, és, és én azért dolgozok, hogy ők minél többet tudjanak a szakmáról, ők meg azért dolgoznak, hogy minél jobban vagy minél alaposabban el tudják sajátítani azt amit itt közösen megtanulunk” (4.</p>		

hanem, hanem ő egy ugyanolyan interjú)  
diák” (3. interjú)

9. ábra – Az elvárások lehetséges irányai. Biddle táblázata saját interjúból vett példákkal

Az elvárások modalitása az a Biddlétől származó szempont, amely elemzéseimet nagyban segítette. Biddle – mint láttuk – e szempont szerint alapvetően három típusú elvárást különít el: preskriptív-, értékelő- és deskriptív elvárásokat. Biddle táblázatát (Biddle B. , 1979, old.: 178) egyetlen interjúból vett példákkal többé-kevésbé ki tudtam tölteni, ami mutatja a tipizálás használhatóságát:

preskriptív elvárás	értékelő elvárás	deskriptív elvárások		
		jelen	múlt	jövő
<b>az elvárás önmaga felé irányul</b>				
„mert ugye mindenkit oktatni kell, tehát nem, nem egyedi oktatás folyik természetesen” (1. interjú)	Hát azért örültem, mert egy olyan hallgatóhoz sikerült úgy tűnik, eljuttatni ezt az anyagrészt, aki egyébként abszolút nem volt rá fogékony valószínűleg, és a hozzáállása sem olyan volt, hogy -- tényleg jó lehet. (1. interjú)	„igazából mindig igyekszek arra rámutatni, hogy az egész dolog ez baromi egyszerű, tehát nem, ez nem egy fellegvár” (1. interjú)	„valószínűleg harmadszorra egy olyanfajta megközelítést találtam el, ami neki is feküdt” (1. interjú)	
<b>az elvárás másra irányul</b>				
„ahhoz ugye ott kell lenni [az órákon ill. konzultációkon] (1. interjú)	„ha nem értik meg, akkor eléggé zavar, és akkor elkezdek bíbelődni” (1. interjú)	„félnek kérdezni” (1. interjú)	„elhitte, hogy ez tényleg egyszerű és tényleg nem egy atomreaktornak a megtervezéséről van szó” (1.	

			interjú)	
--	--	--	----------	--

10. ábra – Az elvárások modalitása. Biddle táblázata saját interjúkból vett példákkal

Elemzéseimben azonban mégsem különítettem el a preskriptív- illetve értékelő elvárásokat. E két típust egyként (vágott szerepként) kezeltem, mert nekem nem volt fontos, hogy az Ego számára milyen erősségű az adott elvárás. Így a preskriptív és értékelő elvárásokat *vágott*nak, a deskriptív elvárásokat *valós*nak tekintettem, és elemzésemben azok esetleges eltéréseit vizsgáltam.

Az elvárásokat Biddle nem csak modalitásuk szerint, hanem hozzáférhetőségük szerint is csoportosítja, így megkülönböztet nyílt, rejtett, illetve írott elvárásokat. Amíg a nyílt, nyíltan kifejezett elvárások Biddle rendszerében verbalizáltak, addig a rejtettek olyanok, amelyeket az ágens képes verbalizálni (például direkt kérdésre adott válaszban). Biddle a verbalizálás lehetőségét tekinti annak a jelének ugyanis, hogy az ágens az elvárása tudatában van. Emögött az a két előfeltevés húzódik meg, hogy az elvárás az elmében megtalálható és az ágens annak tudatában is van. A disszertációm második felében közölt és elemzett interjúmban ugyan hangzik el olyan a kérdés, amely a szerepviselkedésre vonatkozó elvárások explicitté tételét eredményezi („hogyan viselkedne ön most, ebben a helyzetben”), tehát a biddle-i hármas felosztás szerint a rejtett elvárásokat kutatja; azonban az elemzéseimben én a rejtett elvárást tágabban értem, azaz az ágens által explicitté nem tett, de a szövegből kiolvasható elvárást is rejtett elvárásnak tekintem. Így például a szóhasználat alapján kiolvasható a diákszerepről megfogalmazódott ellenségképe annak a tanárnak, aki szóhasználatában rendre militarizálja az oktatási helyzetet, amelyről beszámol:

*„akkor arra gondoltam, hogy ha rászólni, az megint csak, az ugye csak erősíti a pozíciójukat”*

*„az hogy izé, hogy összeütközésbe kerülök, ha rövid időre is, a diákkal. Ez abszolút nem jellemző.”*

*„gyakorlatilag a diák párbajra hívja a tanárt”*

*„Gyakorlatilag anélkül, hogy egyetlenegy látványos gesztust tettem volna sikerült leszerelni őket.”*

(pilot 1. interjú)

Noha a tanár, ha külön rákérdeznénk, nem feltétlenül mondaná azt, hogy a fejében élő diák- és tanárszerephez hozzátartozik az ellenségkép, a szöveg alapján mégis (Biddle elképzelésével tehát nem összhangban), mint rejtett elvárást tételezem.

## II. Egyetemi oktatók szerepelvárásai

### II.1. Célkitűzés, adatfelvétel, módszertan

#### A kutatás célkitűzése

Az elvégzett kutatásnak tulajdonképpen három célja volt. Egyrészt a dolgozat első felében tisztázott szerepelméleti fogalmak használhatóságának tesztelése; másrészt, egy speciális, narratológiai és a fenti elméleten alapuló, általam kidolgozott interjúelemzési módszertan kipróbálása; harmadrészt az egyetemi oktatói szerepek viselkedéselemeinek vizsgálata. A dolgozat első felében leírt elméletnek a kutatás szempontjából releváns eredményeit már ismertettem. Az interjúelemzés módszertanát *Az elemzés módszertana* c. fejezetben írom le. Az egyetemi oktatói szerepek viselkedésének kutatásának szükségességéről mint releváns vizsgálati témáról az alábbiakban ejtek néhány szót.

Az egyetemi oktatói szerepek vizsgálata egy égető, a résztvevők által mindennap megtapasztalt társadalmi problémának a megragadását segítheti. A kiindulópont tehát a felsőoktatás problémája, ahol az expanzió, a Bolognai rendszer beindítása valamint bizonyos új szakok megjelenése olyan változásokat hoztak az oktatásban, amellyel az oktatás szereplői napi szinten szembesülnek. Erősen átalakul az oktatási folyamat: az eddigi sikeres oktatási stratégiák nem működnek, és valószínűleg magának a sikeres oktatás fogalmának a jelentése is megváltozik. A felsőoktatási expanzió, azaz a hallgatói létszám (nem csak Magyarországon, hanem világviszonylatban is) példátlan növekedése<sup>22</sup> egyrészt azt eredményezte, hogy az egyazon oktatásban részesülők összetétele felkészültségük szempontjából rendkívül heterogén; másrészt megnövelte az egy tanárra

---

<sup>22</sup> A felsőoktatási expanzió a diákok számának jelentős bővülése mellett az oktatók számára növekvő terhelést jelentett: országosan 1990-ben egy oktatóra 6, 2004-ben 18 hallgató jutott. (MTA, 2003-2004)

jutó diákok számát<sup>23</sup>. Mindkét változás már önmagában a megszokott oktatási folyamat átrendeződéséhez vezet: a korábban legitimnek tűnő tudástartalmak és azok átadásának módszerei egyszerre kérdőjeleződhetnek meg. A Bolognai folyamat beindítása ráadásul megerősítette ezeknek a kérdőjeleknek a jogosultságát, hiszen egycsapásra, deklaráltan változtatta meg az egyetem funkcióját: az eddigi tudományt tanító intézményt munkaerőpiacra felkészítő intézménnyé változtatta. Az egyetem társadalmi szerepének újrapozicionálásával természetesen változnak a hallgatói elvárások is: a diák esetleg többé nem (elsősorban) tudományt tanulni megy az egyetemre. A tanár pedig esetleg bizonytalanra válik abban, hogy mit is kellene tanítania, van-e létjogosultsága például a tudomány tanításának az egyetemen.<sup>24</sup> (Ez az ellentét fokozottan felerősödhet az olyan új szakok, szakirányok esetében, ahol maga a diszciplína önmeghatározása még bizonytalan. Ezeknek az adott esetben legdivatosabb szakoknak az esetében ugyanis a tudományág kérdésfelvetéseinek kanonizálatlansága az amúgy is könnyen kérdésessé válható tudástartalom legitim voltát tovább gyengítheti.)

Az itt felszínesen láttatott problémahalmaz egyetlen, apró szegmensét igyekeztem saját kutatásommal megragadni: interjúkat vettem fel oktatókkal, és arra voltam kíváncsi, hogy a társadalmi problémára egy-egy nagyon konkrét szituációban milyen egyéni megoldásokat adnak az oktatók. Azaz, az adott körülmények között egy megtörtént, valamilyen szempontból problematikus, tehát megoldandó helyzetben milyen szerepelvárásokat érzékelnek az oktatók önnön, egyetemi oktatói szerepükre vonatkozóan. A szerepet az előző fejezetnek megfelelőek szerint értettem: az oktató saját maga felé irányuló, különböző modalitású elvárásait és másoknak tulajdonított, felé

---

<sup>23</sup> KSH

<sup>24</sup> A hallgatói illetve tanári vélemények felméréséről 2008. márciusában adott közzé a Medián részletes elemzést (Medián, A katedra két oldalán. Felmérés hallgatók és oktatók körében a felsőoktatásról és a tandíjról. 2003) (Medián, Állami felsőoktatásban dolgozó főállású oktatókat nem, beosztás és intézmény szerint reprezentáló 500 fős mintán végzett felmérés. 2008)



érkező elvárásokat, illetve viselkedésmintázatokat gyűjtöttem tehát. Mindezt egy speciális kérdésselvetésre adott válaszból igyekeztem megtudni. A tanároktól ugyanis egyetlen, konkrét történet elmesélését kértem, ahol a tanár és a diák közti interakció közben valamilyen zavar esett tanítás közben (részletesebben vö: *Az adatfelvétel és Az elemzés módszertana* c. fejezeteket). Azt reméltem ugyanis, hogy a cselekvéseikről adott beszámolókból megfelelő szövegelemzési technikával több és árnyaltabb vonatkozó információ nyerhető ki, mint direkt kérdésekre adott válaszokból.

### Az adatfelvétel

Az adatfelvétel során tizenhat olyan oktatót kérdeztem<sup>25</sup>, akik az ELTE, illetve a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán a szociális- és társadalomismeret képzési ág alapszakjain BA szinten tartanak szemináriumot vagy interaktív előadást. Eredetileg csak szemináriumi oktatókat, illetve szemináriumokon megbesélt szituációkra akartam kérdezni. Mivel azonban oktatásszervezési okokból viszonylag kevés a szeminárium (főleg a Corvinuson), így a megkérdezettek körét kiterjesztettem az óraleírás alapján interaktívnak tűnő előadásokat tartókra is. Így interaktívnak tartottam az előadást, ha az óraleírás szerint a félévvégi jegybe erősen számítja a tanár az órai munkát vagy ha az óra elvégzésének feltétele pl. kiselőadás tartása. Mindez azért volt fontos, mert a kutatás célja, hogy az adatközlőktől a tanári szerepelvárásokra vonatkozó információkat nyerjek, méghozzá olyan esetek interpretálásával, amelyek valamiért megakasztották az órát. Elképzelésem szerint pedig ilyen eset szemináriumi szituációban könnyebben történhet, hiszen ott a tanár és a tanulócsoport közötti kapcsolat inkább kétoldalú az oktatás jellege miatt. Azt, hogy éppen

---

<sup>25</sup> A felvett interjúkból végül 13 értékelhető adat állt rendelkezésemre.

erre a képzési ágra esett a választásom, az indokolja, hogy amennyiben a tanári szerepelvárások leírásához szeretnék a kutatás eredményeképpen szempontrendszerrel nyújtani, úgy érdemesnek tűnt egy olyan viszonylag nagy tradícióval rendelkező tudományágot választani, ahol a tudomány sajátosságai okán egyaránt folyik elméleti (bölcész illetve közgazdaságtudományi egyaránt) és módszertani (kutatásmódszertani) tárgyak oktatása is, valamint a BA képzési követelményeinek megfelelően készségfejlesztő tárgyak (idegennyelvű prezentáció, írástechnika) oktatása is. Mint kiderült, tulajdonképpen nem volt különösebb jelentősége annak, hogy kifejezetten BA képzésben tanító oktatókat kérdezek, mert az interjúalanyok általában nem nagyon tudtak BA-specifikusan gondolkodni, sokukról az interjú végén derült ki, hogy végül nem is BA-s történetet mondtak el. Azaz, összesen három esetben tettek tudatosan különbséget a BA-s illetve az előző rendszer szerint tanuló hallgatók között.

Az interjúkban eredeti elképzelésem szerint arra akartam kérni az adatközlőt, hogy számoljon be egy olyan eseményről, amelyben valamilyen történés zavart eredményezett az órán. A felvétel során tehát azt szándékoztam kérni az interjúalanytól, hogy emlékezzen vissza egy órán történt kommunikációs zavarra, tanár és hallgató között megesett kellemetlen helyzetre, problémára, és azt mesélje el részletesen. Adatfelvevőként megpróbáltam kerülni az interpretatív visszakérdezéseket, igyekeztem kizárólag nonverbális úton jelezni érdeklődésemet. Amikor azonban az adatközlő nyilvánvalóvá teszi, hogy lezárul a történet, akkor néhány, alább majd kifejtett okokból számomra fontos részletre rákérdezek (ha a történetben nem vagy csak homályos szerepel)<sup>26</sup>. Az utánkérdezést nyitott kérdés formájában terveztem feltenni (pl.: *És, mi történt?*), hogy a válasz irányát minél kevésbé befolyásoljam.

---

<sup>26</sup> Általában az alábbi kérdéseket tettem fel kiegészítésként: *milyennek látja az adatközlő a saját és a másik fél viselkedését a szituációban?; hogyan értékeli utólag a saját és a másik viselkedését?; hogyan értékeli a*

A terveimmel ellentétben az elképzelést, miszerint nem szólok bele a történetekbe, megszegtem. Egyrészt a mesélőkedv (illetve memória) beindítása végett a kérdést olykor specifikálni voltam kénytelen; másrészt a felvett interjúk egy részében megkérdeztem, hogy az adott eseményt hogyan értékeli az oktatás menete szempontjából. Ennek a kérdésnek az időközbeni beillesztését azért láttam fontosnak, mert sokszor úgy tűnt, az egyedi események elmesélésében, részleteinek felvázolásában (amit kifejezetten kértem az adatközlőktől) elvész az oktatás folyamatának mint egésznek a szempontja, figyelembe vétele.

Az interjúalanyokkal a kapcsolatfelvétel először emailen<sup>27</sup>, majd személyesen történt, az interjúk felvétele összességében sikeres volt: tizenhat interjút vettem fel, ebből egy alany csak telefonon volt hajlandó válaszolni, ez az adat két okból értékelhetetlen: egyrészt, mert nem tudott semmilyen problémás eseményről beszámolni, másrészt a nagyon rossz minőségű felvételt éppen ezért nem is tartottam szükségesnek legépelni. A fennmaradó tizenöt interjúból további kettőben egyáltalán nincs történet vagy nem az órán megesett sztori szerepel. Van azonban olyan interjúalany, aki több történetet is közöl (a legtöbbet közlő alany öt esetet mond el). Így összesen tehát tizenhárom alanytól közlök interjúkat, illetve, az előző fejezetben további három interjúból idéztem, ezeket a dolgozat első felében *pilot1*, *pilot2* és *pilot3*-ként emlegettem. Ezek olyan interjúk, amelyeket kollégáimtól, ismerőseimtől vettem fel a kutatás megkezdése előtt, hogy teszteljem mind az interjúfelvétel technikáját, mind az elemzés módját. Noha akkor a teszt eredménye

---

*másik fél viselkedését (mit gondol, mit gondolhatott az érintett diák illetve a csoport többi tagja)?;hogyan értékeli a situációt egészében?*

<sup>27</sup> A szétküldött levelek első verziójában ennyit árultam el a tartalmi részről: „az (egyetemi) tanári szerepekről készülő disszertációmhoz szeretném a segítségét kérni: egy kb. 10 perces interjút szeretnék Önnel felvenni, amelyben Ön elmesél nekem valamely, az ELTE TÁTK BA-s szemináriumi szituációban, tanítás közben megesett sztorit”. Majd, mivel a *sztori* kifejezés félrevezetőnek bizonyult, a szövegen egy kicsit változtattam: „az (egyetemi) tanári szerepekről készülő disszertációmhoz szeretném a segítségét kérni: egy kb. 10 perces interjút szeretnék Önnel felvenni, amelyben Ön elmesél nekem valamely, az ELTE TÁTK BA-s szemináriumi szituációban, tanítás közben megesett sztorit. (Talán furcsa, hogy mesélésre kérem, de olyan irodalomelméleti alapú módszerrel dolgozom fel az adatokat, amelyhez feltétlenül szükséges, hogy egy spontán, kerek (és természetesen konkrét) történetet kapjak.)”

megfelelő volt, utólag, a tényleges kutatás alatt kiderült, hogy módszertani hibát követtem el a pilot interjúk felvételekor. Mivel ismerőseimtől, barátaimtól kértem interjút, sokkal közvetlenebb hangnemű történeteket kaptam, mint a kutatás során. Ennek megfelelően a pilot interjúk elemzésekor az értékállítások felfedezése és értelmezése sokkal egyszerűbb volt.<sup>28</sup>

A felvételek időpontja a kutatás egésze szempontjából jónak bizonyult, hiszen félév végén (2007/2008-as tanév, második félév), az utolsó, illetve az utolsó előtti héten vettem fel az adatokat, amikor a különböző problémák könnyebben felszínre kerülnek a félévzárás miatt. Azt, hogy miért pont ezekre az elemekre voltam kiemelten kíváncsi, a történet struktúrájáról alkotott elképzeléseim, illetve elemzésem célja magyarázzák.

## Az elemzés módszertana

### *Az elemzés módszerének forrásai*

Az elemzés alapvetően a dolgozat első felében leírtakra, valamint a (nyelvészeti, irodalomelméleti, történelmi és pszichológiai) narratológia bizonyos belátásaira épül, de speciális kérdésfelvetése okán jelentősen el is tér azoktól. Az alapötletet eredetileg egy konfliktuskezelési eljárás (Kellett, 2007) adta, amely azonban céljában és módszerében végül nagyon eltér az általam kialakítottétól. Kellett interpretációs technikáját oktató tankönyvében lépésről lépésre mutatja be, hogyan érdemes konfliktust tartalmazó történetek különböző rétegeit feltárni. Ez a szövegelemzési eljárás – mivel nem szerepelemzés a célja – alapvetően a felvett történetek újrakonstruálását célozza – akár személyes viselkedésminták feltárásán keresztül. Mivel kutatásom célja leíró jellegű,

---

<sup>28</sup> Látványos példája ennek például a *pilot1* interjúalanya, aki meglehetősen oldottan és kontrollálatlanul beszél két diáklányról mint *kiborgokról*; *kompjúterrel rajzolt lényekről* – olyan indulatokkal, amit nyilván egy idegennek nem engedne meg magának.

nekem nyilván nem feladatomban a problémák megoldása. Ugyanígy, mivel a tanári szerephez és nem az adatközlők személyéhez köthető kérdések érdekelnek, elemzéseimben elhatárolódok a személyes szerepvisselkedésre utaló mintázatok feltárásától. Módszerem részben a célok különbözősége miatt is tér el végül egykori kiindulópontométól: nem konstruálom újra a történeteket, és nem kizárólag interpretatív kérdésekre keresem az adatokból a választ. Ehelyett még a Kellett által kínálnál is szövegközelibb elemzést végzek a narratológia és a biddle-i rendszer eszközeinek segítségével. Mégis, ez a konfliktuskezelési technika adta az ötletet ahhoz, hogy interjúmban konkrét, jól körülhatárolható eseménysorról kérdezzem az adatközlőket, aminek aztán különböző rétegeinek feltárásába kezdhessek.

Gyűjtött történeteim nem valamilyen sorsfordító esemény elbeszélései, hanem csak időlegesen jelentékeny eseményekről szólnak. Noha inkább a sorsforító események (critical events) gyűjtésének és elemzésének van hagyománya a társadalomtudományokban (Webster & Mertova, 2007), én mégis e szokatlan típusú történetek gyűjtésébe kezdtem. Emögött két megfontolás húzódik. Egyrészt az, hogy a történetek jelentőségüktől függetlenül rendelkeznek olyan – alább tárgyalt – sajátosságokkal, amik lehetővé teszik a számomra most fontos szerepelvárások vizsgálatát. Másrészt az, hogy a partikuláris történetek valójában talán nem is olyan partikulárisak, mint ahogyan azt az elbeszélő gondolná. Ez a sejtésem arra épül, hogy feltételezem, hogy az oktatónak nem véletlen, hogy éppen az a történet jut eszébe, ami; azaz, valószínűsítem, hogy egy őt aktuálisan foglalkoztató problémához van köze. Ugyanígy, ahogyan egy-egy történetben is megfigyelhető, hogy a fő témához valamely fontos szempontból hasonló altörténet illeszkedik (ez Webster & Mertova terminológiájában az ún. like-event) – akár a fő történet értelmezéseként (Labov & Waletzky, 2006).

Mivel a felvett adatokban a szerepekről egy történet elmesélésén keresztül szerzünk tudomást, a narratológia belátásait nélkülözhetetlenek gondolom a szövegek elemzésekor. Így integráltam a nyelvészeti, az irodalomelméleti és a történelmi narratológia (Labov, Hayden White, Barthes, Gergen & Gergen, Propp) számomra fontos elemeit, valamint számba vettem a Magyarországon ívelő karriert futó (így magyar nyelvre egy az egyben alkalmazható) pszichológiai narratívaelemzése eredményeit (vö pl. (Ehmann, 2004), (Péley, 2002), (Pólya, 2004)). Mindebből azokról az elemekről, amelyeket vizsgálatomban felhasználtam, alább részletesen beszélek. Egyelőre azt bocsájtom előre, hogy az egyes irányok számomra – eltérő kérdésselvetésük okán – csak korlátosan használhatók. A pszichológiai narratológia elemzései ugyanis alapvetően az adatközlő személyiségvonásaihoz igyekeznek közelebb jutni; engem azonban elsősorban nem az adatközlő személyiségvonásai, hanem az adott szintéren konstituálódó szerep érdekel, amelyről az adatközlő történetesen saját főszereplésével mesél. Ugyanígy, nem az a fontos számomra, ami a nyelvészeti és irodalomelméleti narratológiát érdekli, nevezetesen a történetek struktúrájának feltárása, konstruálódásának mikéntje. A különböző típusú narratívum-megközelítésekből tehát csupán kiválasztottam a számomra leginkább használhatókat, és azokat építettem adatfeldolgozásomba és elemzésembe.

Nem szokatlan egyébként az oktatásszociológiai vizsgálatokban narratológiai módszereket használni. Hagyománya van – bár ez számomra most kevésbé fontos – a történetek oktatásban betöltött szerepe kutatásának (Witherell & Noddings, 1991.) Mind tanárokkal készített életút-interjúk, mind konkrét (pl. nemi vagy faji megkülönböztetésekről adott) beszámolók képezték már vizsgálat tárgyát (Chase, 1995). Talán ez utóbbi kutatási irány hasonlít leginkább az alább közöltekre, a hosszabb, több történetet vizsgáló események kutatási szempontja azonban annyiban más, hogy egy általános társadalmi jelenség oktatásban megvalósuló, konkrét manifesztációit vizsgálja.

## *Előfeltevések a történetek működéséről és a mesélő és története viszonyáról*

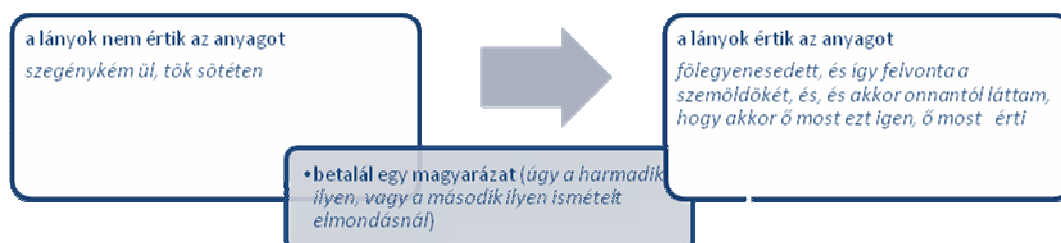
A fenti protokoll szerint lebonyolított interjúk adatgyűjtésnek az a hipotézis a kiindulópontja, hogy az interjúkban kirajzolódó történetek alapján a résztvevőknek a választott kommunikációs szintén (oktatás közben) előforduló, szerepekkel kapcsolatos elvárásaira vonatkozó következtetéseket lehet levonni. Tehát – általánosságban – egy bizonyos szintértípusban aktiválódó, az oktató által érzékelt szerepelvárásokra irányul a vizsgálódás. A vizsgálat mögött néhány olyan előfeltevés húzódik, amely a történetek működésére valamint a történet és a történetmondó viszonyára vonatkozik.

A történet működéséről elsősorban azt feltételezem, hogy azok nem önmagukért beszélnek, hanem interpretációra szorulnak. A történetek interpretációja különböző, narratológiai belátásokra alapozott (nyelvészeti, pszichológiai stb.) eszközök segítségével módszertanilag megalapozható, de összességében mégis erősen függ a kutató elemzői készségeitől. Azaz, az interpretáció az elemző által létrehozott új történet.

A felvett történetekről – elsősorban Labov nyomán (Labov & Waletzky, 2006) (Labov W., 2006) – azt feltételezem hogy szerves részük az értékelés, hiszen maga a történetmesélés olyan kommunikációs szituációt teremt, amelyben a mesélőnek demonstrálnia kell története érdekességét, azt, hogy miért említésre méltó egyáltalán az eseménysor, miért érdemel kitüntetett figyelmet. Ehhez egyes narratív események jelentőségét hangsúlyozni, értékelni kell. A különböző módokon manifesztálódó értékelő mozzanatok így spontán módon mutatják meg a mesélőnek (az adatközlőnek) a szintén felvállalt, megvalósítani vágyott, másoknak tulajdonított stb. szerepéhez való viszonyát, szerepéről való elképzelését.

Harmadrészt – az előzőekkel összefüggésben – feltételezem a történetekről, hogy egy célállapot kifejlődéséhez vezető utat mesélnek el, ennek megfelelően tartalmaznak egy értékelt végpontot, illetve tartalmazzák a célállapot kifejlődéséhez releváns

eseményeket. (Gergen & Gergen, 2001) Az elemzésekben ezeket az eseményeket, illetve az általuk kiváltott állapotokat az alábbi módon ábrázolom:



11. ábra – állapotok és események ábrázolása (a példa az 1. interjú elemzéséből való)

A szürke mezők az eseményeket, a fehérek az állapotokat mutatják. A mezőkben először az általam interpretált esemény/állapot olvasható, majd kurziválva egy vonatkozó, az interjúból vett idézet.

Az egyes eseményekről elmondható továbbá, hogy vagy közelítenek a jónak ítélt állapot felé, vagy távolodnak attól. Így a történet felépítéséből kirajzolódik a narrátor által vágyottnak, illetve nem kívántnak feltüntetett állapot. A vágyottnak ítélt állapotot értéknyeresnek, a nem kívántat értékvesztésnek nevezem. A példaábrán látható egyetlen esemény ennek megfelelően nyereséges a tanár számára.

Feltételezem továbbá, hogy a történetek eseményláncolatából kirajzolódó értékek differenciáltan mutatják meg a szerepviselkedés elemeit. A beszámoló leíró elemei megmutatják, hogyan viselkedett a tanár az adott szituációban, a preskriptív, illetve értékelő elemei azt, hogy hogyan szeretett volna viselkedni. Így az egyes történetek sokoldalú képet adhatnak a tanári szerepviselkedés elemeiről.

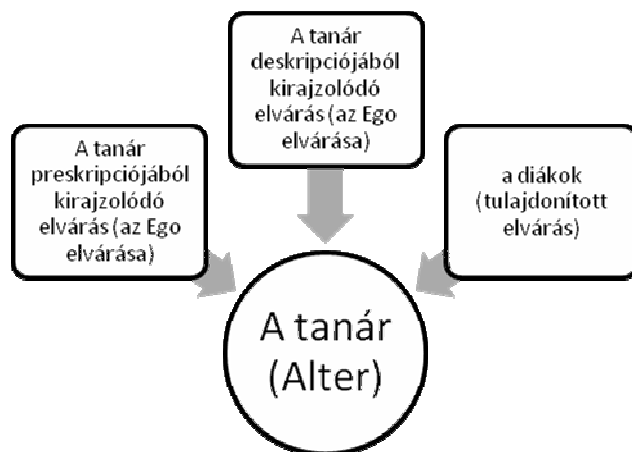
A vizsgálat tárgyai lesznek így az implicit vagy rejtett elvárások is, amelyeket – Biddlével szemben (vö. *Elvárástípusok* c. fejezet) – az adatközlő értékelő megjegyzéseiből, vágyott szerepelvárásainak stb. értelmezéséből olvas ki az elemző.



Előfeltevéseim másik nagy csoportja nem a történet szerkezetére, hanem a mesélő és története viszonyára vonatkozik. Mindenekelőtt jelzem, hogy az elemzésekben *adatközlőnek* nevezem a mesélőt.

Vele kapcsolatban feltételezem, hogy az elmesélt történet nem csak mint fikció kezelendő, hanem tudattartalmának verbális reprezentációjaként, amelyekből kiolvashatók az adatközlőnek a történetben aktuálisan megrajzolt színtérhez és szerephez kapcsolódó viselkedési mintái, értékrendje. Ezekről egyébként azt is feltételezzük, hogy általánosításra alkalmasak, még ha alapvetően éppen az aktuálisan mesélt cselekményhez, megrajzolt konkrét színtérhez kötődnek is, és mint ilyenek, folyamatosan változnak az ágensben. E konkrét történethez kötődő elemeket azért tartom alkalmasnak általánosításra, mert megmutatják azokat az erősen kidolgozott viselkedési mintákat, amelyek jól használhatók, könnyen mozgósíthatók az ágens számára. Azaz, viszonylagos állandósággal bírnak, tehát alkalmasak arra, hogy az ágens általános (szerep)elképzeléseire (illetve annak hiányára) következtessünk belőlük. Mindeközben éppen az erősen kidolgozott, sematizált történetelemek kontrasztként mutathatnak rá a viselkedés kevésbé begyakorlott elemeire.

Fontos továbbá, hogy – a dolgozat első részében rögzítetteknek megfelelően – az adatközlő által ismertett, másnak tulajdonított véleményt természetesen nem annak tulajdonítom, akinek az adatközlő tulajdonítja a véleményt, hanem azt az adatközlő által valakinek tulajdonított véleménynek, elvárásnak tekintem. Az ilyen elvárásokat *tulajdonított elvárásnak* nevezem, és az egyes elemzéseknél külön tüntetem fel, akárcsak az adatközlő leíró, illetve előíró jellegű megjegyzéseiből kirajzolódó elvárásokat:



12. ábra – a tanár felé érkező elvárások ábrázolása

### *Az interjúk feldolgozásának módszere*

#### *Szegmentálás, a narratíva konstituenseinek és a szerepelvárások azonosítása*

A felvett interjúk feldolgozása két részből állt: a szövegek preparálásából és az elemzésből. Az alábbiakban röviden összefoglalom, milyen szabályok szerint írtam le, szegmentáltam a szövegeket, majd hogyan kerestem ki bennük a szerepelvárásra vonatkozó elemeket.

Az átlagosan tizenöt perces interjúkat diktafonnal rögzítettem, majd Kovács Éva interjúgépelési szabályai szerint (Kovács, 2008) írtam le az anyagokat. Így a szöveg egyes szupraszegmentális elemeit is rögzítettem (beszédtempó, szünet), valamint az ismétléseket, esetleges félbeszakításokat (telefoncsörgés pl.), indulatszavakat, elrontott, de javított mondatokat stb. is rögzítettem. Pilot elemzéseim alapján azt reméltem, hogy ezek az elemek is segíthetik a történetek értelmezését, végül azonban nem bizonyult produktívnak az ötlet. Mivel azonban a szöveg olvasását kifejezetten nehezítik ezek az elemek, végül a *Mellékletben* az olvashatóság kedvéért a szerkesztett változatot közlöm.

Az adatok átírása után, a könnyebb kezelhetőség céljából, szegmentáltam a szöveget. A szegmentálás jelentésalapú, így egy-egy szegmentum hossza változó: egy

tagmondattól akár néhány mondatig is terjedhet. Az egyes egységek így tulajdonképpen a Barthes-féle lexiának felelnek meg: önkényesen kialakítottak, egyszerűen a szövegben konstruálódó jelentések könnyebb kezelését teszik lehetővé (Barthes, 1997, old.: 26)

Noha a narratíva számomra fontos konstituenseinek azonosításához alapvetően majd a Labov és Waletzky által leírt elemeket veszem alapul, a szegmentálás mégsem az ő módszerüket követi. Ennek oka, hogy ők a céljaiknak megfelelő szövegvizsgálatot elemi mondatokra bontott szöveggel tudják elvégezni. Minden, narratív funkciót betöltő elem felismerésére törekszenek, így részletesebb, aprólékosabb szegmentálással dolgoznak. Számomra azonban ez a szigorú és gyakran fölöslegesen sok szegmentumot eredményező tördelés nem a céljaimnak megfelelő.

A szegmentálást követően – még mindig a szöveg kezelhetősége végett – azonosítom a történet konstituenseit. Ekkor alapvetően a Labov-féle alapvető strukturális elemeket keresem – némi kiegészítéssel. Így azonosítom az absztraktot (rövid tartalmi összefoglalást), az orientációt (a kontextus ismertetését), az eseményeket, az értékelést (a beszélő álláspontjának kifejtését) és a kódát (visszatérést az elbeszélés idejéhez) (Labov & Waletzky, 2006). Következő lépésben az események közül kiválasztom azokat a narratív csomópontokat, amelyek a történet fordulópontjait jelölik: azokat a kiemelt eseményeket, amelyek a történeten belül egy új állapot kezdetét, új korszakhatárt jelölnek ki. Azonosításukban segít az időbeli töréspontok keresése, és annak vizsgálata, hogy a kiszemelt csomópont elmozdítható-e a történet értelmének módosulása nélkül. Mindez alapvetőem megintcsak Labov és Waletzky megfontolásai alapján történik. A narratíva konstituenseinek azonosításából tulajdonképpen a narratív csomópont kiemelésének, illetve az értékelés azonosításának lesz nem csak technikai, hanem tartalmi szerepe is.

Az értékelés a narratíva azon része, amely láthatóvá teszi a narrátor attitűdjét a sztorihoz, amely hangsúlyozza egyes narratív események jelentőségét a többihez képest. Az értékelés nélküli eseményláncok tulajdonképpen nem is állnak össze történetté, nehezen érthetőek. Az értékeléssel a narrátor valójában a történet történetyszerűségét biztosítja: hangsúlyozhatja a szituáció furcsaságát vagy saját kiváló viselkedését a helyzetben. Az értékelés sokszor a történet külön, önálló részét alkotja, azaz az értékelő momentumok egyetlen helyre koncentrálódnak, de természetesen ettől függetlenül bárhol megbújhatnak a szövegben. Ráadásul igen különböző formában: az eseménysort értékelheti a narrátor lehetséges kimenetek felvetésével; összehasonlításokkal; közvetlen, explicit állításokkal; tagadásokkal; jellegzetes stílusértékű kifejezések használatával stb. Számomra az értékelő elemek felfedezése a fontos, nem is az értékelések lehetséges eszközeinek számbavétele, bár azok ismerete kétségtelenül segíti a keresést.

Mindezek alapján a történet szerkezete felfejthető. Egy-egy történetből kiemelve a csomópontokat és a különböző állapotokhoz rendelt értéket feltüntetve alkotható meg az eseményláncolatot követő ábra (vö: 11. ábra).

A következő lépésben a történet szegmentumait válogatom szét a dolgozat első felében a szerepről leírtak alapján. Azaz, minden egyes szegmentumról megállapítom, hogy tartalmaz-e az szerepelvárást. Ha igen, cselekvések leírásával vagy más módon fogalmazza-e azt meg (pl. külső jegyek leírásával). Megállapítom, hogy az adott elvárás milyen modalitású: leíró, előíró vagy értékelő-e. Megvizsgálom, hogy kinek az elvárása fogalmazódik meg (az Ego vagy az Ego által tulajdonított elvárás-e); az Ego milyen szerepből fogalmazza meg saját elvárását; valamint azt, hogy az Alter személyére vagy szerepére vonatkozik-e az elvárás. Ennek megfelelően a beszámozott szegmentumokat táblázatba foglalom:

Ego elvárása– Alter u.a (tanár)							
deskriptív				preskriptív vagy értékelő			
személyre		szerepre		személyre		szerepre	
egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés
		25. <i>mint oktató, egy ilyen hatalommal felruházott ember vagyok</i>	26. <i>ezt a fiatalembert (...) leállítottam.</i>				27. <i>nem volt annyira durva, de hát akkor is leállítottam, az mindenképpen durva.</i>

Tulajdonított elvárás (a jelenlévő diákoknak tulajdonított elvárás) – Alter (tanár)							
deskriptív				preskriptív vagy értékelő			
személyre		szerepre		személyre		szerepre	
egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés
							28. <i>valószínűleg úgy értékelte a csoport, és én is utólag, hogy itt az erőfölényem mel éltem vissza</i>

Ego elvárása – Alter (konkrét diák)							
deskriptív				preskriptív vagy értékelő			
személyre		szerepre		személyre		szerepre	
egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés	egyéb jellemző	viselkedés
46. <i>alapvetően introvertált, félnék fiatalemberről van szó</i>		10. <i>történész</i>	15. <i>tartotta a kiselőadását (...) elkezdte mondani; megbeszélésünk dacára</i>				

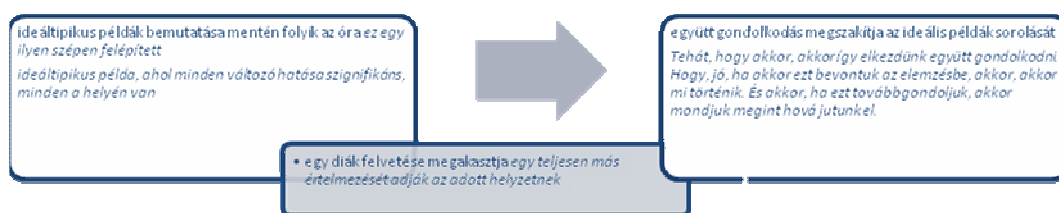
13. ábra – az elvárástípusok táblázatokba foglalásának módja (a példák a 2. interjúból valók)

### Szemantikai elemzés

A narratíva struktúrájának felfedése után a szemantikai vizsgálata következik. A szemantikai vizsgálat a makrostruktúra értelmezéséből, az értékek kibontásából, a történet szereplőfunkcióinak meghatározásából, a tanárszerepekhez rendelt funkciók megállapításából, a szerepre vonatkozó elvárások összegzéséből, valamint az esetleges személyes szerepek leválasztásából áll. Az alábbiakban az egyes lépéseket veszem sorra.

Az eseménylánc makroszintű vizsgálatát a narratív csomópontok értelmezésével végzem. Először is, feltételezem, hogy a narratíva eseményei a célállapot kifejlődéséhez relevánsak, tehát soha nem véletlenszerűen vannak a múltból kiragadva (Gergen & Gergen, 2001), hanem valamilyen szempontból feltétlenül hasonlítanak egymásra: egyazon, a végpont által kijelölt jelentéstartomány részét képezik (White, 1997, old.: 127). Ennek megfelelően a narratív csomópontok által kijelölt közös jelentéstartományt

meghatározom. Így például a hetedik interjú eseményláncolatát tulajdonképpen egyetlen csomópont rendezi történetté:



14. ábra – eseményláncolatok ábrázolása (a példa a 7. interjú elemzéséből való)

A csomópont által kijelölt közös jelentése az állapotoknak illetve az eseményeknek: az óra kontrolláltsága:



15. ábra – az eseményláncolatok jelentésének ábrázolása (a példa a 7. interjú elemzéséből való)

A következő lépésben az egyes narratív csomópontokhoz fűzött értékeléseket vizsgálom: megállapítom az értékelő mozzanatok értelmezésével, hogy az egyes eseményeket miként ítéli (és ítélheti) meg a történet. Azaz, példánknál maradván lehetséges, hogy *jónak* tekinti a kontroll elvesztése; mint ahogy *értékvesztésként* is értelmezhető. Ebben az interjúban – kivételes módon – mindkét érték társul az eseménysorhoz. Értékvesztésként áll elő, amennyiben saját, előre kigondolt példáit nem tudja a tanár végigvezetni az órán; nyereségként, amennyiben a diákok kipróbálhatják spontán ötleteiket. Az egyes események megítélése tehát kirajzolja azt az általános értékrendet, amely szerint tehát az események értékvesztésként vagy éppen értéknyeresésként tűnnek fel. Az egyes, a

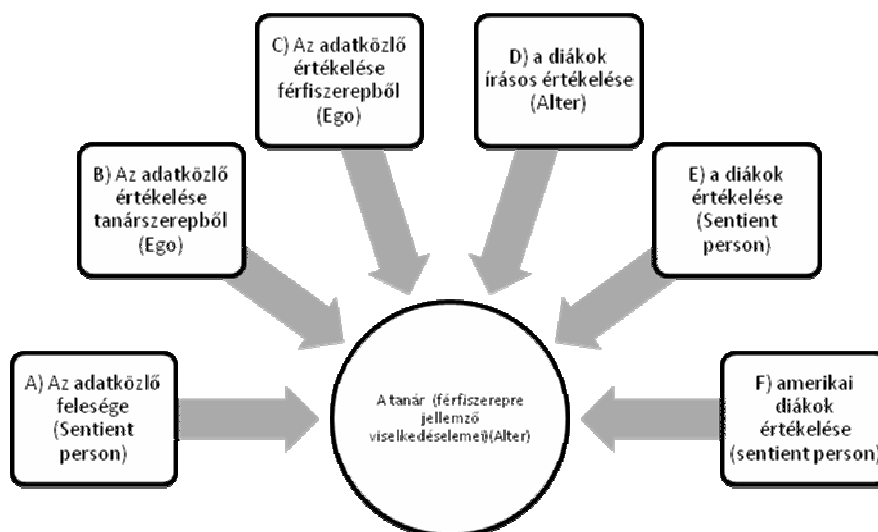
történetekben ily módon megjelenő értéket az elemzéskor azonos struktúrájú mondatban rögzítettem: *jó, ha...*

Az elemzések során vizsgáltam a történetek hőseinek viszonyát is – Propp funkcionista megközelítése (Propp, 1999), valamint Péley Bernadette munkája (Péley, 2002) nyomán. Arra voltam kíváncsi, hogy a tanításról szóló történetekben az oktatónak mi a cselekményszerkezetben betöltött funkciója, azaz a diákkal való viszonyában minek, milyennek láttatja magát. Itt tehát a tanárt a történet egyik hősének tekintve megállapítottam, hogy milyen hőstípust képvisel. A hőstípusok kialakításában Péley Bernadette funkciólistája segített. Ő drogos fiatalok beszámolóí alapján gyűjtötte össze a beszámolóokban előforduló szereplőfunkciókat és többek között az alábbi funkciókat találta: antimodell (az elbeszélő szempontjából ellenpéldaként megjelenő szereplő), áruló (egy bizalmas dolgot más tudomására hozó szereplő), drogostárs, elhagyó, ellenség, elvesztett, felnőtt társ, fenyegető, korlátozó, modell stb. (Péley, 2002). Az általam kialakított hőstípusokat a kutatás eredményei között sorolom fel.

Az eddig sorolt elemzési szempontokat a történet struktúrájából bontottam ki. A következő szempontok tartalmi elemzések eredményei. A szerepek definiálásának egyik lehetősége – amint azt Biddle kiemelte – a szerep funkciójának meghatározása. Azaz, jellemezhető egy szerep annak megállapításával, hogy a rendszer egészébe az adott szerep milyen feladatok ellátásával, funkciókkal tagozódik. Ennek megfelelően azt figyeltem tehát a leíró, illetve az előíró és értékelő elemekben, hogy mit (és mit nem) tekintenek a tanári szerep részének. Összegyűjtöttem a szövegekből az összes felmerülő tanári funkciót, akár vágyottnak tekintette azt az adatközlő, akár nem. Az így összegyűlt funkciók tulajdonképpen magának az egyetem intézményének lehetséges funkcióit mutatják meg.



A tanárszerep értelmezéséhez összegyűjtöttem, és egy ábrában megmutattam, hogy a tanár milyen, szerepére irányuló elvárásokat érzel. Ennek haszna, hogy segítségével felfejthetők az esetleges szerepen belüli, sőt, akár a szerepek közötti konfliktusok, zavarok rétegei. Az alábbi példa a 10. interjú elemzéséből való, és az az érdekessége, hogy pontosan megmutatja, hogy az adatközlő különböző szerepeiből (tanár ill. férfi szerepéből) külön elvárást fogalmaz meg a tanárszereppel, pontosabban annak egyetlen mozzanatával kapcsolatban:



16. ábra – a tanár felé érkező elvárások (4. interjú)

Önmagában a különböző szerepekből megfogalmazott elvárás még nem jelent szerepek közötti konfliktust – ebben az esetben csupán álláspontjának erősítésére érvelt a másik szerepből is az adatközlő. A 4. interjúban viszont az ehhez hasonló ábra szerepek közötti konfliktusra utal.

Végezetül a dolgozat első felében általam bevezetett, személyes szerepek nevezett elemek vizsgálata is többször előkerült az elemzéseimben. Ennek oka, hogy segítségével tudtam meghúzni az elemzések kompetenciájának határait. Több olyan eset volt ugyanis, ahol vélhető volt, hogy az adatközlő valamely személyes viselkedésmintázatának működésbe lépése formálta jelentősen a helyzetet, és nem a

tanár által általában megvalósított tanárszerep viselkedéseleme. Erre látványos példa a 2. interjúban szereplő konfliktus, ahol a tanár tőle szokatlanul durván förmed rá a diákra. A diák jellemzéséből – és egyéb jelekből – azonban vélhető, hogy valamilyen, a tanárszereptől független dinamika indul be diák és tanár között. A tanár ugyanis feltűnően hosszan jellemzi a diák személyét (és nem a szerepét). A személyes szerepek jelenlétének megállapítását tehát elsősorban az elemzés határainak meghúzásához használtam.

## II.2. Eredmények

Az alkalmazott interjúelemzési módszer kétségtelen erénye, hogy egy-egy konfliktus emberi (és nem rendszerszerű) okainak feltárására képes. Azaz, az érzékelt – de adott esetben nem tudatosított – tényezőket explicálni lehet a segítségével. Elsőként a felvett sztorik történet szerkezetét vizsgáltam. A szerkezetek feltárása az egyes interjúk szintjén beszélőnek bizonyult, mert árulkodott például az adatközlő konkrét szituációval vagy éppen a tanári szerepével szembeni attitűdjéről; de az összehasonlító elemzésről kiderült, hogy éppen a nagyfokú diverzitás miatt értelmetlen. A szerkezetek vizsgálata után a tanárszerepre vonatkozó elvárásokat összesítettem, ami a lehetséges elvárástípusok elég széles skáláját hozta felszínre, miközben meglehetősen pontosan rámutatott bizonyos, vélhetőleg jellegzetes problémákra, így a szerepek közötti konfliktusok dinamikájára vagy a szerepre vonatkozó elvárások körvonalazatlanságára. A szerepre vonatkozó vágy és valóság összevetése volt a következő vizsgálati lépés, amely feltárta néhány fontos okát annak, hogy a kettő miért is nem esik egybe. Ezek után azokat az állításokat gyűjtöttem össze, amelyeket a tanárok a tanítás során értéként gondolnak el, majd azt kerestem ki a történetekből, hogy mit gondolnak a tanárok arról, hogy

egyáltalán mi is az oktatás célja. Ez utóbbi elemzés eredményei megmutatták, hogy az azonos intézményekben azonos szakokon dolgozó tanárok mennyire másként gondolkodnak arról, hogy tulajdonképpen mi is az egyetemi oktatás feladata. Azt gondolom, ez az eredmény fontos, dolgozatomban nem tárgyalt, de továbbgondolást igénylő társadalmi problémát mutat. A következő pontban már nem általános célokat, hanem pontos, tanítás közben elvégzendő tanári feladatokat kerestem: e téren – valószínűleg éppen az egyetem változó funkciójából adódó – zavarodottságra leltem. Úgy tűnik például, hogy bizonyos olyan feladatok is megfogalmazódnak az oktatókban, amelyekről elhatárolódnak (éppen mert kompetencián kívülinek érzik); érdekes eredmény az is, hogy legtöbbször talán a legritkábban emlegetett funkciót, az óraszervezést említették feladatukként. Végezetül a tanár–diák dinamikát vizsgáltam azon keresztül, hogy a tanár a diák mellett milyen szereplőként (hősként) jelenik meg a történetben.

## **A történetszerkezet**

A tizenhárom elemzett interjúban tizenöt narratívum, illetve két, a narratívum jeleit mutató beszámoló található. A nagyon különböző típusú történetek szerkezete körülbelül egyenlő arányban utal értékvesztésre, illetve értéknyerésre; ráadásul a mikroelemzés megmutatja, hogy nagyon különböző – a szerepfelfogástól és attitűdtől is független – okai lehetnek annak, hogy ki milyen szerkezetű történetet mesélt; sőt, két esetben ugyanazt a történetet az adatközlő két különböző kimenetellel (értékeléssel) mondja el. Összességében tehát a történetszerkezetek összehasonlító elemzése nem, csak az egyéni adatoké hozott eredményt.

Az alábbi történetszerkezet-típusok fordultak tehát elő az adatok között:

	a szerkezet	interjúk sorszáma
<b>egyszerű értéknyerés</b>	- +	1.
<b>egyszerű értékvesztés</b>	+ -	4.,5.,7.,8.,11.,11.,13.
<b>értékrend helyrebillenése</b>	+ - +	2.,3.,3.,7.,8.,12.
<b>gyűrűző értékvesztés</b>	+ - -	9.

17. ábra – Az adatok történet szerkezet-típusai

A pusztán a narratívum jeleit mutató, de nem teljes narratívumot tartalmazó beszámolókat (6., 10. interjú) a táblázatban nem tüntettem fel, mert pontos szerkezetük nem tárható fel. Egyszerű értékvesztésnek neveztem, ha egy esemény hatására pozitívan értékelt állapotúból negatívan értékelt állapotúra változik a szituáció; egyszerű értéknyerésnek, ha egy esemény hatására negatívan értékelt állapotúból pozitívan értékelt állapotúra változik a szituáció; az értékrend helyrebillenésének neveztem, ha egy első esemény a pozitívan értékelt állapotot negatívra, majd egy második esemény a negatívan értékelt állapotot pozitívra változtatja; végül pedig gyűrűző értékvesztésnek neveztem, amikor az újra és újra bekövetkező események folyamatosan egyre rosszabb és rosszabbnak ítélt állapotot eredményeznek.

A táblázat erénye, hogy összegzi az interjúkban előforduló történet szerkezet-típusokat, arról viszont nem ad számot, hogy mi eredményezi az egyes típusokat. Azaz, nem jelzi, hogy az eredmények nem összemérhetőek, mert nagyon különböző okok eredményezhetnek hasonló szerkezetű történeteket. Kézenfekvőnek tűnhet ugyanis az adatközlő tanári szerepével kapcsolatos általános attitűdjével magyarázni az eredményeket, de ez nem fedné a valóságot. Jól látható, hogy a kutatás speciális kérdésselvetése erősen befolyásolta a történetek szerkezetét. Volt olyan interjúalany (2.

interjú), aki kifejezetten úgy interpretálta a feladatát, hogy számára kellemetlen (tehát legalább részleges értékvesztéssel járó) történetet kell elmesélnie. Másik esetben (13. interjú) az interjúalany úgy értelmezte feladatát, hogy bizonyos szempontból atipikus történetet keresett, azaz az ő esetében a történet éppen olyan értékvesztéséről szól, ami általában a tanítását nem jellemzi. Két interjúban (7., 8. interjú) is előfordul, hogy ugyanaz a történet két különböző kimenetellel jelenik meg.

A 7. interjú esetében az adatközlő bizonytalan az értékelésében, ezért különböző értékeket rendel ugyanahhoz az eseménylánchoz: azt a tényt, hogy tanítás közben kicsúszik a kontroll a kezéből, egyszer negatívan értékeli, mert így nem tudja kiszámolni az óra menetét és nem tud megfelelni az intézményi elvárásoknak, máskor pedig pozitívan, mert annak bizonyítékeként látja, hogy a diákok követik az órát, gondolkodnak. A 8. interjú esetében kicsit más a helyzet: ott nem a tanári értékingadozásból származik a kétféle értékelés, hanem az eseményláncolatok valóságos elágazásából: a két csoportban ugyanaz a probléma másképpen oldódott meg.

Amint azt e példák is mutatják, az adatokban szereplő történet szerkezeteket nem érdemes összevetni, mert erősen adatfüggő, hogy az egyes szerkezet típus aktuálisan mire utal. Így a 11. interjú adatainak esetében nyilvánvalóan valamely személyes viselkedésminta eredményez értékvesztést (az adatközlő nem tekinti tanárszerepre vonatkozó elvárásnak, hogy a tanár mindentudó legyen, mégis rosszul érzi magát, ha nem tud valamire válaszolni); míg a 4. interjúban egy, az oktatás régmúltja alapján megfogalmazott elvárás eredményezi ugyanezt (az adatközlő erősen idealizált, az expanzió előtti időkben talán olykor érvényes tanár-diák kapcsolatot keres); amíg a 9. interjú esetén a tanári rutintalanság (az adatközlő belemegy a diákok kínálta játszmába).

## A tanárszerepre vonatkozó elvárások

A történetekben a tanárszerepre vonatkozóan az adatokban összesen tizenegy oldalról érkezett elvárás. Ezeknek az elvárásoknak három nagy csoportja különböztethető meg: az Egotól érkező, az Ego által tulajdonított, valamint konkrét Másiktól érkező elvárások.

Az Egotól származó elvárások nem csak modalitásukban különböznek, aminek eredményeképp elkülöníthető a vágyott, illetve a valós tanárszerep-elképzelés, hanem abban is, hogy az Ego mely szerepéből fogalmaz meg önmaga tanárszerepére vonatkozó elvárást. Két interjúban (5., 10. interjú) akad arra példa, hogy az Ego önmaga felé irányuló elvárását több szerepből is körvonalazza. Az 5. interjú esetében az adatközlő szociális munkás szerepéből és tanárszerepéből is fogalmaz meg elvárásokat. Ezeknek az elvárásoknak szépen kirajzolódik a hierarchiája: a szociális munkás által megfogalmazott elvárás erősebbnek bizonyul a tanárénál. A 10. interjúban a férfi szerep szólal meg a tanáré mellett. Az Ego mind férfi, mind tanárszerepéből ugyanazt az elvárást fogalmazza meg saját tanárszerepe felé, csak más érvekkel. A két szerep megjelenésének a szövegben itt az a funkciója, hogy erősítse érvelését az adatközlő, mert minden más, a szövegben megfogalmazott tulajdonított elvárás ellentétes a véleményével. Azonban nem véletlen, hogy mely két szerepből érvel az adatközlő, hiszen a vita tárgya éppen a szerepek felcserélhetőségének kérdése (azaz, viselkedhet-e férfiként a tanár). Így mind az 5., mind a 10. interjúban az Ego különböző szerepeiből önmaga felé megfogalmazott elvárása tulajdonképpen szerepek közti zavarra utal. (Megjegyzendő, hogy további két adatban is találkoztam más szerep jelenlétével, de ott nem fogalmazódott meg elvárás az idegen szerepből a tanár felé. Azaz, az 1. interjúban is megjelenik halványan a férfiszerep a tanárszerep mellett, illetve a 3. interjúban a felnőtt szerep, de ott ezeknek nem lesz

jelentősége, mivel csak a diákokkal szembeni, deskripcióból kirajzolódó elvárásokban jelenik meg, nem a tanárral szemben támasztott elvárások között.)

A tulajdonított elvárások igen változatos típusai jelennek meg az adatokban. Az ágens, akinek az elvárást tulajdonítják, olykor meghatározott individuális, máskor meghatározott kollektív, megint máskor meghatározatlan ágensként jelenik meg. Majdnem mindegyik történetben megjelenik a szituációban résztvevő, a tanárral interakcióba lépő diák, mint akinek elvárást tulajdonít a tanár (meghatározott, szinguláris ágens). Egyetlen adatban nem tudunk meg semmit arról, hogy a tanár miként vélekedik a diák róla alkotott elképzeléséről (2. interjú), ami igen sokat elárulhat az adatközlő személyéről (így például talán a konfliktus feldolgozottsági fokáról). A konkrét diákon kívül gyakori, hogy a jelenlevő diákoknak tulajdonít elvárást az adatközlő (ez nem véletlen, erre sokszor rákérdeztem az interjúk során). Ezen kívül egy-egy alkalommal jelent meg a kollégák (11. interjú), illetve a házastárs (10. interjú) véleménye. Az egyetem intézményének elvárásai mindössze két interjúban (6. és 7. interjú) kerültek elő. Ennek oka lehet, hogy a kérdésfelvetés alapvetően személyközi zavarra kérdezett (ennek ellenére egyébként mégis több, az intézményi elvárásokra reflektáló adathelyre számítottam előzőleg). Érdekes azonban, hogy az intézménynek tulajdonított elvárásokat a két szöveghely homlokegyenest eltérő módon kezeli: a 6. interjúban a tananyagra vonatkozó elvárások gyakorlatilag figyelmen kívül hagyható elvárásokként jelennek meg (*Az előadást azt valaki más tartja, én ugyan megnéztem azt a tematikát, és megpróbálok valahogyan kapcsolódni hozzá, de igazából arról tartok szemináriumot, amiről szeretnék.*); a 7. interjúban pedig épp ellenkezőleg, mint az órát és így a tanárszerepet leginkább befolyásoló tényezők egyikeként kerül elő (*Hát ugye van egy van egy eléggé feszes és kötött tanmenet, ahol van egy adott évi – mert ez ugye egy egész éves tárgy, amit mi*

*tanítunk – egész éves tematika, ebbe bele van iktatva eleve valamennyi gyakorlás, de hogy ez még messze nem elegendő.)*

Végül mind módszertanilag, mind tartalmilag érdekes, hogy az adatokban alig található olyan vélemény, amely nem az adatközlő elképzelésére alapul arról, hogy valaki más mit várhat tőle, hanem konkrét, explikált – adott esetben írásos – elvárásra. Egyetlen egyértelműen ilyen szöveghely van az adatokban (10. interjú): itt a diákok írásos visszajelzésének tartalmáról számol be az adatközlő. Ezen túl mindössze négy másik olyan eset van, amikor a diák véleményét nem teljesen saját vélekedése alapján fogalmazza meg az adatközlő, hanem a másik féltől első kézből szerzett információk alapján (2., 8., 10., 11. interjú), közvetlen visszajelzésből. Tartalmi szempontból ez azért érdekes, mert jó jelzője annak, hogy a tanári munka mennyire visszajelzések nélküli (transzparencia hiánya). Módszertani szempontból pedig ezek az esetek a *tulajdonított elvárás* fogalmának eddigi tisztázatlanságára utalnak: a kutatás során a tulajdonított elváráshoz valamely ágenst rendeltem, akinek az Ego elvárást tulajdonít. Nem differenciáltam azonban a tekintetben, hogy mi alapján tulajdonítja az Ego az elvárást: önnön vélekedése vagy a másiktól kapott információk alapján. Kérdéssé vált tehát, hogy az utóbbi típusúakat tulajdonított elvárásnak tekintsem-e, vagy egy Másik elvárásának. Végül úgy döntöttem, hogy mivel az adatközlő szájából elhangzó információ mindenképpen az adatközlő interpretációja, tulajdonított elvárásnak tekintem az ilyen elvárásokat is. Kivételt az egyetlen írásos vélemény esetében tettem.

Összességében tehát az alábbi vélemény típusok jelentek meg az adatokban:



<b>az Ego elvárásai</b>	<b>az Ego tanárszerepből</b>	deskripcióból kirajzolódó elvárás (valós)	minden adatban
		preskripcióból, ill. értékelő megjegyzésekből kirajzolódó elvárás (vágyott)	minden adatban
	<b>az Ego egyéb szerepből</b>	deskripcióból kirajzolódó elvárás (valós)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szociális munkás (5. interjú)</li> <li>• férfi (1., 10. interjú)</li> <li>• felnőtt (3. interjú)</li> </ul>
		preskripcióból, ill. értékelő megjegyzésekből kirajzolódó elvárás (vágyott)	
<b>tulajdonított elvárások</b>	meghatározatlan		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ágenshez nem köthető vélemény általános alannal kifejezve (4. interjú)</li> </ul>
		meghatározott	kollektív
	individuális		<ul style="list-style-type: none"> <li>• konkrét diák (majdnem mindenhol)</li> <li>• feleség (10. interjú)</li> </ul>
<b>egy Másik elvárásai</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• írásba adott vélemény (10. interjú)</li> </ul>

18. ábra – A tanárszerepre vonatkozó elvárások típusai

### A vágyott és a valós tanárszerep

Amint az látható, és a módszertanból következik is, az adatközlő önmaga felé irányuló elvárásai minden adatban megjelennek. A deskriptív megjegyzésekből, illetve a preskriptív és értékelő jellegű megjegyzésekből kirajzolódik a tanár valós, illetve vágyott

szerepvisselkedése. Ezek összevetésével megállapítható, hogy az aktuálisan elmesélt történetben vágy és valóság mennyire esik egybe, azaz az oktatók mennyire élték/élik meg az adott helyzetet harmonikusan. A narratívum jellegéből adódóan természetesen általában nem egyezik vágy és valóság (hiszen éppen ezért lesz egy sztorinak történetjellege). Az azonban már a történetstruktúrákból is látható, hogy a vágy és a valóság eltérésének különböző mértéke lehet. Az olyan szerkezetű történeteknél, ahol kiköppen, majd helyrebillen az értékrend, nyilvánvalóan inkább időleges a vágy és a valóság különbözősége, mint a „végleges” értékvesztést mutató történeteknél. Az alábbiakban tehát különbséget teszek az egyes egyezés-típusok között, és megvizsgálom vágy és valóság különbözőségének okait.

Összesen három interjúban találtam egyértelmű egyezést vágyott és valós szerep között (1., 3., 10. interjú). Két interjú esetében (7., 8. interjú) inkább egybeesik vágy és valóság, és az összes többi esetben (2., 4., 5., 6., 9., 11., 12., 13.) nem esik egybe. Az utóbbi kategória homogenitása csak látszólagos: az inkongruitás okai nagyon különbözőek.

Sorra véve tehát az eredményeket: az egyezés az 1. interjú esetében nem meglepő, hiszen az az egyetlen olyan interjú, ahol a történet szerkezete egyszerű értéknyerést mutat: a tanár az adott nehézségek ellenére meg tudta értetni az anyagot a diákokkal. A 3. interjú mindkét történetében megegyezik vágy és valóság, az értékrend megbillenése nem a vágyott és valós tanárszerep eltéréséből adódik, hanem abból, hogy az adatközlő egy másik szerepe, a felnőtt szerep veszi át egy pillanatra – a szituációban résztvevők számára valószínűleg nem is érzékelhetően – az uralmat. A 10. interjúban az az érdekes, hogy vágy és valóság az összes másfelől érkező elvárás ellenére esik egybe.

Inkább egybeesik vágy és valóság a 7., illetve a 8. interjúban: mindkét esetben kétszer, két változatban hangzik el ugyanaz a történet – ellenkező előjelekkel, mégis összességében úgy érzékelem, hogy a tanár alapvetően inkább elégedett a munkájával.

Szemponctomból igazán azok esetek az érdekesek, ahol vágy és valóság nem esik egybe. Az alábbi táblázatban összefoglalom azokat az okokat, amelyek az interjúban vágy és valóság különbözőségét okozták:

ok		esetek
Diákság	a diákok viselkedése miatt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanár felkészületlen a diákok figyelmetlenségének kezelésére, ezért nem viselkedik úgy, ahogy szeretne (5. interjú)</li> <li>• a tanár felkészületlen az órai fegyelmezetlenség kezelésére, ezért nem viselkedik úgy, ahogy szeretne (9. interjú)</li> </ul>
	a diákokról elképzelt vágykép miatt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanár a diákoktól közösségi élmény megélését várja, és ezt nem kapja meg (4. interjú)</li> <li>• a tanár a diákoktól érzelmi involváltságot vár, és ezt nem kapja meg (6. interjú)</li> </ul>
Tanár	személyében	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanár tudja, hogy nem kell mindentudónak lennie, mégis úgy érzi, hogy mindenre válaszolnia kellene (11. interjú)</li> </ul>
	szerepvállalásában	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanárnak még magának is tisztázatlan saját szerepe (12. interjú)</li> <li>• a tanárnak nem sikerül az órán megesett konkrét helyzetet az óra menetének szolgálatába állítani (13. interjú)</li> </ul>
	szerepvállalásában	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanárnak még magának is tisztázatlan saját szerepe (12. interjú)</li> <li>• a tanárnak nem sikerül az órán megesett konkrét helyzetet az óra menetének szolgálatába állítani (13. interjú)</li> </ul>

19. ábra – Az okok, amelyek miatt nem valósulnak meg a tanárszerep-vágyak

A táblázat második sora kiemelkedik a többi közül abban a tekintetben, hogy ott olyan elvárás fogalmazódik meg a diákok felé, ami nem számon kérhető, nem kezelhető: nevezetesen az érzelmi involváltság. E sor mindkét példája egy korábbi – talán idealizált, de mindenesetre biztosan az expanzió előtti időkből való, más funkciójú – egyetemképre

hivatkozva fogalmazza meg vágyát. Az összes többi, a történetekből kirajzolódó vágyott tanárszerep elérhetőbbnek tűnik.

### A történetekből kirajzolódó értékek

Azon értékek, amelyet a történetek kirajzolnak, meglehetősen nagy diverzitást mutatnak, így csak hozzávetőlegesen sikerült kategorizálnom őket. Így az alábbiakban kategorizálás helyett néhány szembetűnő elemét emelem ki a listának.

A mintegy harminchat elemből álló, általam *jó, ha...* szerkezetű mondatba öntött értékeket hozzávetőlegesen az alábbi módon lehet csoportosítani: néhány történet a megértést, néhány az érzelmet–motivációt, néhány az óra hangulatát, néhány a fegyelmet, néhány pedig bizonyos oktatástechnikai elemet tekint értéknek.

Ami mindenképp feltűnő, hogy az óra hangulata milyen fontosnak bizonyul. Egyes történetek a tanár, mások a diák jó hangulatát hangsúlyozzák általánosságban (a kettő persze nyilvánvalóan összefügg). Néhány történetben differenciálódik a kép: a jó hangulat lehet okozat (jó, ha sikerül megértetni az anyagot és az jó kedvre derít (1. interjú)); a jó hangulat lehet eszköz, a magyarázat eszköze (jó, ha viccelődéssel sikerül oldani az anyag szárazságát (10. interjú)); a jó hangulat lehet alapelvárás a tanár–diák közti viszonyban (jó, ha emberi kapcsolat van diák és tanár között (4. interjú); jó, ha partneri viszony van tanár és diák között (8. interjú)).

A megértés – megértetés – gondolkodás mint érték megjelenése természetesnek tűnik. Tantárgytól is függően különböző módokon fogalmazódik meg ez az érték: megértésként vagy szempontok végiggondolásaként. Ami érdekes, hogy két történetből rajzolódik ki a tanár diákokkal való együttgondolkodása értéként. Azaz, két történet mutatja annak jelét (3., 8. interjú), hogy a tanár is tanul az óra alatt. A két adatban nagyon különböző módon: a 3. interjúban a tanár örül, hogy felmerült az órán egy olyan gondolat,

ami neki nem jutott korábban eszébe; a 8. interjúban a szaknyelvet tanító tanár kifejezetten rá van szorulva a diákok szakmai tudására, tehát tanulnia kell tőlük.

Azok között az értékek között, amelyek az oktatás technikai-módszertani kérdéseivel kapcsolatosak, gyakorlatilag alig találunk két hasonlót: jó, ha a tanár értéksemleges a vitában (3. interjú); jó, ha a tanár nem avatkozik be a csoportmunkába (11. interjú); jó, ha a tanár megoldja a szervezési problémákat (12. interjú); jó, ha a tanár precízen tud válaszolni minden kérdésre (11. interjú); jó, ha a diákok megjegyzéseit be lehet építeni az órába (7., 10. interjú) stb. A technikai-módszertani értékek közül kettő olyan, amelyek több interjúban is visszaköszön: az egyik az óra előre kitervelt rendjéhez való ragaszkodás kérdése, és ezzel összefüggésben az órán spontán előkerülő problémák beépítése; a másik a tanár és egy diák között kialakuló kétszemélyes párbeszéd kérdése.

Az első a 7. interjú központi problémája: egyrészt jónak értékeli, ha az óra letér az eredeti vágányról, mert az annak a jele, hogy a diákok dolgoznak; másrészt pedig frusztrálja a tanárt, hogy nem sikerült haladnia terve szerint. A 2. és a 11. interjúban is fontos a tanár számára, hogy a megfelelő, előre kitervelt ütemben haladjon az óra. A 13. interjú központi kérdése, hogyan lehet az óra eseményeit (diszkriminatív megjegyzések pl.) önreflektíven értelmezni, és azon keresztül bemutatni az óra anyagát. Azaz, a tanár két történetében is központi érték ebben az interjúban, hogy az órai spontán eseményeket a tanóra javára forgassa. Két további interjúban kerül még elő a spontaneitás kezelése – az óra ütemének tartásától függetlenül (3., 10. interjú). Fontosnak tűnik a tanárok számára, hogy az órai eseményekre megfelelően tudjanak reagálni – legkésőbb a következő órán. Két szövegben kerül elő arra utaló jel, hogy a diákok a spontaneitás gátjai: a 7. interjúban a diákok vágynak arra, hogy ütemesen folyjon az óra, ne kalandozzon el az eredeti vágányról; a 13. interjúban pedig kellemetlen számukra az önreflexió, ezért hátrítják a spontán példa beépítését.

A tanár és a diák között az órán kialakuló kétszemélyes párbeszéd kérdése két interjúban kerül elő, ellentétes előjellel. Az 1. interjúban a tanár a leggyengébb láncszem-elv szerint gondolkodik. Elképzelése szerint addig kell magyaráznia az anyagot – még ha a többiek már rég unják is –, amíg az utolsó diák is meg nem érti. Ezzel szemben a 13. interjúban a tanár kifejezetten az óravezetése hibájának tekinti, ha egyetlen diák győzködésébe torkollik az óra. Ennek a problémának az értékelése tulajdonképpen már összefügg az egyetem funkciójának kérdésével.

(Mielőtt azonban rátérnék annak tárgyalására, még megjegyzem, hogy a diákok motivációja, valamint a fegyelmi kérdések értéként való megjelenése is többször előkerült az adatokban. Az előbbivel kapcsolatban az érdeklődés, akár az anyaghoz való érzelmi viszony, az utóbbival kapcsolatban az órára bejárás, a készülés, az óra alatti viselkedés merül fel elvárásként.)

## A tanítás célja

A tanítás célját azon alapelvekből próbáltam meghatározni, amit a tanárok a tanítással kapcsolatban vallanak: azaz, e szempontnál azt kutattam, hogy a tanárok mit gondolnak arról, hogy mi az elsődleges feladatuk vagy mi az egyetem elsődleges feladata. Az eredmények jól mutatják az egyetem funkciójáról való gondolkodás különbözőségeit. Ezek a különbözőségek kutatásom mintavétele alapján még produktív sokszínűségként is értelmezhetők – némi jóindulattal. A Medián 2008-as felmérésének (Medián, Állami felsőoktatásban dolgozó főállású oktatókat nem, beosztás és intézmény szerint reprezentáló 500 fős mintán végzett felmérés, 2008) eredményeit továbbelemezve viszont egyértelműen arra jutottam, hogy alapvetően problematikus a tanárok számára, hogy mit is kellene tulajdonképpen tanítaniuk.

Az interjúkban tehát összességében tulajdonképpen öt oktatási alapcél rajzolódott ki. Négyen gondolták azt, hogy alapvetően tananyagot tanítanak (1., 7., 10., 12. interjú); öten gondolták azt, hogy a szakmára készítenek elő (4., 5., 6., 11., 13. interjú); tudományt ketten tanítanak (3., 11. interjú); készségfejlesztést egy adatközlő (8. interjú); ismeretterjesztő funkciójúnak egy tanár vallja magát – egy speciális, a szak profiljába nem illő tárgy tanítása kapcsán (2. interjú).

A tananyag tanítása mint cél azért érdekes, mert tulajdonképpen megkerüli a végső kérdés megválaszolását, az iskola/oktatási tevékenység célját. Egyszerűen feladatorientált gondolkodásra utal: van, aki ki is mondja, hogy vizsgára készít fel (1. interjú). A szakmára való felkészítés volt a legtöbb interjúban kirajzolódó cél. Fontos azonban ennek az adatnak az értékelésénél figyelembe venni, hogy az interjúkat olyan szakon tanító tanárokkal vettem fel, ahol a szakhoz egyértelmű, hagyományokkal rendelkező szakma is párosítható. Minden tudományterületen található olyan szakok, ahol nem kapcsolódnak egyértelműen körülhatárolható szakmák a képzéshez. Tudománytanításával az adatközlők közül ketten foglalatostkodnak, míg készségfejlesztéssel alapvetően egyetlen interjúalany. E két cél azonban az adatokban érdekes módon nem különül el határozottan. A 3. interjú tanárát például a tudományt tanítók közé soroltam, valójában azonban pontosabb volna azt mondani, hogy tudományos gondolkodást tanít – ami nem áll távol a készségfejlesztéstől: mintha célja nem feltétlenül a tudományos diskurzusba való bevezetés volna, hanem hogy a diákok megtanuljanak egy téma kapcsán sokszempontúan gondolkodni. Azaz, egyértelműen tudományt tanító tanárral az adatokban nem találkoztam, noha feltételezésem az volt, hogy – a humboldti hagyományokat még nyomaiban viselő egyetemi rendszerünkben – az egyik lehetséges alapcél a tudomány tanítása. Persze valószínűleg megintcsak erősen szakfüggő, hogy milyen arányban jelenik meg a tudomány, illetve a szakma mint elsődleges tanítási cél. A

készségfejlesztés elsődleges célként részben nyilvánvalóan a bolognai rendszer eredménye (sok, alapvetően készségfejlesztő tárgy kerül az első évek anyagába, egyrészt a továbbiak alapozásaként, másrészt illeszkedve a kiszámíthatatlan, többé nem szakmákban, hanem készségekben gondolkodó munkaerőpiac (Mártonfy, 2006) elvárásaihoz). Feltételezem azonban, hogy az expanzió eredményezheti azt, hogy a tanárok oktatási céljai közt egyre hangsúlyosabban szerepel a készségfejlesztés. Ezt sejtetik a következő, az összes oktatói feladatot számba vevő elemzési eredmények is.

## Szerepfunkció

A szövegekből kigyűjtöttem a tanári szerep összes, a történetekben felmerülő funkcióját, azaz azt, hogy mi minden feladatot lát el a tanár – a beszámolók szerint. Ez a lista tehát nem a fő funkcióra utal, ami a tanítás elsődleges célját szolgálja ki, hanem mindarra, amit egyáltalán feladatának érez (vagy éppen amit kifejezetten nem érez feladatának) a tanár. Az alábbiakban tehát pozitívan (pl.: *magyarázó tanár*) és negatívan (*nemfegyelemző tanár*) megfogalmazott szerepfunkciók állnak. A lista jóval bővebb, mint a szokásos szerepfunkció-elkülönítés.

Az egyetemi oktatói szerepek vizsgálatára a hatvanas évektől Amerikában sok felmérés készült (Kelly & Hart, 1971)<sup>29</sup>. Az egyes felmérések más-más szerepeket, szereptípusokat határoztak meg. A különbségek közül néhány csak terminológiai, néhány azonban koncepcionális. Az egyes tanári szereptípusokat a kutatások általában saját vizsgálatuk erejéig definiálják, a különböző – akár azonos – kifejezések mögött más-más tartalom áll. A felépítésében a hazaitól nagyon különböző amerikai típusú egyetemeken az irodalomban általában az alábbi tanári funkciókat vizsgálják: tanítás, kutatás,

---

<sup>29</sup> A cikkben a vonatkozó megelőző korábbi kutatások rövid összefoglalója olvasható.



szocializálás-jellemformálás, adminisztrálás. Kozma Tamás a *Kié az egyetem?* (Kozma, 2004, old.: 144) című könyvében igyekszik meghatározni és a hazai viszonyokra vonatkoztatni az egyes funkciókat. Ő is a vonatkozó amerikai kutatások által leggyakrabban felvett kategóriákat használja, azaz kutatói, tanári és adminisztrátori szerepeket különbözteti meg, csak éppen tudós, tanár és hivatalnok néven nevezi őket.<sup>30</sup>

Az adataimban más jellegű funkciók rajzolódtak ki, mert nem általában kérdeztem a tanárokat feladataikról, hanem pusztán tanítással kapcsolatos történeteket gyűjtöttem, így pusztán az azzal kapcsolatos feladatok tűnhettek elő. Ennek megfelelően az adminisztrátori feladatkör csak érintőlegesen fogalmazódott meg (a 3. illetve a 12. interjúban olyan eset kerül elő, ahol éppen az óraszervezéssel kapcsolatos kérdéseket rendezzi a tanár); illetve a kutatói feladatkör is halványan jelenik csak meg (a 3. interjúban a tudományos értéksemlegesség fontosságát hangsúlyozza a szöveg, a 10. interjúban pedig halványan felsejlik, hogy a tanár egyébként és alapvetően kutató, de annak a történetben semmi köze nincs a tanításhoz). (A Medián már idézett (Medián, Állami felsőoktatásban dolgozó főállású oktatókat nem, beosztás és intézmény szerint reprezentáló 500 fős mintán végzett felmérés, 2008) felmérésében gyakori mind az adminisztrátori, mind a kutatói szerepkörre való utalás.)

Mindebből következően az alábbi lista tehát a tanítás közben betöltendő funkciókat árnyalja:

---

<sup>30</sup> Kozma Tamás meggyőzően érvel amellett, hogy a tudós elnevezés jobban kifejezi a szerep hagyományos voltát mint a kutató. Én, mivel éppen a jelen követelményeit, elvárásait próbálom megragadni, és most nem elsősorban a szerep e tulajdonságát akarom kidomborítani, inkább maradok az elterjedtebb kutató kifejezés mellett. Hasonló megfontolásokból használom az adminisztrátor szerepelnevezést a hivatalnok helyett.

a funkció meghatározása	A funkció leírása	az interjúk sorszáma	
		elfogadás	elutasítás
<b>ÓRASZERVEZŐ</b>	feladata az óra gördülékenységének biztosítása	2.,11.,12.,13.	–
<b>TANÍTÓ médium</b>	feladata a diák és a téma közötti közvetítés	1.,7.,12.	–
<b>magyarázó</b>	feladata a diák igényeinek, felkészültségeinek megfelelően átadni az anyagot	1.,12.	–
<b>KÉSZSÉGFEJLESZTŐ szövegértés</b>	feladata, hogy elérje, a diákok értsék az olvasott szakirodalmat		6.,11.
<b>gondolkodási készség</b>	feladata, hogy a diákok elsajátítsák az elfogulatlan, többszemponútú gondolkodást	3.,10	
<b>idegennyelvi készség</b>	feladata, hogy a diákok idegennyelvi ismereteit a szaknyelvvvel bővítse	8.	
<b>PEDAGÓGUS fegyelmező nevelő</b>	feladata a diákok fegyelmezése	9.	6.,10.
	feladata a diákok etikai érzékének, illetve jó modorának csiszolása	13.	3.,5.
<b>MOTIVÁLÓ beavató</b>	feladata, hogy mesterként világszemléletével példát mutasson a diáknak (pl. a témával szembeni attitűdben, elhivatottságban)	5.,6.	
<b>érdeklődést felkeltő</b>	feladata, hogy megszerettesse az anyagokat a diákokkal	2.	
<b>SZÓRAKOZTATÓ</b>	feladata, hogy a száraz órákat szórakoztatóvá tegye	10.	

20. ábra – az oktatói szerep funkciói az órán

A táblázatban minden megemlített funkciót feltüntettem, akkor is, ha a tanár azt csak vágyként fogalmazta meg.

Amint az a táblázatban is látható, a leginkább ambivalens a viszony az általam pedagógusi, valamint készségfejlesztő funkciónak nevezett feladatkörökkel. Többen kifejezetten elhatárolódtak attól, hogy fegyelmezzenek (még az órai jelenlét számonkérése szintjén is (6. interjú)), mások a jómodor kialakításáról gondolták, hogy hangsúlyozottan nem feladatuk. (A 3. interjú adatközlője kifejezetten az ebbéli

semlegességet tekintette egyik alapvető kihívásnak saját tanári munkájában.) A készségfejlesztés mint oktatói munka szintén problematikusnak tűnik. Vannak tárgyak, amelyek kifejezetten a készségfejlesztést célozzák (az adatok között: program készségszerű használatát oktató szeminárium, nyelvóra), mások – amint azt korábban láttuk – az oktatás céljának tekintik a gondolkodási készség elsajátítását. A szövegértés készségével azonban más a helyzet: ketten említik történetükben, mindketten jelzik, hogy a diákoknak szövegértelmezési gondjaik vannak. A 11. interjú adatközlője nem tekinti feladatának a szövegértés tanítását. A 6. interjú adatközlője érzékeli a problémát, és korábban tett is erőfeszítést a szövegértés-készségfejlesztő tanári feladat betöltésére, azaz tartott olyan órákat, amelyeken kifejezetten a szakirodalom szövegközeli feldolgozása folyt. Vállalkozása azonban beszámolója szerint kudarcba fulladt, mert a diákok túl triviálisnak érezték az egyébként újra és újra bebizonyosodóan nem túl triviális feladatot. Ez azért érdekes, mert azt engedni sejtetni, hogy az egyetemi szintű készségfejlesztésnek adott esetben nem csak a tanárok, hanem a diákok elvárásai is gátjai lehetnek.

A tanító funkció két, akár ugyanazon interjúban belül megjelenő típusa a tanár két, a tanulási folyamatban lehetségesen betöltött szerepét mutatja meg: az egyik a magyarázó, a tudást átadó szerep, a másik a médium/facilitátori szerep, amelyben a tanár feladata, hogy a diák tanulási útját segítse. Ennek egyik lehetséges útja az, amit az 1. interjú adatközlője gondol: feladat, hogy a diákkal elhitesse, hogy könnyű az anyag, hogy képes arra, hogy megértse. Egyébként a facilitátori/médium szerepkört szokásosan ennél tágabban értik: minden olyan tevékenységre utal, amely a tanulási folyamat megkönnyítését (az optimális tanulási környezet megteremtését célozza).

A táblázatban feltüntetett funkciók között az órászervező, illetve a szórakoztató funkciók sajátosak, amennyiben járulékosnak tűnnek az oktatás szempontjából. Az

óraszervező funkció – a történetekben a leggyakrabban előkerülő tanári feladat – a tanártól egy fontos készség működtetését követeli, amelyről ritkán esik szó, és ami mégis alapvető egy óra levezényléséhez. A szórakoztató funkció itt felmerülő formája tulajdonképpen fatikus funkciójú a kommunikációban: a 10. interjú adatközlője ugyanis előadást tart, ahol információátadóként funkcionál, és a hallgatósággal a kapcsolatot humor segítségével tartja fent. Fontosnak tartom azonban, hogy e funkció előkerült, mert felveti a szórakozva tanulás most bővebben nem tárgyalt, de oktatásmódszertani szempontból fontos problémáját. (Egyébként a pilot 1. interjúban a tanár tulajdonít a diákoknak olyan elvárást, miszerint a tanárnak szórakoztató órát kell tartania. A kérdés klasszikus megfogalmazása Neil Postman nevéhez fűződik, és könyvének *Teaching as an Amusing Activity* című fejezetében olvasható (Postman, 1986).)

Végezetül, a szerepfunkciók vizsgálatakor előkerült néhány, a tanárszerephez kapcsolódó viselkedésem: magánvéleményt nemközlő; nem mindentudó; tanuló tanár; a tudományos gondolkodást képviselő; ítélőerő-működtető.

## Szereplőfunkció

A szereplőfunkció az oktatónak a cselekményszerkezetben betöltött funkcióját írja le, azaz azt, hogy a tanár a diákkal való viszonyában minek, milyennek látatja magát. Akárcsak a szerepfunkció vizsgálatakor, itt is felsoroltam minden szereplőfunkciót, függetlenül attól, hogy az valós, vágyott vagy elvártként érzékelt az adatközlő számára.

A szereplőfunkció-elnevezéseket igyekeztem a Péley Bernadette által meghatározottakhoz (Péley, 2002, old.: 93) igazítani. Ő huszonegy szereplőfunkciót különít el drogos fiatalok beszámolóit elemezve, én tíz funkciót különíték el. Míg őt az adatközlőt (a drogos fiatal) körülvevő szereplőtípusok érdeklik, addig engem az

foglalkoztat, hogy az adatközlő (a tanár) milyen szerepeket tölthet be a diák számára. Így az alábbi szereplőfunkciókat különítettem el (egy tanár több típusú viszonyban is lehet diákjával):

a szereplőfunkció elnevezés	meghatározása	Péley kódolásához való viszony	interjú sorszáma
<b>támogató/beláttató</b>	A szereplő aktívan jelen van a másik mellett, egyengeti annak útját	Péley alapján, saját adatok szerint pontosítva	2.,5.,7.,13.
<b>irányító</b>	A szereplő irányítja a másik cselekedeteit	nincs	1.,7.,11.,12.
<b>kívülálló</b>	A szereplő kívülről, a másik szereplő tetteibe minél kevésbé beavatkozva követi nyomon az eseményeket	nincs	1.,3.,10.,11.
<b>társ</b>	A szereplők együtt csinálnak valamit szimmetrikus kapcsolatban (együtt gondolkodnak / közösek az érzelmeik / egyenrangúak a szabályok meghozásában és betartásában) (Péley)	Péley alapján, saját adatok szerint pontosítva	3.,4.,6.
<b>korlátozó ellenfél/ pandúr</b>	A szereplő korlátozza a másikat valamilyen cselekvésében	Péley alapján, saját adatok szerint pontosítva	4.,9.
<b>modell</b>	A szereplő olyan tulajdonságokkal rendelkezik, illetve olyat tesz, ami a másik szempontjából példaként jelenik meg	Péley alapján, saját adatok szerint pontosítva	6.
<b>sorstárs</b>	A szereplők együtt szenvednek el valamit	Péley alapján, saját adatok szerint pontosítva	5.
<b>partner</b>	A szereplők összedolgoznak valamilyen cél eléréséért	nincs	8.
<b>fenyegető</b>	A szereplő olyat mond, tesz, ami a másik szereplő lelki és / vagy fizikai létét fenyegeti	Péley meghatározása	2.

21. ábra – a tanárok viszonyai a diákokhoz

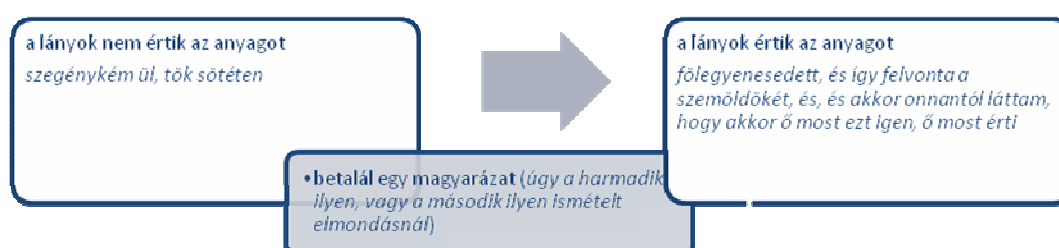
A felsorolt szereplőfunkciók tulajdonképpen felsorakoztathatók lennének hierarchikussági fokuk szerint is. Amíg az irányító, a korlátozó, a fenyegető, a modell hierarchikus viszonyt feltételez a szereplők között, addig a sorstárs, partner, társ inkább egyenrangút. A támogató/beláttató, illetve a kívülről szemlélő szereplőfunkciók feltételezik ugyan a hierarchia meglétét, abból mégis valamelyest kilépnek. Érdekes, hogy az egyik leginkább hierarchikus szereplőfunkció betöltését (korlátozó ellenfél/pandúr) az egyik adatban (9. interjú) éppen a diák provokálja ki. A tanárok hierarchiához való viszonya egyébként igen változatosnak bizonyul: a reflektáltsági fokukban csakúgy, mint abban, hogy mennyire hajlandók ezt adottságként elfogadni.

## II.3. Mellékletek

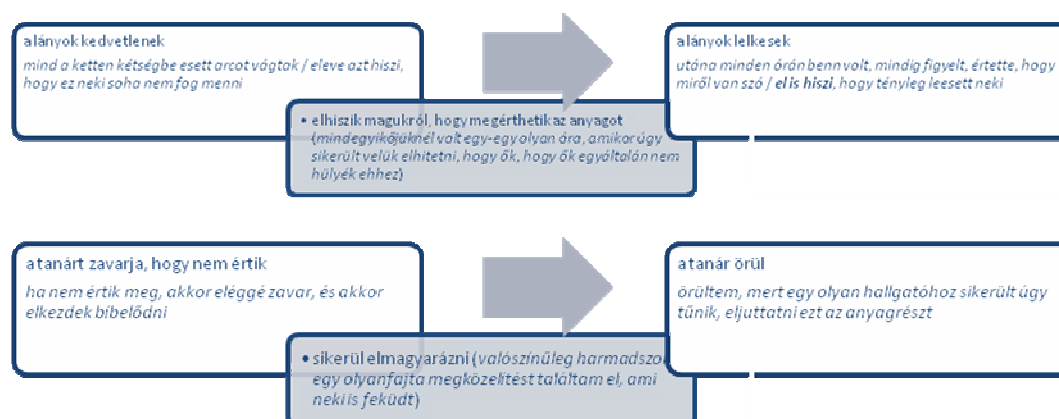
### Interjúelemzések

#### Az 1. interjú elemzése

A történet szerkezete szerint úgy néz ki, hogy egy rossznak ítélt állapot egy esemény hatására jóra fordul:



Ugyanazon állapotok és a nem kívánt állapotot megváltoztató esemény több szempontból is megjelennek a történetben, így több alapértéket is kirajzolva:



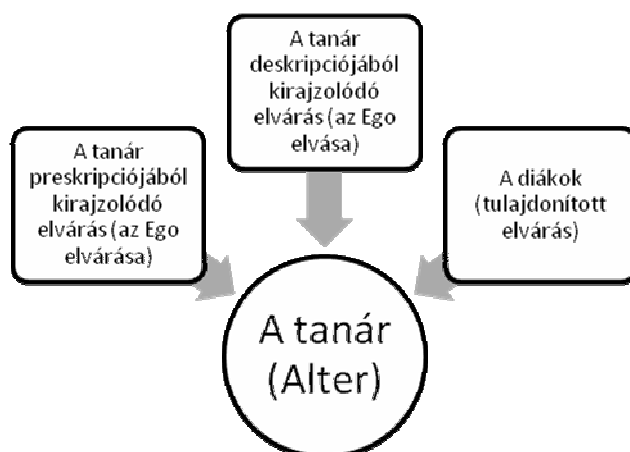
Az események e három szempontú leírása rendre az alábbi három alapértéket rajzolja ki:

- jó, ha a lányok értik az anyagot;
- jó, ha a diákok elhiszik, hogy érthetik az anyagot;
- jó, ha a tanár jól érzi magát



Fontos az adat általánosíthatóságát korlátozó tényező, hogy annyiban speciális óráról van szó, amennyiben valószínűségi számítást kell többnyire humán beállítottságú diákoknak elsajátítaniuk – legalább alap szinten.

Az adatból az alábbi irányokból rajzolódnak ki tanárszerepre vonatkozó elvárások:



Érdekes, hogy tulajdonképpen az elvárások ilyen szétválasztása fölöslegesnek bizonyult ebben a történetben. Egyrészt azért, mert a tanár kétféle elvárása tulajdonképpen egybeesett, ami alapvetően kongruens szerepmegvalósításra utal; másrészt azért, mert a diákok elvárása egyetlen helyen fogalmazódik meg, ott sem a történetből kirajzolódóan, hanem kifejezetten kérdésre adott válaszként. Mindez nem azt jelenti – ami más adatoknál előfordult –, hogy az adatközlő nem problematizálja a tanári szerepet. Jól látszik ez abból, hogy az adat feltűnően sokat foglalkozik a diákszereppel, mind az általában vett diákszereppel, mind a történet hőseként megjelenő két diákéval. Azok saját szerepükre való vélt elvárásaikat is megfogalmazza: *sikerült velük elhítenni, hogy ők, hogy ők egyáltalán nem hülyék ehhez*. A diákok tehát nagyon is központi szerepet kapnak a beszámolóban.

A diákszerep általános leírása az, ami ebben a történetben közelebb visz a tanárszerephez. Ehhez elsőként a diákok két állapotban leírt cselekvéseit érdemes

összehasonlítani, mert a történet szerint a két állapot közötti változásban van szerepe a tanárnak. Így tehát a diákok (mind a konkrét, a történet hőseként megjelenő diákok, mind általában véve) a kiinduló, korábbi (t1) időpontban gyakran *félénken meg szerencsétlenkedve álltak hozzá, mert hogy nem tudták, hogy jaj, ez úgyis biztos túl bonyolult, úgyse fogom érteni; nem mer hülyeséget kérdezni sokszor; kétségbeesett arcot vágtak: Úristen, itt most mi történik?; ködösek az alapdolgok is; szegénykém, ül, tök sötétben. És néz maga elé. Hát nem maga elé, hanem a táblára, de ilyen... ilyen... teljesen mint aki most ugrott a metró elé; egyébként abszolút nem volt rá fogékony valószínűleg, és a hozzáállása sem olyan volt.* Majd a kívánt, pozitívan értékelt későbbi (t2 időpontban lévő) állapotban *nem az, hogy leesik neki, mert alapvetően nem hülye, hanem el is hiszi, hogy tényleg leesett neki; minden órán benn volt, mindig figyelt, értette, hogy miről van szó, visszakérdeztem, tudott reagálni; akkor világosodott meg előtte, hogy ja, tényleg, ez így van; mind a ketten tök jó zh-kat írtak ezután, (tehát/pedig) mind a kettő tök humán beállítottságú; fölegyenesedett, és így felvonta a szemöldökét, és, és akkor onnantól láttam, hogy akkor ő most ezt igen, ő most érti. És akkor tök örült neki, meg minden, és onnantól (...) tényleg aktívabban figyelt, tehát nem csak (volt), ült és jegyzetelt, hanem (látszott, hogy törte) is a buksiját ezeken a fajta dolgokon, amiket az órára, amikről itt az órán beszélek.* A kezdeti állapotban tehát ezek a diákok a beszámoló szerint félnek, bizonytalanok, nem fogékonyak a témára, majd később bátrabbak lesznek, nő az önbizalmuk. Ha megfigyeljük, a változás – amit a tanár létrehoz – alapvetően és elsősorban a diákok hangoltságában van, és szinte csak másodsorban a tudásában.

E téren a tanár funkciójáról árulkodik egyrészt az, amit saját szerepéről mond az adatközlő, másrészt a passzív igék gyakori használata. Saját – a diákság hangoltságán változtató – szerepéről az adatközlő így beszél: *Őt úgy kellett meggyőzni, hogy , hogy öö,*

*konzultációt tartottam, és ő – úgy –, na, tehát a konzultáció során igazából mindig igyekszek arra rámutatni, hogy ez az egész dolog baromi egyszerű, tehát nem, ez nem egy fellegvár, ez nem (...) megmászhatatlan kastély, ez egy egyszerű valószínűségszámítás. Megvannak az egyszerű szabályai, az egyszerű törvényei, és ez alapján simán meg lehet ezt csinálni; hogy ha hogyha öö egy kicsikét így noszogatja az ember, hogy ez tényleg egyszerű, tényleg megmutatom, hogyha alaposan, lassan, részletesen, akár így többször is, akkor... Akkor nem az, hogy leesik neki, mert alapvetően nem hülye, hanem el is hiszi, hogy tényleg leesett neki. Azaz maga explicite kimondja, hogy egyszerűen az a feladata, hogy a diákot olyan világba vezesse, amiről annak korábban nem volt tapasztalata, vagy amiről úgy gondolja, hogy számára elérhetetlen. Mindemögött az az előfeltevés áll, hogy a tanított tárgy végtelenül egyszerű, és mindenki számára hozzáférhető. A tanári funkció itt tehát egy pszichológiai játszma levezetése (áthangolás), a tananyag és a diák közötti kapcsolat megteremtése. Ezt jelzi az is, hogy néhányszor passzív igékkel fejezi ki az adatközlő azt, amit a diák oldaláról a megértés, a tanár oldaláról a magyarázat aktív cselekvésével lehetne kifejezni: *ő meg akkor lett úgy, hogy akkor világosodott meg előtte; sikerült nekik olyan módon átadni ezt az egészet, hogy éppen jól sült el*. E szöveghelyek a tanárt szinte mint médiomot állítják be, aki maga tulajdonképpen csak eszköze, és nem aktív alakítója, befolyásolója a megértés folyamatának.*

Persze mindehhez a magyarázó funkcióját is be kell töltenie a tanárnak, de a magyarázó szerep szorosan összefügg az eddig leírtakkal. Az előfeltevés tehát – mint láttuk – az, hogy az anyag egyszerű. A cél a diákkal elhitetni, hogy ehhez az egyszerű anyaghoz hozzá tud ő maga is férni. Ehhez szükséges a megfelelő magyarázat. A tanári magyarázat mikéntjét mint e cél által motiváltat sokféleképpen és sokszor írja le a szöveg: *És akkor igyekszem mindig ahhoz a hallgatóhoz igazodni értelemszerűen, akinél*

*problémákat vélek felfedezni; ezt a példát én elmondtam egyszer, és akkor láttam, hogy a társaság jó része azért úgy értegeti, meg kapizsgálja, elmondtam még egyszer, kicsit máshogy, egyszerűbben, más, más, tehát más szövegezéssel, de ugyanazokkal a számokkal, ami kicsit megfoghatóbb volt; valószínűleg harmadszorra egy olyanfajta megközelítést találtam el, ami neki is feküdt; Olyanfajta példát, olyanfajta szövegezést, nem tudom, valami olyanfajta sikerült megtalálni, amitől neki már feküdt a dolog; nekem az a (célom), hogy (itt) felfogják, hogy miről van szó; ha nem értik meg, akkor eléggé zavar, és akkor elkezdek bíbelődni. Szóval addig, ameddig meg nem értik. (Valami) legalább alapszinten; Meg hogyha jön a konzultációra, akkor ott is elmondok mindent, szinte még egyszer; A legbonyolultabb dolgokat szépen lebontom apró dolgokra, azokat egyenként elmondom, (...) az egészet átvesszük megint.; Mindig megértésszinten oktatok. Sosem bonyolítom túl, legalábbis igyekszem. Vagy úgy bonyolítom pontosabban, ha látom, hogy az egyik hallgatónak erre szüksége van. stb. E szöveghelyek mind arról tanúskodnak, hogy a tanár a diák igényeinek megfelelő magyarázatot próbálja megtalálni. Minden idézetben hangsúlyozottan jelen van a diák. A magyarázat tehát személyre szabott, de mivel a személy nem ismert (mint diák van jelen, diákszerepben, vélhetően azzal a talán általánosítható, mégis egyéni viselkedésmintázattal, miszerint ő a reál dolgokat nem értheti), az adat szerint a tanárnak az az esélye, ha, sokszor, sokféleképpen magyaráz. Ez tehát a magyarázó funkción belül a diák igényeihez igazodó magyarázó funkciót jelöli ki. Fontos még, hogy a magyarázat eszerint a leggyengébb láncszem-elv alapján működik: addig folyik, amíg mindenki meg nem érti, ha unatkoznak is a többiek: *ugye mindenkit oktatni kell, tehát nem, nem egyedi oktatás folyik természetesen.* Az egész beszámoló alapja éppen egy olyan sztori, ahol a tanár sikere a leggyengébb láncszemekkel való megértetés.*

Az eddig sorolt két tanári funkción túl érdemes megnézni azt is, hogy a narratívumban a tanár mint a történet hőse milyen szerepfunkcióban van a többi történethős viszonylatában. Ehhez e történetben úgy jutunk közelebb, ha megfigyeljük, hogy a narráció milyen módon jellemzi, nevezi meg a történet többi hősét, a diákokat. A diákokat alapvetően *hallgatóknak* nevezi (15x), a problémás diákokat 4x nevezi *hölgyeménynek* (ebből 1x *szőke hölgyeménynek*), 3x *szegénykémnek*, ezen kívül 1x említi a diák *kis buksiját*, sokszor használ olyan kifejezéseket, mint *értegeti*, *kapizsgálja*, *ködös, ül tők sötéten*, *apróbb jelentésmorzsákat fölszedgetnek* stb. Ezek a szöveghelyek az eddigiekkel kicsit ellentétesen, de hősfunkcióként a kívülálló/fölötte álló/lesajnáló vezető funkciót jelölik ki. A *hölgyemény* megnevezés más adatban szexista megnyilvánulásra utalt, és a férfiszerep előtérbe kerülésére, itt azonban, azon túl, hogy konkrét diákként rendre lányok jelennek meg, nincs erre utaló nyom. Inkább valamiféle – az adatközlő személyes szerepéhez tartozó, így vizsgálatunk szempontjából érdektelen – paternalista attitűdöt mutat. (Ennek azonban valamelyest ellentmond, hogy minden csatornán elérhetővé teszi magát a diákok számára, hogy a magyarázatához hozzáférhessenek.)

Összességében tehát az adatban egy szerepét kongruensen megvalósító tanárral van dolgunk (ez már a történet szerkezetéből is jól látszik), aki számára alapérték a diákok áthangolása és az anyag alapjainak megértetése (és nem pl. a szakma elsajátíttatása – de ez az óra és a szak viszonyából adódik). Komoly empátiáról tanúskodik a szöveg, a tanár nem gondolja, hogy az ő tárgya kellene hogy a legfontosabb legyen a diákok számára, el tudja képzelni a helyzetüket. Általánosan úgy gondolja, hogy minden egyes diákkal meg kell értetni az anyagot (leggyengébb láncszem-elv). A narratívumban mégis mint a fölött álló jelenik meg, ami részben talán a tanítási szituáció óhatatlanul hierarchikus voltával függ össze.

## A 2. interjú elemzése

A történet felépítése szerint úgy néz ki, hogy a normál rend egy esemény hatására megrendül, majd – bármiféle pontosan körülhatárolható esemény nélkül – újra helyreáll.



Ez a megszokottól eltérő történet szerkezet, hiszen többnyire jól beazonosítható az a második esemény, amely a megbillent rendet helyreállítja. Az események egymásra következésében valóban nem találunk ilyet.

Ha a szövegben megjelenő én (a tanár) szempontjából írjuk le a történetet, akkor sejthetjük egy olyan második esemény létét, amit maga mintha nem látott volna: *azért ennek olyan maradandó hatása nem volt a csoportra, (...) és már a következő héten sem befolyásolt ez alapvetően.* És valóban, mintha a cigarettaszünetben történt megbeszélés helyrebillentette volna a rendet.

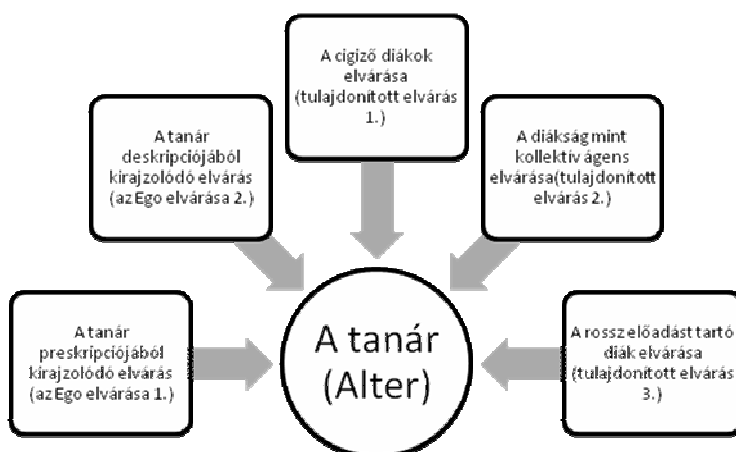


Mindkét verzió mögött a történet szerkezet értéként a jó hangulatot állítja: jó az, ha jó a hangulat. (Holott például állíthatná azt is, hogy jó az, ha a hibából (a rossz kiselőadásból) tanulnak a diákok.) Ezt az – egyébként csak erre az órára vonatkozó – alapértéket egyébként majdnem explicitté is teszi a szöveg: *Nekem, úgy érzem, mint oktatónak, az a legfontosabb feladatom, hogy megszerettessem a diákokkal a kulturális antropológiát, (magyarán egy félév alatt) megtanítani valamit úgysem lehet, hogyha meg megszereti, és fölkeltem az érdeklődését, akkor meg úgyis utána fog olvasni, utána fog nézni és így tovább. Ilyen szempontból, hogyha ilyen incidens van a szemináriumon, az ő mindenképpen rossz, tehát a hosszú távú didaktikai (cél) nem hogy nem segíti, hanem pont ellenkezőleg.*

Fontos tehát, hogy a jó hangulat (ami a tárgy megszerettetésének alapfeltétele) mint alapérték kizárólag arra az óratípusra vonatkozik, amely *periférikus*, kevésbé vág az egész tanszék profiljába. Tehát ez a kitétel korlátozza az adat általánosíthatóságát. Nem korlátos azonban a szerkezetből kiolvasható állítás, miszerint alapvetően a tanári szerepet kongruensen megélt tanárral van dolgunk. Jól mutatja ezt, hogy a történetben a jónak értékelt rend borul, majd áll helyre újra, csakúgy, mint az, hogy – a többi adattól szembetűnően eltérő módon – alapvetően nem vagy alig fogalmazódik meg a szerepre

vonatkozó általános preskripció, amely egy általános vágyott, de be nem teljesült tanári szerepet rajzolna ki.

A történet egészéből a továbbiakban a tanárszerepre vonatkozókat emelem ki. A tanár felé az alábbi irányokból érkeznek elvárások:



Összességében

- a tanár deskripciója dominál az adatban,
- a preskripció és az értékelés szinte kizárólag arra vonatkozik, hogy az adott helyzetben hogyan kellett volna viselkedni, de általában a tanári szerepről alig mond valamit (*durva voltam; borzasztó nehéz*),
- a cigiző diákok elvárásaként megfogalmazottak tulajdonképpen szóhasználatában egy az egyben azonosak azzal, amit a tanár saját magáról mondott (*volt olyan diák, aki (...) elmondta, hogy neki ez nem volt annyira nagyon jó, vagy nem nagyon tetszett itt a hallgatóságnak, hogy ennyire erélyesen állítottam akkor le a kiselőadás tartóját. Ő mondta, hogy de nehogy úgy rám ripakodjon a tanár úr*),
- a diákságé úgyszintén (*valószínűleg úgy értékelte a csoport, és én is utólag, hogy itt az erőfölénnyel éltem vissza, amikor ezt a fiatalembert kvázi durván leállítottam*),



- a rossz előadást tartó diák elvárására csak cselekedeteiből következtethetünk (*Fogta magát, helyre ment, utána nem keresett meg, nem az volt. (...) Én meg azután nem is láttam gyakorlatilag.*)

Mindebből tisztán látszik, hogy alapvetően a tanár saját maga felé irányuló elvárásáról tudósít az adat, a másik vélt véleménye nem kap hangot, illetve amikor igen, akkor egyértelműen ugyanazzal az elvárással van, mint a tanár.

A rossznak értékelt, megvalósult tanárszerepet tehát a tanár (Ego) egyetlen szöveghely kivételével cselekvésekkel jellemzi. Így a tanár az ominózus helyzetben olyan tanárszerepet valósított meg, amelyben mint tanár előzőleg konzultál a diákkal, *orientálja* őt, majd a rossz előadáskor *közbeszól, kvázi durván vagy erélyesen leállít (3x), ráripakodik (4x)* a diákra. A konfliktus leírását szolgáló viszonylag erős szóhasználat alapján ténylegesen erős ripakodást sejtethetünk, de ugyanannyira lehetséges az is, hogy ez csak a tanár rosszérzését tükrözi, amire több jel is utal. Egyrészt az, amit már említettünk, a diákok szavait is a saját maga által használt szavakkal idézi. Másrészt az, hogy amikor a történetmesélésnek erre a pontjára ér, akkor, noha múlt időben beszél továbbra is a múltból, tehát nem vált újraátélő perspektívára, de egykori saját szavait, függő beszédben ugyan, de újra megfogalmazza, ily módon hosszan beszél, mintha most is a diákhoz szólna (ráadásul mindkét alkalommal ironizál is a diák felé): *És akkor így közbeszóltam, hogy jó, jó ez (nagyon) érdekes, de akkor ugorjunk már el a XX. századra és akkor ennek a kortárs interpretációira, mondtam, hogy jó, jó, de egy pillanat, és akkor még mindig ott tartott a XVII. századnál tíz perc múlva, és akkor mondtam, hogy na jó, a kiselőadásokra alapvetően tizenöt perc van, aztán lejár, de akkor köszönöm szépen ezt az időt, és egyébként meg ilyen előadásokat ezentúl ne tartson senki, mert ez történelmi jellegű, ez nem történelem óra. Olyan szeminárium is van.* Ez a feltűnően pontosan és hosszan

elbeszéltek szakasz tehát az eset jelenben is bosszantó voltára utal, tehát arra, hogy a tanár érezte erősnek a közbeszólást. Egyébként – harmadrészt – erre utal egyszer explicite is: *Vagy hát nem volt annyira durva, de hát akkor is leállítottam, az mindenképpen durva.* Akármilyen erős is volt tehát a ripakodás, az biztos, hogy a tanárt bántotta – még akkor is, ha a csoportban már nem érzett ellenállást az incidens miatt. (Ezen az egy ponton kicsit ellentmondásos egyébként a szöveg: egyrészt azt mondja, hogy hamar lecsengett a konfliktus, már a következő órán nem volt érezhető hatása, másfelől hetekkel később egy aktuálisan előadást tartó diák fél attól, hogy ő is úgy jár, mint csoporttársa. Persze ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez az óra hangulatán is érződött.)

Azt, hogy ez a szerepmegvalósítás miért sikerült rosszul, egy helyen magyarázza is a szöveg, amivel rögtön a tanárszerep egyfajta meghatározását nyújtja: *mint oktató, egy ilyen hatalommal felruházott ember vagyok, aki ott hogy ha megdicsérek valakit, az megdicsőül, hogy ha meg leszidok valakit, az meg, az meg jogos, hogy mellre szívja.* A problémát tehát a tanár maga a csoportban elfoglalt helyével magyarázza (a tanár csoportdinamikailag vezetőként van jelen), és a tanárszerepet ugyanezzel a gesztussal a kontextus felől (I. 1. fejezet) definiálja. A hatalmi helyzetet adottnak tekinti – mint ahogy az is –, de nyilván nem ez az egyetlen adottság felelős a helyzetért. (Egyébként érdekes, hogy a felelősséget még egy helyen hárítja a szöveg, amikor *szerencsének* tudja be, hogy máskor nem történt vele hasonló: *szerencsés vagyok, azóta nem nagyon kerültem hasonló szituációba.*)

Valószínűnek tartom azonban, hogy mindebből nem az adatközlő tanárszerepének viselkedésmintáira következtethetünk, hanem személyes szerepére, azaz az adatközlő számára szerepként értelmezhető viselkedésmintára (I. *A személyes szerep* c. fejezet). (Mivel ennek felfejtése nem feladatom, és nem is lehetséges, csak a gyanúmat magyarázom néhány szóban.) Tehát a személyes szerep működésbe lépésére utal

egyrészt az, hogy egy, nem szerepspecifikus adottságot okol a kialakult helyzetért; másrészt az, ahogyan a rossz kiselőadást tartó diákot jellemzi. Ha a hatalmi helyzet valóban ok a viselkedésminta működésbe lépésére, az tipikusan személyes szerep megnyilvánulására utalna: egy két ember között meglévő, nem kizárólagosan egy szerepet jellemző dinamikából származó viselkedésről lehet szó. Ezt jelezheti a rossz előadást tartó diák (akivel a konfliktus kialakult) jellemzése is. Egyszer pozíciója szerint határozza meg: *történésznek* nevezi, de alapvetően *fiatalembernek* (5x), és soha nem diáknak. A leírás, amit ad róla, szintén a személyére és alig a szerepére vonatkozik. Feltűnően hosszasan beszél a személyéről: *alapvetően introvertált, félénk fiataleberről van szó, tehát nem olyanról, aki mit tudom én, kiverete volna a nem tudom, cirkuszt, vagy a biztosítékot (...) miatt, hanem pont ellenkező, magába forduló figura volt; az a fiatalember, függetlenül attól, hogy megvolt a maga nagyon határozott elképzelése, hogy milyen kiselőadást akar tartani, egyébként az életben nem biztos, hogy annyira határozott volt, inkább valószínűleg egy ilyen félénk embernek tűnik.* A személyes szerep működésbe lépése lehet az oka annak is, hogy a történet fönt ábrázolt szerkezetéből objektíve nem tűnik elő az az az esemény, ami megváltoztatja az óra hangulatát – mert lehetséges, hogy nem is volt szükség rá, míg a tanárnak lehetett igénye a kibeszélésre, hogy a rend helyrebillenjen.

Amint azt a történet szerkezetéből láttuk, alapvetően a tanár elégedett az óráival, azaz normál esetben (amikor nem alakul ki ilyen incidens) a vágyott és a valós tanárszerep közelít egymáshoz. Ennek a jónak ítélt állapotnak az egyik alapvető elemét (jó hangulat) már tisztáztuk. Az alábbiakban a vágyott állapot – szövegből kiderülő – elemeit sorolom: *megszerettetni a diákokkal a kulturális antropológiát; az ember az óráján azért igyekszik az időt bekorlátozni; az ember óráát tart, ő akkor ugye folyamatosan érzi ezt a kontaktust (...) a közönséggel, helyeslő bólogatás (...) csillogó tekintet és miegyebek.* Ezek közül az

időkorlátozás az óra menetére utaló elvárás. Ezt kétszer is említi a szöveg, és ezen elvárás sérülésének – a felszínen – közvetlenül köze van a konfliktus kialakulásához: erre is hivatkozik a tanár, persze nyilvánvalóan az előadás tartalmával van problémája. Vágyai szerint – és erre készít fel már a konzultáción is – a témát előregördítő, időben pontosan behatárolt előadással készül a diák. Mindez arra utalhat – de nem derül ki pontosan –, hogy tervezett, kiszámított órákat tarthat a tanár.

Ami érdekes még nekünk, hogy a történet szerint – az eseménysor szintjén – a konfliktust egy offtopik, pontosabban más diskurzusból beszélő (történeti, és nem antropológiai megközelítésű) előadás okozta. Ugyanez a probléma a történet bevezetőjében (absztrakt) is felmerül, noha végül nem azt az esetet fejt ki a sztori: *Arra emlékszem, hogy – hogy volt az órámon egy filozófus fiatalember. Aki többször megakasztotta az órákat azzal, hogy hát azért, az így, amiről én beszélek, az mit tudom én, hermeneutikailag nem eléggé kiforrott vagy valamilyen elmélet-történetileg ez lehetne egy kicsit cizelláltabb is. És (köhint) öö az a baj, hogy már elég régen volt ahhoz, hogy nagyon konkrétan nem emlékszem vissza.* Ebből is következtetni lehet, hogy a tanár számára az ideális helyzethez tartozik, hogy órája diskurzuson belül maradjon, és ez viszonylag központi elvárása (ami egyébként érthető, mert így tud saját területen belül maradni az óra). Ez a diákokkal szemben támasztott elvárása is: *Legjobb tudása szerint készült, de máshogy, mint ahogy én azt elvárom.* De a történetben nem hangsúlyos az, hogy hogyan lehetett volna a diákkal megoldani a konfliktust: *most improvizálok, de adhattam volna a srácnak egy másik lehetőséget ugyanazon szeminárium tagjai körében tudja bizonyítani, hogy nem az értelmi képességeivel van a baj, hanem, hogy nem úgy készült.* A tanár itt a történetbeli funkciója szerint fenyegető hősként (Péley) lép elő, holott hosszú távú célja épp az ellenkező. (Vágyott funkció: támogató)

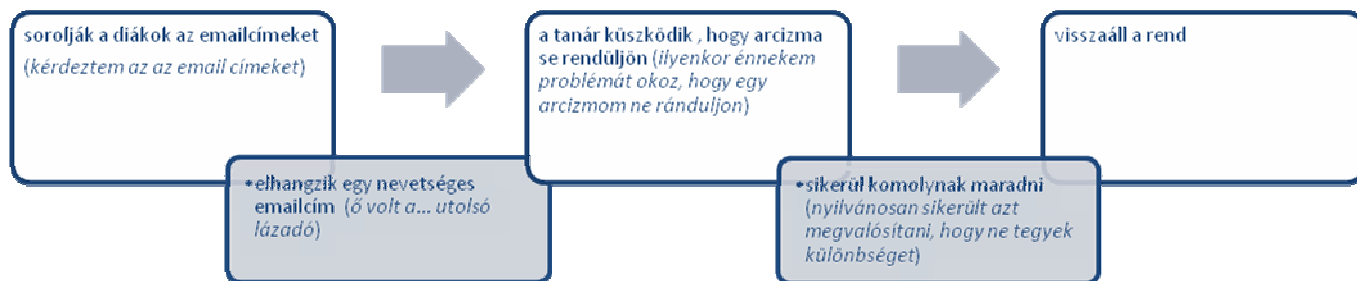
Összességében tehát megállapítottuk, hogy az adat szerint egy alapvetően a tanárszerepet kongruensen kezelő tanárral van dolgunk, a probléma, amit elmond, csoportszinten „magától”, külső látható esemény nélkül megoldódott; a rossz előadást tartó diákkal nem oldódott meg; saját magában – talán egy informális beszélgetés hatására (cigarettaszünet) – elrendeződött. A történet alapértékeként – kifejezetten erre az óratípusra korlátozva – az jelenik meg, hogy a jó hangulat, a tárgy megszerettetése a cél. (Ez a tárgyat megszerettetni vágyó, ismeretterjesztő tanárra utal). Érték továbbá a tanár szerint, ha diskurzuson belül maradva gördülékenyen folynak az órák (vö. még: 3. interjú). Ebben a tanár funkciója a facilitálás, óraszervezés (előzetes konzultáció, az idő figyelése) volna.

### A 3. interjú elemzése

Az adat két különálló történetből áll, amelyek egy téma két oldalát világítják meg, teljesen különböző esetek kapcsán. A téma a *kényes dolgok* órai tárgyalása: *kényes dolgokat lehetett vitatni, de pont személyekre vonatkoztatva nem óhajtottam.*

Az első történet annak példája, hogy milyen *kényes* jelenség értelmezése nem tartozik a tanári szerep kompetenciájába; az utóbbi, hogy milyené igen. Így az adat a tanári szerepviselkedés határaitól árulkodik.

Az első történet egy apró – külső szemlélő számára talán nem is érzékelhető – eseménysorról számol be, amelyben egy pillanatra megrendül az addigi rend (bár ebben az esetben helyesebb volna nyugalomról beszélni) – legalábbis az adatközlőben:



A történetből kirajzolódó értékrend (tehát az eseményeket összetartó közös mozzanat): jó, ha a tanár semleges/komoly tud maradni. Ez a történet így tulajdonképpen a tanárszerep határai betartásának nehézségeit problematizálja. Maga az eset, noha az óra alatt történt, nem közvetlenül tanítási szituációban, hanem oktatásszervezés kapcsán esett meg, ami azért fontos, mert az olyan speciális helyzet, ahol az adott személy felveszi szerepét: emailcíme bediktálásával a szemináriumi résztvevőt összeköti egy (választott)

identitásjelölőével (azaz azonosítja magát). Maga a szituáció olyan tehát, ahol a tanár számára a hallgatók nem szerepreleváns jellemzőivel közvetlen kapcsolatba kerül.

Ebben a történetben az adatközlő a diákokat rendre nem is e szerepükben látja, alapvetően nem is *diákoknak* nevezi őket (csak 3x, hallgatóknak pedig 1x), hanem *gyerekeknek* (7x), *fiúknak* (7x). Erre egyébként maga is reflektál: *Ezek a gyerekek még, mert gyerekeknek gondolom őket...* A főszereplő fiú jellemzése is főként a diákszerepen kívüli elemek sorolásából, pontosabban egy személyiségvonás, az ellentmondásosság plasztikus vázolásából áll: *rendkívül furcsán öltözködik; rettenetes hosszú haja van és koromfekete ruhája és láncok lógnak belőle és hihetetlen nagy bakancs; egy ilyen nagyon-nagyon veszélyes, brutális alaknak mutatja magát; közben egy ilyen lányos, fiús arca van és szőke; szóval minden-minden nagyon, nagyon ellentmondásos rajta.* Diákszerepreleváns leírása mindössze két helyen fordul elő, ott is ellentmondásosan: *nagyon értelmes, világosfejű gyerek, ez már úgy vitákban megmutatkozott; Mondjuk a vitahelyzetekben ez a fiú nem nagyon szólalt meg sose, tehát amikor (egy) olyan szituáció volt, hogy valamit meg kellett volna vitatni, nem nagyon szólalt meg, aztán úgy tényleg egyedül volt.*

Az adatközlő (narrátor) tehát itt a nézőpontjának megfelelő kiegészítő szerepet veszi fel, tehát inkább felnőttként és nem tanárként van jelen a helyzetben. Története jelentős hányada *magán*, pontosabban felnőttnézőpontból konstruálódik. A zavar pedig éppen abból adódik, hogy a felnőtt viselkedéskészlet elemei nem egyeznek a tanáréval – az adatközlő elvárásai szerint. Ennek ellenére a tanár vágyott és valós viselkedése megegyezik: *ilyenkor énnekem problémát okoz, hogy egy arcizmom ne ránduljon; ez nekem problémát okozott, hogy ez, hogy, maradjak komoly, semleges; nem akartam őt megbélyegezni azzal, hogy ő, különbséget tesz; nyilvánosan sikerült azt megvalósítani, hogy ne tegyek különbséget.*

A zavar így talán csak az adatközlő által érzékelt zavar volt, hiszen ő tudta, hogy alapvetően *viccesnek* tartja a helyzetet. Explicite – amint azt láttuk – azt állítja, hogy nem volt érzékelhető a zavar kívülről, miközben a szövegben két jel is arra mutat, hogy úgy éli meg, mindenki láthatta zavarát. Egyrészt azt feltételezi, hogy amikor ő maga megismételte az ominózus emailcímet, akkor a többiek is azért nem nevettek, amiért ő: *akkor... a többiek se szóltak egy mukkot se, de mert, hogy ez úgy rájuk ragadt, hogy, hogy most ilyenkor nem szabad reagálni, hogy, és tudtuk, hogy ez a fiú mindenáron, ugye az ő különbözőségét akarta megmutatni.* Másrészt utólag, tulajdonképpen már a kérdésekre reagálva jut eszébe, hogy a fiú később megváltoztatta az emailcímét, amit ő (nem teljesen határozottan, de) az események következményének tekint.

Ami mindebből a tanárszerepre nézve fontos tehát, az az, hogy megfogalmazódik egy tiltott viselkedésminta: a tanár – az adatközlő vágyott elvárásai szerint – magánvéleményt nemközlő. Ez érdekes lehet abból a szempontból, hogy sokan fogalmazzák meg a pedagógus /nevelő tanárszerep-funkciót történetükben, amelynek – intuícióm szerint – viselkedéselem lehet joggal a magánvélemény ismertetése. Itt ez a viselkedéselem teljesen leválik a tanárszerepről, sőt, a tanár annak ellenére ügyel kínosan ennek távoltartására, hogy alapvetően felnőttként (sőt, saját, a diákokkal egyidős gyerekeire is utal a beszámolóban, ami még a szülői szerep jelenlétét is sejteti) éli meg a szituációt.

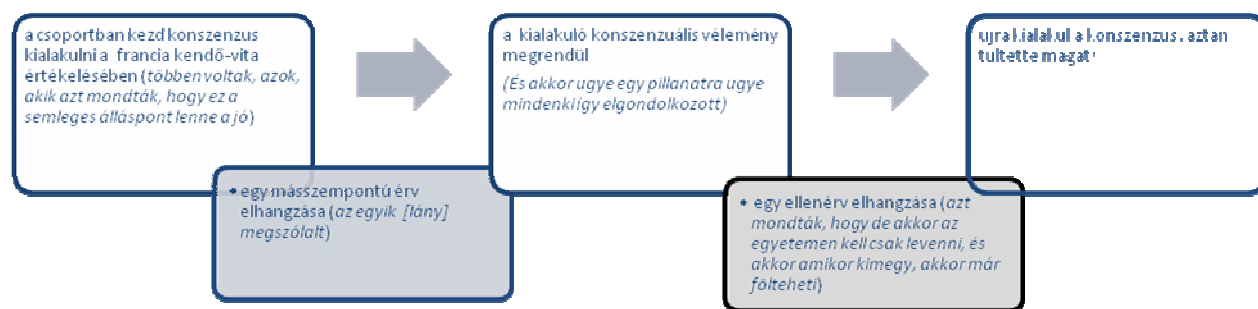
Feltűnő és kivételes az adatban még az is, ahogyan a diákságot nem mint homogén csoportot kezeli a szöveg, hanem folyamatosan különbözőségüket, sokszínűségüket hangsúlyozza: *nagyon különbözőek; a nagyon jó tanulók, kik az elitek, kik a devianciára hajlamosak, akik ugye egy-egy csoportba ülnek; vannak ilyen, ilyen alternatív városi gyerekek, tehát akik, akik olyan, olyan lazább öltözékekbe járkálnak, és akkor vannak azok, akiknek ilyen nagyon kiszámított ilyen butik, vagy pláza, vagy nem tudom milyen*



eleganciában és akkor ezek mellett meg vannak (ilyen furcsa fickók). Ezek a különbségtételek is túlnyomó részt diákszerep-független szempontokon alapulnak (egyetlen kivétel a *jó tanuló* kategória), és arra utalnak, hogy az adatközlő alapvetően civilként (is) látja a diákokat. (Ez pedig – szintén csak feltételezésem szerint – segítheti vagy segíthetné a pedagógus/mentor stb. tanárszerep-funkció megvalósítását, amiről azonban sem ebben, sem a második, adatban szereplő történetben nincs információnk.)

Noha a második történet absztraktja a fent már idézett, tartalma szerint a két történetet összekötő mondat volna: *kényes dolgokat lehetett vitatni, de pont személyekre vonatkoztatva nem, a kényes*, tehát az identitást érintő kérdések órai tárgyalása úgy tűnik, kizárólag szakmai szempontból érdekes (legalábbis a történet tanúsága szerint).

A történet eseményláncolata:



A történetből kirajzolódó általános értékrend, hogy jó, ha az órán sok szempont, sok gondolat felmerül.

Mind a tanár, mind a diákok jellemzése alapvetően viselkedések leírásával történik. A tanár viselkedésének leírása az alábbiakból áll: *kérdezgettem; vitatkoztunk; én valamiket felidéztem; ezen is ottan meditáltunk; akkor erről vitatkoztunk; akkor úgy mindenkiben megmaradt [ez a gondolat]; én azt gondolom [az óra témájáról]; én aláhúztam, hogy ez egy, egy jogos felvetés.* Mindez kizárólag a gondolkodó tanári szerepet rajzolja ki.

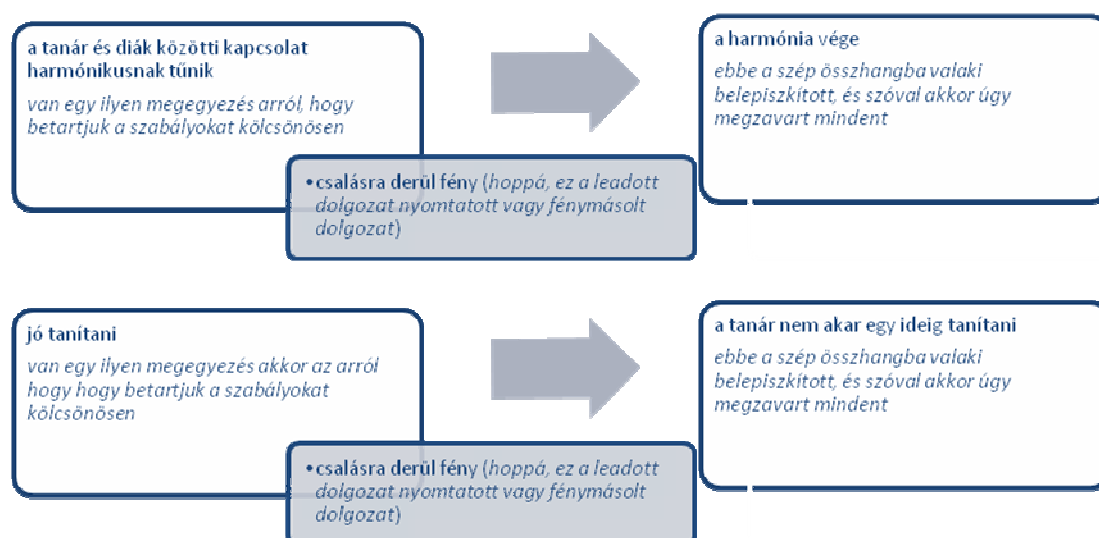
Az értékelő illetve előíró megjegyzések nem különböznek a leírótól: *ugye én kénytelen voltam (...), ugye az előző történetben is az látszott, hogy én igyekeztem a nagy semlegességet mutatni; tehát én (nagyon) örültem annak, hogy, hogy sok szempont felmerült; én örültem neki, hogy ő ezt felvetette.* A valós és a vágyott szerep tehát egyezik. Itt felmerül egy újabb, az események láncolata által nem kirajzolt érték, a semlegesség értéke (amiről az előző történetből már valóban értesültünk).

A diákokkal szembeni elvárás is kizárólag a gondolkodásra korlátozódik: *meditáltunk; vitatkoztunk; kiderült az, hogy sokan gondolják úgy; többen voltak, azok, akik azt mondták, hogy ez a semleges álláspont lenne a jó; persze voltak, akik azt mondták; akkor jöttek a francia példával; és akkor ugye egy pillanatra ugye mindenki így elgondolkozott; valószínűleg, hogy vették; úgy elgondolkoztak ezen; rögtön egy ilyen megoldást találtak rá.* Az értékelő megjegyzések is a gondolkodásmódot értékelik (implicite): *A többiek, mondom, azok ilyen nagyon kis pragmatikus.; két lány volt ott olyan nagyon érzékeny lányok, akik úgy értem érzékeny, hogy gondolkodnak.*

Összességében tehát ez a második történet alapvetően a gondolkodó tanár (és diák) szerepet rajzolja ki, amelynek egyik ismérve a semlegesség. Olyannyira, hogy az óra gondolatmenetét tulajdonképpen arányaiban feltűnően hosszan rekonstruálja a történet, még az adatközlés közben is foglalkoztatja az adott gondolat az adatközlőt. A történet alapvetően nyereséges.

## A 4. interjú elemzése

A történet – szerkezetét tekintve – egyértelműen értékvesztést mutat:



A diákokkal szembeni elvárások tükrében érdemes az elemzést kezdeni. A történetben a diákokkal szembeni általános elvárás elsősorban a megfelelő emberi kapcsolatra vonatkozik: *...egy szemináriumi csoportban egyfajta megegyezés van a csoporttagok és az csoportvezető, az oktató között másfél évig együtt vannak, hetente találkoznak, ezer órát töltenek el elméleti, gyakorlati kérdésekről vitatkoznak, beszélgetnek, tehát nyilván ez egész más, mint egy elméleti óra. Szinte ismertük már egymást ennyi idő után, szóval az túlzás azt mondani, hogy nem voltak titkaink egymás előtt, de nyilván, de a szakmai kérdésekben többé-kevésbé kiismertem a hallgatókat, meghat ők is azért be tudták lőni, hogy én mit gondolok bizonyos szakmai dolgokról; másfél éves kapcsolat után úgy véltem, hogy talán, talán engem is támogathatnának; amit itt közösen megtanulunk. Az egyetlen szöveghely, ami nem az emberi kapcsolatra utal a diáksággal szemben általánosan megfogalmazott elvárások között, narratív funkciójú: elmondja, hogyan is néz ki a félév, milyen követelményeknek kell megfelelni a diákoknak:*

*előre készülni kell a megadott bibliográfiából és témafeldolgozás végén pedig egy összefoglaló öt-hat-hét oldalas dolgozatot kell belőle írni. Azaz, a történetben a diákokkal szembeni elvárás központi elme az emberi kapcsolat (és nem pl. a tanulmányi előrehaladás), ami egy sajátos, vágyott szereplőfunkciót jelöl ki: a tanár mint társ.*

Kiderül azonban az adatközlő számára, hogy ez a funkció – amit ő eredetileg valóságnak élt meg – valójában csak vágy: *ezt az ideális vagy ideálisnak vélt állapotot egyszer csak megzavarta ez az ügyeskedés; nyilván ez egy naiv elképzelés hogy ők nem a társuk mellé fognak állni, hanem mellém, merthogy nyilván ebben a hierarchiában akárhogy is, de én fölöttük vagyok, nyilván inkább azzal érznek együtt, aki közéjük tartozik.* A történet végén az is elhangzik, hogy a társ funkció helyett a diákok inkább a korlátozó/ellenfél funkciót szánják neki – egyszerűen pozíciójából adódóan (hierarchia).

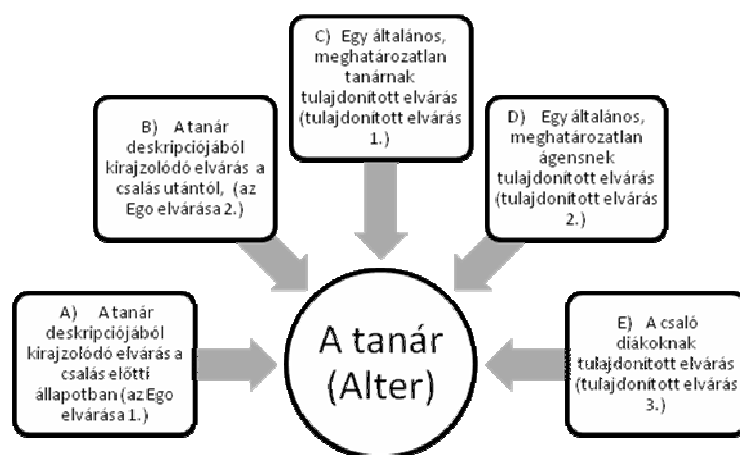
A történetben tehát ez a vélelmezett állapot, a diáksággal kialakulva érzett összhang sérül, ez az az érték, ami elvész. Ez igen komoly veszteség, olyannyira, hogy az adatközlő – legalábbis explicite – teljesen ambivalensen értékeli az esetet: felváltva fordul elő arra utalás, hogy az eset bosszantja, illetve hogy nem bosszantja az adatközlőt – ami nyilvánvalóan az előbbire utal:

*engem eléggé fölhúzott; engem nem érdekel az egész; engem mindenestre bosszant ez az egész; csak egy hétig foglalkoztatott így a dolog [az eredeti dolgozat megtalálása után]; énnekem a hajam ugye az égnek áll az egésztől; nem bántam amikor utána már a csoporttal már nem kellett együtt dolgoznom; de már túl vagyok rajta, tehát túltettem magam rajta; fáj egy kicsit; nem tartott túl sokáig, hogy én ezen tépelődtem*

A történet jelenbe visszakapcsolódó (kóda) tágabb kontextusában már explicite is egyértelműen zavarként értékelődnek az események:

*De most hogy ebben a félévben nem vállaltam szemináriumot, tehát nem voltam nagyon lesújtva, illetve nem osztottak rám szemináriumot.*

Amint azt láttuk, ugyanezt mutatja a történet egészének szerkezete is. Az egyértelmű érzelmi involválódást nem oldják, sőt, erősítik a racionalizáló megjegyzések, mert azok is ellentmondásosak. Arra viszont alkalmasak, hogy alternatív tanárszerep-elképzeléseket rajzoljanak ki. Az összes megjegyzéstípust számításba véve az alábbi tanárszereppel kapcsolatos elvárások jelennek meg a szövegben:



Az események előtti állapotok leírása (A) – amint azt már láttuk – a társ/együttműködő tanár szerepet jelöli ki. Az események utáni leírás (B) első pillantásra egy gyanakvó, nyomozó, pandúr tanár képét rajzolja meg. Feltűnően sok ige használatával ismerteti a pandúrjátzsma lépéseit: *szemet szúrt; elkezdtem keresgélni, hogy vajon honnan kapta elő; mindent beletettem; a neten nem találtam meg természetesen; megpróbáltam itt a könyvtárban (...) levadászni; utána le is zártam; rátaláltam; előbányásztam a könyvtárból is (...) be lehetett azonosítani; méltányosságot gyakorolok; nem csinálok balhét, továbbengedem őt; ez egy jó bizonyíték volt, de a hallgatóval addigra már nem tudtam kezdeni semmit, de akkor elkezdtem gyanakodni onnantól kezdve mindig figyeltem a dolgotokat hogy nincs-e valami furcsaság.* A tökéletes pandúr szerep megvalósítása –

mivel az oly távol esik a vágyott szereptől – nem sikeres, mert a nyomozás utáni retorzió elmarad. Ezt már mint általános elvárást fogalmazza meg a szöveg (C): *ilyen helyzetekben célravezető vagy eredményesebb a keménykedés, hogyha valaki a Tanulmányi és Vizsgaszabályzatnak megfelelő retorziókat alkalmaz ilyen esetben. Valószínűleg, hogy ha valaki így járna el, neki nagyobb tekintélye maradna a hallgatók között.* Mindeközben egy másik meghatározatlan ágensnek tulajdonított általános elvárás szerint (D), a csalás *benne van a rendszerben;* illetve a diáknak tulajdonított szándék (E), miszerint *ő át akarja vágni a tanárt.* Úgy tűnik tehát, hogy a különböző szempontokból (két általános elvárás, egy diáknak tulajdonított elvárás, sőt magának az adatközlőnek a kezdeti viselkedése is) megfogalmazott tanárszerepek mindegyike valahogyan számol a pandúr-tanár szereppel: a diák felveszi a komplementer rablószerpet (E); egy vélelmezett tanári reakció a tökéletes pandúrt (C); az általános elvárásban e játszmának van is helye (D). Csak éppen az adatközlő nem képes ennek a szerepfunkciónak megfelelni (A).

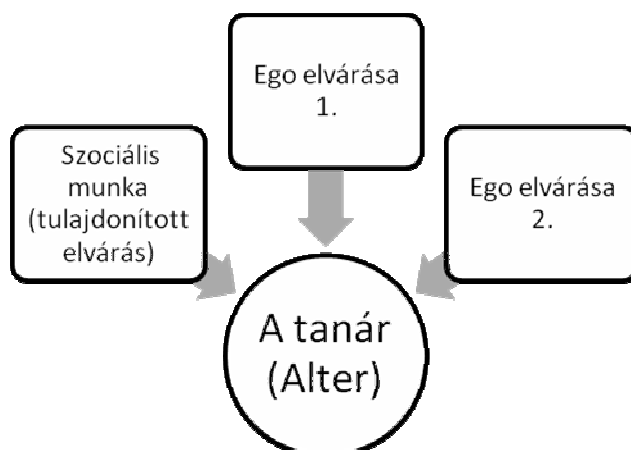
Összességében tehát elmondható, hogy a történet értékvesztésre utal, az elvesztett értéként felmutatott világképről kiderül, hogy csak az adtaközlő fejében/vágyaiban él (*valami véletlen folytán nekem erre sikerült rájönnöm és ezután kezdtem el gondolkodni hogy az elmúlt évek alatt, vagy másfél évtized alatt hányszor fordulhatott ilyen elő*). Az a tanárszerep, amit az eset az adatközlő szerint megkövetel, a pandúr-tanár szerep, amivel azonban az adatközlő nem tud semmilyen formában azonosulni. Erről a szerepről kiderül az is, hogy a szintér által konstituált, hiszen az az óhatatlan hierarchiából adódik.

## Az 5. interjú elemzése

A tanári beszámolóban megjelenő ágensek: a narrátor, akit adatközlőnek nevezek, diák 1. (aki a problémát előidézte), diák 2. (aki a probléma áldozata), a diákság (mint kollektív ágens), egy meghatározatlan ágens (aki a szociális munka etikai alapelvét képviseli).

A beszámolóban nem jelenik meg egyáltalán olyan, a tanári szerepre vonatkozó elvárás, amit a diákok valamelyikének vagy a diákságnak mint kollektív ágensnek tulajdonít a tanár.

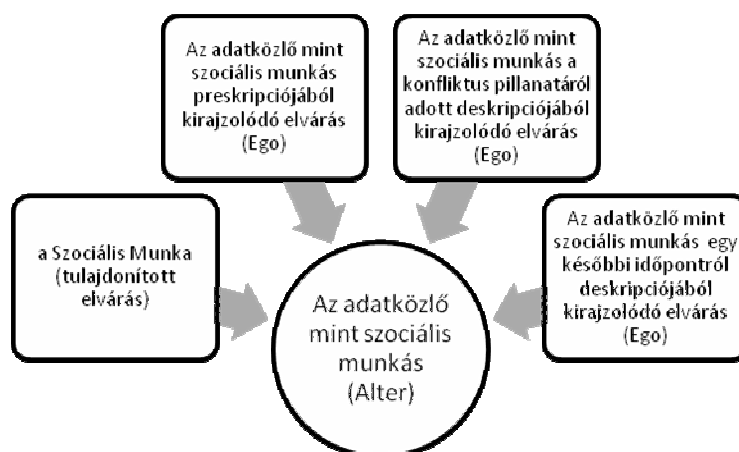
A narratívumban az adatközlő felé ezek közül magának az adatközlőnek, illetve a meghatározatlan ágensnek vannak elvárásai.



Az adatközlő önmaga felé két szerepelvárást is megfogalmaz: egyrészt a tényleges viselkedéséről adott beszámoló kirajzol egy szerepet; másrészt a vágyott szerepviseelkedése egy másikat (amilyen volt tehát, és amilyen szeretne lenni). Első pillantásra összesen három oldalról fogalmazódik meg tehát az adatközlő felé elvárás.

A meghatározatlan ágens tulajdonképpen a Szociális Munka: *A szociális munkában azért itt ez egy olyan fontos etikai alapelv, hogy ilyet nem lehet, nem szabad csinálni* [klienst kiszolgáltatni]. Ez az az előírás, alapérték, ami a történet egészét meghatározza. Fontos a megfogalmazás: az adatközlő itt nem saját maga elveként, hanem a saját

vélemény, elvárás fölöttiként jeleníti meg ezt az értéket. (Szemben pl. a 6. interjú alapértékével, ahol a tanár mint saját elvárást tünteti fel története alapértékét: *tényleg azt gondolom, hogy fontos dolgok azok, amikről beszélgetnénk.*) Ez az adatközlőre (és nem a tanári szerepre!) vonatkozó preskriptív modalitású elvárás összhangban van egyébként az adatközlő önmaga felé irányuló, szintén preskriptív modalitású elvárásával: *Na most ez asszem első évben történt. Akkor sem szabadna, hogy megtörténjen.* Azaz, ez azt jelenti, hogy a Szociális Munka felől érkező elvárás és az adatközlő önmaga felé megfogalmazott preskriptív elvárása egyezik. E nyilvánvaló konzisztencia a szociális munkás szerepre vonatkozó elvárások konzisztenciája, nem a tanárra vonatkozóé. Ez azt jelenti, hogy szociális munkásként az adatközlő elvárásai megegyeznek az általa vélt külső elvárásokkal. Az adatközlő tényleges viselkedéséből kirajzolódó szerepelvárás kettéválik: egyrészt szociális munkásként kell a szituációban viselkednie, másrészt tanárként. Szociális munkásként a konkrét szituációban egyrészt leblokkol: *visszanyomná* az elhangzott információt, *nyomás alatt* érzi magát; majd később, a sértett felé megoldja a helyzetet: négy szemközt lezárja vele a félét, és hozzásegíti egy másik csoportban való elhelyezkedéshez:

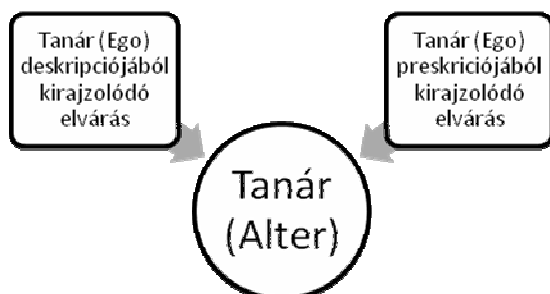




A szociális munkás szerephez kötődő alapelvárás azonban, miszerint a klienst nem lehet kiadni, sérül, és ez a konkrét szituációban megakasztja az aktuálisan éppen alakított tanári szerep gördülékeny megvalósítását. Nagyon plasztikus, ahogyan ezen alapelv sérülése mint valami emberfölötti (vagy legalábbis az aktuális szituáción túlmutató) csapás jelenik meg a szövegben: noha egyetlen individuális ágenshez köthető az elv megsértése, a szövegben háromszor is mint helyzet (adottság) jelenik meg a szituáció (*nagyon nehéz volt ezt a helyzetet öö kezelni, nehéz volt a csoportban is kezelni ezt a helyzetet, meg egyáltalán – na, hogy ilyen nehéz helyzet volt*). Másfelől a problémát előidéző diák fele részben nem mint cselekvő jelenik meg a beszámolóban, hanem mint akivel történnek a dolgok: *az egyik lány elsodródott, elkerült egy olyan helyre (és nem elment); nyilván a hallgatónak a fejében nem kapcsolódott össze, hogy ő most egy súlyos etikai vétséget követ el (és nem nem kapcsolta össze); [nem értette] hogy mi történt ebben a pillanatban, amikor ő gyakorlatilag egy klienst, aki egyébként történetesen az ő csoporttársa kiszolgáltatót más tizenvalahány embernek, aki ismeri őt (és nem azt nem értette, hogy mit csinált)*. A szociális munkás szerephez kötődő alapérték sérülése tehát a tanítás színterén jelent meg, és ez – kommunikációt megakasztó – zavart okozott.

Az adatközlő a kialakult szituációban vágyott viselkedése nyilvánvalóan lehetetlen: legszívesebben megfordítaná az idő kerekét: *megjelent ez az információ, és ezt már visszanyomni nem lehet*. Ehelyett azonban – immár tanárként – a reálisabb utat választja: a már kialakult helyzetet okulásként elemezni szeretné: *azt mondtam, hogy álljunk meg egy pillanatra, hogy akkor most itt miről van szó. És én akkor próbáltam a dolognak az etikai vonatkozására terelni a hangsúlyt*. Tanárként a vágy az, hogy a már kialakult helyzet tanulásként szolgáljon a diákoknak. Ezzel szemben a valóságban ez nem történt meg: *én azt éreztem, nehezen ment át az a döbbenet, ami nyilván énbennem biztos volt, a többiekben kevésbé. (...) és nem éreztem azt, hogy én azt vártam volna, hogy hogy ő, hogy*

*úristen, érted, hogy mit csináltam, hogy szembenézzem azzal, hogy mit csináltam. És valahogy azt éreztem, hogy ez késik ez a (...) ez nem történik meg vagy lassabban történik meg ez a szembenézés. Szóval nem láttam a döbbenetet rajta, amit én vártam volna. A tanárnak tehát e téren nem sikerül a vágyának megfelelően viselkednie:*



Ha a szövegben megfogalmazódott tanári szerepeket funkció felől próbáljuk meghatározni, akkor a sikertelenség egyik oka is megmutatkozhat. A szöveg megfogalmazása szerint ugyanis a tanári szerep egyrészt az információ átadása lenne. Az egész helyzet azért alakult ki, mert *valami információ nem ért át (...) vagy én nem közvetítettem elég vehemensen, vagy az adott intézmény, amit meglátogattam. A már kialakult helyzetben ezen információ, tudás (mármint az etikai alapelv ismertetése) utólagos közvetítése volna tehát a tanár funkciója. Ugyanakkor mintha nem pusztán az információ hiányzott volna a diáknak, hanem az ítélőereje nem lépett volna működésbe: én valahogy azt vártam volna, szóval ő több tapintatot és mérlegelést; erősebb szembenévést, tehát hogy én azt éreztem, nehezen ment át az a döbbenet. Azaz, a helyzet megakadályozásához és kezeléséhez nem pusztán információközvetítés, hanem ítélőerő-csiszolás (is) volna a tanár funkciója. (Ezt egy helyen mint *hatást* említi a szöveg.)*

Az ítélőerő csiszolását azonban nem érzi tanári feladatnak az adatközlő, amint az a beszámoló több mozzanatából is látszik. Egyrészt abból, amit már fentebb említettem, hogy helyzetnek, adottságnak tekinti a szituációt, amiért tulajdonképpen egyértelműen

senki nem felelős. Ránehezédő (kívülről jövő) nyomásként éli meg a helyzetet: *az ember ilyen beszorítva érzi magát, hogy utolsó pillanatban, hogy nincs ott, akire vonatkozik, hogy már visszanyomni nem tudom az információt, mert elhangzott, öö.* Erre első reflexe szerint nincs viselkedéskészlete (*döbbenetről* számol be). Ráadásul tanárként utólag sincs ötlete a megoldásra (noha mint szociális munkás megoldotta): *szóval, hogy végig volt egy ilyen érzésem, de most se látok egy olyan pontot, azt érzem, hogy nincs olyan pont, ami, ahol, ahol, ahol, ahol, igen, igen, igen.* Tehát nincs az oktatói viselkedéskészletében megoldása, felkészültsége arra, hogy egy nyilvánvalónak tűnő etikai hiba miatt megértesse a hallgatóval, ha az annak nem érthető.

A szociális munka etikai alapelveinek sérülése tehát mint adottság, helyzet jelenik meg a tanítási szituációban, amelynek orvoslása (pontosabban megelőzése) nem tanári kompetencia (viszont az alapelv ismertetése igen). A probléma egésze a hallgatókkal szemben támasztott elvárásokban is megmutatkozik, és az látszik, az adatközlő elsődlegesen és mindenképp az ítélőerő működésbe lépését vagy működését kéri számon a résztvevőkön. Mindössze két utalás van arra, hogy információfelvevő diákként mit profitáltak vagy profitálhattak volna a résztvevők a helyzetből. Az egyik, a már idézett szöveghely, miszerint a klienskezelésre vonatkozó információknak *át kellett volna mennie*, a másik, miszerint az adatközlő reméli, *hogy a hallgatók nagy része is valamit azért alapvetően megértett, hogy információkezelésben mit lehet meg mint nem lehet.* Az összes többi diákokkal szemben támasztott elvárás az ítélőerő meglétének/kialakulásának kérdését firtatja: *de valahogy nekem ez egy nagyon súlyos vétség volt, ami megtörtént, és nem éreztem azt, hogy én azt vártam volna, hogy hogy ő, hogy úristen, érted, hogy mit csináltam, hogy szembenézzem azzal, hogy mit csináltam. És valahogy azt éreztem, hogy ez késik ez a (...) ez nem történik meg vagy lassabban történik meg ez a szembenézés.*

*Szóval nem láttam a döbbenetet rajta, amit én vártam volna [stb.].*

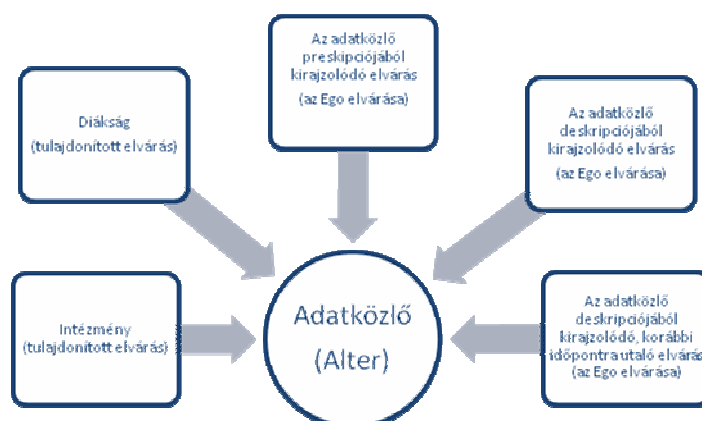
Ennek megfelelően alakul a résztvevők szerepmegnevezéseinek aránya is: *hallgatóként vagy diákként 10x, míg lányként, csoporttársként, kliensként, illetőként vagy emberként összesen szintén 10x nevezi meg a szituációban résztvevőket, azaz noha a szintér szerint hallgató funkcióban vannak jelen, a kliens, illetve az ember megnevezés is előfordul. A kettősség explicite is megfogalmazódik: Szóval egyrészt kell védenünk a diákot, de másrészt kell védenünk azt a klienst is.*

Azaz, összességében elmondható, hogy az adatközlő szerepkészletébe tartozó szerepek egyidejű megvalósításába zavar áll be. A szintér (a kontextus) alapvetően tanári szerep megvalósítását írja elő, ugyanakkor a pozíció megköveteli, hogy az ágens szerepkészletébe tartozzon a szociális munkás szerep is. Funkciója szerint mestertanárnak kellene lennie a tanárnak, aki mesterségbeli tudását közvetíti. Az ágens a történet tanúsága szerint mesterségével azonosul, az az általi követelményekkel teljesen egyetért, és meg is tud felelni annak. A tanári szereppel való azonosulásról sokat nem tudunk meg, de az látható, hogy vágyott és valós szerepe nem egyezik, nem tudta a megfelelő hatást elérni. Úgy tűnik, a probléma egyik fontos magyarázata lehet, hogy olyan tanári funkció kéretik hirtelen számon, ami a szerephez tartozó funkciók között nem szerepel: az ítélesterő kialakításának funkciója. (És valóban, ez a funkció eddigi gyűjteményünkben is új.) A helyzet előállítását az adatközlő végzetszerűen jelenítette meg, és ennek megfelelően nincs is megoldási stratégiája rá. A helyzetet kialakító hallgatót nem hibáztatja, de nem is érti: sorstársként jelenik meg abban az értelemben, hogy együtt szenved el a helyzetet a többi résztvevővel.

## A 6. interjú elemzése

A tanári beszámolóban megjelenő elvárások: a narrátoré, akit adatközlőnek nevezek; a diákságé mint kollektív ágensé és az intézményé.

A narratívumban az adatközlő felé ezek közül magának az adatközlőnek, illetve néhány szöveghelyen a diákságnak tulajdonítva jelennek meg elvárásai:



Az adatközlő önmaga felé két szerepelvárást is megfogalmaz: egyrészt a tényleges viselkedéséről adott beszámoló kirajzol egy szerepet (pontosabban kettőt: t1 illetve t2 időpont leírásából más-más szerepek jelennek meg); másrészt a vágyott szerepviseelkedése egy másikat (amilyen volt tehát, és amilyen szeretne lenni). Első pillantásra összesen 4+1 oldalról fogalmazódik meg tehát az adatközlő felé elvárás.

Az intézmény és a diákság elvárása különböző okokból, de tulajdonképpen alig jelenik meg az adatban. Az intézmény elvárása szőrmentén jelenik meg, így az annak való megfelelés (vagy éppen meg nem felelés) problémátlannak bizonyul ebben a kontextusban: *furcsa szeminárium az, amit én tartok, mert előadást szeminarizálok. Az előadást azt valaki más tartja, én ugyan megnéztem azt a tematikát, és megpróbálok*

*valahogyan kapcsolódni hozzá, de igazából arról tartok szemináriumot, amiről szeretnék.*

Mivel az adat alapvetően nem egy konkrét történetre épül, a diák(ság) egyértelműen pozícióként és nem konkrét személyként jelenik meg. Éppen ebből adódik az is, hogy tulajdonítani is alig tulajdonít neki az adatközlő elvárást, azaz nem merül fel az a kérdés, hogy mit gondol az általános diák a tanárról. (Erre vonatkozó információ, hogy a diák nem akarja, hogy debilizálják.) Szintén a konkrét történetre épülés hiánya okozza azt is, hogy a diákot a tanár kizárólag viselkedése és nem egyéb jegyei alapján jellemzi. A történet konzekvens jelenidejűsége sem utalhat így újraátélő pozícióra, hiszen nincs konkrét helyzet, amit újra át kellene/lehetne élni.

Az adatközlő tényleges és a vágyott tanári szerepviselkedése, pontosabban azok éles ellentéte áll tehát a központban. A narratívumtöredékek az alábbi értékekre utalnak: jó volna, ha megjelenéne az órán a diákok; jó volna, ha olvasnának a diákok (de nem olvasnak); jó volna, ha jó beszélgetés lenne az olvasmányok mentén (ehelyett előadásokat kell tartani az órákon); jó volna, ha involválódnának a témába (de nem teszik). Ezekből az értékekből az utóbbi az, amelyet alapvetően tárgyal az adat. A diákokkal szemben megfogalmazódott vágyak – a szöveg tanúsága szerinti fontossági sorrendben – a következők: jöjjön el az órára, olvasson, tények alapján érveljen, legyen benne izgalommal teli vágy, lehetőségnek tekintse az iskolát. (Ezzel szemben nem jön el, nem olvas, vagy ha igen, akkor sokszor félreértelmez, benyomásai alapján érvel, előítéletes, a kisebb ellenállás felé halad, iskolának veszi az iskolát.)

A diákoktól elvárt viselkedések némelyikéért kifejezetten a tanár a felelős, másokért pedig hangsúlyozottan nem. Így az órára való bejárást, noha elérhetné a tanár különböző eszközökkel, de ezt hangsúlyozottan nem teszi: *nem próbálok ostort csattogatni; el kell döntenem, hogy az ember keménykedik vagy nem keménykedik. (...)*

*minden egyes év elején hosszú dilemma, mit csináljak: tartsak katalógust vagy ne tartsak. (...) mindig el szoktuk határozni, hogy mondjuk három ember legyen a minimális szemináriumi csoportlétszám, vagy kettő vagy eggyel is tartsunk szemináriumot vagy ne. Annak ellenére, hogy nem tanári feladat a szöveg szerint az ostorcsattogtatás, mégiscsak vágy a jelenlét: Azt gondolom, hogy ha az ember jó előadásokat tart vagy jó beszélgetések vannak a szemináriumon, akkor eljönnek, de nem így van.*

Az olvasás helyes értelmezését, azaz a szövegértelmezés tanítását már inkább tanári hatáskörbe tartozónak tekinti az adatközlő. Pontosabban egy korábbi időpontban kifejezetten annak tartotta: *egyszer azon, egyszer azt próbáltam meg, hogy ugye ez a dolog megoldódjon, hogy olvasás órát tartottunk szeminárium helyett. Egy olyan típusú szövegolvasó szemináriumot, ahol konkrétan egy mondatát elolvastam, és utána az egy mondaton rágódtunk, hogy miért is van ez így megfogalmazva, mire is gondolhatott a szerző, amikor ezt írta.* A próbálkozás egyébként a diákok elvárásával való ütközés miatt fulladt kudarcba: *nem vették jól egyébként a diákok, az volt az érzésük, hogy én debilizálom őket. Ugye ilyenkor igazán furcsa helyzet van, hogy ha evidenciákat próbálok kérdezni, amiről persze ki kell, hogy derüljön, nem is olyan evidenciák, soha nem indul be semmi, kicsit meg vannak sértődve, miért kérdezem én, hogy hány lába van a lónak, mindenki tudja, hogy négy, senki nem fog jelentkezni erre, hogy négy, és ha nem jelentkeznek, nem tudunk továbblendülni, hogy igen-igen, általában négy lába van, de... A szövegértelmezés tanítását tehát mint lehetséges tanári viselkedést – akárcsak a fegyelmezést – végül nem tartja tanári feladatnak a szöveg.*

A diákok felé megfogalmazódott elvárás, hogy legyen bennük *izgalommal teli vágy*; hogy ne csak *iskolának tekintsék az iskolát* az, ami a beszámoló központi értéke, és ami tulajdonképpen a vágyott tanári szerep alappillére is egyben. Ez, tehát az involválódás kérdése mint elvárt vágyott viselkedés, nagyon sokszor, különböző formákban előbukkan

a szövegben. Egyrészt – mint láttuk – a diákokkal szemben megfogalmazott elvárásokban, másrészt a tanári munka vágyott eredményeinek sorolásában. Ráadásul egy külön kis történet szerkezetileg értékelő funkciójú parabola szól az adaton belül az involválódás problémájáról.

A vágyott tanári viselkedés alábbi formái jelennek meg a szövegben: a konszenzus vágya (*valamilyen konszenzusra jussunk*); a hatás vágya (*Az zavar, hogy úgy marad. Hogy nem tudok hatni rá. Bejött egyfajta attitűddel, egyfajta információval, egyfajta szemlélettel; Nincs mivel meggyőzni ilyenkor; nagyon szokott zavarni az, hogy nem tudok hatni rájuk, hogy hogy nem tudom megváltoztatni vagy legalább elbizonytalanítani nem tudom őket; valami értelme legyen annak, hogy mi együtt vagyunk. Tehát, hogy ha pusztán annyi történik, hogy megtanul három évszámot, elolvas egy cikket, és azt el tudja nekem mondani, azzal én nem vagyok boldog...*). A tanár beszámolójában egy külön kis betéttörténet demonstrálja e vágyott helyzetet: analógiaként elhangzik, hogy terepgyakorlatokkor a diákok kedvetlenül indulnak a cigánytelepekre, majd *a hét végére ez szisztematikusan meg szokott fordulni, tehát mernek egyedül menni, öö ha lehet inkább a putriba mennek mint a középosztályhoz. (...) Mert hogy ott involválva vannak a helyzetbe.*

E vágyott állapot eléréséből a tanár szerepe tehát az attitűdváltoztatás volna, ami mögött ez esetben egyértelműen a tanár téma iránti elköteleződése áll: *tényleg azt gondolom, hogy fontos dolgok azok, amikről beszélgetnénk; ugye az élesebb kérdések mindig a romákkal kapcsolatos ügyben vannak, ahol persze mindig azt lehet látni, hogy tele vannak előítéllettel a diákok úgy, hogy közben meg vannak győződve arról, hogy toleránsak. És ott például nagyon szokott zavarni az, hogy nem tudok hatni rájuk, hogy hogy nem tudom megváltoztatni vagy legalább elbizonytalanítani nem tudom őket...* Ezért e funkció a témával szembeni attitűd megváltoztatására irányul (és nem például az



egyetemista szereppel szembeni attitűd megváltoztatására). Röviden, e vágyott funkció a mester, beavató vagy ható funkció, amíg ennek megfelelően a komplementer diákszerep a tanítvány vagy beavatott (beavatandó?) szerep volna. (A mester kifejezést egyébként maga is használja egy gondolat kísérletben: *hogya a kiválasztott, aki a mester mellett megkaphatják a...*)

Mindezzel kevésbé összhangban, vágyott funkcióként jóval halványabban, de megjelenik az egyenrangú (beszélgető)partner vagy társ funkció is. Erre utalnak az óralátogatás feltételeiben való közös megegyezés, a konszenzus, a közös beszélgetés, rágódás kifejezések használata.

A vágyott szerepfunkciókkal határozottan szemben áll a tényleges viselkedésről adott beszámolóból kirajzolódó tanárszerep, illetve annak funkciója. A valós szerepviselkedés elemei között olyanokat említ a szöveg, mint *előadás tartása* (beszélgetés helyett), *általános beszélgetés* (tényekre, olvasmányokra alapozott vita helyett). Ezek a viselkedések az előadó, illetve a beszélgető (pletykázó és nem szakmai vitát folytató) funkciókat jelölik ki a tanárnak. Az előbbi az adatban kiüresedettként tűnik fel, az utóbbi a diákok elvárásait (állapotát) kiszolgálóként.

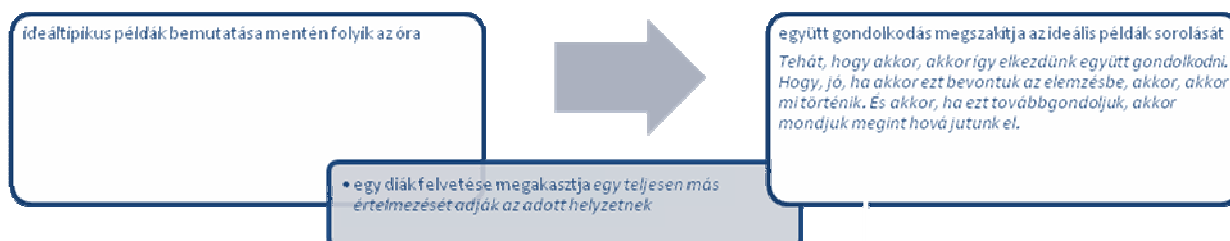
Összességében tehát elmondható, hogy a szövegben a tanár felé irányuló elvárások közül az intézmény elvárása nem jelenik meg erősen, azt nem problematizálja a szöveg (persze az interjúkérdés nem is arra vonatkozott), de halványan kiderül, hogy az onnan érkező elvárások és a tanár saját elvárásai esetleg ütközhetnek, ám ezt könnyen kezeli a tanár. A saját szerepelvárásnak való nem megfelelés azonban problematikusabbnak tűnik. Egyrészt jól látható, hogy van egy olyan elvárása a tanárnak, amelyet már a viselkedéshez igazított (vö: 5. ábra Közelítés vagy Igazodás ( $B \rightarrow E$ )). Az egyenrangú (beszélgető)partner funkció vágya ugyanis olvasható úgy, mint ami egyfelől a valós viselkedésből adódik (beszélgető, pletykázó), pontosabban annak egy szakmai, elfogadhatóbb változata,

másfelől pedig vélhetően (benyomásom szerint) a tanár személyes szerepéből. Másrészt azonban a szövegben centrálisan megjelent vágyott szerepfunkció (mester, beavató, ható) a jelenlegi oktatási színtérhez nem kapcsolódik, és ez szerepen belüli zavart (konzisztencia hiánya) okozhat.

## A 7. interjú elemzése

Az adat nem egyetlen, konkrét történetre, hanem egy szokásos, az óra menetét

megakasztó problémára utal:



A beszámoló hangsúlyai alapján ezeknek az általános eseményeknek a jelentése így

alakul:



A kiinduló értékrend megbillenésének értékelése ellentmondásos a szövegben. Ez az ellentmondásosság fakadhat részben abból, hogy nem egyetlen konkrét esemény értékelésével van dolgunk, hanem egy általános problémával, amely különböző időpontokban más és más variációban merül fel.

Így például az, hogy a tanár szempontjából hol értékvesztésként, hol értéknyerésként jelenik meg a kontroll elvesztése, lehetséges, hogy a tanítási gyakorlattal is változik (de ez pontosan nem derül ki). Egyrészt tehát veszteség: *teljesen más értelmezését adják az adott helyzetnek, mint amire én mondjuk számítottam, amikor fölépítettem az órát. És ez mondjuk van úgy, hogy engem is kizökkent a gondolatmenetből.; én előre megalkotom a példát (...) És akkor erre azt mondom, hogy akkor most megítélésük szerint mi az, ami befolyásolhatja ezt a változót, és – hát ilyenkor teljesen furcsa ötletekkel is elő szoktak*

állni. A veszteség-érzés abból is látszik, hogy a cél a kontroll helyrebillentése: *Először gondoltam arra, hogy valahogy irányítani kellene őket vagy rávezetni, hogy mi az, ami befolyásolhatja. Illetve, hogy a saját példáimat kellene ő bemutatni nekik.* Mindez tehát a kontrolláló/bőrét a vásárra nem vivő/észosztó tanárszerepet rajzolja ki.

Azonban – rögtön a fenti szövegrész folytatásában – felmerül, hogy ugyanez a jelenség értelmezhető nyereségként is: *rájöttem, hogy végül is az sokkal jobb, hogy ha hagyom, hogy kipróbálják ezeket a variációkat; ez nekem egy nagyon hasznos visszajelzés. Mert ebből látom azt, hogy legalább gondolkodnak.* Mindennek pedig az értelme, hogy a diákok tanuljanak a saját bőrükön is az elemzésekből. Azaz, ez az előző katedra-oktatással szemben a gyakoroltató (képességfejlesztő)/beláttató/facilitáló/mediáló (vö: 1. interjú pl.) szerep jelenik meg. (Megjegyzendő, hogy ez nem a kontrolláló szerep ellentetje, hiszen az a tanár folytonosan jelzi, hogy a spontenitás csak kvázi-spontenitás, hiszen ő előre tudja az esetleges zsákutcákba futó próbálkozásokat, mert kipróbálta, hogy visszatér némi készülés után a diákok által felvetett kérdésekre stb. Tehát csak az ideáltipikus példák sorolásához képest spontán az óra.)

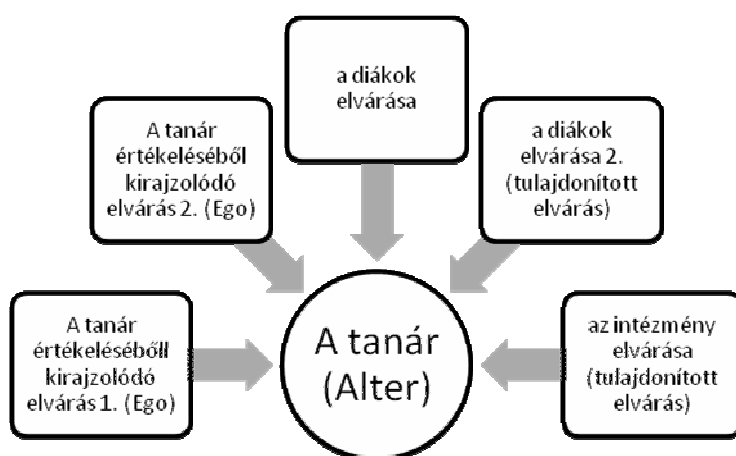
És ugyanígy, a szövegben az is különböző módokon jelenik meg, hogy a diákok értékelhetik az ilyen szituációkat. Egyrészt tehát rossz: *előjött [a diákok visszajelzésében] hogy akkor nem teljesen azt a példát vesszük végig, ami a dián szerepel.* Ez azért érdekes, mert úgy tűnik, hogy a diáknak a tanárral szembeni elvárása gátolhatja a spontenitást. (a 2. interjúban is előfordul hasonló jelenség, de ott egészen más okból gátolja a diák a spontán példák használatát: a saját magával való szembesülés elkerülése, míg itt talán a teljesség iránti vágy). Ez a szintén a kontrolláló szerepelvárásra utal.

Más szöveghelyek szerint viszont a diákok éppen élvezik, ha letér az óra a vágányról: *örülnek neki; nagyon sokan nem igénylik azt, hogy ilyen előre leírt tankönyvpéldák mentén*

tartsuk végig a szemináriumot, hanem inkább azt szeretnék, hogy ha több ilyen önálló feladat lenne.

Van még egy elvárás a tanárszerep felé, ami megjelenik a szövegben, és ami az adatközlő elképzelése szerint nagyon határozottan a kontrolláló tanárképet rajzolja ki, az intézmény elvárása: *Hát ugye van egy van egy eléggé feszes és kötött tanmenet, ahol van egy adott évi – mert ez ugye egy egész éves tárgy, amit mi tanítunk – egész éves tematika, ebbe bele van iktatva eleve valamennyi gyakorlás, de hogy ez még messze nem elegendő.; valamelyest kell ragaszkodnom egy felépített órávázhhoz. Hát hogy az anyagot valahogy át kell nekik adni, meg hogy bizonyos számú módszert meg is kell tanítani. Tehát ilyen értelemben nem lehet teljesen spontán órákat tartani.*

Összességében tehát úgy tűnik, az adatközlőben összesen az alábbi elvárások (illetve azok ütközése) szerepen belüli zavart okoznak, mert ellentétesek:



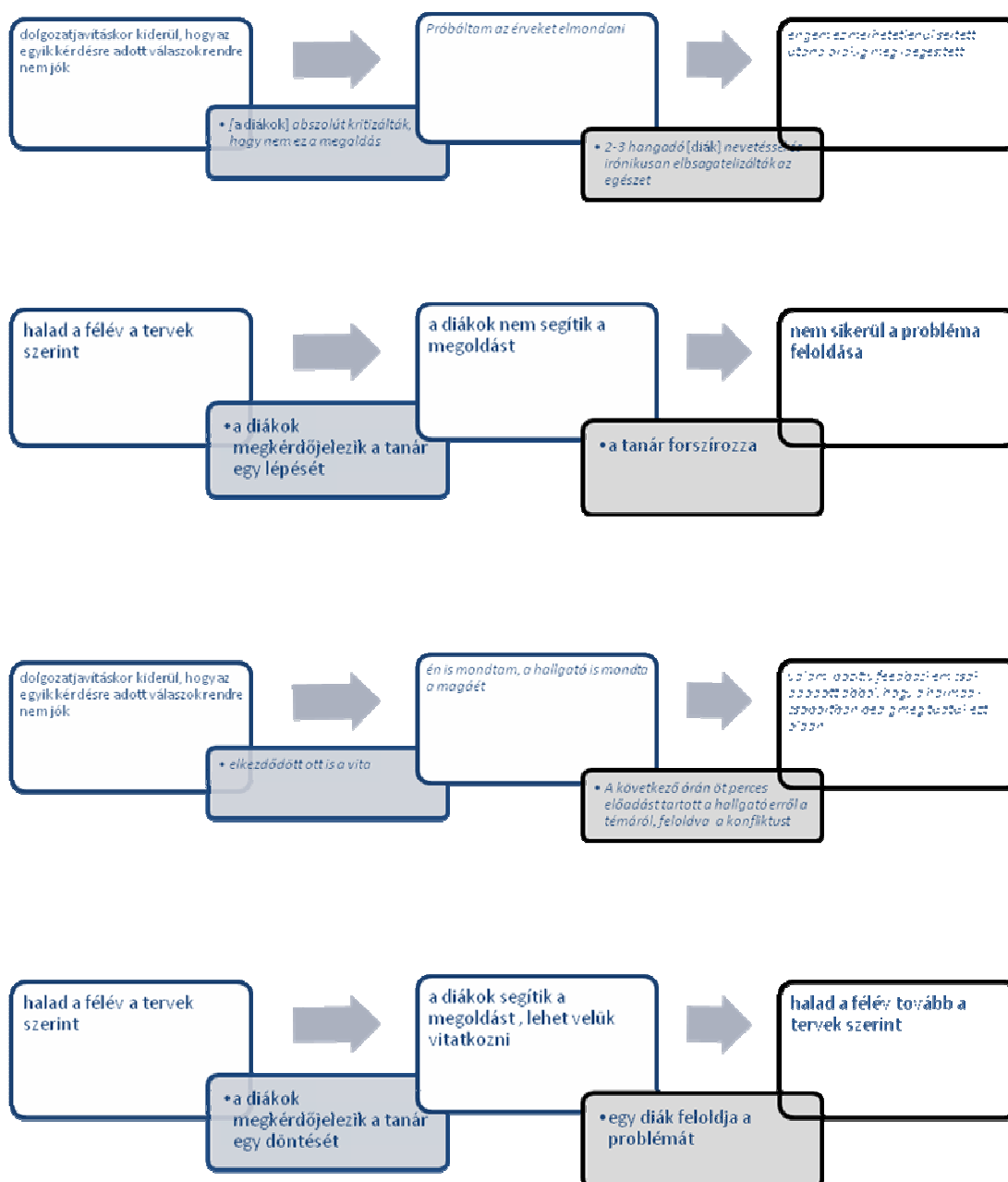
A két, egymásnak feszülő elvárás az óra kontrolláltságára vonatkozik. Erősnek tűnik az intézményi elvárás nyomása a tanárban (az intézmény nyomása például a 3. interjúban is megjelent, de ott nagyon gyengén, az adatközlő szinte negligálta azt). Ez a probléma az egyetem funkciójára vonatkozóként is általánosítható: a kontrolláló tanár mint előadó tűnik fel a helyzetben aki *irányít, rávezet, bemutat*. Ezt engedik meg az intézmény elvárásai, ehhez igazodott részben a tanári elvárás (ami úgy tűnik, egyébként

oldódik) és részben a diákok elvárásai is. Mintha maga az intézményi elvárás volna gátja a spontán, együtt gondolkodó (készségfejlesztő?) oktatási formának: *Sokkal több idő kellene ahhoz, hogy ezeket a módszereket be tudják gyakorolni, és azt hiszem, ebben a félévben ez különösen igaz volt, hogy erre így nem volt nem volt elég tér.* A szövegben a kontrol kérdése az oktatás céljával függ össze: gondolkodni tanítani (ugyanaz az oktatási cél: 15. interjú, de ott a vizsga, nem a tudás jelent meg a megértés távolabbi értelmeként). Azaz, a kérdés itt az, hogy az egyetem oktatási intézményként (vö: 6. interjú: *iskolának veszik az iskolát*) vagy tudáselosztó funkcióban van-e jelen.

(Mindezen a főbb problémán kívül a háttérben megjelenik a kapacitás kérdése is (szereptúlburjánzásból eredő zavar): [sokan vannak] *nagyon sok házi feladatot beadnak így is* [nem lehet kijavítani].)

## A 8. interjú elemzése

Az adat egy hosszabb és egy rövidebb történetet tartalmaz, az elemzés a hosszabb történet elemei mentén történik. A hosszabb történetnek két verziója hangzik el az adatban (két párhuzamos szemináriumi csoportban áll elő ugyanaz a helyzet), az egyik az értékrend felbillenésével végződik, a másikban a felbillent értékrend helyreáll:



A történetek központi értéke – függetlenül az aktuális sztori végkimenetelétől –, a (kommunikációs) partnerség kialakulásának kérdése tanár és diák között. És valóban, a különböző, tanárszerepet kirajzoló elemek is többek között efelé mutatnak.

A tanári szerepet az alábbi elvárások rajzolják ki:



Az elemzés előtt tisztázandó, hogy egy speciális típusú, ám Bologna által megkövetelt új órátípusról, készségfejlesztő óráról szól az adat: a szemináriumok a szakmai nyelv elsajátítását célozzák.

Az események leírásában (B) feltűnően sokszor hangsúlyozza a szöveg az interaktivitás nélkülözhetetlenségét az órákon:

- egyrészt mint az órák működésének feltételét: *én régen befuccsoltam, hogyha ők nem szólnak hozzá; ...én egyedül nem tudok órát tartani. Tehát én mindig is megmondtam, meg ezt vallom is, és nem is tagadom, hogy (...) egy iskolai óra, egy kurzus, egy szeminárium, egy egyetemi előadás az három alapelemből áll. Áll az oktatóból, áll a hallgatóságból, és abból a tudásanyagból, amit közvetíteni kell. Bármelyik hiányzik – nem működik.; pedagógiai alapszituációként élem meg, hogy én itt egyedül nem tudok semmit se csinálni*
- másrészt, mint a tanár személyes szükségletét a visszacsatolásra: *állandó feedbackekre, visszajelzésekre vagyok kíváncsi én is a hallgatóktól; ...félévkor*



*vagy év végén is tehát valami feedbacket mondjanak, ami nem igen–nem , jó stb megjegyzésekben merül ki, hanem valami. Mindig arra próbáltam őket (ösztökélni), hogy építő jellegű kritikát mondjanak. Kritika, amibe az is beletartozik, hogy mi volt a jó és mi volt a rossz. Mert én ebből tanulok. Tehát én valami olyasmit próbálok nekik mindig mondani, hogy kritikai jellegű verbális kommunikációt sajátítsanak el, amiben, ha nemet mondanak, utána alternatívát is hoznak.*

Az interaktivitást tehát mindenekelőtt alapvető oktatási formának tekinti a szöveg, amit a tárgy specialitása követel meg, ugyanakkor egyrészt ugyancsak a tárgy speciális voltából adódóan, másrészt a tanár személyes szerepéből adódóan folyamatos visszajelzésekre van szükség, ami másfajta interakcióra utal.

Az interaktivitást a szöveg tehát egyrészt az órák működésének feltételének tekinti, ami alapvetően vélhetőleg a készségfejlesztési célból adódik, de ezt a szöveg nem fejti ki, csak utal rá: kommunikációs készséget csak kommunikáción keresztül lehet fejleszteni. Így tulajdonképpen itt a készségfejlesztő funkciójú tanár – talán általánosítható – problémája fogalmazódik meg: készségfejlesztés csak valódi interakcióban lehetséges. (Az interaktivitáshoz azonban motiváció szükséges.)

A tanárnak ugyanakkor személyes szükséglet is a visszacsatolás. Ennek két okát vélem felfedezni a szövegben. Egyrészt szintén a tárgy speciális voltából fakadót, másrészt a tanár személyéből. A tárgy speciális voltából fakad, hogy a tanár tulajdonképpen nem a saját szakterületét oktatja (az oktatási rendszertől érkező elvárás, C):

*ez egy új képzési forma, és ez a terület új. Itt a szociológián belül ez nem egy lerágott csont. Sem nekem, sem az intézet életében. Ez úgynevezett angol szakmai kommunikáció, úgyhogy nem mondhatnám azt, hogy egy (...) topic számomra is, mint oktató számára, aki csak mit tudom én, előveszi a húszéves vagy tízéves vagy ötéves anyagát és azt*

*időnként frissíti. Nem, tehát egyrészt ebből adódik az, hogy állandóan vannak nekem saját problémáim, és ebből adódóan, hogy jól csináltam, amit csináltam, mit kell szelektálni.; Mivel én nyelvtanár vagyok. Csak ugye szociológiai érában futok most, ez a nyelvtanároknak a hányatott sorsa, mert ha nekem azt mondanák, hogy holnaptól csak az orvosi egyetemen van állás, és nekem orvosi szaknyelvet kellene (...) tanítani, megtanulnám.*

Ebből fakad, hogy az elvileg szakmailag járatosabb diákoknak állandóan mintegy kontrollálni kell a tanár munkáját: *Nem én tudom a legjobban ezeket az elméleteket, hanem a hallgató; egy alap háttértudást nyilván el kell sajátítani, de nem én vagyok a szociológus.* Azaz, folyamatos visszajelzés kell a tanárnak e téren.

Ugyanakkor feltételezhető, hogy a tanár személyes viselkedésmintájából is adódik az állandó visszajelzés elvárása. Ennek felfejtésére a dolgozat nem vállalkozik, és az adat nem is alkalmas rá (erre utaló jelek a fenti idézeteken túl az adatközlő kapcsolatfenntartó funkciójú „ugye” visszakérdezése; az a tény, hogy bizonytalanságát arányaiban hosszan magyarázza a szövegben stb.). Tanári bizonytalanságra egyébként az interjúk között már találtam példát (vö.: 12. interjú), az ottani szakmai bizonytalanság egy harmadik okra, a tapasztalatlanságra volt visszavezethető.

Az eddigiek alapján tehát azt látjuk, hogy a készségfejlesztő tanár funkcióval megjelent (immár legitímen is) a nem mindent tudó/nem a tudás letéteményese tanár képe, akinek az adat szerint mindenképpen kooperálnia kell a diákokkal (*az ember hirtelen nem tud mit mondani. Vagy nem tud arra a dolgokra konkrétan reagálni; Tehát akkor jó, mondjuk körül lehet írni, de ha netalán egy terminus technicus és nem ugrik be, vagy nem tudom, mert olyan is előfordul, akkor nyilván megmondom.*). Mindeközben körvonalazódik a tanuló tanár képe is.

Úgy tűnik, hogy az adat szerint ez a speciális funkció további tanári feladatokat jelöl ki: így az interakció képességének elsajátíttatása elemi érdek: *Mindig arra próbáltam őket (ösztökélni), hogy építő jellegű kritikát mondjanak.* A tanár feladata szerint a kommunikáció tanítása.

A tanár vágyaiból kirajzolódó szerepelvárás (A) tulajdonképpen a korábbiak megerősítése. Az értékvesztés ugyanis főképp épp a fenti értékek sérüléséből adódik: *És engem ez mérhetetlenül sértett, és rosszul esett, hogy nem fogadták el az én érvelésemet.; nagyon fontos, hogy egy ilyen szemináriumon valami olyan közeg alakuljon ki, amiben tudunk kommunikálni; volt egy abszolút negatív szituáció, ami utána órákig még idegesített, hogy értelmes emberek mennyire nem tudnak kommunikálni, és akkor elbagatelizálnak dolgokat.*

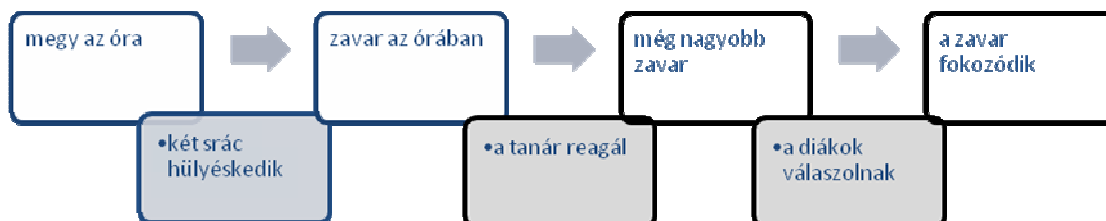
Árnyalja azonban a fenti képet az az elvárás, amit a diákoknak tulajdonít az adatközlő (D): a fő probléma az elmesélt esetben nem csak az volt, hogy a diákok nem tudtak kommunikálni, hanem, hogy felsőbbrendűen viselkedtek: *cinikusan az ő felsőbbrendű érzésüket keltvén ugye; a cinikus nevetés bántott – azt nevelték ki, hogy akkor ezzel nem érdemes most vitázni.* A diákok viselkedése talán szintén az óra speciális voltára vezethető vissza, mint ahogyan arra az adat utal is *(néha kapok olyan kritikát egy-két embertől, aki, arra megy ki, hogy – állandóan torpedózzon, mondván, hogy én nem vagyok szociológus, és nekik tényleg nagyobb a szociológiai háttértudásuk).* A tanári autoritás sérülhet a pozícióhoz köthető elvárások változása miatt.

Összességében tehát az adat tanúsága szerint az intézményi rendszer új elvárásából fakad egy új típusú tanárszerep, a készségfejlesztő tanári funkció (fontos, hogy eddig is láttuk, hogy lehet ilyen funkciója a tanárnak, de itt ez elsődleges funkcióként jelenik meg). Ennek következménye az a sajátos – sokszor frusztráló – helyzet, hogy az egyetemen a szokásos tanári szereppel szemben megjelenik a nem csak hogy nem

mindentudó, hanem akár a témában a diáknál kevésbé jártas tanár. A tanár adja a nyelvtudását, a diák a szakmaiságért volna felelős, azaz az adatban mint történethős a tanár vágyottan partneri viszonyban van a diákkal. Ebből a helyzetből (és személyes okokból is) adódhat, hogy a tanárnak folyamatos visszajelzésre van szüksége (tanulni vágyó/visszajelzést éhező tanár). Ez a helyzet, és a készségfejlesztés sajátossága folyamatos interakciót vár el tanár és diák között, ami egy mindig esetleges, soha előre ki nem számítható oktatási szituációt teremt. (kitett/reszkírozó tanár) (Ehhez hasonlóval a 13. interjúban találkoztunk, de ott a kitettség az itt és most példáinak elméletbe forgatásából adódott)

## A 9. interjú elemzése

Az adatban szereplő eseményláncolat egyértelműen értékvesztést rajzol ki, egy gyűrűző folyamatot:



Az adat második felében, a történet értékelésekor a konkrét eset több változata felmerül, mindnek az alapja fegyelmezési probléma:

*Próbáltam [kiküldeni őket], de persze, akkor nem mennek ki. Hát akkor azt csinálják, hogy elhallgatnak, és öt perc múlva előlről kezdik a puzmogást.; nem az a baj, hogy nem tudják követni, hanem be se kapcsolták [a számítógépet]. A gépet bekapcsolták, de mondjuk a programot nem. Vagy úgy alibiből a program megy, de az adatállományt, azt nem hívták még be.; más tárgyaknál is tapasztalom azt, hogy, hogy nem figyelnek, dumálnak.*

A fegyelmezési problémát egyértelműen motivációhiányra vezeti vissza a szöveg, ezt feltűnően sokszor explicite ki is mondja: *Tehát az, hogy, hogy motiválja őket az ember, az eléggé nehezen megy.; most azt várom, hogy ők hű de önállóak legyenek, hű de motiváltak legyenek; hajlamos a diákokat hibáztatni, na ezek (a) kicsik, ezek mit tudom én, ezek nem motiváltak.*

Ahogy az eset az adatban általánossá válik, úgy lesz a konkrét sztoriban még individuális ágensként (részben névvel) megjelenő diákokból kollektív ágensként megjelenő diákság. Ez elsősorban az általános alany rendszeres használatában mutatkozik meg: feltűnő ugyanis, hogy a sztori utáni egész szövegben a fegyelmezetlen diákokról általában többes szám harmadik személyben beszél, néha névmást használva, de

többnyire azt sem. (különbön egyszer-egyszer előfordul a szövegben a *fiatalabb diákok, társaság, emberkék, emberek és diák* megnevezés). Mindez az ők és az én éles szembenállására utal.

A tanári valós, kipróbált vagy vágyott reakciók túlnyomórészt szembenállásként pozicionálják a tanári szerepet: *kötelezővé tettem; kezelhetetlen; kiküldöm; kevésbé tudom őket kontrollálni; hátraszaladgálok, nézem, hogy ők mit művelnek; letiltattam az internetet; hajlamos a diákokat hibáztatni; nyilván az igazi megoldás az lenne, hogy, ha az ember úgy tudná uralni a helyzetet.*

Három szöveghely utal a fegyelmezetlenségre adott alternatív válaszlehetőségre: *próbálom így poénnal elütni; úgy elfoglalni őket, hogy ne legyen alkalmuk beszélgetni, annyira érdekelje őket, annyira lekösse őket; És akkor keresem magamba a hibát, hogy jól van, én bénáztam el, jól van, nem vittem biztos elég anyagot, biztos nem voltam elég dinamikus.* Az alternatív válaszlehetőségek közül az utóbbi kettő nem a jelenségre, hanem a jelenség feltételezett okára (motivációhiányra) igyekszik választ adni.

A szembenálló, a helyzetet uralni vágyó hősfunkció a szorongató/uralni vágyó/kontrolláló/ szerepe (ami tartalma szerint fegyelmező szerep volna (vö pl.: 3. interjú)), amíg a másik az elvárásoknak megfelelni vágyó szerep.

A diákoktól érkező vélt elvárások igen sokrétűek. Egyrészt a szöveg kétféle diákot különböztet meg: akiről eddig beszéltünk, a fegyelmezetleneket/motiválatlanokat; másrészt azokat, akik motiváltak.

A fegyelmezetlen diákok elvárása a tanár felé a szöveg szerint egyfajta rabló-pandúr játszmába való bevonódás. Az elvárás itt nem mint tulajdonított, határozott elvárás jelenik meg, hanem a diákok cselekvésének leírásából rajzolódik ki mint feltételezett motiváció: *cukkolják, úgy hogy tanárnő, tessék rászólni a Tomira; De ezt nem én mondtam tanárnő, ezt a Tomi mondta; bejárnak órára, de nem az óra kedvéért ez egy elég furcsa,*

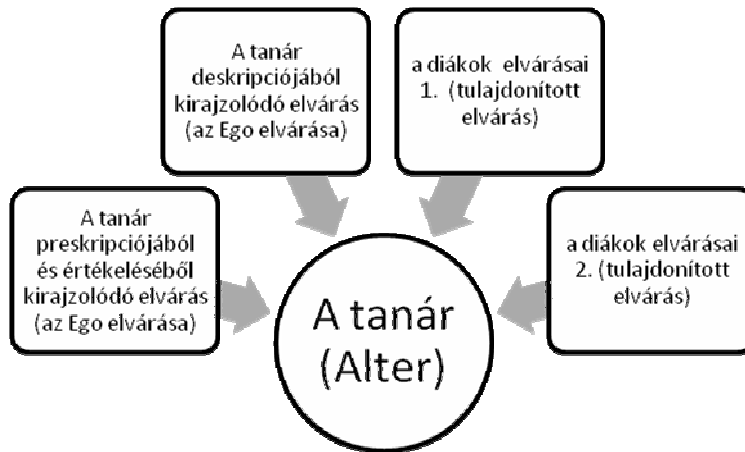
*kezelhetetlen helyzet, hanem csak [azért jönnek be], nem tudom, meleg van; mert azt játszották, hogy közben interneteztek. De föltalálják magukat, most kártyáznak. (?) Más tárgyagnál, hát más tárgyagnál is tapasztalom azt, hogy, hogy nem figyelnek, dumálnak.*

A motivált diákok elvárása már határozottan tulajdonított elvárások formájában jelenik meg a szövegben: *elvben az jön egyetemre, akit érdekel, vagy, ha nem is érdekel, úgy gondolja, hogy itt teljesítenie kell (...) tehát vannak, ilyenek is.; vannak olyan diákok, akik, akik meg ezt unják, akik lődörgésnek érzik így a, így az órákat, ők el szeretnék nyilván mélyülni az anyagba, tehát többet szeretnék fejlődni, azt szeretnék, hogy úgy, úgy olyan igazi szakmai dolgokat tárgyaljunk meg, vagy, hogy magasabb, magasabb szintekre jussanak.; Tehát, hogy ők fele annyi idő alatt már megtanulták azokat az elemzéseket, elemzési eljárásokat, amiket itt veszünk, és ahelyett, hogy, hogy bonyolultabb feladatokat tudnánk tárgyalni, akkor ezért ugye állandóan le kell állni...*

A tanár felé a diákoktól tehát ez a két típusú, ellentmondó elvárás érkezik, saját maga elvárása pedig az adatban – vélhetően mivel a fókuszban fegyelmezési probléma áll – elsősorban a már vázolt fegyelmező szerep. Az ellentmondó elvárások tehát feszültséget okoznak abban a tekintetben, hogy milyen, milyen legyen és milyen lehetne az oktatás szintje: *Tehát érzek magamban egy olyan elhivatottságot, hogy jó, akkor itt most nem, nem sírni kell, hanem ez most egy kicsit más terep, és akkor ezekkel nem feltétlenül egyetemesdit kell játszani, hanem egy kicsit ilyen iskolásabb dolgokat.; problémának érzem, hogy azt, hogy nem tudom betölteni azt a szerepet, vagy azt az elvárást, amit talán kívülről is várnának, hogy hogyan (?) folyjon egy, egy óra; sokszor rossz érzésem van, hogy, hogy, hogy nem tanultak annyit, amennyit kellene; muszáj egyszerűbb feladatokat megoldani.*

Mindennek végső okaként az expanziót jelöli meg a szöveg.

Az adatban a tanárszerepre irányuló elvárások az alábbi irányokból érkeznek:

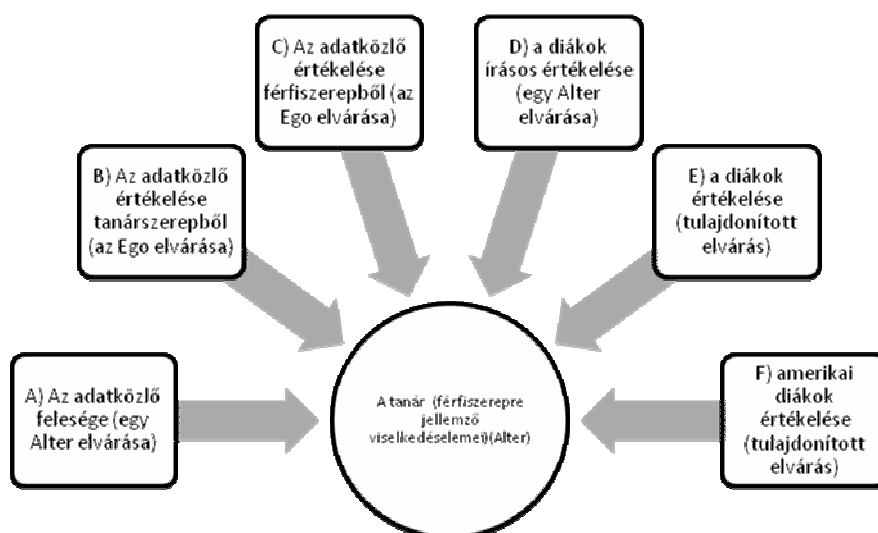




## A 10. interjú elemzése

Ez az interjú két (talán összefüggő) okból is eltér a többitől: egyrészt nincsen egy vagy két konkrét történet a középpontjában, másrészt nem szemináriumvezetővel, hanem előadóval készült. Néhány csomópontját az interjúnak mégis kiemelem, mert a dolgozatom számára fontos szempontokkal szolgálhat.

Mindenekelőtt szembetűnő (többször is explicitté tett téma) az adatban a tanár- és férfiszerep keveredése: az adatközlő bizonytalan abban, hogy a tanárszerep viselkedéselemei mennyiben tartalmazhatják a férfiszerep viselkedéselemeit. Csak erre vonatkozóan hat (!) oldalról fogalmaz meg elvárást a tanárszerep felé:



Az elvárások jelentős részben elutasítják a férfiszerep viselkedéselemeinek megjelenését a tanárszerepben:

- A) *a feleségem is mondja, hogy gondoljam, képzeljem bele magam az ő helyükbe*
- D) *többször benne volt már, hogy helyenként hímsoviniszta megjegyzések*
- E) *bár nem mindenki ilyen politikailag korrekt (...), de vannak részben feministák nyilván részben nem tudom én mik, akik zokon veszik...*

F) *Hát amikor én kint tanítottam Kaliforniában, hát akkor alig mertem egy viccet elsütni, mert hát Isten őrizz, hogy följelentsenek, azt hittem, hogy ez Magyarországon nem lesz...*

Az adatközlő önmaga felé irányuló, értékelésekből kirajzolódó, férfi viselkedésre vonatkozó elvárása azonban mind a férfiszerep, mind a tanárszerep szempontjából fontos:

- B) *Nagyon nehéz, ugye statisztika módszertan, hát ugye ezt utálják a gyerekek, száraz mint a fűrészpor, valahogy kell oldani a dolgot, meg hát én is unnam...*
- C) *Egyes diákok szerint ez is macsó dolog, mert hogy a lányok beszélgetését inkább kiszúrom, mert hát mondtam nekik, addig jó amíg így van, ez persze megint hímsoviniszta megjegyzés*

Így tehát mindebben megjelenik mint szempont az egyes szerepek egyidejű megvalósításának kérdése: amíg a megjelenő négy vélemény szerint ez nem jó, addig kettő szerint inkább igen (noha van arra utaló megjegyzés is, hogy az adatközlő *próbál változtatni rajta*). A férfiszerepből való értékelésre még az idézetnél több szöveghely mutat, de az inkább az adatközlő személyes viselkedésmintázatának értelmezése felé vezet, ami dolgozatomnak nem feladata. Szempontomból a tanárszerepből való visszajelzés az érdekes. Sokszor, sok módon jelenik meg az érv, hogy az oktatás egésze szempontjából mint a *szárazságot oldó* humor, kívánatos az ilyen cselekvés: *Szóval ezekkel vigyázni kell, de hát az ember vagy begörcsöl és akkor nem tud tanítani, hát így nem lehet; rendszeresen visszakapom a véleményekben, hogy oldott hangulat, azt hitte hogy itt majd vérengzés lesz, statisztika módszertan és ráadásul csalódott, szóval igyekszem nem ilyen karót nyelt professzorként előadni a dolgot, mert nem is veszem*

*annyira véresen komolyan, tehát ennyi, ettől [a lányokkal folytatott viccelődéstől] két perc kellemes kis szünet lett.*

A humor az adat fontos eleme, a férfiszerepből szóló humor vélhetően a viccnek csak egyik formája. Általában funkciója a szórakoztatás (a tanáré és a diáké is): *az ember eldöntheti, hogy most lazán és könnyedén tanítson és akkor belecsúsznak ilyen dolgok, vagy állandóan azért görcsölgön, hogy Úristen, csak nehogy valami rosszat mondjak, ööö akkor meg, akkor meg az óra látja a kárát; tréfás megjegyzést megengedek magamnak; állandóan keresek új, újabb tréfákat, hogy ne bántsak meg senkit; igyekeztem tréfásra venni, valamilyen szöveget raktam az elejére; [a vicc funkciója] oldani a szárazságot* A szórakoztatás tehát a tanárszerep fontos – természetesen nem nélkülözhetetlen – eleme az adat szerint.

A szöveg tanúsága szerint a humor másik funkciója a fegyelmezetlenség kezelése: *tehát nem az, hogy akkor „mars ki fiam a teremből”, hanem hát el lehetett beszélgetni.* A fegyelmezetlenség egyébként problémája az adatközlőnek, amit korosztályi sajátosságnak tud be (*eddig én negyed-ötödéveseket tanítottam, akik azért hát ööö kicsit fegyelmezték magukat*). A fegyelmezést kifejezetten elutasítja – legalábbis a tanulásra való rászorítás terén: *tehát minket még nem kellett jegyekkel revolverezni én ezt csinálom itt is, hát ha valakit revolverezni kell jegyekkel akkor már régen rossz, ami nem jó; kéne őket jegyekkel revolverezni, de utálok rossz jegyet adni nem szeretek, úgyhogy nem is szoktam.* Mindez egy negatívan megfogalmazott szerepfunkcióra utal: a nemfegyelmező tanárra (vö még: 6. interjú). Emögött egyszersmind megjelenik egy vágyott kép (amilyennel egyébként a 6. interjúban is találkoztunk): *annak idején mi azért mentünk egyetemre, hogy tanuljunk.*

A diákokkal való interakció jelentőségét hangsúlyozza az előadó: a felmerülő spontán kérdésekre utólag reagál, hosszan készülve, erre vonatkozóan több utalást is tesz. Érték számára a diákok megjegyzéseit beépíteni az órába (vö még: 13. interjú) pl.: [a korábban

részletezett] *egy ilyen eset, amit beleépítettem, és ez nagyon jól sikerült, olyannyira, hogy a félév végi értékelésben egyvalaki még ki is emelte.*

Összességében tehát az adat csak komoly megszorításokkal mérhető össze a többivel, de jó példája a különböző szerepek együttes megvalósítására; felhossa a szórakoztatást mint a tanítás egy fontos elemét, valamint a nemfegyelmező tanár példájának tekinthető.

## A 11. interjú elemzése

Az adat több történetet tartalmaz, az első eseményszerkezete az alábbiak szerint alakul:



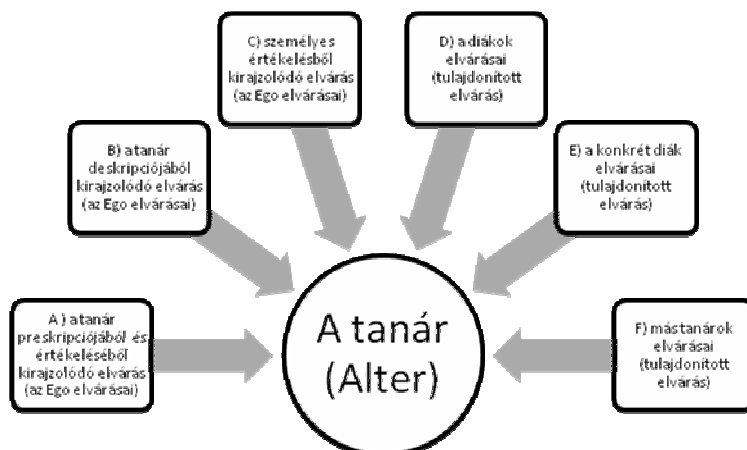
Az események értékelésük szerint veszteséget rajzolnak ki: a tanárt zavarja, hogy nem tudja a választ.

Ugyanez az eseményláncolat másik (kevésbé centrális) jelentéssel is értelmeződik a szövegben:



Az események ilyen interpretációjának értelmező elemei szintén veszteségesként mutatják fel az esetet. Van azonban egyetlen – a leghalványabban megjelenő mozzanat, ami ugyanezt az eseménysort nyereségesként értelmezi, mégpedig az intellektuális kihívás szempontjából (*nem feltétlenül rossz, hogy ő így ennyire rákérdezget*).

A tanárszerepre vonatkozó elvárások a szituációban az alábbi irányokból érkeznek az adat szerint:



A tanár deskripciója (B) a zavarba jövő, a kérdésre válaszolni nem tudó tanár képét rajzolja meg: *ilyenkor viszont az ember is rájön, hogy mennyire nem fogalmaz precízen; addig-addig kérdezgetett, amíg elértünk arra a területre, ahol széttártam a kezem, hogy szerintem amúgy más kérdés, hogy ez nem egy jól definiált a fogalom, vagy én nem tudom jól definiálni; ezen a ponton én nem tudok.*

A tanárszerepből érkező értékelő, illetve preskriptív megjegyzések (A) nem térnek el ettől, azaz azt állítják, hogy természetes, hogy a tanár olykor nem tud válaszolni: *ez egyetemen ennek bele kell férni, hogy az ember nem tud válaszolni egy kérdésre, hanem azt mondja, hogy mit tudom én, a, megnézem jövő órára, b, nézz, nézz utána egy kicsit a szakirodalomba; még ha tudom is, hogy ez formálisan ez nem egy általános iskola első osztály, és én nem azt nem tudtam megmondani, hogy mennyi kétszer kettő; stb.*

A személyes értékelő megjegyzések (C) viszont elutasítják azt a tanárszerepet: *nem egyszer hozott zavarba ezzel; és akkor egy idő után úgy már én is zavarba jöttem; egyébként ettől még nem mondanám, hogy mint oktató ez nem, nem stresszes; hát az*

*ember nem tud mindenre válaszolni. És én ezt intellektuálisan én is tudom, ettől még rosszul érezhetem magam, adott helyzetben ettől; Tehát, hogy én, nem, nem ilyen explicit, problém..., vagy parám van ettől, csak olyan nem, nem, nem kellemes helyzet, néha.*

A diákoknak tulajdonított elvárás szerint (D-E) szintén nem probléma, ha a tanár nem tud válaszolni: *én nem, sőt másoknál sem gondolom azt, hogy emiatt utána engem ő szakmailag kevesebbre értékeli; tehát, hogy én nem gondolom azt, hogy, én nem, sőt másoknál sem gondolom azt, hogy emiatt utána engem ő szakmailag kevesebbre értékeli.*

A más tanároknak tulajdonított elvárás szerint megintcsak nem problematikus: *De engem ez zavarba ejt, de mondjuk, ahogy én beszélgetek kollégákkal, ezzel nincs mindenki így.*

Összességében úgy tűnik, hogy a tanárszereppel kapcsolatos elvárások alapvetően megengedik, hogy ne tudjon válaszolni a tanár: valamely tisztázatlan, és szempontunkból irreleváns személyes szerepből értékeli elutasítandónak az adatközlő a tanári viselkedéskészlet elemeként a nemtudást.

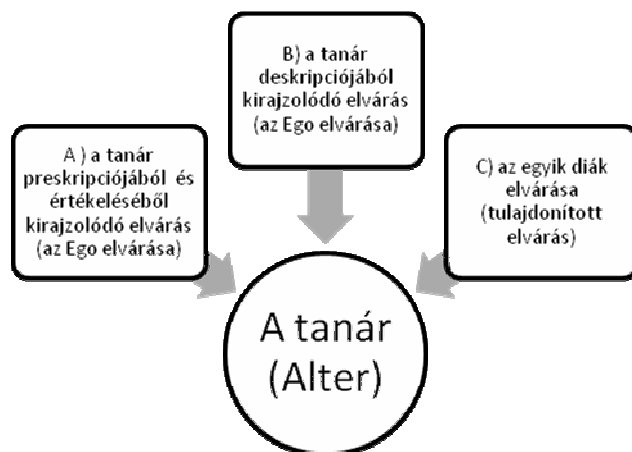
A tudásra vonatkozókon túl a diákok felől még két típusú elvárást érzékel az adatközlő. A diákoknak tulajdonított elvárás (D), hogy nem szeretik, ha elakad az óra: *láttam, hogy a többiek meg idegesek.* A történetben szereplő konkrét diáklány felől (E) pedig a precizitást érzékeli elvárásként: *és ő az, aki ilyen aggályos precizitással szeretne mindent tudni; rákérdez háromszor, hogy, hogy pontosítja, és hogy még pontosítsa, hogy még precízebb legyen.*

Így ez a történet kirajzolja (fontossági sorrend szerint) a nemtudás megengedhetőségét, a precizitást és az óra ütemes facilitálását (vö. még: 4. interjú) mint elvárást a tanári szereptől.

Az adat második története annyira aktuális, hogy még nem tekinthető befejezettnek: a diákok kiscsoportban dolgoznak, nincs konszenzus közöttük, prezentálják az anyagot

közösen, az egyik csoporttag külön felkeresi a tanárt, hogy ellenőrizze külön az ő felvetését, a tanár ezt nem érzi korrektnek.

Itt a tanárszerepre irányuló elvárások három irányból fogalmazódnak meg:

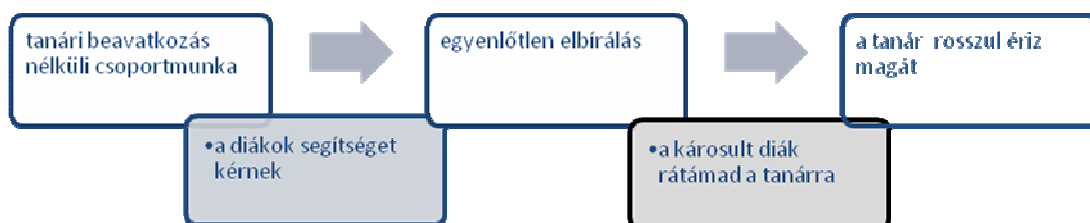


A tanár vágyott és valós viselkedése (A és B) egybe esik: az értékelése szerint *nehéz kezelni, hogy csoportban dolgoznak; ha potyautasoznak vagy éppen valaki túl erős és a hátán viszi az egésztest, és ebből konfliktus van, az nagyon nehéz; hát egy biztos, hogy abba én, ilyen háttéralkus rendszerbe belemenni így nem szeretnék*. Az értékelés tehát két elemre vonatkozik, egyrészt a csoportmunka vezetésére, másrészt a háttéralkura. Mindkét esetben határozott elképzelése van a tanárnak a szerepviselkedésre vonatkozóan, és úgy tűnik, aszerint is viselkedik. A diák felől érkező elvárás (a csoportmunkába való beleavatkozás; a külön elbírálás) az, ami ezzel szembe szegül. Ebben az esetben tehát a zavar a szerepre vonatkozó elvárások különbözőségéből adódik (tanár és diák elképzelésének ellentéte), ami noha konfliktust okoz a tanárban, a szerepviselkedést nem befolyásolja. Ez az elvárás tehát a beavatkozó, illetve bíráskodó szereplőfunkciót szánja a személyközi dinamikában a tanárnak a diák oldaláról, amíg a tanár önmagának ebben a viszonylatban éppen a nem beavatkozó/kívülálló funkciót képzei el.



Szembetűnő a szövegben a diákok differenciált leírása: *négyen vannak, ebből van egy lány, aki szerintem tényleg nagyon értelmes, nagyon jól megfogta az egészet. Vannak ketten, akik szerintem nem. És erről a lányról meg nem tudom eldönteni.* A leírás ebben a történetben kizárólag diákszerepükben láttatja a hallgatókat (vö még: 3. interjú).

A harmadik történet szerkezetét az események láncolata az alábbi módon rajzolja ki:



A tanár deskripciójából – eltérően a korábbi történetekétől – a vezető, irányító szerep rajzolódik ki: *visszaengedtem; elhívtam; megegyeztünk; nem engedtem vissza; elhívtam konzultálni.*

A segítséget kérő diákok szintén ezt várják a tanártól: *odajött nem tudom két lány, hogy a harmadik fiú az sose jelenik meg a találkozókön. És, hogy ők eddig ráírták a nevét becsületből, de hát ez már így nem jó.*

A károsult, veszekedő diák cselekvése – miután komplementer szerepről van szó – meghatározza a tanár cselekvését: *el is kezdett balhézni; konzultációra se jött el; borzasztó balhékat vágott ki nekem, hogy, én, hogy ez nem etikus; üvöltözött velem a folyósón, meg ilyenek; ő így mászott rám, hogy de, hogy én ezt akkor most pontosan mondjam el, hogy miért. És akkor elmondtam még egyszer. És akkor de ez neki nem elég, de még, hogy, hogy így próbálta szerintem így a saját feltételeit ebbe így belevinni. A viselkedés a védekező szerepfunkciót váltja ki a tanárból, ami személye viselkedésmintán alapulhat. A tanár nem hierarchikusan képzei el a viszonyt, éppen ezért a hierarchia megfordítását sem tűri: *nem várom el azt, hogy valami barom tisztelettel beszéljenek**

*velem, de mondjuk azt, hogy konkrétan emelt hangon (üvöltözzenek) a folyóson, akkor viszont úgy éreztem, hogy azért álljon meg a menet.*

*A tanár értékelő megjegyzései: nehéz azt megtartani, hogy, hogy egyrészt, hogy ((dadog)) azt a fajta ilyen nem túl formális viszonyt, vagy nem is nem túl formális viszonyt, hanem azt, azt, hogy én nem egy ilyen nagytekintélyű, nem tudom, távolságtartó tanárnak adom el magam, mert, hogy nem.; közben azt éreztetni, hogy attól még ezek azért olyan szerepek, amiknek, szóval azért vannak határai, amiket viszont így nem. Ennek alapján az alá-fölé rendeltségen alapuló viszony kizárt, viszont egymás tisztelete elvárt.*

*Az ötödik történetben az előzőekhez hasonló elemek jelennek meg: szintén differenciált a diákkép; a tanár nem konfrontálódik (személyes szerep). Ami kiemelendő, az a negatív szerep, amely már más interjúkban is megjelent: a nemkészségfejlesztő-tanár képe. *(nem az én feladatom, hogy megtanítsam őket szöveget értelmezni). Gondolkodni, kritikailag elemezni tanító.**

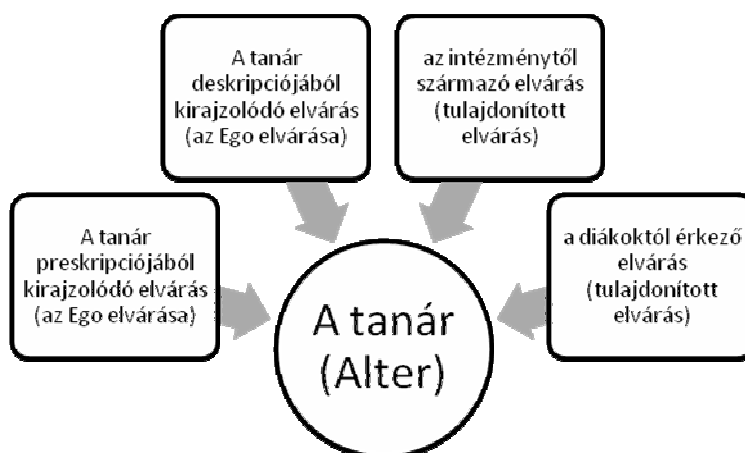
## A 12. interjú elemzése

Az adat két, egymástól teljesen független történetet tartalmaz, az elsőt elemzem, a másodikra csak utalok.

Az első történetben egy adminisztratív hiba folytán megingott rend a tanár problémamegoldási javaslatának köszönhetően visszabilen:



A tanári szerepet az alábbi elvárások rajzolják ki:



Az intézménytől érkező elvárásra egy szöveghely utal az első történetben. Az intézmény azt várja, hogy egyezményes (a tanártól független) tematikának megfelelően oktasson: *mielőtt elindult a félév akkor kaptam meg a tematikát; nem én állítom össze.* Ez a vonal egyáltalán nincsen kifejtve ebben a történetben, de a tanárnak a médium funkciót jelöli ki. A második történet végén kicsit tovább problematizálja ezt a funkciót: a

közvetítés a nehéz szövegek és a diákok között folyik: *nehezek nekik a cikkek és ettől teljesen elvesztik még azt a kis érdeklődésüket is, és legközelebb már úgy fogom csinálni, hogy kapnak sokkal több segítséget.* Az ilyen típusú funkciót korábban (vö még: 6., 1. interjú) a diák igényeihez igazodó magyarázó funkciónak neveztem. A motiváltság hiányáról már szintén volt szó (vö. pl. 6. interjú). (Ugyanennél a szöveghelynél egyébként megjelenik a tanár személyes bizonytalansága magával a közvetítendő tananyaggal kapcsolatban: *azt gondolom, hogy én nem vagyok még ebben elég felkészült; úgy érzem, hogy nekem is van benne részem, túl mély vízbe dobtam őket úgy, hogy még én sem úsztam le rendesen a távot.* Ez a bizonytalanság érdekes lehet azért, mert esetleg többször előforduló jelenség lehet a megváltozott egyetemeken: új típusú órákat kell ugyanis tömegesen (párhuzamos órákon) tartani, nagyobb tanárszükséglet stb.)

A történet elmesélésekor (deskripcióból kirajzolódó elvárások) a tanár alábbi cselekvései derülnek ki: *elkezdtém kibogozni; beismertem, hogy valószínűleg én kevertem össze; és akkor fölajánlottam; először arra gondoltam, hogy az lehet még megoldás; neki felajánlottam hogy akkor adja csak le a jegyzeteit és el fogom fogadni; végül is akkor megkérdeztem őt hogy ehelyett nem tud-e egy másik cikket; Tehát hogy én amikor ez a probléma kijött hogy akkor először így teljesen lefagytam, hogy Úristen, ezt most tényleg én csesztem el, és hogy akkor hogy most ebből hogy lehet jól kijönni.; azt gondoltam hogy nekem kell eldönteni hogy mi legyen.* A cselekvés leírása mind problémamegoldó/facilitáló/az óra gördülékenységét biztosító funkcióra utal (vö: 16. interjú). (Mint ahogyan talán a diákok elvárása is.) Emellett – még mindig a deskripcióból – kirajzolódik egy, a tanári szereptől függetlennek tűnő, sőt abban a történet értékrendje szerint kifejezetten nem kívánatos viselkedésmintázat: *le tudtam győzni magamban a reakciót, ami erre jött volna (nevet), mert azért a végén beszóltam a lánynak indokolatlanul, akaratlanul egy kicsit.* A bosszú tehát mint kifejezetten elutasítandó

jelenik meg a tanári cselekvések között. Végül egy személyes szerepre utaló viselkedésminta is megmutatkozik a deskripcióból: *Ebben az volt a legrosszabb, hogy így nem tudtam, vagy engem így lebénytott a lánynak az agresszivitása.*

A szöveg értékelő, illetve preskriptív megjegyzései az alábbiak: *végülis elég nyugodt tudtam maradni, az így jó; a legnagyobb problémának azt tartottam, hogy egyáltalán összekevertem a cikkeket; jól viselkedtem olyan szempontból, hogy megpróbáltam tényleg egy ilyen problémamegoldás felé elvinni.* Mindez nem jelöl ki új funkciót, csak az előzőeket erősíti meg.

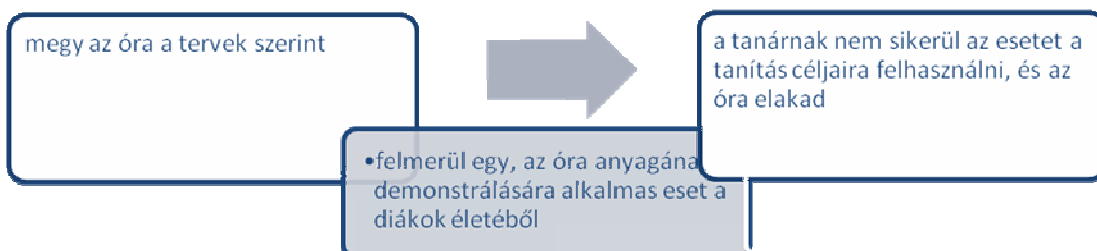
A diákok a tanár szerint alapvetően éppen ennek a facilitátori szerepnek egy erősebb változat várták a tanártól megvalósítani: *tehát hogy mindenki csak így védte a maga igazát és nem akartak így az elején ebből semmit engedni hogy valami közös megoldást találjunk ki; tehát hogy így ők azt érezték, hogy fúúú most van egy olyan ellentmondás itt amit nem lehet feloldani; nem volt bennük ilyen problémamegoldó-dásra való hajlandóság az elején; én most ilyen helyzetbe hoztam őket, és hogy akkor most így vigyem el a balhét.* Mindez árnyalja a diákok oldaláról a facilitátori funkciót, hiszen azt mindenható facilitátornak gondolják a beszámoló szerint. Azaz, nem gondolkodnak közös megoldásban, hanem hierarchikusan gondolják el a rendszert. Ez egyébként a kérdező felvetése alapján el is gondolkodtatja az adatközlőt: *én is azt gondoltam, hogy nekem kell eldönteni, hogy mi legyen. De hogy mégis végülis sikerült így közösen valamit kitalálni. Igen ez most érdekes és kicsit.*

Összességében tehát elmondható, hogy az adatok közül e legrövidebb történetben a tanár mint facilitátor jelenik meg, olykor mint mindenható facilitátor, miközben elsődleges funkciója, hogy médium legyen, vágyott szerepként jelenik meg, hogy a diákok igényeihez igazodó legyen. Megjelenik továbbá a személyes szerepviseledés, illetve

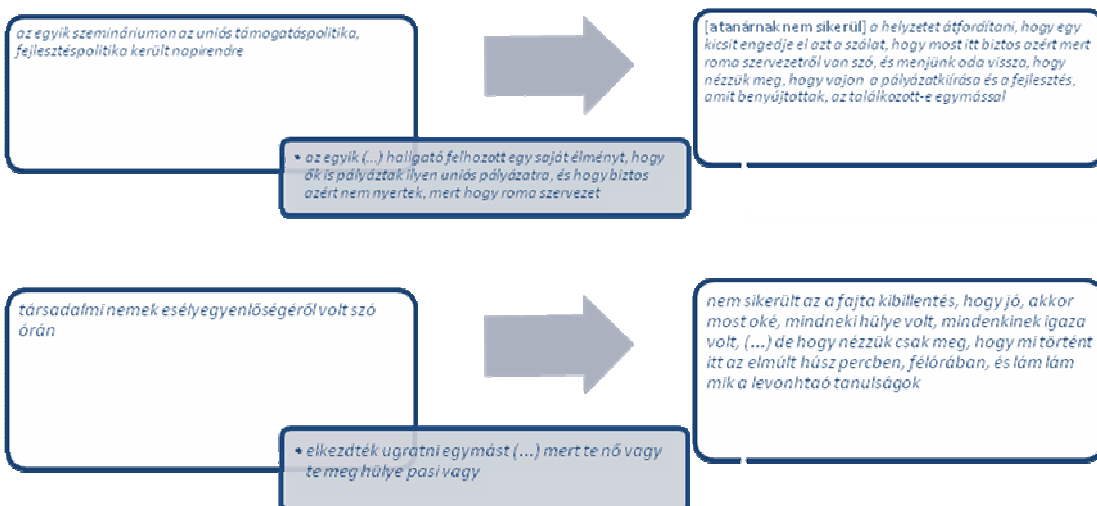
annak elfojtásának igénye is a tanári szerepmegvalósításkor, valamint feltételeztem a tananyaggal kapcsolatos bizonytalanság esetleges szimptomatikus voltát.

### A 13. interjú elemzése

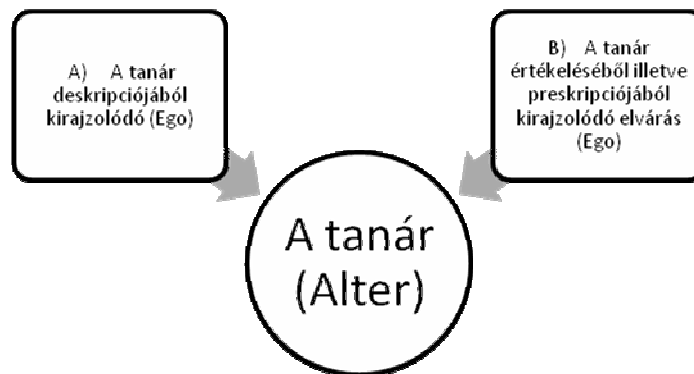
Az adatban két rövid történet is szerepel, mindkettő ugyanazon narratívum-szerkezettel:



Azaz, a történetekben értékvesztés történik. Mindkét narratívumban ugyanazon fő érték rajzolódik ki: jó, ha be lehet mutatni, hogy az, ami az óra anyaga, az tulajdonképpen bennünket is közvetlenül érintő probléma.



A tanári szerepre vonatkozó elvárások mindkét esetben az események leírásából, illetve értékeléséből rajzolódik ki:



A helyzet leírása igen plasztikusan fejezi ki, hogyan akad meg az óra menete:

*azt érzetem, hogy így öö, igen nehézzé kezd válni a kommunikáció; nehéz a helyzetet átfordítani, hogy egy kicsit engedje el azt a szálát; egy pont után azt éreztem, hogy ha tovább erősítem azt a dolgot, hogy azért állj meg egy kicsit, azért vizsgálj meg az érem másik oldalát, akkor én is elkezdek a szemében abba a szerepbe csúszni, hogy na, te is a nagy fehér vagy, aki megmondod itt; És akkor éreztem (...) hogy ő, hogy elkezdek ilyen eszköztelenné válni; nem tudom, mi ok miatt, én ezt továbbforszíroztam; Végig azt éreztem, hogy kicsit ilyen iszapbirkózás jelleű, nem jutunk egyről a kettőre, és nem kellett volna beleragadni. (1. történet)*

*azt láttam, hogy úgy az egész szemináriumot így elkezdi félresodorni ez; hosszasan azon gondolkoztam, hogy ebbe mennyire és hogyan kell ebbe megintcsak beleavatkozni, mennyire lehet átfordítani; Benne, benne ragadtunk (2. történet)*

A cselekvést kifejező igék mutatják, hogy a tanár felelősségének tekinti a narráció a helyzet továbbgördítését. Az első történetben egy ráadás kommunikációs csapda, illetve egy rossz lépés is nehezíti a helyzetet. A kommunikációs csapda a különböző

kommunikációs célokból adódik: a diák érzelmi indíttatásból racionalizál, hogy vesztesége magyarázatot kapjon (sértettségére együttérzést vár), a tanár oktatási célból racionalizál, hogy az eset tanulságul szolgáljon (megérteni akar). Mivel azonban a diák magyarázata éppen azon alapul, hogy őt/a témáját (roma-kérdés) bántani akarják, minden olyan értékelés, ami nem neki ad igazat, a bántás szándékának újabb bizonyítékaként könyvelődik el. Ez a kommunikációs csapda lebénítja a helyzetet, és ezt tetézi a tanár azzal a rossz lépéssel, miszerint *tovább forszírozza*. (Ez egy jellegzetesen személyes viselkedésmintához köthető válasz (csapda helyzetben tovább küzdök), tehát személyes szerep működésbe lépésére utalhat, de ez nem derül ki pontosan az adatból). A kérdés továbbforszírozása újabb tanítási értéket jelöl ki: *egy ponton túl azt vettem észre, hogy a szemináriumnak a résztvevői, a többi ember, az már elkezdett érdektelenné válni, és egy ilyen, ez a jaj, uncsi már, és elkezdett csak a kettőnk párbeszédévé válni ez a dolog, nem pedig a csoporté*. Ebből kiderül az az érték, miszerint rossz az, ha kétszemélyes párbeszéddé alakul az óra [ez azért érdekes, mert a 1. interjúban – igaz, hogy az óra tananyagát közvetlen érintő kérdés kapcsán – ennek épp ellenkezője derül ki: *Vagy úgy bonyolítom (...) [ti. a magyarázatot], ha látom, hogy az egyik hallgatónak erre szüksége van. És akkor is megcsinálom, ha a másinak nincs, mert ugye mindenkit oktatni kell, tehát nem, nem egyedi oktatás folyik természetesen.*]

Az események értékeléséből kirajzolódik a vágyott tanári szerep:

*hamarabb le [kellett volna] állítani ezt az egészet, és valami mást; Azt mondani, hogy jó, akkor ennyi volt, ha nem jutunk előrébb, akkor nem jutunk előrébb. Ő és vagy egy másik témába kezdünk bele vagy ő szóval egy kicsit kimozdítani az egész beszélgetést ebből; Vagy visszatérni rá szünetben vagy óra után, nem tudom.; [az önvizsgálat elérése] lett volna a legfontosabb. Túl azon, hogy jó lett volna az általánosítható tapasztalatairól beszélni; nem sikerült az a fajta kibillentés, hogy jó, akkor most oké, mindenki hülye volt,*



*mindenkinek igaza volt, nem tudom, de hogy nézzük csak meg, hogy mi történt itt az elmúlt húsz percben, félóraban, és lám, lám mik a levonható tanulságok; Jó lett volna, de nem, de nem de nem jött ki belőle az, hogy, hogy akkor most nézzük meg ezt a helyzetet próbáljuk meg eltávolítani, kicsit tárgyiasítani, és azt megnézni, hogy egy ilyen uniós szemszögből erre mi és hogyan; én magam nem voltam, nem tudom, kellően ott, vagy jelen abban a helyzetben, hogy ezt át tudjam fordítani.; Vagy nem találtam meg, vagy nem ismertem annak a technikáját, hogy hogyan lehet ebből átvezetni őket jobban.; Nem tudom, szóval lehet, hogy benne volt az, hogy le kell adni az anyagot, amit erre az órára szántunk, és hogy, ha most belemegyünk, mindig ez a szokásos, vagy valamibe így a mélyére megyünk, vagy felhasználok valamit arra, hogy élővé, életközelié vigyem át azt, ami a magasságos elmélet.*

Amint az látható, a vágyott szerep tulajdonképpen nincsen messze a valóstól: egyszerűen csak a valóságban nem sikerül végigvinnie azt az adatközlőnek, amit már a helyzetben is lát. Tulajdonképpen egyetlen új szempont merül fel az értékelések alapján, az óra menetének vagy a tananyag szorításának kényszere. Így a már eddig is látott tanárszerep-funkció mellett egy újabb is megjelenik.

Az első, és a történetben a leginkább centrális tanári funkció tehát tulajdonképpen a ítélőerő-működtető funkció volna: a tanár szerepe eszerint ugyanis, hogy a tanítási szituáció itt és mostjában felismerje és felismertetni tudja azt a konkrét helyzetet, ami az éppen tanult elmélet (tehát az általános) alá hozható. (Éppen ezért érdekes, hogy a tanár ki is mondja, hogy *nem ismertem annak a technikáját, hogy hogyan lehet ebből átvezetni*, hiszen e kanti értelemben vett ítélőerőnek épp az a lényege, hogy működése nem logaritmizálható, így nincsen módszer arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet felismerni (a felismertetésről már nem is beszélve) az egyedit az általánosban.) A második, nagyon

periférikusan megjelenő tanárszerep-funkció az óra menetét kézben tartó/az eseményeket facilitáló volna.

Egy harmadik tanárszerep-funkció talán a diákszereppel kapcsolatos elvárásokból rajzolódik ki. A diákoktól ugyanis megint csak mindkét történetben elváratik – az éppen tanult szakmához egyébként az adat szerint nélkülözhetetlen készség – az önreflexió készsége:

*eléggé zárt volt; fölvette azt a sündisznó zárt álláspontot; sértett álláspont; mentesül az alól az önvizsgálat alól, hogy lehet valamit máshogyan vagy jobban csinálni (1. történet)*  
*az volt, hogy annyira benne voltak, vagy nem akartak őö, nem akartak szembesülni a dolognak ezzel a részével, tehát ezt a típusú dolgot is ilyen azzal a fajta, lehet, hogy ismered ilyen humorral, ilyen szarkazmussal ütötték el; vagy kényelmetlen volt, vagy nem akartak belemenni ebbe a dologba, tehát hogy nem vállalták ezt, hogy önmagukat értékelik és minősítik (2. történet)*

A diákokkal szemben ez az elvárás más interjúkban is megfogalmazódik (vö.: 7. interjú: *én valahogy azt vártam volna, szóval ő több tapintatot és mérlegelést; erősebb szembenézést, tehát hogy én azt éreztem, nehezen ment át az a döbbenet*). E készség kialakítását ott ízléscsiszoló funkciónak neveztem, és megállapítottam, hogy abban az adatban ezt hangsúlyozottan nem tartja feladatának az adatközlő. Itt halványan megjelenik tanári funkcióként:

*Az a fajta hozzáállás, magatartás, szemléletmód – mindegy minek mondom, a dolgokat jobban vagy megengedően tudja értéksemlegesen nézni. Nehéz ezt elérni, de ugye szociológiában, szociálpolitikában ezeket mondjuk Max Weber és társai nyomán, hogy egyfajta ilyen megértő álláspontból nézzük meg...*

Összességében tehát az adat olyan eseményekről számol be, ahol a központi érték, hogy a tanár (szociálpolitikológia a téma) bemutassa, hogy amiről az órán szó van, az a

mindennapokra rávetíthető. Ez a tanártól az ítélőerejének működtetését kívánja meg. A két felhozott helyzetben ez nem sikerült. (Arról nincs adat, de miután ennyire központi értéként jelenik meg az óra tartásában ez a mozzanat, vélhető, hogy általában ezzel nincs problémája a tanárnak. Egyrészt, mert a vágyott és a valós szerepelvárás nagyon közel van egymáshoz, másrészt, mert a kérdésnek megfelelően éppen kiemelkedő, problémás eseteket keresett az adatközlő.) A történetekben tehát ez a központi érték sérül, de emellett az egyik sztoriban sérül az az elv is, miszerint a tanár nem folytathat kétszemélyes párbeszédet az órán a diákkal. A tanári szerepek funkciójuk felől meghatározva a szöveg szerint lehetnek ítélőerő-működtető; az óra menetét kézben tartó/az eseményeket facilitáló és talán ízléscsiszoló funkciójúak.

## A felvett interjúk

### 1. interjú

Kérdező: Azt szeretném, ha egy sztorit mesélnél, de ne csattanós sztori legyen, hanem egy bármilyen esemény, amely szemináriumi oktatás közben, személyközi helyzetben esett meg: volt valami, ami csak egy percig valamiért megragadt a fejedben. Utána elmesélted valakinek vagy sem, de egy pillanatra megakadtál rajta. Szöveget ütött a fejedben. Tényleg teljesen mindegy, hogy miről szól.

Adatközlő: Baromira gondolkodni kell, mert semmilyen rendkívüli nem történt (...) Ja de van, de van. No, tehát arról van szó, hogy volt egy hölgyemény, nem mondok nevet, teljesen mindegy, sőt, nem is egy, hanem kettő, akik szegénykének beültek az órára, és mind a ketten (ilyen) kétségbe esett arcot vágtak, hogy: *Úristen, itt most mi történik?* hogy: *jaj, mibe kavaroztam én?* Pedig igazából bele sem merültünk, csak még az elején voltunk a dolognak. És az volt a mókás, hogy mindegyikőjüknél volt egy olyan óra, amikor sikerült velük elhítenni, hogy ők egyáltalán nem hülyék ehhez, és lehet, hogy bonyolultnak tűnik, de egyszerű. És ennek következtében az egyik hölgyemény utána minden órán benn volt, mindig figyelt, értette, hogy miről van szó, visszakérdeztem, tudott reagálni. A másik hölgyemény az meg ugye az első zh után, amikor tartottam egy konzultációt, ilyen órán kívüli konzultációt, akkor ott volt a csoportnak a nagy része, akkor világosodott meg előtte, hogy *ja, tényleg, ez így van*. És a lényeg az, hogy mind a ketten tök jó zh-kat írtak ezután, pedig mind a kettő tök humán beállítottságú. És hát valahogy sikerült nekik, nem tudom, olyan módon átadni ezt az egészet, hogy éppen jól sült el a dolog. Rájuk konkrétan emlékszem, de hát aztán vannak itt is páran, akik úgy voltak, hogy az elején egy kicsit félénken, meg szerencsétlenkedve álltak hozzá, hogy *jaj, ez úgyis biztos túl bonyolult, úgyse fogom érteni*. -- Őnáluk nem volt ilyen látványos, tehát nem volt az, hogy láttam egyik pillanatról a másikra, hogy *akkor ezt értem. És akkor, akkor ezt is értem. És akkor ezt is értem*. Tehát nekik nem volt ilyen látványos a dolog, csak lehetett látni, hogy ők fejlődnek szépen sorban és folyamatosan.

Kérdező: Jó. Akkor nézzük meg a lányokat. Tudod-e azt, hogy mitől volt ez?

Adatközlő: Az egyik esetében arra emlékszem, hogy volt egy olyan pillanat... Én őt már régebb óta néztem, mert láttam, hogy nagyon ködösek az alapdolgok is. És akkor igyekszem mindig ahhoz a

hallgatóhoz igazodni értelemszerűen, akinél problémákat vélek felfedezni, és volt egy olyan, hogy, hogy elérkeztünk egy picikét komplexebb feladathoz, ami számítási feladat volt. Akkor ezt a példát én elmondtam egyszer, és akkor láttam, hogy a társaság jó része azért úgy értegeti, meg kapisgálja. Hú, szegénykém, ül, tök sötéten. És néz maga elé. Hát nem maga elé, hanem a táblára, de ilyen... ilyen... teljesen mint aki most ugrott a metró elé. És akkor jó, akkor elmondtam még egyszer, kicsit máshogy, egyszerűbben, más szövegezéssel, de ugyanazokkal a számokkal, ami kicsit megfoghatóbb volt. És körülbelül úgy a harmadik ilyen, vagy a második ilyen ismételt elmondásnál, amikor a többiek nagy része már aludt, akkor, akkor volt neki egy ilyen, hogy így fölegyenesedett, és felvonta a szemöldökét, és akkor onnantól láttam, hogy akkor ő most ezt igen, ő most érti. És akkor tök örült neki, meg minden, és onnantól (...) tényleg aktívabban figyelt, tehát nem csak ült és jegyzetelt, hanem (látszott, hogy törte) is a buksiját ezeken a fajta dolgokon, amiket az órára, amikről itt az órán beszélek.

Kérdező: Ezt hogyan értékeled magadban?

Adatközlő: Hát azért örültem, mert egy olyan hallgatóhoz sikerült úgy tűnik, eljuttatni ezt az anyagrészt, aki egyébként abszolút nem volt rá fogékony valószínűleg, és a hozzáállása sem olyan volt, hogy -- tényleg jó lehet.

Kérdező: Konkrétan minek tudod be ezt? Mondtad, hogy kétszer nekifutottál, hogy újra elmagyarázd egyszerűbben, és akkor minek tudod be azt, hogy leesett neki?

Adatközlő: Hát annak, hogy valószínűleg harmadszorra egy olyanfajta megközelítést találtam el, ami neki is feküdt. Olyanfajta példát, olyanfajta szövegezést, nem tudom, valami olyanfajta sikerült megtalálni, amitől neki már feküdt a dolog.

A második lánynál (már) egyszerű volt az eset, őt csak meg kellett győzni arról, hogy egyáltalán nem hülye, és simán meg tudja csinálni jól a zh-t. Meg is csinálta jól a zh-t, tehát semmi baja nem volt vele, csak iszonyatosan nem volt szegénykém magabiztos, és azt hitte, hogy ő ezt nem érti. Közben csak nehéz volt.

Kérdező: Hogyan kellett meggyőzni őt?

Adatközlő: Őt úgy kellett meggyőzni, hogy... Konzultációt tartottam, és a konzultáció során igazából mindig igyekszem arra rámutatni, hogy ez az egész dolog baromi egyszerű, tehát ez nem egy fellegvár, ez nem megmászhatatlan kastély, meg nem a Csomolungma, ez egy egyszerű valószínűségi számítás. Megvannak az egyszerű szabályai, az egyszerű törvényei, és ez alapján simán

meg lehet ezt csinálni. Van, aki erre fogékony, van, aki nem. És van, aki nagyon nem fogékony, és ha (...) eleve azt hiszi, hogy ez neki soha nem fog menni, és nem is megy. Aztán van a másik, aki pedig, akinél pedig úgy esik le ez a dolog, hogy ha egy kicsikét így noszogatja az ember, hogy ez tényleg egyszerű, tényleg megmutatom. *Alaposan, lassan, részletesen, akár így többször is, akkor... Akkor nem az, hogy leesik neki, mert alapvetően nem hülye, hanem el is hiszi, hogy tényleg leestek neki. Tehát ez a másik véglet, na ez volt az a (lányka) például. Tehát ő rajta kimondottan az látszott, hogy igen, ő elhiszi, hogy ez tényleg egyszerű.* Az is meg tudta volna csinálni, úgy egyébként, csak parázik. De abban pillanatban, ahogy elhitte, hogy ez tényleg egyszerű, és tényleg nem egy atomreaktornak a megtervezéséről van szó, hanem egyszerű alap valszám feladatokról, a helyzet az egyszerű, megértette és megírt egy jó zh-t, ennyi.

Kérdező: Mit gondolsz, ő mit gondolt rólad vagy a helyzetről?

Adatközlő: (Megmondom) őszintén, ebbe nem gondoltam bele. Lehet, hogy egy picikét kétségbeesettnek láttam, vagy lehet, hogy úgy gondolta, hogy baromira unom ezt az egészet, tehát úgy értem, hogy megerőltető nekem. Meg hogy hát már itt az egész társaságot szívatom, és már és sem tudok magammal mit kezdeni, hogy végre valahogy megértse a dolgot. Szerintem biztos feszélyezve voltak egyébként mind a ketten emiatt, de -- nem tudom, szerintem, de szerintem talán azért látták, hogy valahol nekem az a (célom), hogy (felfogják, hogy miről van szó, és nem az, hogy mindenki átmenjen. Mert most látom, hogy nem fog mindenki átmenni.

Kérdező: Zavart téged, hogy bíbelődnöd kellett a lányokkal?

Adatközlő: Zavarni engem egyáltalán nem zavart.

Kérdező: Ha nem értik meg, az mennyire zavar?

Adatközlő: Hát, ha nem értik meg, akkor eléggé zavar, és akkor elkezdek bíbelődni. Szóval addig, ameddig meg nem értik. Legalább alapszinten. Legalább mechanikusan elsajátítsák, és az apróbb jelentésmorzsákat fölszedegessék, (...) hogy abból legalább meg tudjanak élni itt a zh-kon meg a vizsgán.

Kérdező: Ez az első féléved, hogy tanítottál, azt mondod. Mit vártál vagy mit gondoltál, hogy milyen az egyetemi oktatás? És ehhez képest?

Adatközlő: Olyan szinten nem első, hogy hát én elég sokat demonstrátorkodtam az elmúlt években, tehát besegítettem valszámba, besegítettem matekba, akkor hívtak előadásokat tartani a Műszaki Egyetemre is, meg hát a Műszaki Egyetemen ott nagyon rég óta oktatok. Három éve körülbelül.

Tehát ott nekem már van tapasztalatom (teljesen más... teljesen más dolgok jutnak el...) én igazság szerint némiképpen alacsonyabb órai részvételt vártam, mint amilyennel szembe kerültem. Elég sok hallgató van itt, harminc valamennyi a létszám, nem tudom most pontosan, és úgy a hallgatóknak, majdnem azt mondom, hogy masszívan több mint a fele bent szokott lenni órán. Meglep. Engem azért lep meg, mert ők alapvetően szociológusok. Maga a tanrend, ahogy fölépül az egész, borzalmasan el van hibázva. Tehát ezek a szerencsétlenek, ezek először tanulják a statisztikát, és utána a valószínűségszámítást. Amikor ugye (a felépítmény) az pont fordított. Tehát ez nekik egy baromi nagy nyűg. Hogy ezt nekik végig kell most csinálni, mert valszámból, statisztikából ezeket a fontos dolgokat már tanulták tulajdonképpen, és most ezt még egyszer át kell rágni olyan szempontból (ami nekik egy bazi nagy nyűg), csakhogy én vagyok olyan nyakas oktató, hogy akkor is megtanítom nekik, ha nagyon nem akarják. És erre speciel nagyon fogékonyak voltak úgy általában, ez speciel nagyon meglepett, annál is inkább, mert az előző félév, előző éves demonstrátorkodásaim alatt végig azt tapasztaltam, hogy amikor eljönnek hozzám konzultációra a hallgatók, akkor nem értik az egészet, úgy ahogy van. Tehát nem egy olyan konzultációm volt sem az előző félévben, sem a megelőzőkben, hogy ültek a hallgatók, kérdeztem, hogy milyen kérdéseik vannak, és akkor két-három óra alatt az egész anyagot végigvettük. Volt olyan, hogy tavaly ilyenkor az utolsó valszám konzultációnak a végén – demonstrátorként ugye bent voltam órákon – körbe(szóltam), néha előrementem segíteni a hallgatóknak, ha volt olyan, amit valaki nem értett, tartottam a különórákat. Csak úgy hallgatóknak zh-k előtt, főként vizsgák előtt, ilyesmi. És az utolsó konzultáció végén megkérdezte az egyik szőke hölgyemény, aki egyébként értette a dolgot, tehát nem volt neki ilyen nagyobb baja a dologgal, csak nagyon nem volt képbe a (fogalmak elhelyezkedésével kapcsolatban). És megkérdezte tőlem az utolsó órán, hogy akkor ugye ez a (korreláció) ugyanaz, amit statisztikából tanultunk. Tehát a kapcsolatot ilyen szinten nem teremtette meg a két téma között (...) és valami ilyesmire számítottam, és (ez alapján próbáltam dolgozni). Aztán ma kiderül, hogy ma sikerült-e ((éppen vizsgáztak az adatfelvétel alatt a diákok)). A mai tapasztalat az egyelőre az, hogy nem annyira alaposak a hallgatók. Tehát, amit megértéssel sikerült (fejükbe pumpálni) úgy tűnik, az azért megmarad. (...) Meg hát aki nem jár órára, azon azért valamilyen szinten látszik. És nem azért mert nem az én szemüvegemet használják, nekem aztán teljesen mindegy, hogy mondja el, úgyis megértés-centrikusan kérdezem vissza. Tehát mindegy, hogy hogy mondja el, csak azért látszik, hogy nem, nem tisztul le annyira a kép azoknak, akik nem

tudtak órára járni, és megjegyzem, azért a tanrendjük sem szerencsés, mert sokszor csúsznak egybe órák.

És ezt teljesen megértem, meg van, aki két szakot végez, meg ilyen dolgok vannak. Én megértem, ha nem járnak be, meg nem ez a fontos, mert elméletileg valóban nem az a fontos, de hát attól én még ugyanúgy számon kérem tőlük is. Meg hogyha jön a konzultációra, akkor ott is elmondok mindent, szinte még egyszer. A legbonyolultabb dolgokat szépen lebontom apró dolgokra, azokat egyenként elmondok, (...) az egészet át vesszük megint. De. Ahhoz ugye ott kell lenni. Igyekszem (...) egyébként a hallgatókkal. (...)

Kérdező: Mondtad, hogy egyszerűsítik most itt a vizsgán a dolgokat. Ez miért baj?

Adatközlő: Alapvetően mindig megértésszinten oktatok. Sosem bonyolítom túl, legalábbis igyekszem.

Vagy úgy bonyolítom pontosabban, ha látom, hogy az egyik hallgatónak erre szüksége van. És akkor is megcsinálom, ha a másoknak nincs, mert ugye mindenkit oktatni kell, tehát nem egyedi oktatás folyik természetesen, és nekem azért baj, mert ha a megértéscentrikus oktatást egyszerűsítjük tovább, akkor az már nem megértés. Tehát, ha valaki a könyvből szépen benyálazza, megtanulja, megpróbálja megérteni, és aztán azt egyszerűsíti le, egy kicsit jobb szinten van. Az ide kerülő hallgatók nem matekból érettségiztek általában. Nem is érdekli őket, tehát. Volt egy (...) egyszerű képlet, (...) függvénybe való behelyettesítés – középiskolás matek – azt mondta egy srác: nekem ez középiskolában sem ment. Szóval ez a fajta megközelítés, amit ez a (...) igényel, ez ellentétes azzal, amit a hallgatók úgy alaptól fel tudnak mutatni. Hogy az emellett a megértésre törekvő oktatást tovább egyszerűsítjük, akkor már nem értik meg. És hogy ha így tanulják meg, akkor félnek kérdezni.

Kérdező: Mert?

Adatközlő: Annak ellenére, hogy fiatal vagyok, félnek kérdezni.

Kérdező: Így órán?

Adatközlő: Egész órán, így ezt be tudom annak, hogy annyira nem köti le őket a téma alaptól.

Teljesen meg tudom érteni egyébként, tehát ezen én nem szoktam parázni, hanem én úgy kezelem, hogy mindig mondom, ha valami van, bármi van, kérdezzenek, zh-n, konzultáción, emailen teljesen nyugodtan. Sajátos hallgatói betegség.

Kérdező: Miért gondolod, hogy félnek?



Adatközlő: Azért, mert nem mer hülyeséget kérdezni sokszor. Tehát egy-két lányt már sikerült (leosztályozni) arra, hogy kérdezzen. Nem érdekel, hogy mekkora baromságot, ha azt nem vizsgán teszik fel, akkor semmi baj. Elmondom még egyszer. De ha vizsgán teszik fel azt a kérdést, akkor azért már morcos vagyok.

## 2. interjú

Kérdező: Tehát arról lenne szó, hogy szemináriumi oktatás közben megesett, lehetőleg BA-s szituációban – egy kicsit megtévesztő volt, hogy azt írtam, hogy *sztori*, de azért, hogy könnyen mesélhető esetet szeretnék hallani. Olyat, ami egy pillanatig valamiért megragadt a fejében. Teljesen mindegy, hogy mi: megakasztotta az órát, utána mondjuk elmesélte valakinek, vagy sem, teljesen mindegy, csak egy pillanatra megakadt rajta. Az lenne a fontos, hogy nagyon konkrétan lássam azt, hogy mi történt, a diák mit mondott, Ön mit mondott; az egész eseménysort egy csomagban, egy történetként lássam.

Adatközlő: Tehát valamilyen esemény, hogy én tartom az órát, és úgy meglepő... Ühüm. – Olyan, amit szoktam mesélni... Ugye azokra az ember könnyen visszaemlékszik, ugye ha már egyszer fölidéztünk valamit... Tehát olyant többet is tudnék mondani, ami... Ugye nálam majdnem minden órán tartanak a diákok kiselőadásokat, és akkor ami azok közül jó, azok úgy megmaradnak, azokat mesélni is szoktam. De hát az meg nem olyan rendkívüli, tehát itt ugye nem erre lenne szükség.

Kérdező: Valami interakció Ön és a diák között.

Adatközlő: Ühüm. Igen–igen–igen, persze, világos. – Hm. Nézzük csak, nézzük csak. – Hm. Biztos rengeteg ilyen van, de – most így próbálok visszaemlékezni egy-két így konkrét órára, amikor – tudom mi történt – ő – Jó. Itt egy olyan dolgot vessek fel, ami esetleg nekem egy kicsit kellemetlen? Mert akkor ugye az, az lenne a cél.

Kérdező: Igen, ebben mutatkozik meg a probléma.

Adatközlő: Jó. Például '97-ben ugye, akkor még eléggé kezdő oktató voltam, még nem is voltam hivatalosan oktató – PhD hallgató. És arra emlékszem, hogy – de (az a baj), hogy nem tudom pontosan felidézni a történetet, pont azért mert ilyen régen volt. Arra emlékszem, hogy volt az órám egy filozófus fiatalember. Aki többször megakasztotta az órákat azzal, hogy hát amiről én beszélek, az mit tudom én, hermeneutikailag nem eléggé kiforrott vagy elmélet-történetileg lehetne egy kicsit cizelláltabb is. Az a baj, hogy már elég régen volt ahhoz, hogy nagyon konkrétan nem emlékszem vissza.

Atközlő: Volt egy másik. Na, az még elég konkrétan jut eszembe, az a mostani ötödéveseket, amikor tanítottam. Ez is egy olyan történet, amit úgy nem szívesen idéznék föl, vagy nem szívesen

idéztek föl, de (gondolom) most ilyeneket kellene keresni, és ugye őket tanítottam első éves korukban, tehát az nem volt olyan nagyon régen. Három vagy négy éve. És az volt, hogy ott meg volt egy fiatalember, aki történész. Vagy nagyon erős történelmi érdeklődése volt, vagy történelem szakon is tanult. Erre most már nem emlékszem. Elég az hozzá, hogy ilyen nagyon erős történész érdeklődése az biztos, hogy volt. És ugye volt az órámon a szokásos kiselőadás, hogy lehet valamiből vállalni témát (...) És a fiatalember úgy érezte, hogy amikor a nemzeti identitás témát tárgyalom én antropológiából az órán, akkor ő a svédországi finnekről szívesen tartana egy előadást. És többször konzultált is, én mindig mondtam, hogy hát... Bocsánat, finnországi svédek – hogy ha svédországi finneket mondtam, akkor tévedtem. Jó tehát, ugye erről beszélt, hogy Svédországban mióta élnek a svédek (...), én mondtam, neki, hogy *jó, jó, de ez igaziból itt érdektelen, mert én ugye kulturális antropológiát tanítok, az az érdekes, hogy a jelenben mi van, és akkor arról kéne beszélni.* Ezt így megbeszéltük konzultációkon, ugye orientáltam (abba az irányba), és akkor utána ő tartotta a kiselőadását, és a kiselőadása az minden megbeszélésünk dacára ilyen történelmi jellegű volt, tehát elkezdte mondani, hogy a kereskedőhajók, amikor utaztak és nem tudom. És akkor így közbeszóltam, hogy *jó, jó ez (nagyon) érdekes, de akkor ugorjunk már el a XX. századra és akkor ennek a kortárs interpretációira.* Mondta, hogy *jó, jó, de egy pillanat,* és akkor még mindig ott tartott a XVII. századnál tíz perc múlva, és akkor mondtam, hogy *na jó, a kiselőadásokra alapvetően tizenöt perc van, aztán lejár, de akkor köszönöm szépen ezt az időt, és egyébként meg ilyen előadásokat ezentúl ne tartson senki, mert ez történelmi jellegű, ez nem történelem óra. Olyan szeminárium is van, az (...) és ő.* És amikor ez a történet megtörtént, akkor utána éreztem azt, hogy szinte így megfagyott a levegő. Tehát ez ilyen, nekem is rossz volt, ugye nagyon erélyesen ripakodtam rá a diákra, és ráadásul ugye a csoportban is (...) megfagyott a levegő, és azt azon az órán nem is sikerült oldani. És aztán később, amikor hát ugye eltelt egy-két ilyen szemináriumi óra, akkor volt olyan diák, aki elmondta, hogy neki ez nem volt annyira nagyon jó vagy nem nagyon tetszett itt a hallgatóságnak, hogy ennyire erélyesen állítottam akkor le a kiselőadás tartóját.

Kérdező: Akkor nézzük meg, hogy miért? Vajon miért nem tetszett nekik?

Adatközlő: Miért nem tetszett nekik? A történethez még az is hozzátartozik, hogy az a fiatalember, függetlenül attól, hogy megvolt a maga nagyon határozott elképzelése, hogy milyen kiselőadást akar tartani, egyébként az életben nem biztos, hogy annyira határozott volt, inkább valószínűleg

egy ilyen félénk embernek tűnik. Én meg úgy egyébként is, mint oktató, egy ilyen hatalommal felruházott ember vagyok, aki ott ha megdicsérek valakit, az megdicsőül, hogy ha meg leszidok valakit, az meg jogos, hogy mellre szívja és valószínűleg úgy értékelte a csoport, és én is utólag, hogy itt az erőfölénnyel éltem vissza, amikor ezt a fiatalembert kvázi durván leállítottam. Vagy hát nem volt annyira durva, de hát akkor is leállítottam, az mindenképpen durva.

Kérdező: És akkor most így utólag mit tenne, ha vissza lehetne pörgetni az időt?

Adatközlő: Borzasztó nehéz, azt kell mondanom, hogy szerencsés vagyok, azóta nem nagyon kerültem hasonló szituációba. Hát mindenképpen... Két szempontból volt nehéz a helyzet, egyik az az, hogy az ember az óráján azért igyekszik az időt bekorlátozni, eleve a diákoknak tíz perc, maximum negyed óra áll a rendelkezésükre, (...) ő kitöltötte, és még akkor sem ért véget, ki tudja meddig tartott volna az előadás. Tehát mindenképpen le kellett volna állítanom. Talán ő egy kicsit kedvesebben vagy nem is tudom, lehetőséget adni, hogy másik alkalommal (...) újra próbálkozzon. És addig még ugye rávezetni arra, hogy tényleg nem viccelek, nem történeti előadásra lenne szükség. Most valószínűleg ezt az utóbbi megoldást választanám, de ezt most improvizálom, ezen azóta nem gondolkodtam. Most valószínűleg ezt választanám, hogy készüljön föl ugyanebből a témából egy másik kiselőadással néhány szemináriumi órával később.

Kérdező: Önt meglepte, hogy órákkal később jött a visszajelzés?

Adatközlő: Nem. Engem is, tehát, hogy is mondjam, engem is nyomasztott, engem is zavart.

Kérdező: Meg tudjuk nézni, hogy ez miben nyilvánult meg? Mi volt az, hogy megfagyott a levegő?

Adatközlő: Hát egyrészt ugye szó szerint is megfagyott a levegő. Azt ott lehet érezni, ahol megszűnik az alapzaj. Minden tekintet hirtelen úgy rám mered. Ez gondolom azért is volt, mert nagyon szokatlan egyébként tőlem az, hogy valakire rá nem is annyira ripakodtam rá, de valakit úgy leállítok, hogy *no erre itt nincsen szükség*. Ezt meg is beszéltük, mondtam, hogy *nincs erre sz...*, *hogy ne történeti megközelítést. És köszönöm szépen, és lejárt az idő.* (...) nem is szokták ezt nagyon meg tőlem, tehát gondolom ezért is (meglepődtek), hogy most itt mi történik. Másrészt pedig ő hát ugye amikor az ember órát tart, ő akkor ugye folyamatosan érzi ezt a kontaktust a közönséggel. Tehát ezután én hiába próbáltam fölvenni a fonalat és beszélni arról, hogy ő ((köhint)), hogy ő egyébként meg hogyan alakult a nemzeti identitás különböző országokban (...) stb. Ez láthatólag úgy sokkal kevésbé motiválta a hallgatókat, nem tudtam fölvenni a

szemkontaktust, nem volt az a helyeslő bólogatás (...) csillogó tekintet és miegyebek, ami egyébként meg szokott egy-egy téma kapcsán.

Kérdező: És akkor hogy jött ki, amikor kapta a visszajelzést?

Adatközlő: Hát az úgy volt, hogy dupla órát tartottam, és a két óra között cigiszünetet tartottunk az udvaron, ami nyilván ez olyan, hogy aki éppen dohányos, meg éppen eljött. És akkor valakinek a kiselőadásáról beszélgettünk, egy lány volt, aki készült arra, hogy ezután a cigiszünet után, óraközi szünet után tartja a ((köhint)) a kiselőadását. Ő mondta, hogy de *nehogy úgy rámrípakodjon a tanár úr* ((nevet)), *mint órákkal ezelőtt*. Mondtam, hogy *jó-jó, hát azért erre nem úgy kell készülni, és én is mennyire sajnálom*. És akkor ott volt még egy-két fiú is, aki szintén ugye dohányzott velünk, és akkor mondták, hogy hát igen, azért ezen ők meg is lepődtek, mert amúgy nem erről az oldaláról ismertek meg.

Kérdező: És akkor ezután mi történt? Ott voltak négyen kb. ebben a helyzetben

Adatközlő: Igazából semmi, tehát azért ennek olyan maradandó hatása nem volt a csoportra. Ez nem is, nem a rákövetkező héten, hanem kettő vagy három héttel később történt, és már a következő héten sem befolyásolt ez alapvetően. Nem azt jelenti, hogy már csak a hallgatók fele jött el a szemináriumra vagy, hogy nem tudtuk volna fölvenni a hangulatot.

Kérdező: A srác közvetlen akkor, amikor ráripakodott, akkor hogyan reagált?

Adatközlő: Hm hát, szerintem, róla is ugyanazt tudom mondani, mint addig a csoporttársakról mondtam, tehát itt ő ((köhint)) egy nagyon erős megbántottság, illetve ilyen riadtság tükröződött a tekintetében. (...) Sokat ezen kívül nem kommunikáltunk. Fogta magát, helyre ment, utána nem keresett meg, nem az volt. Tehát mondom, egy alapvetően introvertált, félénk fiatalemberről van szó, tehát nem olyanról, aki mit tudom én, kiverte volna a nem tudom, cirkuszt, vagy a biztosítékot () miatt, hanem pont ellenkező, magába forduló figura volt. Én meg azután nem is láttam gyakorlatilag (...) az évfolyamtársait is gyakran látom.

Kérdező: És az oktatás célja egészéből hogyan értékeli a helyzetet?

Adatközlő: Ezt a helyzetet? Mindenképpen rosszként a több különböző tárgyam van. Ez a tárgyam, aminek keretében ez az incidens lezajlott, ez a kulturális antropológia. Most a kulturális antropológia a mi tanszékünkön az egyébként is egy... Hát, hogy is mondjam, ő ha jól tudom, akkor talán kötelező tárgy, de ettől függetlenül egy eléggé ilyen periférikus helyzetű tárgy. Alapvetően szociológiát tanítunk, ennek keretében a szociológiaelméletet, a szociológia módszertant, a

kulturális antropológia az ilyen hab a tortán. Nekem, úgy érzem, mint oktatónak, az a legfontosabb feladatom, hogy megszerettessem a diákokkal a kulturális antropológiát, (magyarán egy félév alatt) megtanítani valamit úgysem lehet, hogyha meg megszereti, és fölkeltem az érdeklődését, akkor meg úgyis utána fog olvasni, utána fog nézni és így tovább. Ilyen szempontból, hogyha ilyen incidens van a szemináriumon, az mindenképpen rossz, tehát a hosszú távú didaktikai (cél) nemhogy nem segíti, hanem pont ellenkezőleg. Vannak más jellegű tárgyaim, ((köhint)) ahol ha a szükség úgy hozza, akkor szívesebben vállalom a konfliktust, többet követelek, erősebben követelek, ((köhint)) mert ez az egész tanszéknek a profiljába jobban belevág. És úgy gondolom, hogy tudást kell szereznük a hallgatóknak, és nem mehetnek el úgy a félév végén, hogyha valaki megkérdezi tőlük, hogy na, mit tanultál ebből a tárgyból, akkor kiderül, hogy nem is tud belőle semmit. Elsősorban a településkutatás című tárgy, amely egy alapvetően módszertani félév, az olyan, hogy ott ((köhint)) hogy is mondjam, ott sokkal, hogy is mondjam, világosabban ö követelek és kérek számon.

Kérdező: Megértették azt igazából a diákok, hogy mi mozoghatott önben, vagy hogy miért volt ez?

Adatközlő: Egyébként igen, ő mert hogy ha, mikor a cigarettaszünetes megbeszélés volt, vissza tudok következtetni, tehát akkor egyébként értették, hogy itt konkrétan mi volt a probléma. Ő nem is az volt a gond, én most is azt gondolom, () nem az volt a gond, hanem az volt a gond, hogy ezt lehetett volna, vagy kevésbé erélyesen, vagy ha ugyanilyen erélyesen le is állítom a dolgot, akkor is (...) most improvizálok, de adhattam volna a srácnak egy másik lehetőséget ugyanazon szeminárium tagjai körében tudja bizonyítani, hogy nem az értelmi képességeivel van a baj, hanem, hogy nem úgy készült. Legjobb tudása szerint készült, de máshogy, mint ahogy én azt elvárom, az valószínűleg szerencsésebb lett volna.

### 3. interjú

Adatközlő: Az a baj, hogy amikor ugye abban a félévben, amikor velük foglalkozom, akkor ezek mindig olyan élenkben bennem vannak... Én ebben a félévben nem voltam velük... Lehet, hogy nem olyan tanítási szituáció, inkább ilyen, ilyen interakcióféle... De nézzük meg.

Létezik egy 40 párfős csoport, ezek a szociológus BA hallgatók. Nagyon különbözőek. Ahogy elrendeződnek a teremben, már arról lehet képe az embernek, hogy kik a nagyon jó tanulók, kik az elitek, kik a devianciára hajlamosak, akik ugye egy-egy csoportba ülnek. És ugye ez már akkor alakul ki, amikor túl vannak a gólyatáboron, tehát már felvehették a kapcsolatot egymással. Én már azt látom, amikor nagyjából összeállt egy ilyen fürtökből álló társaság. De hát 40 az elég sok. Én megpróbálok velük úgy kapcsolatot tartani, hogy email-t írhatnak nekem, illetve én szoktam nekik email-t írni. És akkor összeírjuk a kinek-kinek az email címét listákra. És akkor van egy fiú, aki, aki nagyon értelmes, világosfejű gyerek, ez már úgy vitákban megmutatkozott, de rendkívül furcsán öltözködik. Mondjuk rettenetes hosszú haja van és koromfekete ruhája és láncok lógnak belőle és hihetetlen nagy bakancs, és nem tudom... Szóval egy ilyen nagyon-nagyon veszélyes, brutális alaknak mutatja magát, de közben egy ilyen lányos, fiús arca van és szőke ((nevet)). Szóval mindenminden nagyon, nagyon ellentmondásos rajta.

És akkor az jutott eszembe, egy történet, hogy kérdeztem az email címeket, és ugye dacára annak, hogy ezeknek a diákoknak van egyetemi, semleges címük, tehát a nevük és az unicorvinus. Ezek a gyerekek még, mert gyerekeknek gondolom őket, ugye, ezek a gyerekek mind a saját címeiket használják, és abban ugye nyilvánvaló mindenféle vicceskedő szavak vannak, és akkor például ugye ilyenkor énnekem problémát okoz, hogy egy arcizmom ne ránduljon, hogy ha ((dadog)), hogy ha egyeztetem ezeket a, az adatokat és akkor ugye óhatatlan, hogy meg kell néha kérdezni. És akkor ez a fiú, nagyon érdekes volt ahogy reagált., hogy ő volt az *utolsó lázadó*, ez volt ((nevet)), ez volt... a @freemail.hu ((nevet)). Szóval, és akkor tudom, hogy ez nekem problémát okozott, hogy ez, hogy, ((dadog)) hogy maradjak komoly, semleges. És... de a többiek is átvették ezt, hogy én mondtam, hogy utolsó lázadó., työ, työ, työ, és akkor... a többiek se szóltak egy mukkot se, de mert, hogy ez úgy rájuk ragadt, hogy, hogy most ilyenkor nem szabad reagálni. És tudtuk, hogy ez a fiú mindenáron, ugye az ő különbözőségét akarta megmutatni. ((dadog)) És hát ugye itt, nem

tudom, hogy ez úgy elképzelhető-e, vannak ilyen, ilyen alternatív városi ((dadog)) gyerekek, tehát akik, akik olyan, olyan lazább öltözékekbe járkálnak, és akkor vannak azok, akiknek ilyen nagyon kiszámított ilyen butik, vagy pláza, vagy nem tudom milyen eleganciában és akkor ezek mellett meg vannak (ilyen furcsa fickók).

Na ennyi volt ez, ez ((dadog)). Legalábbis ez nem egy történet, hanem ez egy szituáció.

Kérdő: Miért okozott pontosan problémát komolynak maradni?

Adatközlő: Hát azért, mert ugye ez egy olyan, olyan vicces helyzet számomra, hogy ugye van itt egy gyerek, aki meg akarja mutatni, azt hogy ő milyen kőkemény, vagy legalábbis a külsőségekben, ilyen riasztó eszközöket használ a ruházatában, ugye, közben a, a ((dadog)) kinézete az egy ilyen lányos, puha, mondjuk az arca, meg a... a testfelépítése egyébként az egy nagyon erőteljes. És akkor ugye, az hogy őneki ilyen, ilyen idétlen ((dadog)) email címe van, mármint, hogy a neve, mert ugye vannak itt minden (fakirály), meg mindenféle marhaságok, meg ugye mucika16, meg ilyesmi, és akkor ő pedig volt az utolsó lázadó.

Kérdő: Miért kell komolynak maradni?

Adatközlő: Azért, mert nem akartam őt megbélyegezni azzal, hogy ő, különbséget teszek, ugye én különbséget nem tehetek közöttük, tehát énnekem ugyanúgy kell tekintenem arra a ((dadog)) feketeruhás, nem tudom én milyen rémre, aki ott ül az órán, mert ő nem mint egy feketeruhás rém ül ott, hanem, hanem ő egy ugyanolyan diák, mint egy, egy, egy kislány, aki nem tudom én milyen, akár iskolaköpenyben, képzelem el, elképzelhetjük a fekete pulóverét, amibe ő szemmel láthatólag elrejtőzködik. Mert az egy egész más dolog. Ez a fiú meg ugye a láncaival, meg mindenféle kellékeivel pont azt akarta mutatni, hogy ő milyen erős, vagy brutális. Na így értem.

Kérdő: Sikerült a dolog, vagy észrevett valamit?

Adatközlő: Nem hiszem, nem hiszem. Persze lehet, hogy aztán én utána másképp mosolyogtam rá, vagy valami. Ez ((dadog)) elképzelhető, igen. Mondjuk nyilvánosan sikerült azt megvalósítani, hogy ne tegyek különbséget. De lehet hogy ((dadog)) én utána másképp nézetem rá, vagy nem tudom én, ((dadog)) de az már csak négy szemközt, mindenesetre nem került szóba közöttünk ez a dolog. Aztán egyszer csak szólt, pár ((dadog)) nap múlva, lehet, hogy még ez hozzátartozik a történethez, hogy ő megváltoztatta, most már ne arra küldjem a címet, vagy a levelet, hanem... De mert ez most onnan jutott eszembe, hogy aztán volt egy kommunikáció közöttünk, ez, hogy most cseréljem le az ő, de ez már nem került nyilvánosságra.



Kérdező: Van köze hozzá, vagy nincs köze hozzá?

Adatközlő: Azt nem tudom. Lehet, hogy van. ((dadog)) Ezt otthon elmeséltem ezt a történetet. Nekem van egy fiam, hasonló korú, és akkor annak elmeséltem és azt mondta, hogy oh, az iskolában ilyenkor, ő előre megmondta ezt egyébként. Mert azt mondta, hogy még a gimnáziumi címek megmaradnak, és abban vannak ezek a műnytyi-püntyi címek, és akkor utána meg elkezdik szégyellni. Akkor ezek nagyon menő ((dadog)) email címek, és akkor megjegyzi az ember, meg cimbi, meg nem tudom micsodák, és akkor utána pedig, ezt elkezdik egyszer csak szégyellni a gyerekek. És akkor ilyen komolyabb címeket választanak. És, szóval ő csak ennyit mondott erre, hogy majd meg fogja változtatni, szerinte. És akkor ezért maradt meg bennem aztán később.

Kérdező: A többi diák ön szerint mit gondolt?

Adatközlő: Hát az, az a helyzet, hogy ez a fiú egész végig, az egész, hogy mondjam ((dadog)) az egész, kurzus során, tehát egy félévig tanultak ott, ez a diák, az mindig egyedül volt. Szóval (így) nem tudom, hogy mit gondoltak. Mondjuk a vita helyzetekben ez a fiú nem nagyon szólalt meg sose, tehát amikor (egy) olyan szituáció volt, hogy valamit meg kellett volna vitatni, nem nagyon szólalt meg, aztán úgy tényleg egyedül volt. És a többiek meg nem reagáltak rá, legalábbis ebben az órai közösségben. Én meg őszintén szólva nem óhajtottam volna, mondjuk, nem tudom, hogy mi lett volna, hogy, ha mondjuk egy ilyen vitát provokált ((dadog)) volna valaki, én nem szeretem az ilyesmiket. Szóval most mi nem azért jöttünk ott ((dadog)) össze, hogy, szóval én, én, én, hogy mondjam, dolognak tekintettem azt a tananyagot, és én nem gondolom, hogy meg kellett volna velük, mondjuk olyasmit vitatni, ami, ami, ami mondjuk az ő egyetemen kívüli érintkezésükben probléma.

Ez nem azt jelenti persze, hogy, hogy nem voltak viták tényleg olyanokról, hogy a nem tudom én, ugye óhatatlanul a szociológiában előjönnek ezek, hogy kendőt hordanak-e, vagy hordjanak-e kendőt a, a, a muzulmán nők Franciaországba, és, hogy ez mit is jelent, kinek mennyire fáj ez, ha levetetik vele. És a többi, és a többi. Szóval ilyeneket, kényes dolgokat lehetett vitatni, de pont személyekre vonatkoztatva nem óhajtottam.

Kérdező: Kendős vitát felidézni, vagy egy hasonlót?

Adatközlő: Ott... ott ugye arról volt szó a diákok között, most nem tudom egészen pontosan reprodukálni, hogy, hogy és mint volt. Ugye az, az, ugye ((dadog)) nyilván azzal kapcsolatos, hogy, hogy a migráció problémakörében, és, hogy kultúrák találkoznak és ezzel kapcsolatos volt a dolog.

És akkor, arra, arról kérdezgettem, vagy arról vitatkoztunk, hogy ugye a németországi közösségekben, megjelennek ugye ezek, a, a, akár, akár ugye a jugoszláviai vendégmunkások gyerekei, akik teljesen másképp néznek ki, mint a németországi németek, tehát az úgynevezett őslakosok, ugye. És, hogy, hogy néz ki ez a médiában, hogy nagyon sok bemondó, riporter, szereplő már ezekből, a, tehát a második generációs, vagy harmadik generációs szerbekből, vagy, vagy hát más ilyen jugoszláviai bevándorlók gyerekeiből ((dadog)) származik. És akkor ugye ez másképpen látszik a, most már, a, (szóval) egész másképp néz ki mondjuk egy televíziós műsorfolyam mostanság, ilyen hogy ha az embereknek a képét, megjelenését lát... nézzük, mint ahogy a 60-as, 70-es években kinézhetett, ugye az egy ilyen egészen más típusú volt.

És akkor én valamiket felidéztem, hogy mik voltak akkor, amikor én gyerekkoromban néztem, a mit tudom én, a valamilyen ilyen csatornákat lehetett látni, vagy idézeteket, mert a nyugati határszélen lehetett ilyen látni külföldi tévében. És akkor ezen is ottan meditáltunk. És akkor utána szóba került az, hogy, hogy ((dadog)) ezek a diákok, vagy hogy ezek a, a, a törökországi bevándorlók viszont más vallásúak is, és hogy akkor az agresszív vagy nem agresszív az a vallás. És akkor erről vitatkoztunk ott, hogy... persze voltak, akik azt mondták, hogy agresszív, akkor utána kiderült az, hogy sokan gondolják úgy, hogy, hogy ugye vannak világi törvények és akkor az állami törvényt, azokat maximálisan be kell tartani, és akkor jöttek a francia példával, hogy ott ugye nem lehet ((dadog)) a kereszt se, meg semmi se, meg semmilyen szimbólum nem (jelentheti). Na most akkor ez egy ilyen semleges, tehát, hogy akkor többen voltak, azok, akik azt mondták, hogy ez a semleges álláspont lenne a jó, és akkor ugye én kénytelen voltam, mert én is őszintén szólva ennek nagyon a, ugye az előző történetben is az látszott, hogy én igyekeztem a nagy semlegességet mutatni. És akkor utána a következő ((dadog)) két lány volt ott olyan nagyon érzékeny lányok, akik úgy értem érzékeny, hogy gondolkodnak és ((dadog)) szóltak mindig, és ugye vannak ilyenek a csoportban, ugye, hogy de és, akkor, ő, az egyik megszólalt, hogy de most azt gondoljátok el, és akkor úgy mindenkiben megmaradt ez a, vagy legalábbis bennem nagyon, de ő, ő benne is azt hiszem, hogy azt gondoljátok el, hogy egy olyan vallásos muzulmán, akinek azt mondják, hogy, hogy őneki, ő bűnt követ el, akkor, hogyha nem teszi fel a kendőt, és akkor őt arra kényszeríti az állam, vagy az egyetem, vagy akárki, és ki az aki őt arra kényszerítheti, hogy ezt a nagyon fontos szabályt megszegje. És akkor ugye egy pillanatra ugye mindenki így elgondolkozott, és akkor nem is tudom, akkor azt mondták, hogy de akkor az egyetemen kell csak levenni, és akkor amikor kimegy, akkor már fölteheti

((nevet))... a pragmatizmus ((nevet)). Őszintén szólva ((dadog)) én azt gondolom ezzel kapcsolatban, hogy hát itt nincsen nagyon, hogy is mondjam, nincsen igazság, ugye (majd valamilyen) bölcsesség, közös bölcsesség eldönti, hogy ezt lehet-e, vagy nem lehet. Mindenesetre, ha ilyen beleérzően nyilatkoznának, és viszont is, tehát, hogy ők is látnák, hogy a keresztények, meg (?), akkor ez nyilván nem is lenne probléma. De hát ugye egy olyan helyzetben vagyunk, amikor konfliktusok vannak ezzel kapcsolatban. Úgyhogy ez egy érdekes tapasztalat volt mindenesetre.

Kérdező: Nézzük meg mi történt a többiekben és a diáklányban.

Adatközlő: A többiek, mondom, azok ilyen nagyon kis pragmatikus...

Kérdező: De egy pillanatra csend lett.

Adatközlő: Hogy igen, hogy valószínűleg, hogy vették azt a, azt, hogy ez tényleg egy komoly konfliktus, ha valaki vallásos, de aztán túltette magát, ugye ((dadog)) ezt azért, én nem tudom,... nem nagyon, hogy is mondjam, az hogy ez ilyen mély vallásosokban milyen konfliktust okoz, azért ((dadog)) azt, nem láttam rajtuk, mármint a többiekben. Csak, hogy úgy elgondolkoztak ezen, hogy hátha tényleg mégis van olyan, akinek ez olyan nagy problémát okoz. (Ugye ez.) De aztán ugye azt úgy el is vetették, hogy na de hát ez nem olyan komoly. Ugye, én nem tudom, hát, ((dadog)) nem tudom, hogy ezek a diákok, talán egy- kettő biztos találkozott olyan nagyon mély vallásosokkal.

Kérdező: És a lány?

Adatközlő: A lány az biztos, hogy nem egy ilyen mély vallásos alapon, mármint azt én, hogy mondjam, ismerve ((dadog)) a dolgozataiból, meg amiket ő nekem írogatott, abból én úgy be tudtam nagyjából lőni, az, ő egy nagyon differenciáltan gondolkodó, tehát ő a szempontot hozta be, ő ((dadog)) nem személyesen volt érintve ebben a dologban.

Kérdező: Hogyan reagálhatott, mit gondolhatott, amikor a többiek átsiklottak a megjegyzésén, az nem derült ki?

Adatközlő: ((dadog)) Át nem siklottak, csak, csak rögtön egy ilyen megoldást találtak rá. Nem volt semmi különös, szóval nem történt ebből konfliktus, vagy ha így gondolod. (...) Nem, én azt gondolom, hogy ő ezt helyére is tette azzal, hogy, hogy ő felvetette. És akkor tulajdonképpen, ugye én aláhúztam, hogy ez egy, egy jogos felvetés. És akkor ugye ez ilyen érdekesen, így átment ebbe a, ilyen, traumatikus megoldást kerestek (volna).

Kérdező: Elégedett ezzel a kimenetellel, vagy mit szeretett volna?

Adatközlő: Én asszem, hogy itt véget is ért az óra, tehát én (nagyon) örültem annak, hogy, hogy sok szempont, hogy felmerült, és nem, és, hogy tulajdonképpen még én is, mert, hogy ez, ez a, ez a szempont ezen én nem gondolkoztam erről, nagyon. És úgy, és én örültem neki, hogy ő ezt felvetette. És ott, ott én rögtön mondtam, hogy hát bizony erről nem beszéltünk, hogy eddig nem, mármint, hogy abba, hogy most akkor, hogy legyen a kultúrák meg vallások egymás mellett élése mondjuk München közepén, hogy lehet-e oda, nem tudom én divatházat építeni.

Kérdező: Mennyire kapcsolódott az elméleti részéhez az órának?

Adatközlő: Hát ott, ((dadog)) mint mindig persze, hogy kapcsolódott, mert ez ((dadog)) annak kapcsán merült fel, hogy ilyen globalizációval foglalkoztunk, meg multikulturalitás, meg nemzetállam, meg ilyesmi voltak. Szóval ez abszolút odakapcsolódott, ezek, ((dadog)) vannak ilyen fejezetek a könyvben. Amit egyébként, hát szeretnek ezek a szociológus, vagy, most nem tudom, mert mind a kettőt tanítottam, szociológusokat is és társadalmi tanulmányos szakosokat, ami nagyjából hasonló, asszem, hogy ez az utóbbi történet ez a társadalmi tanulmányosokkal (volt).

Kérdező: És az első?

Adatközlő: Az is igen, igen, igen.

## 4. interjú

Adatközlő: Ha tudtam volna, hogy mit fog kérdezni, esetleg gondolkoztam volna rajta.

Kérdező: De direkt nem mondtam. Valami olyat, amit elmondott már másnak és megmaradt.

És lehetőleg BA-sokkal történt.

Adatközlő: Nézze igazán, igazán éppen ez a múlt évben volt, kétszer is két ilyen eset, ami engem eléggé fölűzött. Szóval egy oktatót leginkább az vágja mellbe, hogyha észreveszi hogy át akarja vágni a másik fél, és mondjuk hát meglehetősen ügyetlen módon akarja átvágni. És pont az előző évben, a szemináriumi csoportomban volt két hallgató, ugyanaz a csoport és egyik az egyik félévben, másik a második félévben, de olyan ügyesen csinálták. A szemináriumok ugye arról szólnak, hogy bizonyos témákat dolgozunk fel, és hát nekik is előre készülni kell a megadott bibliográfiából, és témafeldolgozás végén pedig egy összefoglaló öt-hat-hét oldalas dolgozatot kell belőle írni. És akkor zárul le egy téma, egy félévben négy témára van osztva minden... A dolognak a lényege az, hogy főleg az volt, ami megmaradt és emlegetni is szoktam, hogy egy, egyik hallgató úgy adott le egy dolgozatot... Egyébként hát ismertem, merthogy szóval mit tudom én, máts nyolcadik, tizedik dolgozata volt egy év alatt, tehát körülbelül azt is, hogy fogalmaz, hogyan dolgozza föl az adott anyagot és hát ez a dolgozat ez valami merőben más volt. Tehát mintha a tudása és a képességei azok úgy nagyságrenddel pozitív irányba változtak volna. Szokatlan volt a dolog, mígnem szemet szúrt: először ugye elolvastam az anyagot (föl se tűnt a dolog), marha szabatos fogalmazás és minden a helyén volt benne, ami nem volt rá jellemző a korábbi dolgozatoknál, és hát egyszer csak kiderült, hogy hoppá, ez a ez a leadott dolgozat, nyomtatott vagy fénymásolt dolgozat ez teljesen úgy néz ki, tehát azoknak a szabályoknak megfelel, ahogyan a szakdolgozatokat kell. Tehát egy marha széles baloldali kötési sáv, ami hát egy teljesen normál anyagnál egyáltalán nem előírás. És akkor hát elkezdtem keresgélni, hogy vajon honnan kapta elő ezt a szakdolgozatot, kinek az anyagát dolgozta föl, és és hát (...) mindent beletettem. Van egy ilyen plágiumkereső program a neten, nem találtam meg természetesen és akkor utána megpróbáltam itt a könyvtárban a leadott szakdolgozatok közül levadászni. De hát ez egy embertelen feladat, de aztán utána le is zártam, elmondtam a következő szemináriumon, hogy értsen belőle az akinek szól a dolog, neki írtam egy külön e-mailt is, tehát ott a nyilvánosság előtt

nem neveztem őt néven hogy hát ez tökéletesen tisztességtelen dolog, és hogyha ezt négy éven keresztül folytatja vagy három éven keresztül folytatja, akkor ebből azért komoly balhéi lesznek, engem nem érdekel az egész, adjon be egy új dolgozatot amit ő gyártott, ő talált ki, és kész akkor a dolog rövidre van zárva, engem mindenestre bosszant ez az egész. Ő mindenestre le is adta a dolgozatát és hát az persze sokkal gyengébb minőségű volt, mígnem egyszer két-három hónap múlva egy egész más anyagban rátaláltam az eredeti szakdolgozatra szerzővel, névvel, minden egyébbel, előbányásztam akkor persze a könyvtárból is. Tökéletesen be lehetett azonosítani, hogy honnan, melyik oldalról szedte ki az egész anyagát, hát akkor már nem volt érdemes balhét csinálni. Csak egy hétig foglalkoztatott így a dolog, hogy a francba, hát szóval megírni néhány oldalt ez nem egy nagy olyan nagy etwas, és akkor veszi a fáradságot, és valahonnan kimásolja de még csak annyit sem csinál, hogy áttördelné vagy hogy ne lehessen így felismerni. Beadja minden további nélkül, énnekem a hajam ugye az égnek áll az egésztől, méltányosságot gyakorolok, ennek ellenére nem csinálom balhét, továbbengedem őt, de nem árulta el, bizonyítsam be ha tudom, ez volt gyakorlatilag a válasz. És aztán, amikor már tulajdonképpen az egész értelmét veszítette, akkor megtalálom az eredeti anyagot. Szóval lehet, hogy magamnak ez egy jó bizonyíték volt, de a hallgatóval addigra már nem tudtam kezdeni semmit, de akkor elkezdtem gyanakodni. Onnantól kezdve mindig figyeltem a dolgozatokat, hogy nincs-e valami furcsaság.

Kérdő: Általában gyanakodni, vagy rá?

Adatközlő: Őrá is természetesen, vagy elsősorban őrá, tehát mondjuk az ő dolgozatait, házidolgozatait kétszer olvastam el emiatt, de hát úgy általában is. Hogy a csoport igazán nem ítélte el, tehát nem mondtam hogy ki, csak körülírtam, hogy mi történt és ügyes volt, kész, el van intézve. És aztán utána letelt egy félév, ugyanabban csoportban egy másik hallgató nem ugyanazt csinálta, tehát nem egy kész szakdolgozatból másolt ki mit tudom én hány oldalt, de hát őnála is teljesen nyilvánvaló volt, hogy nem a saját anyaga, ő valahonnan leszedte. A hallgatónak visszaírtam, hogy számomra teljesen nyilvánvaló, hogy nem ön írta az anyagot, ő elismerte, elnézést kért és hát körülbelül ennyi. Tizenhét évi tanításom alatt – szóval lehet, hogy valami furcsa vagy véletlen egybeesés –, de tizenhét év alatt egy tanulócsoporthoz egy tanévben egy tanév két félévében vagy szemeszterében hogy egymást követően forduljon ez elő, szóval ez egy ilyen nem is tudom (abszurd dolog). Nem bántam, amikor utána már a csoporttal már nem kellett együtt dolgoznom. És ment tovább, és már mások vezették a szemináriumot. Ez volt leginkább, ami így megmaradt

bennem emlémben. Tehát nem egy ilyen szuper emlék, de mondjuk hogyha beszélek róla, akkor főleg a kollégáimnak mikor mondtam, akkor lehet persze ezt úgy is felfogni, hogyhát egyfajta dicsőség, hogy hát észrevettem és kiszúrtam és nyugodtan megvezethetett volna minden további nélkül. És hát gondolom, hogy vagy ő vagy mások nyugodtan megvezetik a kollégákat – benne van. Én is voltam valamikor egyetemista meg főiskolás, benne van a rendszerben. Valami véletlen folytán nekem erre sikerült rájönnöm és ezután kezdtem el gondolkodni, hogy az elmúlt évek alatt, vagy másfél évtized alatt hányszor fordulhatott ilyen elő. Körülbelül ennyi.

Kérdező: És akkor megkérdezhetem, hogy Önt pontosan mi zavarta a dologban?

Adatközlő: Szóval én úgy gondolom, vagy úgy gondoltam, hogy egy szemináriumi csoportban egyfajta megegyezés van a csoporttagok és a csoportvezető, az oktató között. Másfél évig együtt vannak, hetente találkoznak, ezer órát töltenek el, elméleti gyakorlati kérdésekről vitatkoznak, beszélgetnek, tehát nyilván ez egész más, mint egy elméleti óra. Szinte ismertük már egymást ennyi idő után, szóval túlzás azt mondani, hogy nem voltak titkaink egymás előtt, de nyilván, a szakmai kérdésekben többé-kevésbé kiismertem a hallgatókat, meg hát ők is azért be tudták lőni, hogy én mit gondolok bizonyos szakmai dolgokról. És akkor ezt az ideális állapotot, vagy annak vélt állapotot egyszer csak megzavarta ez az ügyeskedés. Tehát én úgy gondoltam, hogy ha van egy ilyen megegyezés, akkor az arról, hogy betartjuk a szabályokat kölcsönösen, és én azért dolgozok, hogy ők minél jobb, minél többet tudjanak a szakmáról, ők meg azért dolgoznak, hogy minél jobban vagy minél alaposabban el tudják sajátítani azt, amit itt közösen megtanulunk. És akkor egyszer csak ebbe a szép összhangba valaki belepiszkított, és szóval akkor úgy megzavart mindent – gondoltam én akkor. A mai napig is úgy gondolom egyébként, illetve van ilyen véleményem az egészről, de már túl vagyok rajta, tehát túltettem magam rajta. De most, hogy ebben a félévben nem vállaltam szemináriumot, tehát nem voltam nagyon lesújtva, illetve nem osztottak rám szemináriumot.

Kérdező: Emiatt?

Adatközlő: Emiatt nem voltam lesújtva igen, hogy tehát nem volt egy ilyen nagyon kellemes emlék. A franc tudja, most hagyjunk ki egy félévet, aztán majd meglátom, hogy mi lesz szeptembertől.

Kérdező: Hogyan értékeli azt, ahogy Ön viselkedett a dologban, illetve ahogy a diák. Tehát most, hogyha vissza lehetne tekerni akkor másképp csinálná?

Adatközlő: Hát nézze, én ismerem saját magamat, nem tartom valószínűnek, hogy másképp viselkednék, de én úgy gondolom, hogy ilyen helyzetekben célravezető vagy eredményesebb a keménykedés, hogyha valaki a tanulmány és vizsgaszabályzatnak megfelelő retorziókat alkalmaz ilyen esetben. Valószínűleg, hogy ha valaki így járna el, neki nagyobb tekintélye maradna a hallgatók között. Én utólag úgy gondolom, hogy amikor én engedékeny vagyok bármilyen megfontolásból, az végső soron azért azt a szükséges tekintélyt, ami nem árt, hogyha van a felsőoktatásban okító tanár iránt, szóval ezt azért rombolja. Az ilyen fajta *na jó, szedte vette, de hát akkor hozzuk helyre a hibát vagy hozza helyre a hibát*, és emiatt nem lesz komoly következménye az egésznek, szóval nem hiszem, hogy ez egy ez egy életre szóló lecke, vagy hát legalábbis amíg idejár. Lecke lett volna számára, mert nincs kizárva, hogy hát úgy gondolja, hogy hát majd ezt akkor meg lehet mással is csinálni. Mert más is valószínűleg hasonlóképpen fogja ezt kezelni. Tehát mondjuk én ezt úgy gondolom, hogy most utólag úgy gondolom, hogy nem volt célravezető ezt az utat járnom, de én viszont ilyen ember vagyok. Nyilván nem tudtam volna azt megcsinálni, hogy akkor tanszékvezető elé menni, és szerezni bizonyítékokat, és és valami komoly fegyelmit vagy bármi egyebet elindítani, mert úgy gondolom, hogy ettől nem lesz jobb senki, hogy komolyan megbüntetik, mondom én. De más nagy valószínűséggel nem ugyanezt mondja, és lehet, hogy ő okosabban gondolkodik.

Kérdő: És akkor még egy, hogy a csoport többi tagjától összességében mit várt?

Adatközlő: Hát nézze, hogy mit vártam, tehát nyilván ez egy naiv elképzelés, hogy ők nem a társuk mellé fognak állni, hanem mellém, merthogy nyilván ebben a hierachiában akárhogy is, de én fölöttük vagyok. Nyilván inkább azzal éreznek együtt, aki közéjük tartozik, de ugyanakkor fájt egy kicsit, hogy hát annyit se tudtak kimondani, hogy hát ez nem volt egy korrekt dolog meg egyébként is. De ez nem tartott túl sokáig, hogy én ezen tépelődtem. Szóval egy másfél éves kapcsolat után úgy véltem, hogy talán engem is támogathatnának, nem feltétlenül azt, aki hamisan csinált valamit, de hát az élet nem ilyen.



## 5. interjú

Kérdező: ...bármilyen kicsi történetet, ami oktatás közben esett meg, valamely interakció közben, tehát a diák és a tanár közötti interakcióban. Amit utána te elmeséltél valakinek, vagy bántott. Csak az a lényeg, hogy konkrét eset legyen.

Adatközlő: Előfordult egy pár évvel ezelőtt, hogy – szociális munkásokat tanítok, tehát hogy itt a -- eléggé speciálissá teszi a helyzetet, van egy olyan óra, ahol a hallgatóknak az a feladata, hogy különféle (szociális) szolgáltatásokat, (intézményeket) látogassanak. És – az egyik lány elsodródott, el-került egy olyan helyre, ahol kiderült, hogy egy másik csoporttársa kliensként fordul meg. És ez egy ilyen nagyon – nagyon nehéz volt ezt a helyzetet kezelni, mert ezt a lány egy olyan helyzetben mondta el teljesen váratlanul, amikor az illető csoporttárs nem volt ott. És már hosszú ideje nem járt az órára, és nem lehetett tudni, semmit nem tudtunk róla, tehát, hogy kimarad, beteg, semmit nem tudtunk róla. És akkor egyszer csak hirtelen megjelent ez az információ, és ezt már visszanyomni nem lehet. A szociális munkában azért itt ez egy olyan fontos etikai alapelv, hogy ilyen nem lehet, nem szabad csinálni. Na most ez asszem első évben történt. Akkor sem szabadna, hogy megtörténjen, és nyilván a hallgatónak a fejében nem kapcsolódott össze, hogy ő most egy súlyos etikai vétséget követ el, de utána ezt már nehéz volt a csoportban is kezelni ezt a helyzetet. De utána aztán végül is előkerült ez a hallgató, akiről szólt a történet, meg egyáltalán – na, hogy ilyen nehéz helyzet volt.

Kérdező: Akkor ezt nézzük meg. Ez elhangzott, és akkor te hogyan reagáltál? Pontosan mi történt?

Adatközlő: Akkor azt mondtam, hogy álljunk meg egy pillanatra, hogy akkor most itt miről van szó. És én akkor próbáltam a dolognak az etikai vonatkozására terelni a hangsúlyt, tehát arra, hogy a hallgató gondolkodjon le azon, aki elmondta a történetet, hogy mit tett ő most ezzel. Hogy mi történt ebben a pillanatban, amikor ő gyakorlatilag egy klienst, aki egyébként történetesen az ő csoporttársa kiszolgáltatót más tizenvalahány embernek, aki ismeri őt. Hogy erről kezdtünk el beszélgetni, Hogy itt most mi történt a szemünk előtt, ami nem nagyon jutott, szóval hogy is mondjam, egy csomó minden persze szóba került, egy csomó minden ráismerés volt, de valahogy ő nem jutott el a dolog olyan mélységig, vagy olyan összefüggésekhez nem jutottunk már el. Valahogy ráadásul ez még abszolút óra végén volt, és tudod, amikor már a lépcsőházban pakolnak

(...) na szóval egy ilyen helyzet volt. Ilyen lépcsőházi helyzet volt, Tehát valamennyit azt mondtam, hogy na most muszáj rátenni. Tudod, amikor másik óra kezdődik, és elkezdnek szállingózni, és szóval ez egy ilyen szempontból is nehezen kezelhető helyzet.

Kérdező: ...és akkor mi történt, következő órán visszatértetek?

Adatközlő: Valamennyit visszatértünk rá, nagyon sokat nem, mert azt se akartam, hogy ez egy ilyen, hogy nem akartam, hogy tovább mélyüljön a történet. Tehát hogy nem akartam tovább patologizálni ezt az egyébként is rossz történetet, ő de minden esetre maradt egy ilyen rossz érzés bennem mindenképpen ezzel kapcsolatban, ő hát remélem, hogy a hallgatók nagy része is valamit azért alapvetően megértett, hogy információkezelésben mit lehet meg mint nem lehet.

Kérdező: és maga diák is, aki elmondta?

Adatközlő: Én azt gondolom, hogy neki azért összekapcsolódott valami azzal kapcsolatban, hogy most ez nem volt szerencsés lépés, de hát, igen, ez a ez a minimum.

Kérdező: (...)

Adatközlő: Amikor az eláru- nem is emlékszem, vagy asszem, hogy úgy volt, hogy az elárult diák valahogy úgy-, nem jött vissza. Tehát nem úgy jött vissza a csoportba, hogy na. Szóval ez egy olyan óra, hogy van párhuzamos nem tudom én hány csoportunk. És úgy jött vissza, hogy (...) nálam jelentkezett, és akkor mondott egy történetet, hogy miért nem jött órára. Ez a félév végéhez közel volt. Tehát valahogy még benne volt abban, hogy, hogy tehát nem mondhattam azt neki, hogy bocs, öreg, nem láttalak egész félévben, és akkor most, szóval nem is akartam volna ezek után egy ilyen dologba belemenni. De minden este azt a félévet én majdnem azt mondom, hogy négyszemközt zártam le vele. Nekik amúgy is az a feladatuk abban a félévben, hogy kell egy dolgozatot írni, és azt egy beszélgetés folyamán meg kell védeniük. Tehát nem kifejezetten vele, tehát ez eleve így volt, mindenki számára ez a helyzet volt, tehát nem kifejezetten ennek az egy diáknak volt ez a helyzet megszerkesztve, de akkor én szóba hoztam ezt a dolgot, tehát hogy akkor én elmondtam, hogy ez és ez hangzott el, és akkor ott valamit beszélgettünk erről, utána a diák egy másik csoportba járt a következő félévtől. Tehát ez egy több féléven...

Igen tehát az bele van építve, hogy cserélhetnek csoportot, na és mivel ugye itt ez egy nagyon kényes dolog, mert ugye nekünk itt nem csak a... Szóval egyrészt kell védenünk a diákot, de másrészt kell védenünk azt a klienst is, akivel a diák foglalkozni fog, és úgy döntöttünk, hogy ahová

átment, ott a következő szemináriumvezetőnek elmeséltem ezt a történetet, hogy ő legalábbis tudja ezt a dolgot, mert, ez egy nehéz helyzet.

Kérdező: Jó, akkor most nézzük végig először is, van-e valami, amit másképp csinálnál most így utólag?

Adatközlő: ---Ez nem, szóval az a helyzet, hogy nem nagyon, hogy végig volt egy ilyen, tudod, az ember ilyen beszorítva érzi magát, hogy utolsó pillanatban, hogy nincs ott, akire vonatkozik, hogy már visszanyomni nem tudom az információt, mert elhangzott. Szóval, hogy végig volt egy ilyen érzésem, de most se látok egy olyan pontot, azt érzem, hogy nincs olyan pont, ami, ahol, ahol, ahol, ahol, igen, igen, igen.

Kérdező: Jó, akkor próbáld megfogalmazni – mert hogy igen komplex story – hogy mi zavar benne.

Adatközlő: Hát nagyon sok minden. Egyrészt zavart az, hogy (...) történik egy nagyon súlyos etikai vétség. Ez az első. Ez az első, ami leginkább zavar. Zavart, hogy ettől az egyik hallgató egy nagyon kiszolgáltatott helyzetbe került. Ez egy, ez egy olyan dolog, amitől ha úgy gondolom, hogy valami információ nem ért át vagy valamit ez a lány, aki ezt elmondta ezt a történetet. Vagy én nem közvetítettem elég vehemensen, vagy az adott intézmény, amit meglátogattam, ott is, ott is a lelkére kell kötni, hogy ugye semmi nem névvel azonosítható. Hogy akkor sem lehet kivinni információt, hogy ha ismer (...) tehát hogy valahogy ennyi, ennyi hatás sem volt elég ahhoz, hogy egy ilyen. Érted? Na hát ez zavart a dologban.

Kérdező: és akkor a diák oldalát is nézzük meg, a lány és a te kapcsolatodat. Mit vártál volna tőle?

Adatközlő: Én valahogy azt vártam volna, szóval több tapintatot és mérlegelést és azt vártam volna, hogy ha belefutott is ebbe a sztoriba, akkor mélyen hallgasson erről a dologról. És mondja el az össze többi tapasztalatát, amit az adott intézményben összeszedett és szerzett, de erről mélyen hallgasson, tehát én ezt vártam volna tőle, mert ez lett volna az etikus ebben a helyzetben.

Kérdező: és miután elmondta, mit vártál volna tőle?

Adatközlő: erősebb szembenézést, tehát hogy én azt éreztem, nehezen ment át az a döbbenet, ami nyilván én bennem biztos volt, a többiekben kevésbé. Kezdők voltak, tehát még nem volt – olya – hosszú út – a – mögöttük vagy hosszú szakmai képzés, de valahogy nekem ez egy nagyon súlyos vétség volt, ami megtörtént, és nem éreztem azt, hogy... én azt vártam volna, hogy, hogy, hogy Úristen, érted, hogy mit csináltam, hogy szembenézzem azzal, hogy mit csináltam. És valahogy azt

éreztem, hogy ez késik ez a (...) ez nem történik vagy lassabban történik meg ez a szembenézés.

Szóval nem láttam a döbbenetet rajta, amit én vártam volna.

## 6. interjú

Adatközlő: Értem, és egészen komolyan gondolkodtam, amikor írtad a leveledet, hogy tudok-e sztorit. Biztosan nem tudok jó sztorit mondani. Mi juthat eszembe. Elmegy az ember az órára, nincs ott senki. De ugye ez nem egy sztori. Öö—igen. Vagy legalábbis nem egy jól elmesélhető.

Kérdező: Az nem baj. Apróságot.

Adatközlő: Jó hát ami ebben sztori, vagy ami ebben elmesélhető, és ez tényleg többször előfordult, hogy ugye el kell dönteni, hogy az ember keménykedik vagy nem keménykedik. --- Tehát ebben minden egyes év elején hosszú dilemma, mit csináljak: tartsak katalógust vagy ne tartsak. Azt gondolom, hogy ha az ember jó előadásokat tart vagy jó beszélgetések vannak a szemináriumon, akkor eljönnek, de nem így van. Nem azért mennek el általában, mert jó vagy nem jó – nem mondom, hogy ennek nincs szerepe – hanem a kisebb ellenállás felé haladnak, tehát ilyen értelemben ebben csak annyi a sztori, hogy mindig el szoktuk határozni, hogy mondjuk három ember legyen a minimális szemináriumi csoportlétszám, vagy kettő vagy eggyel is tartsunk szemináriumot vagy ne. A másik sztori, ami szintén nem sztori, ugye, hogy furcsa szeminárium az, amit én tartok, mert előadást szeminarizálok. Az előadást azt valaki más tartja, én ugyan megnéztem azt a tematikát, és megpróbálok valahogyan kapcsolódni hozzá, de igazából arról tartok szemináriumot, amiről szeretnék, és amiről szeretnék, az mindig valami olvasmány tudhat lenni. Ugye kell valami ürügy, aminek kapcsán beszélgetünk, és hát bizonyára kitalálható, hogy soha nem olvassák el az olvasmányokat, ennek következtében a szemináriumból mindig előadás lesz, én elmesélem mi volt a cikkben, ezzel elmegy az idő fele, kicsit nehéz róla beszélgetni. És hát ez ugyanaz az előző probléma.

Kérdező: Na, akkor ehhez egy konkrét esetet nem tudsz mondani?

Adatközlő: Ühüm. Ööö. Tudtam én, hogy nem leszek jó interjúalanyod. Bocsánat ((kopognak, valaki bejön)). Hát interakciókban is – konkrét eset – nehéz ezt így. Nincs, nincs jó konkrét eset. Beülünk a szemináriumra. Eleve húsz fő helyett ott van öt. Fogyatékosok a, fogyatékosokat nevelő családok helyzete. Elvileg lehetne róla beszélgetni akkor is, ha nem olvasta senki, de mégis a cikkben vannak konkrétumok, amiről beszélni kellene. Nem – nem nagyon lehet erre alapozni, elkezdünk

beszélgetni általában, a beszélgetésben én képviselek egy ilyen nagyon erős kritikai álláspontot arról, hogy ebben a társadalomban igazában csak – nagy dumák vannak, de nem történik semmi a fogyatékosokért, a hallgató képviseli azt az álláspontot, hogy én túl kritikus vagyok, mert ez is van meg az is van. Miközben neki csak benyomásai vannak a lakóhelyéről, a rokonságából. Én ismervé a szakirodalmat, a vizsgálatokat ugye... Egy kvázi feloldhatatlan helyzet, amivel nem nagyon lehet mit kezdeni, megállapodunk, hogy akkor nem fogjuk ezt a témát veszni hagyni, hanem elolvassák a következő alkalomra a cikket és megbeszéljük. És eljön a következő alkalom, amikor éppen azok nincsenek jelen, akik felvetették, hogy nekik ott kritikai nézőpontjuk lenne, és ilyen módon ugye kútba esik a dolog.

Kérdező: Miattuk vissza is tekerted az óra menetét?

Adatközlő: Hát úgy készültem ugye, hogy ez a téma lesz másodjára is megtartva, de mivel ők nem voltak jelen, ezért az lett volna a visszatekerés, dupláztunk volna egy témát, így a következő téma került akkor napirendre.

Kérdező: és jelezted utólag nekik, hogy probléma volt?

Adatközlő: Jeleztem, de hát persze ilyenkor – ahogy ez az előzőekből is látszik, nem próbálok ostort csattogtatni. Akkor azt mondják, hogy na de nekik közbe jött valami, és nem tudták elolvasni, akkor fölöslegesnek érezték, hogy bejöjjenek, ennyi volt a dolog. Tehát nem volt nagyobb – sem a részemről sem részükről nem volt nagyobb visszhangja.

Kérdező: Na, ez jó lesz. Akkor miért zavar ez téged?

Adatközlő: Miért zavar ez engem? Hát azért zavar, mert igazából tényleg azt gondolom, hogy fontos dolgok azok, amikről beszélgetnénk, ő nagyon érdekes lett volna például ezt a most említett kérdést úgy lezárni, hogy valamilyen konszenzusra jussunk, ő bizonyára majd egyszer az év végi zárthelyire el fogják olvasni a cikket. Csak mindig azt képzelem, hogy tényleg szükség van egy cikk szeminarizálására, mert hogy mindenki azt olvas ki egy szövegből, amit éppen jónak lát, és azt nagyon mellé tudják olvasni.

Kérdező: Hogy csinálnád, ha most újra belekerülnél ebbe a konkrét helyzetbe?

Adatközlő: Nem tudom, most már évtizedek óta azon gondolkodom, hogy másképp csinálnám, egyszer azon, egyszer azt próbáltam meg, hogy ugye ez a dolog megoldódjon, hogy olvasás órát tartottunk szeminárium helyett. Egy olyan típusú szövegolvasó szemináriumot, ahol konkrétan egy mondatát elolvastam, és utána az egy mondaton rágódtunk, hogy miért is van ez így

megfogalmazva, mire is gondolhatott a szerző, amikor ezt írta. Nem vették jól egyébként a diákok, az volt az érzésük, hogy én debilizálom őket. Ugye ilyenkor igazán furcsa helyzet van, hogy ha evidenciákat próbálok kérdezni, amiről persze ki kell, hogy derüljön, nem is olyan evidenciák. Soha nem indul be semmi, kicsit meg vannak sértődve, miért kérdezem én, hogy hány lába van a lónak, mindenki tudja, hogy négy, senki nem fog jelentkezni erre, hogy négy, és ha nem jelentkeznek, nem tudunk továbblendülni, hogy igen-igen, általában négy lába van, de ... Igen.

Kérdező: Na, akkor most megint megkérdem, hogy mi zavart abban a konkrét esetben?

Adatközlő: Ebben a fogyatékosos esetben? Az zavart, hogy, egész konkrétan, egy fővárosban, és annak is egy jobb kerületében élő diák elkezdte sorolni mindazokat a lehetőségeket, amik a főváros jobb kerületében elérhetők a fogyatékosok számára. Elkezdte elmondani a jó tapasztalatait a nem tudom, a helyi támogató szolgálattal, meg a napközi otthonos elhelyezéssel, miközben jól lehet, jól lehetne tudni azt, hogy van néhány ilyen díszintézmény, de hogy ez messzemenően nem jellemző országosan az ellátottsági helyzetre. Nincs mivel meggyőzni ilyenkor. Elmondhatom, hogy ő nekem olyan információm vagy adataim vannak, amik a lepukkant régiókról vagy a kistépelülésekről szólnak, és hogy...

Kérdező: Mi zavar inkább, hogy nem tudod meggyőzni, vagy hogy mást vársz a diáktól?

Adatközlő: Inkább az, hogy úgymarad. Az zavar, hogy úgy marad. Hogy nem tudok hatni rá. Bejött egyfajta attitűddel, egyfajta információval, egyfajta szemlélettel, amiről én azt gondolom. Most éppen ez, hogy ez a téma került szóba, mert ez nem nagyon rég történt, és ez még annyira nem zavar. Ugye az élesebb kérdések mindig a romákkal kapcsolatos ügyben vannak, ahol persze mindig azt lehet látni, hogy tele vannak előítéllettel a diákok úgy, hogy közben meg vannak győződve arról, hogy toleránsak. És ott például nagyon szokott zavarni az, hogy nem tudok hatni rájuk, hogy hogy nem tudom megváltoztatni vagy legalább elbizonytalanítani nem tudom őket. És persze azért itt vannak jó történetek, ami nem szeminárium, hanem inkább ilyen gyakorlati helyzetek, amikor..

Kérdező: Mit vársz a diáktól?

Adatközlő: A diáktól? Hát az első, amit várok tőle, az egy érdeklődés. Tehát az, biztos csak ilyen nagyon buta öregember-gondolkodás, amikor, hogy régen, a mi időnkben ... De tényleg az az érzésem, hogy megváltozott az iskolához való viszony. Ugye az itt tanító kollegák jó része valamikor még '89 előtt volt egyetemista, amikor bizonyos könyvekhez nem lehetett hozzájutni, amikor mindent megtettünk azért, hogy elolvashassuk az X-nek a cikkét, hogy meghallgassuk az Y-nak az

előadását. És bizonyára ezért lehet furcsa számunkra, hogy ez az izgalommal teli vágy, hogy eljuthassak a titkos tudáshoz, ez ma már nincs benne a diákokban, és ha tudom ezt, akkor is mindig furcsának érzem, hogy iskolának veszik az iskolát, és nem pedig egy lehetőségnek arra, hogy megismerjenek embereket vagy gondolatokat vagy műveket. Tehát amit így igazából várnék, az egyfajta érdeklődés, amire nem azt mondom, hogy nincs bennük érdeklődés, csak másfajta érdeklődés, mint amit én elvárok. ÖÖ igen. Hát a másik, amit várok tőlük, az már itt az előbb fölmerült szóval, hogy, hogy valami értelme legyen annak, hogy mi együtt vagyunk. Tehát, hogy ha pusztán annyi történik, hogy megtanul három évszámot, elolvas egy cikket, és azt el tudja nekem mondani, azzal én nem vagyok boldog. Természetesen az esetek többségében ez van, hiszen ez mégiscsak egy iskola. A kötelezőket megcsinálják, hogyha durváskodik az ember, akkor még inkább megcsinálják arról be tudnak számolni, és azt érzem, hogy elmegy fölöttük az egész dolognak a lényege vagy az értelme. Amit még az előbb elkezdtem, csak nem fejeztem be, mert nem igazán szemináriumi téma, talán azért mert.. Tehát a gyakorlat, amikor elmegyünk falura, és akkor bemegyünk a cigánytelepre, beszélgetünk az emberekkel, tehát én (...) terepkutatásokat csinállok, ott érzékelek igazában egy olyan lehetőséget, amit mondjuk én egy szemináriumi helyzetben is akár el tudnék képzelni. Mert hogy ott involválva vannak a helyzetbe. Ott nem lehet azt csinálni, hogy muszáj megcsinálni, bemegyek a putriba, lenyomok egy kérdőívet és kijövök. Néhányan persze megpróbálják, de hát ugye ott olyan erősek az impressziók, hogy ott ott mindenki involválódik a helyzetbe, és ott igazából lehet érzékelni – egy hétig tart – hogy úgy indul el az elején, hogy nem mer elmenni egyedül, hogy tetűirtót ken a fejére, hogy mindenfajta trükköt próbál, hogy ne neki kelljen a putriba menni inkább, a falu jobb részeire kerüljön. És a hét végére ez szisztematikusan meg szokott fordulni, tehát mernek egyedül menni, ha lehet inkább a putriba mennék mint a középosztályhoz és így tovább. És ez inkább csak egy modell arra, hogy miért is ne lehetne ezt egy elmélettel kapcsolatban átélni egy ilyen helyzetet, hogy kötelező feladat, unalmas, izé, elkezdtem olvasni, nem értem a felét se... Az volna a nagyon jó, tudod, hogy ha ebbe is lehetne involválni, hogyha itt is... Már néha egyébként tényleg arra is gondoltam, hogy betiltanék bizonyos könyveket az iskolában, hogy ((telefon)).

Kérdező: Betiltanál bizonyos könyveket az iskolában.

Adatközlő: Hát igen, hogy ez a titkos tudás.. a tudás titkosítása. ÖÖ ezt egyébként a kolleganőmmel is beszélgettünk erről, aki pszichológiai tárgyakat oktat, és a pszichológiában még inkább van ez a

őo típusú beállítódás, hogy a kevés beavatott az, aki eljuthat a tudáshoz. Én nem nagyon értek hozzá, de hát a mélylélektan, ugye ezt gondolom, hogy ma is úgy oktatják, hogy a kiválasztott, a ki a mester mellett megkaphatják a.. és a többieknek pedig ez meg van tiltva. Ő de ezt inkább viccesen mondom, persze a vicc mögött az a dolog szerepel, hogy a dolog értékét jelentősen bírhatná emelni egy ilyen.



## 7. interjú

Kérdező: Szemináriumi oktatás közben megeső szituációkat gyűjtök, ami valamiért megmaradt a fejedben.

Adatközlő: Ú ((sóhajt)) – Tehát konkrét helyzetet?.

Kérdező: Igen. Amin pillanatra fönnakadt az óra, vagy utána te elkezdted gondolkodni rajta, hogy miért volt így, hogy kellett volna.

Adatközlő: Hát nálam főleg olyankor szokott elakadni az óra, de ez mondjuk, ezt általánosságban mondom el, amikor ő valamivel kapcsolatban értelmezési problémáik vannak. És ő hát ugye én általában én számítógépes módszertant tanítok, SPSS-t egészen konkrétan, és előfordul az, hogy hát nem teljesen érthető számukra vagy a példa vagy az összefüggés vagy annak az értelmezése. Illetve hát ilyen helyzetekben mondjuk elő szokott fordulni az is, hogy egy teljesen más értelmezését adják ((nevet)) az adott helyzetnek, mint amire én mondjuk számítottam, amikor fölépítettem az órát. És ez mondjuk van úgy, hogy engem is kizökönt a a gondolatmenetből.

Kérdező: Jó lenne, hogy ha egy ilyen példát pontosan el tudnál mondani

Adatközlő: Ú. -- Hogy pontosan? Hát általában olyankor – (vagy) pontosan. Most nem, nem, így konkrétan nem jut eszembe. De olyankor szokott ez előfordulni, ((nagy lélegzetvétellel)), amikor – öö valamennyi önálló kreativitást igénylő feladatot is igényel az adott probléma. Tehát nem csak az van, hogy én előre megalkotom a példát, hanem amikor például azt mondom, hogy ok, akkor most a következő elemzéshez ezt a változót fogjuk használni. És akkor erre azt mondom, hogy akkor most megítélésük szerint mi az, ami befolyásolhatja ezt a változót, tehát ilyen függő – független változók kapcsolatának vizsgálatakor, és ő -- hát ilyenkor teljesen furcsa ötletekkel is elő szoktak állni. Ami, amire én például nem gondolok. Mer én ilyenkor azért az ember fejbe előre kigondol egy pár példát, hogy mi az, ami szerinte szóba jöhetne, de ők nem biztos, hogy pont így gondolkodnak.

Kérdező: És akkor erre te hogy reagálsz?

Adatközlő: Hát ö. Először gondoltam arra, hogy lehet, hogy tehát hogy lehet, hogy valahogy irányítani kellene őket vagy rávezetni, hogy mi az, ami befolyásolhatja. Illetve, hogy a saját példáimat kellene

bemutatni nekik. De aztán rájöttem, hogy végül is az sokkal jobb, hogy ha hagyom, hogy kipróbálják ezeket a variációkat.

Kérdező: Ezek rossz megoldások, amiket ők mondanak?

Adatközlő: Hmmm((sóhaj)).Néha igen. Illetve én onnan tudom, hogy rossz megoldás – ez is, ez is egy kicsit becsapós -, hogy onnan tudom, hogy rossz megoldás, hogy én mondjuk leteszteltem korábban, hogy annak a változónak igazából semmilyen hatása nincs. És akkor mondjuk ezért nem mondom azt, hogy akkor most meg kellene nézni, hogy nem tudom, a településtípus hogyan befolyásolja azt az adott kérdésről való vélekedést, mert én tudom, hogy nincs -- hatása. De azt gondolom, hogy jobb, hogy ha ezt végülis ők is kipróbálják, hiszen azok a példák, amikkel mi dolgozunk, azok lényegében mindig szignifikáns hatásokat mutatnak, ilyen ideális helyzeteket, tehát ilyen, ilyen fel vannak építve lényegében, hogy nagyon ritkán van tér arra, hogy ők így érvényesülni tudjanak.

Kérdező: És akkor, hogy ha egy ilyen történik, akkor az megakasztja az órát?

Adatközlő: Hát valamelyest megakasztja. Ilyenkor annyi történik, hogy akkor ki kell próbálni. Tehát, hogy akkor, így elkezdünk együtt gondolkodni. Hogy, jó, ha akkor ezt bevontuk az elemzésbe, akkor mi történik. És akkor, ha ezt továbbgondoljuk, akkor mondjuk megint hová jutunk el. Mondjuk, nem tudom, mennyire menjek bele részletekbe, ez főleg interakciós hatásoknál szokott előfordulni.((valaki belép, az interjú két mp-re megszakad: mondanak az adatközlőnek valamit))

Kérdező: tehát megakasztja az órát, és akkor, ha végigjártasszátok, akkor miért okoz problémát?

Adatközlő: Hát olyan szempontból okoz problémát, és ez igazából – a félév végén írtam velük egy kis értékelőt is, hogy előjött – hogy akkor nem teljesen azt a példát vesszük végig, ami a dián szerepel. Ami, ahogy mondtam, ez egy ilyen szépen felépített, ideáltipikus példa, ahol minden változó hatása szignifikáns, minden a helyén van, értelmezés, minden pont úgy van, mint a tankönyvekben, amiket ők lényegében tanulnak. Na most ugye, amikor mi egy ilyen példát végignézzünk, ott lényegében azzal szembesülnek, hogy hát lehet, hogy tök jó az ötlet, tök jó ötlet megnézni mondjuk, hogy a településtípus hogyan befolyásolja azt, hogy az illető mondjuk az egészségi állapotáról hogyan vélekedik. De nem biztos, hogy van hatása. És azt láttam ilyen

helyzetekben, hogy sokkal nehezebb ezeket értelmezni számukra. Tehát úgy, nagyon könnyű -- belátni egy példa értelmességét hogy, ha valóban egy szignifikáns hatás jön ki, és akkor minden úgy történik, ahogy annak történni kell. De ilyen esetben ők, ők is zavarba jönnek egy kicsit. És akkor ez olyan szempontból akasztja meg az órát, hogy ((nevet)) – a kérdésre válaszoljak – hogy utána nem biztos, hogy van időnk végigvenni ezt a másik ideális példát is.

Kérdező: És ez mennyiben baj a tanítás célja szempontjából?

Adatközlő: Hát olyan szempontból nem baj, hogy én általában igyekszem úgy felépíteni az órákat, hogy egy-egy hatástípust vagy módszert ne csak egyetlen alkalommal gyakoroljunk, hanem többször is visszatérjünk rá, ((köhög)) így biztos, hogy lesz példa, ami egy szignifikáns hatást fog adott esetben mutatni ((köhög)). Bocsanat, csak meg vagyok fázva. Illetve ő előfordul olyan is egyébként, hogy következő órán akkor azzal a csoporttal vissza kell térni arra az adott anyagra. És ez mondjuk elég gyakori. Hogy akkor jeleznek (ha) jelentkeznek, hogy akkor ezt ők nem értették, és hogy akkor erre megint térjünk vissza. Előfordul egyébként olyan is, hogy ugyanazt az anyagrészt kell még egyszer átvenni velük. Tehát például volt egy keresztábra-elemzés, ahol különböző típus – vagy eseteket vizsgáltunk, hogy mi történik akkor, ha ilyen kontrollváltozókat bevonunk az elemzésbe. És volt olyan, ami abszolút logikusan ment, és így értelmezhető volt számukra, de volt olyan, ahol így teljesen elakadtak és akkor erre így többször vissza kellett térni.

Kérdező: Ez mennyire zavar téged, hogy ugye akkor az eredeti tanmenetet valamennyire felborítja ez a helyzet.

Adatközlő: Engem nem zavar, tehát ez nekem egy nagyon hasznos visszajelzés. Mert ebből látom azt, hogy legalább gondolkodnak. Vagy, hogy nem csak passzív résztvevői az órának, hanem tényleg valami elkezd forogni a fejükben, hogy mitől van az, hogy nem tudom, a szegényebbek általában úgy vélekednek, hogy kevésbé egészségesek is. És hogy milyen más változók azok, amik mondjuk ezt a vélekedést befolyásolják. És ezeket általában úgy szoktam későbbiekben lereagálni – vagy nem, nem tudom, hogy ez-e a jó szó rá -, hogy egy következő órán akkor mindig visszatérek arra az adott példára, ami problémás volt azzal a csoporttal. Vagy ahol nekik például ötleteik voltak, hogy akkor ezt vagy azt meg lehetne vizsgálni. Akkor nem tudom, gyűjtök hozzá statisztikai adatokat

vagy grafikonokat vagy ábrákat vagy nem tudom, valami ilyesmi, ahol ami pont ezzel a kérdéssel kapcsolatos, és akkor ezeket meg tudjuk nézni együtt. Hogy az akkor miért jött ki.

Kérdező: és a diákok hogyan reagálnak, ha ilyet találnak? Mármint, ha elindulnak egy másik úton, egy másik megoldás felé?

Adatközlő: Örülnek neki. És igazából azt hiszem, hogy, hogy sokkal több ilyen helyzetre lenne szükségük.

Kérdező: csak?

Adatközlő: Hát ugye van egy van egy eléggé feszes és kötött tanmenet, ahol van egy adott évi – mert ez ugye egy egész éves tárgy, amit mi tanítunk – egész éves tematika, ebbe bele van iktatva eleve valamennyi gyakorlás, de hogy ez még messze nem elegendő. Sokkal több idő kellene ahhoz, hogy ezeket a módszereket be tudják gyakorolni, és azt hiszem, ebben a félévben ez különösen igaz volt, hogy erre így nem volt elég tér. Tehát ugyanaz, amit mondok, hogy nagyon sokan nem igénylik azt, hogy ilyen előre leírt tankönyvpéldák mentén tartsuk végig a szemináriumot, hanem inkább azt szeretnék, hogy ha több ilyen önálló feladat lenne, több házi feladat lenne, amit mondjuk közösen megoldunk akár órán vagy akár ők otthon, és akkor utána kapnak erre visszajelzést, hogy ez jól sikerült vagy nem sikerült jól.

Kérdező: És ezt nem lehetséges?

Adatközlő: ((sóhaj)) nagyon sok házi feladatot beadnak így is ((nevetés)). Hetvenen vannak vagy nyolcvanan. Az három csoport. Tehát egy évfolyam, és három csoportba vannak felosztva, most elég sok házi feladatot beadnak ehhez képest is, és hát igazából, amin gondolkodunk a XX-el együtt, hogy van ez a (...) nevű számítógépes rendszer. Nem tudom, ha erről erről tudsz-e. Mondjuk ilyen szempontból érdemes megkeresni mondjuk a Füleki Dánielt. Ő a Közgázon ennek a programnak a kiötlője, és rengeteg szemináriumot tart, és ilyen számítógép előtt tanít ő is, de ez ilyen teljesen interaktív módon történő tanítás. És ez a (...) lehetővé teszi például, hogy akkor ilyen tesztsorokat föltegyél, ahol ő lényegében saját magát tudja ellenőrizni. Tehát hogy, hogy tippelhet vagy kitöltheti az adott feladatot, beírhatja, hogyha lefuttatja mondjuk a logisztikus regresszió elemzést, akkor mennyi az esély hányados érték, akkor beírja, és akkor végén kap egy visszajelzést

arról, hogy ez ez jó volt-e vagy sem. Na most mi még erre nem tértünk át, ezért marad ez a kézi módszer, hogy kijavítom mindenkinek a házi feladatát, és hát én úgy szoktam csinálni, hogy megnézhetik a házi feladatot, amit benyújtottak, illetve a javított formátumot is, illetve, ha kéri, akkor elküldöm nekik emailben is, és akkor megintcsak látják, hogy hol hibáztak. Plusz a megoldást persze, azt órán is megbeszéljük, meg azt is elküldöm.

Kérdező: Mit érzel, hogy mi a Te feladatod ebben az oktatási folyamatban?

Adatközlő: Megtanítani őket gondolkodni alapvetően. Vagy így inkább azt tudatosítani bennük, hogy ez a tárgy lényegében, és azt hiszem, hogy minden más is alapvetően csak eszköz. És egy csomó mindent nem spórol meg nekik. Tehát a gondolkodást azt nem lehet semmivel sem kiváltani. És erre is szoktam nekik példákat hozni. Hogy például megnéztük a múlt órán azt, az pont egy ilyen összefoglaló óra volt, hogy akinek van vízöblítéses WC a lakásában, az háromszoros eséllyel dolgozik, mint akinek nincs. És ez egy nagyon szignifikáns eredmény, teljesen valós adatbázison kijön. De hát ő nem kell magyarázni, hogy semmi értelme nincs igazából ennek a példának, és hogy arra próbálom őket rávezetni, hogy attól, hogy kijön az, hogy a kékszemeük többet keresnek, az nem biztos, hogy tényleg így van, és hogy ezzel ne elégedjenek meg soha, hogy kapnak egy szignifikáns eredményt, mert semmi értelme. Az volt a kérdés, hogy mi az, a mi megakasztja az órát. Hát ez megakasztja olyan szempontból, hogy amit az ember fölépített, azt nem tudja végigmondani. De ezt mondtam is, hogy én ezt nem bánom. Mert ez egy olyan helyzet, amikor végülis együtt lehet ezeken gondolkodni.

Kérdező: fogalmazd meg, kérlek, ennek az előnyeit és a hátrányait.

Adatközlő: Annak, hogyha ilyen helyzetek adódnak? Hát nekem ez, ez a. Az ilyen helyzeteknek nekem alapvetően a visszajelzés funkciója fontos számomra, mert ebből látom, hogy, hogy van eredménye annak, amit én végülis próbálok csinálni. De ugye azt, tehát valamelyest kell ragaszkodnom egy felépített óravázhoz. Hát hogy az anyagot valahogy át kell nekik adni, meg hogy bizonyos számú módszert meg is kell tanítani. Tehát ilyen értelemben nem lehet teljesen spontán órákat tartani. És meg kell nézni a tankönyvpéldákat is. Vagy ami. Hát tankönyv olyan értelemben, hogy ezeket én keresem ki előre és rakom össze és akkor így nézzük meg őket.

## 8. interjú

Adatközlő: Bennem állandóan egy ilyen, mert ez egy új képzési forma, és ez a terület új. Itt a szociológián belül ez nem egy lerágott csont. Sem nekem, sem az intézet életében. Ez úgynevezett angol szakmai kommunikáció, úgyhogy nem mondhatnám azt, hogy egy (...) topic számomra is, mint oktató számára, aki csak mit tudom én, előveszi a húszéves vagy tízéves vagy ötéves anyagát, és azt időnként frissíti. Nem, tehát egyrészt ebből adódik az, hogy állandóan vannak nekem saját problémáim, és ebből adódóan, hogy jól csináltam, amit csináltam, mit kell szelektálni stb. ((nevet)) A másik oldala meg az, hogy -- én pedagógus vagyok, én mai napig is azt mondom, hogy tanár vagyok. Nem tudom, valamit jelent-e. Tehát, hogy is mondjam, tehát én én – mai napig is tanárnak érzem magam, és –már már csak olyan felállásba ugye, hogy az egyetemen sok olyan oktató van, akinek nincs tanári diplomája vagy végzettsége. Most itt nem a papír miatt van, hanem a hozzáállás miatt, mert. És nekem ebből konfliktusaim is szoktak lenni, mert én ezt a tanári szerepet nem tudom levetkőzni magamból, én pedig még mindig azt hiszem, hogy a pedagógiának van még jogosultsága az egyetemen. De sokak szerint ugye nincs, mert nem tudom, tehát most ilyen öszvér állapot van – amúgy az egész felsőoktatásban is szerintem. És --- állandó feedbackekre, visszajelzésekre vagyok kíváncsi én is a hallgatóktól. Hogy félév végén vagy félévkor vagy év végén is tehát valami feedbacket mondjanak, ami nem igen – nem – jó satöbbi megjegyzésekben merül ki, hanem valami. Mindig arra próbáltam őket (ösztökélni), hogy építő jellegű kritikát mondjanak. Kritika, amibe az is beletartozik, hogy mi volt a jó és mi volt a rossz. Mert én ebből tanulok. És akkor hát építő jellegű ugye, ami párbeszédben kijön. Mert két szóval is lehet elemezni dolgokat, na de hát, meg nemmel is, na de hát én arra nem vagyok kíváncsi, mert ha valaki nemet mond, és nem ad hozzá alternatívát, az számomra nem partner. Tehát valahogy így nem.

Kérdező: amikor azt mondja, új képzés, itt két dologról, egyrészt az angol nyelvűségről, másrészt a készségfejlődésről is van szó.

Adatközlő: Így van, tehát ugye a közoktatásban ez a kompetencia alapú képzés ott sem kiforrott még, tehát ez is egy új divathullám, és annak a pozitív és a negatív oldalaival együttesen, ez is ki kell, hogy forrja magát egyértelműen. Későn kapcsolódtunk mi erre rá, ami a nyugati társadalmakban a hatvanas évektől megy. Tehát mi mindig fáziskésésben voltunk, most találtuk fel a spanyolviaszt a

(...) alapú képzésnél, na most ugye az idegen nyelvbe ez hamarabb begyűrizött. A kompetencialapú képzés, és tehát ilyen szempontból mondjuk énnekem, úgy érzem, hogy könnyebbnek kellene, hogy legyen az életem ezeken az órákon, de egyáltalán nem az. ((nevet)) Hogy őszinte legyek. Pontosan azért, mert szerintem a hallgatók nem tudják, hogy mi is vagy mi ennek a lényege, ráadásul ez kötelező órával futott be, ami szerintem jó, és most a negyedévesek is meggyőztek arról, hogy sokkal jobb, hogy letettük másodévre ezt a típusú órát, tehát ez az úgynevezett..., a szakmában ez a típusú képzés az úgynevezett szaknyelvi képzés. Ami megint nem teljesen kikristályosodott a magyar oktatásban, hogy ez mit fed. Én magam a phd-mat is ebből írom: angol szaknyelvi képzésből, tehát azért látom, hogy itt évtizedekig volt ugye egy általános nyelvi képzés, ami vizsgaorientált volt, és papírszerzés szempontjából tanultak az emberek. Tehát a 4 skillre fókuszált, és abból drilleztek. A szaknyelv az pedig teljesen más, aminek igazából létjogosultsága egyetemen a felsőoktatásban van. Tehát az valami olyasmi, hogy alap háttértudással rendelkeznek a hallgatók, tehát ugye itt feltételezem azt, hogy alap szociológiai alapismeretei minden hallgatónak megvannak, tehát ezeken a propedeutikai tantárgyakon, amiből tudom, hogy nagyon elégük van, közben azt is visszakaptam ugye, hogy ők két évig ilyen bevezetés jellegű tantárgyakat tanulnak, ne és akkor tehát ez kellene, hogy nyújtsa az alapszociológiai ismereteket. Tehát ez tényleg basic knowledge, magyarul. És akkor ez az a tudás, háttértudás, aminek a feldolgozása különféle készségeken, feladatokon keresztül történik. Ahol már inkább a kompetenciafejlesztés fut, de a kettő nem választható el egymástól a szaknyelvi képzésben. Tehát, ez az, ami, ha nincs meg az a tudásanyag, akkor az semmit nem ér. Hát ez olyan, a filmbeli hasonlaltal élve, olyan, mint a borsó meg a héja: elválaszthatatlan egymástól. Tehát alaptudás nélkül nem megy.

Kérdező: elméletben elmondta, hogy mi a konfliktus, konkrét esetet kéne

Adatközlő: Igen. Mivel én nyelvtanár vagyok. Csak ugye szociológiai érásban futok most, ez a nyelvtanároknak a hányatott sorsa, mert ha nekem azt mondanák, hogy holnaptól csak az orvosi egyetemen van állás, és nekem orvosi szaknyelvet kellene tanulni, vagy tanítani, megtanulnám. Tehát ez olyan dolog – azért mondom, hogy egy alap háttértudást nyilván el kell sajátítani, de nem én vagyok a szociológus. Nem én tudom a legjobban ezeket az elméleteket, hanem a hallgató. És én ezt minden óra elején, kurzus elején közlöm velük. Aztán van, aki elfelejti, van, aki meg se jegyzi stb. Van, aki rákattan, és akkor elkezd ugye időnként az ő tudásával ugye pikírt módon visszavágni.

De én így tartom ezt fair playnek. És mivel pedagógus vagyok, tehát azt mondom, hogy én egyedül nem tudok órát tartani. Tehát én mindig is megmondtam, meg ezt vallom is, és nem is tagadom, hogy egy egy óra, egy egy iskolai óra, egy kurzus, egy szeminárium, egy egyetemi előadás az három alapelemből áll. Áll az oktatóból, áll a hallgatóságból, és abból a tudásanyagból, amit közvetíteni kell. Bármelyik hiányzik – nem működik. Szeminarizációban vagyunk most, tehát megnövekszik a hallgatónak a jelenléte és az aktivitása. Én egyedül órát nem tudok tartani. Csak, ha ők is részt vesznek. Mert ez egy interaktív jellegű szeminarizáció, tehát én régen befuccsoltam, hogyha ők nem szólnak hozzá. És akkor innen jön az alapkonfliktus, hogy ki hogyan és mit szól. Ugye? Jó. Na és akkor nyilván – hát azért már hosszú idők óta azért csak megtanultam, hogy hogyan kell ezeket a szituációkat, az úgynevezett kellemetlen vagy frusztrált szituációkat egy ilyen közösségben, ami már azért egy felnőtt közösség kell, hogy legyen, lereagálni vagy levezetni. Tehát egyértelmű, de ennek ellenére még mindig vannak olyan szituációk, amikor ideges lesz az ember. Tehát úgy, ahogy kérte, hogy melyek azok a szituációk, amelyek, ha kijön az ember az óráról, még akkor is idegesítik. Ugye? Vagy n(...)

Igen, hát például egy ilyen, hogy egy zh.t írtunk, és ez egy éves tanfolyam, vagy egy éves kurzus, és többféle készséget próbáltam az év folyamán mérni. Ugye, íráskészség, beszéd-készség stb. Na mondom, a tudásanyagot akkor most ezt egy számomra is jól, könnyen javíthat feladatsorommal (...) feleletválasztóson kértem keresztül, kértem számon. 50 itemes volt a kérdés, de itt egyértelműen a reading comprehension volt az, amit én tudtam tesztelni, mert ugye volt egy állítás, és arra négy hosszú mondat, tehát itt a reading volt a lényeges, plusz ugye a tudásanyag, ami valahol meg kell, hogy jelenjen. Na és akkor volt egy item, – 50 item volt – és akkor volt egy item, ahol a cultural capitalról volt szó, és az állítás arról szólt, hogy --- education témakörben, hogy --- melyek azok a tényezők, amelyek egyértelműen meghatározzák az egyén felfelé való törekvését a társadalomban, hogyha belép az oktatási rendszerbe. És akkor többféle alternatív volt megadva, és az egyik alternatíva az volt, hogy hát a szülőknek a cultural capital, tehát olyan család, ahol a szülők a kulturális tőkével rendelkeznek, és ez egyértelműen meghatározó jellegű a gyerek secondary socialization, vagy a másodlagos szocializáció szempontjából, és volt még három alternatíva, és azok közül az egyik pedig az volt, hogy egyértelműen az inspirációt az egyén motivációja és belső intuíciója adja. Ahhoz, hogy ő akar, nem akar satöbbi. És nyilván én válasznak ezt írtam be. Ezt írtam be, de tudni kell azt, hogy ez a Bourdieu-nek az elmélete, és a kulturális tőke, ez most



másodévbén valamelyik szeminarizáción előjöhett, tehát a hallgatók többsége ebbe volt benne. Mert ugye ez egy nagyon közkedvelt teória, elmélet stb, de az állításban nem volt ott, hogy Bourdieu szerint. Ugye? Tehát semleges volt és nem volt a név megjelölve. És – mivel három ilyen csoportom van másod évfolyamon, mert 70 ember jelentkezett erre a kurzusra, és ebből kifolyólag ez csak úgy működött, hogy nyelvi szintekre bontottam félévkor. Van egy advised, egy intermediated és egy preintermediated csoport. Mind a három csoport ugyanezt a feladatot írta, és láttam én a javítás során, ugye, hogy a társaság 85 %-a azt az alternatívát írta be, ami a cultural capital. De módszertanilag csak akkor kell kiejteni az itemet, ha egyetlenegy hallgató sem, vagy 99 %-ban írnak rossz választ – más választ. Mivel, ez a százalékos arányom nem volt meg, hagytam az eredeti megoldást, mert íme, lásd, voltak olyanok, akik ezt is behúzták. ((köhög)) tehát éreztem, hogy ez vitatéma lesz, és a reakció az érdekes. Az első, preintermediate csoportban abszolút nem reagáltak rá, holott ott is sokan a másik alternatívát húzták be, akkor volt a- advise csoport, tehát ahol a jó nyelvi kompetenciával és beszélőkészséggel rendelkező hallgatók vannak, ott néha kapok olyan kritikát egy-két embertől, aki arra megy ki, hogy – állandóan torpedózzon, mondván, hogy én nem vagyok szociológus, és nekik tényleg nagyobb a szociológiai háttértudásuk. Erre többször volt már precedens, de én megtanulván ezt a szerepet, hogy oké, akkor nézzünk utána vagy én utánanézek stb, ezt tudom kezelni. És ebben a csoportban volt egy, tehát ez egy sorsdöntő jegy volt, ugye, zh. És ebben a csoportban volt olyan, hogy abszolút kritizálták, hogy ez nem, ez a megoldás meg így meg úgy. Próbáltam az érveket elmondani, hogy nincs ott az állítás, hogy kinek a véleménye (vagy semmi), és akkor utána, 2-3, akik amúgy is hangadó, és határozott emberkék voltak, ők egyszerűen nevetéssel és ironikusan elbagatelizálták az egészet, hogy akkor hagyjuk, és akkor ezen nem érdemes vitatkozni. És engem ez mérhetetlenül sértett, és rosszul esett, hogy nem fogadták el az én érvelésemet. Ők nem tudtak érvelni úgy, hogy engem teljes mértékben meggyőztek volna, és utána cinikusan oldották fel a helyzetet. Mondván, hogy túlléptek rajta, de ez egy két megjegyzéssel, humorosan, cinikusan, hangosan mindenki tudtára is adták. És akkor volt a második csoport, vagy a harmadik csoport, aki meg teljesen feloldotta ezt a szituációt, ((köhécsel)). Ugyanis ott szintén vannak ott hangadóemberek, mert minden nyelvi órán vannak hangosabbak, akik jobb képességgel rendelkeznek, elkezdődött ott is a vita, én is mondtam, a hallgató is mondta a magáét, elmondtam a módszertani érveimet, hogy azért nem adom meg mindenkinek automatikusa, mert akkor mit csinálja azzal, aki jót húzott be, stb. És akkor mondta a hallgató, hogy

ok tanárnő, adjon nekem tíz percet, lemegyek a könyvtárba, és utána nézek. És akkor megnyugodtam, mondtam, hogy jó, menjen, menjen, Zoltán, menjen. Addig mi ugye megbeszéltük a közös dolgokat, míg a Zoltán visszajött, hogy a fenébe, nincs bent az a könyv, amibe ő ezt meg akarta keresni, stb, stb, és akkor mondtam, hogy ok, nem zárjuk le a témát, hanem akkor a következő órán újra. A következő órán öt perces előadást tartott a hallgató erről a témáról, feloldva a konfliktust szakmaival, azzal, hogy nekem is részben igazam van, neki is részben igazam van, és ezt érvekkel tudta támasztani, és utána nézett és feloldotta az egészet, és teljes mértékben, szakmailag is, mindenféle szempontból helyesen érvelt a gyerek. De ez egyetlenegy csoportban záródott le ilyen pozitívan, úgyhogy ez az egy szituáció például, ami volt, tehát most mondjuk annyiban jó, hogy volt egy abszolút negatív szituáció, ami utána órákig még idegesített, hogy értelmes emberek mennyire nem tudnak kommunikálni, és akkor elbagatelizálnak dolgokat. Nem csak az, hogy elbagatelizálják, hanem cinikusan az ő felsőbbrendű érzésüket keltvén ugye, akkor hagyják az egészet, és nem segítettek abban, hogy na hát, megtoldjuk ezt a konfliktust, másik, egyik csoportban abszolút nem jelentkezett konfliktusként, mondom valami pozitív feedbackem csak adódott abból, hogy a harmadik csoportban pedig meg tudtuk ezt oldani. Tehát tulajdonképpen ez egy olyan, ami teljesen mostanában történt.

Hát ez relatív ugye, mert sokszor van olyan, hogy az ember hirtelen nem tud mit mondani. Vagy nem tud arra a dologra konkrétan reagálni. De—én hosszú tapasztalatom, többéves tapasztalatom az, és én ezt mindig is mondtam a hallgatóknak, hogy ok, ha olyan jellegű volt a dolog, ami az én területem, akkor mondtam, hogy engedjék meg, hogy utána nézzek. De ez akár olyannal is előfordult, hogy puff, nem jutott eszembe egy szó, mert az is benne van a pakliban. Tehát akkor jó, mondjuk körül lehet írni, de ha netalán egy terminus technicus és nem ugrik be, vagy nem tudom, mert olyan is előfordul, akkor nyilván megmondom. Vagy, amit most már, ahogy öregszem, sokkal jobban bejön, hogy x embert megbízok. ((nevet)) (...) az illető, az, akinek házi feladatként kiadom, hogy keresse meg vagy nézzen utána. Többségében szokott működni, mert ez is megint emberfüggő, mert van, aki teljesen kooperatív jellegű ebben az alapszituációban, amiben én próbálok egzisztálni, mint oktató, de azért mondom, hogy ez ilyen alkat, pedagógiai alapszituációként élem meg, hogy én itt egyedül nem tudok semmit se csinálni. Ezért van az, ugye, hogy nagyon fontos, hogy egy ilyen szemináriumon valami olyan közeg alakuljon ki, amiben tudunk kommunikálni. Tehát én valami olyasmit próbálok nekik mindig mondani, hogy kritikai jellegű

verbális kommunikációt sajátítsanak el, amiben, ha nemet mondanak, utána alternatívát is hoznak. Ez nagyon nehéz, és egyre nehezebb megteremteni a hallgatók között. Mert jóval heterogénabb a társaság, aki összejön, mint évtizedekkel ezelőtt, amikor voltak tizenötven egy-egy szakon, ((köhécsel)) és valahol homogénebb volt a társaság képességeiben, motivációjában, és úgy mindenében, mint egyetemi hallgató. Kooperat, tehát más volt, most ez nem a hallgatóknak a problémája, ami itt van, ez a rendszer hibája. Ugyanis egészen addig, míg a felvételikén nem ugyanazon a szűrőn mennek át gyerekek. Ezt azért is tudom, mert nekem is van azért két gyerekem, aki középiskolás, meg a fiam épp most érettségizik, tehát évek óta átlátom ezt a rendszert, de a rendszer nagy hibája az, amit az angolszász rendszerből nagyon rosszul vettek át, ugyanis az angolszász rendszerben, ha valaki egyetemre akar menni, a Yale egyetemre vagy Cambridgebe vagy Oxfordba, az csak A level, magyarul emeltszintű érettségivel juthat be. Tehát egészen addig, amíg a rendszer nem mondja ki, hogy az egyetemekre csak emeltszintű érettségivel lehet bejutni, addig ez lesz az eredménye, hogy heterogén gyerekeket kapunk.

Kérdező: ...egy picit visszamegyünk a történetekre? Nagyon szép volt, hogy három különböző csoport három reakcióját hallottuk. Mit gondolhatott az első csoport? Vajon miért nem reagáltak?

Adatközlő: Nekik a legkevésbé jó a nyelvi ismeretük. De azt hiszem, nekik tudtam a legtöbbet adni pontosan ezért. Tehát ott vannak olyan embereim, akikre azt mondhatnám, hogy hoppá, ezek nagyon sokat fejlődtek. És ő ez nem olyan határozott egyéniségek, inkább--, hogy is mondjam, befogadó típusúak. Tehát ők még abban a stádiumban vannak, amikor befogadnak. Sok mindent, amibe biztos vagyok, hogy hosszútávon sokkal több előnyük lesz. Én hiszek a hosszú távú tanulásban. Tehát hosszútávon egy bizonyos tudásanyagból kell majd szelektálniuk, szerintem ez értékesebb lesz. Tehát ebben nagyobb értéket látok, mint az ilyen felszínes, összecsapom, állandóan kritizálom, állandóan beleszólok, most fúú, ötös (..) de nagy király módjára csináltam a dolgokat. Tehát én ebben nem hiszek, csak a rendszeres, alapos dologban. Ők azért nem szóltak szerintem, és ott teammunka is van a hallgatók között, ami mondjuk számtalanszor kijött már, semmi bajom sincs a teammunkával. Négyen öten együtt tanulnak, szerintem ők egyszerűen ezeket a dolgokat – mert én ahonnan összeszedtem az anyagot, az tulajdonképpen egy alapszociológiai dolog – hát ők ugyanabból tanultak, amiből én készültem. És ez ott bejött, és nekik ez nem is volt probléma.

Kérdező: jobbak is lettek ott a dolgozatok?

Adatközlő: Neem, igazán. Hát ez egy multiple choice, én eleve nem szeretem a multiple choice-típusú feladatokat, de most, mondom, mivel annyi dolgozatom volt, és mondom, az egyik skillt tudom rajta mérni, az olvasási készséget, úgyhogy végülis belefért, és gyorsabban lehetett javítani, és nem volt rossz amúgy szerintem. De amúgy alapo- tehát ötöst is kevesen írtak nyilván, és egyest is. Egy olyan jó közepes volt, nem volt lényegesen jobb, nem volt lényegesen jobb, de ötös ----- abból volt. Tehát volt négy-öt ötös az egész évfolyamon, igen és abból a társaságból volt azt hiszem, kettő vagy három. Igen. Igen, és ez biztos, hogy abból adódik, mondom, hogy ott van egy team, akik ilyen alaposak.

Kérdő: és akkor a második csoportnál, ott ugye egyrészt voltak a hangadók, ők mit gondolhattak, és mit gondolhatott a többi diák, aki nem szólt bele?

Adatközlő: A konfliktus az többször volt már ennél a csoportnál. És akkor elmondok még egyet most, hogy ez így hirtelen eszembe jutott. Tehát ott van három-négy olyan gyerek, aki olyan nagyon übermenschnek képzei magát. Okosak, értelmesek és jó nyelvi kompetenciájuk van. Nekem is szükségem van rájuk. Ugye? Az óra mit tudom én milyen pillére, hallgatói pillére, de már év elején robbant a feszültség. Ezek között a három ember és a többi között. Mert egymással sem tudtak normálisan kommunikálni, tehát például volt olyan hallgató, aki elmondott egy véleményt a romákkal kapcsolatban, és ők is kinevették, hogy szociológus létére hogy mondhat ilyen – (..)romságot tulajdonképpen, és a hallgatókislány sem tudta magát megvédeni. És pechére a következő órán vagy az azt követő órán ugyanez a kislány, akiket a többiek kinevettek vagy negatív megjegyzéssel illettek, tartott előadást genderből. És nem igazán volt szárnyaló a gender, és akkor én is értékeltem, és akkor szoktam, szoktuk egymást értékelni, mert mondom, hogy tanulják meg egymás értékelését, és és akkor ezek a fiúk, ezek a hangadók semmit nem szóltak a genderes előadásra. De óra után odajött hozzám a hallgató lány, és akkor mondtam, hogy hát ez tényleg nagyon gyenge volt, és—mondom, hogy hát mi volt a probléma. Hát hogy ő már óra közben nem tudott vagy előadás elején, amikor ránézett a fiúkra, ott vágta a pofákat, nézték a plafont, én ezt nem vettem észre, ugye, én ezt nem vettem észre, mert én az előadót figyeltem, és hogy ő bele akkor valami úgy belemerevedett, és egyszerűen teljesen padlóra tette. És nem tudott, már azt se tudta kibeszélni magából, amit esetleg szeretett volna. És akkor ők ott problémáztak, meg egy-két lány is odajött, hogy hát ezt meg kellene tanítani, mert egyesek mindig leszólnak másokat. De hát ez gondolom, hogy itt az alapkommunikáció lehet problémás ((mregzavarják, valaki bejött))

... és hogy ez már más órán is előjött, és hogy ez nem egy általános iskola, ahol így kellene egymásnak elmondani a véleményünket. És ugye nyelvileg ez angolul megfogalmazva ez még nehezebb. De számtalanszor volt ebben a csoportban olyan megjegyzés, hogy egy másik lányka megkérdezte, hogy na most ebből az előadásból, ahol csak címszavak voltak felsorakoztatva, tehát csak a definíciók megjegyzései, ő hogyan készüljön, hogy az előadó küld-e valami handoutot még, ahova bizonyos címszavakon túl ugye még magyarázat is van, mer eleve úgy vezettem be, hogy prezentáció kétféle lehet. Vagy minden rajta van, vagy csak a címszavak. Nincs szentírás, ez is jó, az, attól függ, ki hogy adja elő, ugye?. Meg handoutot is kell egymásnak küldeni emailen, na és akkor ezt a kislányt is nagyon leszólták. A fiúk. Tehát ezek azok a szituációk, amiket kevésbé tudok kezelni. Tehát azokat a szituációkat jobban tudom kezelni, amikor én konfrontálódok a hallgatóval, de amikor ők egymással, akkor zavarba vagyok, és nem tudom, hogy mit csináljak. Mer én tehát azokat, azokat nem tudom, és azokat teljesen negatívumként élem meg. Hogy most akkor tőlük éppen semmi se jött ki. Tehát nincs lezárva, tehát nincs annak a szituációnak egy végső megoldása. Ezeket nehezebben tudom, tehát nem tudom egyáltalán kezelni, és ezek úgy elfolynak.

Kérdező: akkor ebből arra lehet következtetni, hogy voltak a hangadó fiúk ebben a konfliktusban, és a többiek inkább nem érthettek egyet velük vagy ezt nem tudjuk?

Adatközlő: Nem veszik fel velük a kesztyűt.

Kérdező: Tehát akkor ők pártatlanul maradtak ebben a játékban?

Adatközlő: Igen. Így van, igen. Tehát amikor én konfrontálok, meg a nagyhangú fiúk, meg a társaság, akkor ők nem szólnak. Se pro se kontra, tehát teljesen semlegesek maradnak, de amikor ők közöttük van a konfliktus, én próbálok ott makogni, meg mit tudom én, de én se tudom megoldani. Tehát ezek mondjuk olyan szituációk, amiket nem tudok, nem tudom hogy kellene orvosolni, egyáltalán kell-e, nem tudom.

Kérdező: visszautalva a konkrét helyzetre, ha most vissza lehetne tekerni az időt, akkor hogyan reagálna?

Adatközlő: Hát ő, abból tanulván, amit ugye a Zoltán hozott, az a legjobb megoldás. Tehát amikor az volt, tehát ott nekem megint azt kellett volna mondani, hogy ok, akkor 2-3 ember nézzen utána, és beszéljük meg, vitassuk meg, és állok elébe a vitának. Tehát ez ahogy a Zoltán ezt tulajdonképpen az egyik csoportban helyettem megoldotta és felvállalta, ezt kellett volna tenni. Ezt kellett volna tenni.

Kérdező: Akkor meg tudja fogalmazni mindennek tükrében, hogy mi bántotta pontosan abban a helyzetben? Tehát, hogy sértően viselkedtek, azt mondta... A nevetés. Az a cinikus nevetés, hogy ugyan már, akkor hagyjuk már, mer hogy akkor ezt úgyse érdemes. Nem hallottam én, hogy ők esetleg (...) vagy (...)

Kérdező: mit hallott ki ebből a nevetésből?

Adatközlő: Cinizmust. Abszolút cinikus, tehát sértő. Én sértőn éltem meg.

Kérdező: tehát azt nevték ki, hogy...?

Adatközlő: hogy hogy, hogy akkor ezzel nem érdemes most vitázni velem.

Kérdező: mert hogy ők jobban tudják?

Adatközlő: Igen, igen és akkor hogy ez – igen. Hogy hogy ez ők ők szentül úgyis meg voltak győződve, hogy nekik van igazuk annak ellenére, hogy nem jártuk körbe a szituációt, és akkor hogy ugyan, hagyjuk már, hogy akkor nincs értelme ezzel foglalkozni meg mit tudom én. Ezen tovább problémázni. Igen, igen, ez volt a lényege, ez volt a lényege. És én ezt nagyon rosszul éltem meg ugye, hogy nem vették a fáradságot, hogy megoldjuk a konfliktust.- Tehát nem arra hozták fel ezt a problémát, hogy itt valami végső konklúzió legyen vagy megoldás, hanem, nem tudom.

## 9. interjú

Adatközlő: Hát, frissibe ami így a fejembe van az, amin szórakozni szoktam, hogy hogy kezeljem a, a, a problémát. Hogy most tanítok először ilyen időjelben kicsiket, mert most a BA-n lejjebb toldtak bizonyos tárgyak. És most másodéveseket tanítok számítógépes módszertanra, tehát ilyen gépterembe ülünk. És ugye ez egy viszonylag, olyan, tehát olyan tárgy, ahol viszonylag jó hangulat kell, hogy legyen, hogy ilyen együttműködés kell, hogy legyen, mert, hogy ők csinálják közben a gépen, amiket én mutatok. És az az érdekes most ezzel a társasággal, hogy nagyon vegyes banda. Tehát van a, a, a hát hogy is mondjam egészen tökkelütött, a, az abszolút egyetemi szintű diákiig mindenki. És hát az szokott, tulajdonképp nem is egyszer, hanem, hanem úgy, úgy egész rendszeresen előfordul, hogy van két srác, akik olyan, akik úgy, úgy viselkednek, körülbelül minthogyha ilyen kamasz fiúk lennének, és egyszerűen nem tudom, hogy kezelni. Beülnek az órára, azok járnak rendesen órára, és miközben megy a, az óra, hangosan, mint a dedóban, egymást cukkolják, úgy hogy tanárnő, tessék rászólni a Tomira. Mond valami hülyeséget, akkor mondom, hogy hát nem egészen. De ezt nem én mondtam tanárnő, ezt a Tomi mondta. ((kicsit nevet)) És hát, hogy, hogy egy (tanári), én tanítottam általános iskolába ((nevet)), de az egy kicsit mégis hát más, mint ez. És elég nehéz kezelnem, hogy mit csináljak most ebben a helyzetben, és akkor próbálom így poénnal elütni. Akkor jó van, de most nem a Tomit kérdeztem, vagy...És egyfolytában egymást cukkolják, nem nagyon csinálják, amit mondok. Egyetemi órán, benn ülnek végig, és ott szórakoznak. És akkor már a többiek is rájuk szólnak, hogy most már hagyjátok abba a dedót, mit tudom én, akkor van, aki beszáll, akkor velük szórakozik, röhögcsélnek. És akkor, mit tudom én, hogy ha valaki benyög valami hülyeséget, akkor (?) sej., hát mi tagadás, akkor úgy sejtem, hogy ők voltak, hogy, ha épp nem hallom, akkor mondom, de most, de most nem a Danit kérdeztem. De tanárnő nem is én voltam az ((nevet)).Hát ez az, ami így eszembe jut.

Kérdő: Akkor ezt most járjuk körbe! Mondtad, hogy nem a dedóban vagyunk, tehát, hogy mik az elvárásaid, vagy, hogy miért lett meg ez a helyzet?

Adatközlő: Hát ugye az lenne így az elvárása az embernek, hogy, hogy egyetemre azért járjanak, mert tanulni akarnak, vagy, ha nem akarnak, akkor vagy üljenek hátra és maradjanak csöndbe, csinálnak ugye ilyet, olvasgatnak, nem tudom én mi.

Kérdező: Kötelező bejárni?

Adatközlő: Vagy ne járjanak be. Most elkövettem kétségkívül idézőjelbe azt a hibát, hogy kötelezővé tettem a bejárást. De egyébként az első félévben nem volt kötelező, és akkor is ugyanez ment. Tehát, végül is most kezd kialakulni egy olyan, olyan szokás, úgy látom a, a fiatalabb diákok között, hogy bejárnak órára, de nem az óra kedvéért. Ez, ez egy elég furcsa, kezelhetetlen helyzet, hanem csak, nem tudom, meleg van. ((nevet))

Kérdező: Mit kell ilyenkor tenned, vagy mit kéne, mi lett volna jó ezekkel a diákokkal? Vagy van-e valami megoldás, amit látsz, hogy, hogy kéne viselkedned?

Adatközlő: Hát ugye az egyik, ami megfogalmazódott bennem az az, hogy elhagyom ezt, hogy kötelező legyen, mert egész egyszerűen, hát mind engem, mind természetesen a többi diákot zavarják, ez..., ezek az emberkék. És akkor egyszerűen kiküldöm őket, hogy most döntsék el, hogy mit akarnak. Dolgozni akarnak, vagy nem.

Kérdező: Próbáltad?

Adatközlő: Nem ezzel a társasággal, tehát olyanokkal, a, akiknél nem volt kötelező bejárni. Próbáltam, de persze, akkor nem mennek ki. Hát akkor azt csinálják, hogy elhallgatnak, és öt perc múlva előről kezdik a puszogást. Tehát... jó nyilván az igazi megoldás az lenne, hogy, ha az ember úgy tudná uralni a helyzetet, hogy itt villogni, nem tudom én mi, úgy elfoglalni őket, hogy ne legyen alkalmuk beszélgetni, annyira érdekelje őket, annyira lekösse őket.

Kérdező: De?

Adatközlő: De hát erre nem képes, egyrészt nem mindig képes az ember, másrészt (?) vannak olyan emberek, akikkel nem nagyon működik ez sem. Végül is ez a tárgy olyan, hogy itt nekik dolgozni kellene, tehát csinálniuk kellene velem párhuzamosan, (?), akkor beindítani, behívni a megfelelő adatállományt, csinálni rajta ilyen elemzés, olyan nem tudom én mi. Ugye én elől a saját gépemet is bekapcsolom, csinálom, akkor közbe hátraszaladgálok, nézem, hogy ők mit művelnek. És hát akkor kiderül, időről-időre, hogy be se..., ott már ott elakadtak, nem az a gond, hogy nem tudják követni, hanem be se kapcsolták. A gépet bekapcsolták, de mondjuk a programot nem. Vagy úgy alibiből a program megy, de az adatállományt, azt nem hívták még be. Mondjuk, kiderül félóra múlva. ((kicsit nevet)) Úgyhogy...

Kérdező: A konkrét eset, amit elmondtál, ez mennyire tárgyspecifikus, szerinted? Vagy nem tudom tanítasz-e más tárgyakat?



Adatközlő: Tanítók azért, má..., ebbe a félévben nem sokat, tehát ilyen előadásokat többen tartjuk, és akkor néha rám kerül a sor. De azért úgy, úgy szoktak lenni más tárgyaim is. Ez a fokú fegyelmetlenség összefügg azzal, hogy gép előtt ülnek. És ezért kevésbé tudom őket kontrollálni, meg kevésbé is lehet úgy egy csapatot csinálni, hogy na akkor megszólaljanak, nem tudom én mi, mert ott ül mindenki, a kis, mondjuk így, hogy kuckójában. Most már letiltattam az internetet, mert azt játszották, hogy közben interneteztek. De föltalálják magukat, most kártyáznak. (?) Más tárgyaknál, hát más tárgyaknál is tapasztalom azt, hogy, hogy nem figyelnek, dumálnak. Ez, Ezt már hosszú évek óta előadásokon, egyrészt nagyon kicsi a, a részvétel, tehát ilyen több száz fős előadásokon bennülnek húszan, harmincan. (akkor kis semmit...?) Most idén van egy olyan előadásom, ahol hatvanan kéne, hogy legyenek. Egyszer már, nem kétszer elmaradt már úgy előadás, hogy egyszerűen nem volt diák. Egyszer senki nem volt, egyszer volt egy ember, akkor mondtam, hogy egy embernek nem tartom meg, hát elnézést. Következő alkalommal ketten voltak. Akkor kettőnek megtartottam.

Kérdező: Ezek BA-sok?

Adatközlő: Nem Ezek még, má..., vagy még, vagy már, szóval pont nem, ezek harmadévesek. Tehát az, hogy, hogy motiválja őket az ember, az eléggé nehezen megy. ((dadog)) Én azt látom, hogy, hát jó már ezek ilyen, ilyen közhelyek, hogy izé, felsőoktatás tömegesedése meg nem tudom én mi, de tényleg gond. Mondjuk úgy, hogy én tanítottam általánosba, (egy) picit talán máshogy is tudom látni a dolgot. Tehát érzek magamban egy olyan elhivatottságot, hogy jó, akkor itt most nem, nem sírni kell, hanem ez most egy kicsit más terep, és akkor ezekkel nem feltétlenül egyetemesdit kell játszani, hanem egy kicsit ilyen iskolásabb dolgokat.

Kérdező: Mi az, hogy egyetemesdit?

Adatközlő: Hát, hogy most, most azt várom, hogy ők hú de önállóak legyenek, hú de motiváltak legyenek. Ugye elvben az jön egyetemre, akit érdekel, vagy, ha nem is érdekel, úgy gondolja, hogy itt teljesítenie kell, és ez, ez egyre kevésbé van így, azt hiszem. Illetőleg hát az van, hogy, hogy (szórt) a társaság. Tehát vannak, ilyenek is, de vannak mellettük olyanok is, akik nem ilyenek, és akkor így elég nehéz.

Kérdező: Benned ez milyen feszültséget okoz? Elvárásaid az intézménnyel szemben, vagy , amit gondolsz, hogy az egyetem funkciója volna, az benned, személyesen milyen feszültséget okoz, hogy közben váltasz és, hogy tanítónénisdit kell játszani?

Adatközlő: Hát a..., hogy milyen feszül..., hát (ugye) problémának érzem, hogy azt, hogy nem tudom betölteni azt a szerepet, vagy azt az elvárást, amit talán kívülről is várnának, hogy hogyan (?) folyjon egy, egy óra. És akkor keresem magamba a hibát, hogy jól van én bénáztam el, jól van nem vittem biztos elég anyagot, biztos nem voltam elég dinamikus. Akkor másfelől persze az ember hajlamos a diákokat hibáztatni, na ezek (a) kicsik, ezek mit tudom én, ezek nem motiváltak, nem tudom én mi. És akkor úgy, úgy sokszor rossz érzésem van, hogy, hogy, hogy nem tanultak annyit, amennyit kellene. Hogy azért vannak olyan diákok, akik, akik meg ezt unják, akik lődörgésnek érzik így a, így az órákat.

Kérdező: Mert ők mit akarnak?

Adatközlő: Hát ők...ők el szeretnének nyilván mélyülni az anyagba, tehát többet szeretnének fejlődni, azt szeretnék, hogy úgy, úgy olyan igazi szakmai dolgokat tárgyaljunk meg, vagy, hogy magasabb, magasabb szintekre jussanak. És akkor így, hát az egyértelmű, hogy így kevesebb anyagot lehet leadni.

Kérdező: Nézzük meg a konkrét eseten, mert ott is jelezted, hogy van, akiket zavar ez a két fiú. Tehát, hogy vannak, akik kapcsolódnak hozzájuk, de vannak, akiket zavar. Azok a diákok vajon mit gondolnak, akik nehezményezik ennek a két fiúnak a viselkedését

Adatközlő: Hát ők szerintem azt gondolják, hogy, hogy ők nem ezért jöttek az egyetemre.

Kérdező: De, hogy miért?

Adatközlő: És akkor hogy ez komoly, hogy komolytalanná válik a dolog. Tehát, hogy ők fele annyi idő alatt már megtanulták azokat az elemzéseket, elemzési eljárásokat, amiket itt veszünk, és ahelyett, hogy, hogy bonyolultabb feladatokat tudnánk tárgyalni, akkor ezért ugye állandóan le kell állni, meg, ((dadog)) meg hát látom, hogy nem értik, nem tudják, akkor muszáj egyszerűbb feladatokat megoldani. Nem, nem tudok így bővebbet, vagy...

## 10. interjú

Adatközlő: A helyzet az, hogy én csak előadást tartok, tehát mindegyik nagy előadás. Nekem csak egy nagy évfolyamelőadásom van, semmi más.

Kérdező: Egy olyan nagyon konkrét esemény, amit utólag elmesélt valakinek, mint story-t, ami bosszantotta, nem tudott napirendre térni fölötte, néhány napig, de hogy probléma volt.

Adatközlő: Már a diákokkal kapcsolatban?

Kérdező: Igen

Adatközlő: Hát a tipikus diákviselkedés, hát az minden tanárral van szerintem

Kérdező: No igen, akkor ezt kéne fölön csípni. Teljesen konkrét eseményt

Adatközlő: Teljesen konkrét eseményt? Nekem ilyen nem volt, de öö a feleségem aki itt tanít, neki van szemináriuma is és vele is fog majd találkozni, ööö ő mesélte, hogy nagyon bosszantotta őt, hogy hogy a diákok a szemináriumon használják az internetet ((...)). Neteznek, úgyhogy és akkor én javasoltam neki, hogy tiltassa le az internetet az óra alatt és ez sikerült. Úgyhogy ez így most működik, bár itt ugye ebben az épületben van wifi – úgy látszik, mert ugye az én órám, ami teljesen korrekt, én mindig fölteszem a powerpoint diákat az óra előtt az internetre, van aki kinyomtatja és van aki hozza a lap top-ját és van wifi és ott élő egyenes adásban nézi a diákat. Tehát ez volt.

Kérdező: Tehát ezzel kapcsolatban nem szokott tehát kifejezetten a powerpoint-tal kapcsolatban

Adatközlő: Hát a powerpoint-tal annyi, ha az órán keresztül húzzák a zsinórt a konnektor és a számítógép között akkor jó eséllyel hasra esnek benne, de ez nem szándékos. A múltkor én kihúztam egy diáknak a konnektorból a lap top-ját de, de ezek nem nem . Nem.

Kérdező: Jeggyel kapcsolatban, vagy nem értéssel kapcsolatban...

Adatközlő: Jeggyel kapcsolatban. Ugye az a baj, mivel é n csak nagy előadásokat tartok, tehát ööööö nem hát nem nagyon van olyan, hogy ...csak a vizsgákon találkozom velük, addig vagy járnak órára, vagy nem – mi az ami

Kérdező: Magatartás?

Adatközlő: Sokat beszélgetnek hát ugye a BA-nek van annyi hátránya, hát mondjuk ehhez én nem vagyok hozzászokva én most kezdtem a BA-t, ööö hát hogy sokkal kisebb gyerekeket tanítunk,

tehát én most pillanatnyilag BA-n a lányom generációját tanítom, ő az ELTE-re jár. És hát amiket ő mesél hogy ott mit csinálnak, azt most én itt átélem, tehát ez annyiban más, hogy eddig én negyed-ötödéveseket tanítottam, akik azért hát ööö kicsit fegyelmezték magukat. (...) Ami nekem – de ugye ez név nélkül fog menni? Jó, ami nekem konstans ((nevet)) problémám a diákokkal az az, hogy én nem vagyok politikailag korrekt, tehát én, én, én, én megengedek magamnak olyan megjegyzéseket is, amin mondjuk egy ilyen harcos ár, hogy feminista fölkapja a vizet, és minden félév végén íratok velük értékelést, és abban többször benne volt már, hogy hogy helyenként hímsoviniszta megjegyzések... Na ez például egy állandó konfliktus.

Kérdő: Ezt közben érzékeli?

Adatközlő: Nem. Nem, a végső értékelésbe beleírják – hát ez már ugye egy ilyen Amerika-hatás. Hát amikor én kint tanítottam Kaliforniában, hát akkor alig mertem egy viccet elsütni mert hát Isten őrizz, hogy följelentsenek, azt hittem, hogy ez Magyarországon nem lesz de elért ez az idő. Tehát ez például egy ko...olyan értelemben konkrét eset, hogy hát ööö—az ember eldöntheti, hogy most lazán és és könnyedén tanítson és akkor belecsúsznak ilyen dolgok, vagy állandóan azért görcsölgjön, hogy Úristen, csak nehoggy valami rosszat mondjak, ööö akkor meg, akkor meg az óra látja a kárát.

Kérdő: Bocsánat, de miért jó ez a lazán és könnyedén tanítani?

Adatközlő: Hát öö hát öö hogy mondjam a többsége veszi azért ezeket a poénokat bár nem mindenki ilyen ilyen politikailag korrekt izé úgyhogy... De vannak részben feministák, nyilván részben nem tudom én mik, akik zokon veszik, hogyha nem tudom én ööö a ilyen tréfás megjegyzést megengedek magamnak. Ez – próbálok változtatni rajta (...) a feleségem is mondja, hogy gondoljam, képzeljem bele magam az ő helyükbe mit tudom én, de hát ebben a korban az ember már nehezen változtat és az az az órának ront, szóval nem jó.

Kérdő: De miért?

Adatközlő: Hát miért nem jó, miért nem jó hát nem tudom, jó konstans, állandóan keresek új, újabb tréfákat, hogy ne bántsak meg senkit, igyekszem de hát ugye, ööö szóval igyekszem hogy nehoggy úgy érezzék, hogy ez egy ilyen macsó vagy nem tudom micsoda de hát belecsúsznak, szóval hát ez... Ez órán még nem okozott soha problémát, ez csak a félév végi értékelések amik (amúgy órán) nyilván nem is merik ezt feltenni. Bár nem eszem én meg őket, de sőt kifejezetten jó kapcsolatom van a diákokkal, ööö abszolút de ez probléma szokott néha lenni. De ez mondom, csak utólag derül

ki. Én íratok saját magam félév végi értékelést, abban is benne van, egyszer-kétszer a hivatalos egyetemi értékelésben is viszontláttam (hogy ezt néhányan zokon veszik) hát (ezzel) igyekszem. Tehát ennyi volt nekem ugye, egyébként nem nem nem –házi feladatokat késve adnak bee, de hát ezek olyan tipikus dolgok és akkor próbálják az embert puhítani, én sajnos hagyom magam

Kédező: Miért sajnós?

Adatközlő: Hát csak viccből mondom. Én, én még abból indulok ki, hogy annak idején mi azért mentünk egyetemre, hogy tanuljunk, tehát minket még nem kellett jegyekkel revolerezni. Én ezt csinálom itt is, hát ha valakit revolerezni kell jegyekkel, akkor már régen rossz, ami nem jó, mert most már nem az a generáció jár ide, hanem most már gyakorlatilag középiskola lett az egyetem, tehát most már kéne őket jegyekkel revolerezni, de utálok rossz jegyet adni (...). Nem szeretek, úgyhogy nem is szoktam, más (...) nincs nincs tényleg konfliktusom hála Istennek a diákokkal. Azt is jól, jól tudom kezelni, hogy dumálnak óra közben, amikor rákérdezek hogy(akkor most mi újság) vagy elmondja és akkor együtt nevetünk egy jót vagy valami, szóval azt is kifejezetten értékelik a diá – szóval az értékelésekben, hogy ezeket elég jól sikerül kezelni, tehát nem az, hogy akkor „mars ki fiam a teremből”, hanem hát el lehetett beszélgetni

Kédező: Erre példát tud?

Adatközlő: Hát mi volt ez a legutolsó, na két na két ööö két ööö két leányzó a terem nem is tudom végén vagy az egyik simogatta a másinak a haját vagy így beletúrt. És akkor nevetgéltek, és ott is kérdeztem, hogy na mi újság van, és mondták hogy hát most ment fodrászhoz a nem tudom én kicsoda és akkor azért egy kicsit meg – borzolta a haját és akkor következő órán a másiktól meg visszakapta, hogy ő borzolta meg. Szóval ilyen, ennyi, hát ez nyilván egy ilyen kicsit egy ilyen infantilis játék a gyerekek részéről de hát tudomásul veszem.

Kédező: És erre Ön hogy reagált? Megkérdezte...

Adatközlő: Eeee és akkor elmondták az első alkalommal elmondtá, hogy azért mert fodrászhoz ment és a második alkalommal meg nem tudom én, mit mondott. És akkor mondtam, hogy nahát így jár, aki az előző órán megborzolta, és akkor elismerően mondták hogy milyen jól emlékszem, hogy mi volt a múlt órán, és akkor mondtam, hogy lehet az elfelejteni és utána megbántam, mert az is egy macsó megjegyzés volt. Szóval ezekkel vigyázni kell, de hát az ember vagy begörccsöl és akkor nem tud tanítani, hát így nem lehet, szóval...

Kédező: És Ön szerint az órában ennek hogy volt helye ennek a kis intermezzonak?

Adatközlő: Hát ennek tulajdonképpen sehogy, de van a mikor bele, van amikor belekalkulálom az órába tehát volt például a természetes kísérletekről beszéltem nekik és ott az X.Y-nak egy XIX.sz-i példáját említettem a londoni kolerajárvánnyal kapcsolatban, az talán a leghíresebb az ilyen natural experimentre, és akkor az egyik diák megemlítette, hogy hogy nem lehet-e Semmelweisnél ilyen találni. És erre hát én lépcsőházi gondolkodó vagyok, szóval ilyenkor mindig őszintén megmondom, hogy utánanézek, tehát fejemről nem akartam hülyeséget mondani. És akkor azt például bekalkuláltam, beleépítettem a következő órába, utánanéztam és az amit a diák mondott az nem volt egy természetes kísérlet, az egy kvázi kísérlet volt csak, de kicsit beleásva magam Semmelweisbe, találtam egy nagyon szép, majdnem randomizált kísérletet. És azt nagyon szépen be tudtam építeni az órába, tehát ő igyekszem, hogy ha olyan spontán megjegyzésük van, ami a tárgyhoz tartozik, akkor igyekszem utánanézni, utána olvasni, föl is szoktam nekik ezeket az adatokat rakni az internetre. Hogy ilyen kis kiegészítő anyagok csináltam nekik egy ilyen kis honlapot és azt nézegethetik, hogyha valakit ez például különösebben érdekel. Hát ez volt egy ilyen eset amit beleépítettem, és ez nagyon jól sikerült, olyannyira, hogy a félév végi értékelésben egyvalaki még ki is emelte. Hogy ez milyen jó volt, hogy plusz példát hozott ez még az órához. Tehát ez nekem is nagyon jó volt, mert ezt nem ismertem speciel, és én is tanultam, és talán ők is látták, hogy komolyan veszem, hogy ha a tárgyhoz kapcsolódó megjegyzéseik vannak. Akkor igyekszem komolyan venni és utána utánanézni vagy nem tudom most a logisztikus regressziót tanítottam nekik, és vaciláltam aközött hogy a természetes alapú logaritmust LN-nel vagy log-gal jelöljem, és mivel kiejteni könnyebb a logot, noha azt általában tízes alapúra szokták használni, én úgy döntöttem, hogy az órán log lesz, a tankönyvemben viszont LN lesz. És akkor valaki azt fölvetette miért nem LN hogyha ez, izé hogyha ez természetes alapú logaritmus, és akkor a következő órán beszkeneltem vagy tíz könyvborítót megfelelő oldalakkal, fele LOG, fele LN és akkor láthatták, hogy teljesen nincs konszenzus a szakmában, a tankönyvek felében LOG . Tehát, hogyha ilyen tárgyhoz tartozó megjegyzések vannak, akkor azt én igyekszem szóval ennyiben interaktív, hát ugye ugye nagy előadás már olyan értelemben nem lehet interaktív, mint egy szeminárium.

Kérdező: Mit gondol, miért jegyezték meg a diákok a jelölési problémát?

Adatközlő: Nagyon egyszerűen azért, mert volt nyilván egy olyan diák, aki mondjuk a statisztika tanszéken más jelölést használt.

Kérdező: Tehát az érdeklődés?

Adatközlő: Abszolút érdeklődés, abszolút, nem kekeckedni akartak. Nem nem nem ez abszolút érdeklődés, hogy meg meg hát hogyha beleolv, elolvasta a könyvet, a tankönyvemet, amiből tanítom őket ott LN van, hát akkor miért nem ez van.

Kérdező: És ők hogy reagáltak a következő órán mikor vitte a fénymásolatokat.

Adatközlő: Jó néven vették, igyekeztem tréfásra venni, valamilyen szöveget raktam az elejére, hogy LOG vagy LN, ez itt a kérdés. Szóval ilyen hamleti izé és ezt úgy jó, jó néven vették. Megtanulták, hogy ebben nincs konszenzus, a jelölések teljesen esetlegesek és és (kész).

Kérdező: Köszönöm, még egyetlen kérdés vissza a hajás sztorira, mi volt a helyzetben a funkciója

Adatközlő: Oldani a szárazságot. Nagyon nehéz, ugye statisztika módszertan, hát ugye ezt utálják a gyerekek, száraz mint a fűrészpor, valahogy kell oldani a dolgot. Meg hát én is unnam, hogyha csak (írogatok meg vetítek) szóval egyszerűen oldani a hangulatot. Azt nagyon értékelik, hogy leee, hogy jóóó ööö, hogy rendszeresen visszakapom a véleményekben, hogy oldott hangulat, azt hitte hogy itt majd izé, vérengzés lesz, statisztika módszertan és ráadásul csalódott, szóval igyekszem nem ilyen karót nyelt professzorként előadni a dolgot, mert nem is veszem annyira véresen komolyan, tehát ennyi, ettől két perc kellemes kis szünet lett. Aztán utána visszatértünk a témára , ez tartalmilag semmi kapcsolata nem volt az órához csak hát láttam, hogy ott majomkodnak, hát annyira látványos volt, hogy akkor már valamit, valamit észre kellett vennem már. Egyes diákok szerint ez is macsó dolog, mert hogy a lányok beszélgetését inkább kiszúrom, mert hát mondtam nekik addig jó amíg így van, ez persze megint hímsoviniszta megjegyzés, szól az a baj, hogy meg se, meg se mukkanhat az ember, hogyha ennyire komolyan veszi, de hát ilyen kis sztorik vannak. Hát előadás lévén olyan nagy nagy kontaktusba nem kerülünk, akik szemináriumot tartanak, azok nyilván tudnak keményebben mesélni.

## 11. interjú

Adatközlő: Ehhez végig kéne gondolni, hogy mikor, mármint, hogy egyáltalán milyen órákat, meg hány éve tartok... Konkrét történet? ...Most egyébként, ami nekem erről a fejemben van, az az, hogy ezek általában olyan órák, ahol csoportban kell dolgozni. Ezek, nem mindegyik, de hát mondjuk ((dadog)) az órák többsége, amiket tartok azok módszertani, ugye másik az a település szociológia órák. Mindenféle...

Kérdező: És ez elméletibb?

Adatközlő: Hát az igen. Tehát, hogy, hogy az teljesen más az tagolt, ott, ott volt olvasóseminárium, meg volt ilyen kortárs diskurzusok, külföldi szakszöveg-olvasás. Az egy más történet, mert ott, ott az volt, hogy, most a legutóbbi két félévben tartottunk olyat, ami ilyen külföldi szakszöveg volt, és akkor mindenféle konkrét témák alapján. Ott mondjuk az volt a furcsa, de ezek sem konkrét történetek, hogy, hogy nagyon nehezen, és nem is csak az, hogy angolul tudnak-e, vagy nem, de, hogy nagyon nehezen értelmeztek csomószor szövegeket. Meg, hogy mondjuk, olyan, olyan, csoport ((dadog)) meg, amikor meg amikor ((dadog)) ebben nagyon elcsúszások vannak, és akkor van egy- két ilyen, ilyen csoportközi, nem konfliktusok, de ilyen feszültségek lesznek abból, hogy van, aki huszonötször rákérdez, a másik az már cicceg, meg nem tudom micsoda. De a másik fele, mondjuk nyilván intellektuálisan egyébként ez, ami nagyobb kihívás meg minden, a telpszoc. A másik fele az a módszertan ott, ott meg ez szokott, vagy mondjuk, ami először eszembe jutna az az, hogy azt mennyire nehéz kezelni, hogy csoportban dolgoznak. És azt, azt így kívülről, amikor az ember ugye korlátozottan lát rá, de egy picit mégiscsak rálát, hogy ott valami nincs rendben, hogy ott potyautasoznak, vagy éppen valaki túl erős, és a hátán viszi az egészet, és ebből konfliktus van, az nagyon nehéz.

Kérdező: Nézzünk mind a kettőre egy példát! Tudunk? Szövegolvasásra?

Adatközlő: Igen, hát ott, ott például van egy olyan lány, egyébként egy nagyon, nagyon jó fej valaki, csak, és van, és nem is, nem is az első diplomája ez, meg minden. De hát egy ilyen eléggé, eléggé ilyen sokat beszélő. És ő az, aki ilyen aggályos precizitással szeretne mindent tudni, de nem úgy, ahogy mondjuk így egy ((dadog)) ugye vannak olyanok, akik amiatt szeretnének ilyen aggályos precizitással mindent tudni, mert, mert ebbe próbálnak kapaszkodni, ez egy olyan konkrét, tudod,



mint a Bourdieu, tudod, hogy a 4es, meg az 5ös tagok közötti különbség. De ő nem ilyen, ő tényleg nagyon jó, csak tényleg ilyen, hogy mindent, mindent, mindent. És akkor szokott olyan lenni, hogy és akkor még, még rákérdez háromszor, hogy, hogy pontosítja, és hogy még pontosítsa, hogy még precízebb legyen, és minden. És akkor látom, hogy már a többiek azok idegesek rá, hogy, hogy ((dadog)) most akkor már menjünk tovább. Egyébként engem viszont nem egyszer hozott zavarba ezzel, amikor az és ilyenkor viszont az ember is rájön, hogy mennyire nem fogalmaz precí..., legalábbis én nagyon sokszor, úgy, nem fogalmazok precízen.

Kérdező: Miért hoz zavarba?

Adatközlő: Hát, hogy ((dadog)) olyan tényleg, mondjuk legutóbb ez Casters-nél fordult elő, ahol azért ráadásul könnyű is ebbe beleszaladni, Space of close. És hát addig, addig-addig kérdezgetett, amíg elértünk arra a területre, ahol széttártam a kezem. Szerintem amúgy más kérdés, hogy ez nem egy jól definiált fogalom, vagy én nem tudom jól definiálni. És mondtam, hogy jó, vegye elő a Casters-t olvasgassa, minden, mert, hogy ezen a ponton én nem tudok. Meg, meg olyan nagyon, tehát, hogy akkor mondjak rá egy konkrét példát, de mondjak rá egy konkrét példát, hogy mi az a space of close. És akkor egy idő után úgy már én is zavarba jöttem, és láttam, hogy a többiek meg idegesek. De egyébként ez, ez nem feltétlenül rossz, hogy ő így ennyire rákérdezget, csak mondjuk az igaz, hogy néha nagyon más irányba viszi el az órát, mint amennyire kéne.

Kérdező: Az, hogy nem tudtál válaszolni, az rossz?

Adatközlő: Hát, az nyilván egy darabig ne..., egy szintig nem rossz. Meg, meg ez egyetemen ennek bele kell férni, hogy az ember nem tud válaszolni egy kérdésre, hanem azt mondja, hogy mit tudom én, a) megnézem jövő órára, b) nézz, nézz utána egy kicsit a szakirodalomba, c) akármilyen. Pláne Castersnél, szerintem ez így azért beleférhet. Egyébként ettől még nem mondanám, hogy mint oktató ez nem, nem stresszes, néha. Tehát, hogy még ha tudom is, hogy ez formálisan ez nem egy általános iskola első osztály, és én nem azt nem tudtam megmondani, hogy mennyi kétszer kettő. De engem ez zavarba ejt, de mondjuk, ahogy én beszélgetek kollégákkal ezzel nincs mindenki így. Én, én, én zavarba tudok ettől jönni.

Kérdező: Ez akkor érdekel.

Adatközlő: ((nevet)) Ez...hát...

Kérdező: Tehát, hogy mit gondolsz, hogy ő mit gondol ilyenkor?

Adatközlő: Nem tudom, hát vagy őbenne határozottabb talán ez a, ez a kép, hogy, hogy nem, hogy, hogy persze hát az ember nem tud mindenre válaszolni. És én ezt intellektuálisan én is tudom, ettől még rosszul érezhetem magam, adott helyzetben ettől.

Kérdező: És akkor a diák szerinted ilyenkor mit gondolsz? (Vagy például ez a lány?)

Adatközlő: Hát, ez ((dadog)) Nem tudom. Nem tudom, például ezeken, ezeken az órákon... Mondjuk nyilván ez egy kisebb társaság is. Meg a legtöbbször már ismerjük egymást. Tehát, hogy én nem gondolom azt, hogy, én nem, sőt másoknál sem gondolom azt, hogy emiatt utána engem ő szakmailag kevesebbre értékeli. Tehát, hogy én, nem, nem (egy) ilyen explicit, problém., vagy parám van ettől, csak olyan nem, nem, nem kellemes helyzet, néha. De bizonyos szintig persze, hát semmi gond nincs velem. Meg hát nyilván azért ez, ez mondjuk eleve egy olyan (?), hogy a módszertan is olyan, hogy így el tudok mondani bizonyos dolgokat, hogy mit hogy kell, de a végén úgyszemint mindig azt mondom, ugye, hogy neki kell mérlegelnie, ezek a döntési szempontok. Tehát, hogy legalábbis persze ez is megint egy különbség, hogy ki hogy, tehát, ((dadog)) hogy, hogy én nem szeretném ezt úgy tanítani, mint egy ilyen receptes könyvet, hogy így csinálják. Na, szóval a telpszóc-nál ez van. A módszertannál meg még az rendszeresen előjön, hogy, hogy ((dadog)) nem tudnak jól csoportba dolgozni. És ezt én mondom is nekik már akkor az elején. Most már ott tartok, hogy az első órán elmondom, hogy, hogy ez most csoportba fog zajlani, hogy nagyon szépen kérem, hogy egyenlítsék ki, ha valaki túl erős, akkor azért a többiek próbáljanak egy kicsit, ők is, szóval ebben valahogy kiegyensúlyozni, ne potyautasozzanak, mit tudom én mi. Próbálom nekik mondani, azt hogy ugye ez egy belsőkontrollos szakma, nem állok a hátuk mögött, hogy ki mennyit dolgozik. Hanem, hát..na, hát ez, ez, ez azért minden félévben előjön valamelyik csoportnál, hogy nem megy. Most legutóbb, pont egy, azt nem is nagyon tudom kezelni ezt a helyzetet, hogy akkor odajött a, négyen dolgoznak együtt, terepkutatás, oviba voltak, különböző óvodák, milyen különböző ((dadog)), városszerkezettel különböző pontokon, magán, meg állami, meg különböző felszereltség. És hogy akkor milyen, tehát, hogy hogy zajlik ott az élet, milyen fajta kereteket adnak a neveléshez. És valami konceptuális dolgot összeveszték. És akkor benn voltak nálam konzultálni, és akkor láttam, hogy az egyik lány, az nagyon hallgat végig. És, és tudtam, hogy valami, tehát, azt akkor már tudtam, hogy valami baja van, de, de azt hittem, először hogy ez csak valami olyan nagy habitusbeli különbség, hogy most ő így nem szólal meg, ilyenek. És akkor kimentek mind a négyen, minden rendbe. És tíz perc múlva visszaszaladt, hogy ő írt egy külön dolgozatot, egyedül,

mert, hogy ők, ((dadog)) hogy ő megírta az ő részét, amire a többiek azt mondták, hogy ez szar, és hogy ezt nem lehet beépíteni a dolgozatba. És hogy, és hogy ezt elhozta nekem, hogy nézzem meg, és ha én ezt jónak találok, akkor azt én mondjam meg neki, mert akkor, ((dadog)) akkor ő ezzel oda fog menni a többiekhez, hogy de ezt rakják bele. És akkor ott álltam, hogy ez... mondom, én nem szeretnék ilyen háttéralkus nem tudom micsodát. Tehát köpni, nyelni nem tudtam. És akkor végül, hát mondtam neki, hogy én az ő csoportközi dolgaikba most nem fogok beleszólni, valahogy állapodjanak meg. Ha már ezt a kezembe nyomta, akkor én ezt megnéztem így külön, de remélem, hogy azt értette, hogy én erre nem fogok egy külön jegyet adni, meg semmit. Meg, ((dadog)) tehát, hogy ezek nagyon nehezek. Mert, én, nem, ((dadog)) tehát tényleg, tényleg azt gondolnám,... és akkor mondtam, hogy semmi gond, akkor, akkor utolsó órán beszéljünk arról, hogy őneki mi volt, ((dadog)) hogy ő írt erről akkor külön valamit, hogy erről mi a véleményem. És akkor húzódtott hátra, hogy de, hogy ő ezt így nem akarja, hogy a többiek megtudják. És, na hát ez, ez nagyon nehéz.

Kérdező: Akkor itt szerinted mit kellett volna csinálnod?

Adatközlő: Hát, nem tudom. Most sem érzem, hogy... hát egy biztos, hogy abba én, ilyen háttéralkus rendszerbe belemenni így nem szeretnék.

Kérdező: De ezt ki is mondtad rögtön?

Adatközlő: Ezt mondtam is neki. Én általában azért az ilyeneket inkább. Meg ezt így félév során is így próbálok nekik mondani. Tehát, hogy én azt mondtam, hogy mondom, hogy ezt jó ((dadog)) mondom elolvasom, meg mit tudom én, meg beszélgethetünk róla informálisan, meg külön, de, hogy én egy darab csoportdolgozatot várok, én ezt megmondtam az elején is. És mondta egyébként, hogy hát ő azért is nem szólt most, meg, hogy így ((dadog)) meg mondtam, hogy akkor hát ezt, miért ((dadog)) nem szólt, miért nem beszéltük meg, amikor ott voltak négyen. És, hogy, mert hogy, mert hogy ők azt már úgy, mert nem, meg...

Kérdező: És értette azt, amit te mondtál?

Adatközlő: Hát ezt nem tudom. Hát ez most majd ki fog derülni. És az a baj egyébként, van egy olyan, hát illetve nem tudom, mondjuk abba a csoportba van egy, egy olyan lány, aki szerintem, tehát, ((dadog)) hogy négyen vannak, ebből van egy lány, aki szerintem... tényleg nagyon értelmes, nagyon jól megfogta az egészet. Vannak ketten, akik szerintem nem. És erről a lányról meg nem tudom eldönteni. Tehát nem néztem még meg, hogy mit írt. De, na mindegy...szóval, hogy ilyen

Kérdező: Azt értette-e, hogy miért nem akarsz belemenni a helyzetbe?

Adatközlő: Szerintem egyébként értette. Csak közben szerintem ő meg attól is retteg, ez a másik egyébként, hogy, aki olyan, nagyon ugye, aki ((dadog)), aki hajt arra, hogy jó, meg jobb jegy, meg minden, az úgy érzi, hogy visszahúzzák a többiek, adott esetben. És szerintem ő ezért is csinálta ezt meg, mert úgy érezte, hogy a másik az rossz lesz, és, hogy akkor, egyé.. és ez tényleg nehéz, mert, mert el tudom képzelni, hogy az akkor egy milyen para, hogy ő attól fél, hogy akkor én majd adok arra egy rossz jegyet, és akkor ő is rossz jegyet kap azért, mert a többiek. Szóval azért... meg ((dadog)) nem tudom, hát volt olyan ((dadog)) volt olyan, akkor hogy , hogy odajött nem tudom két lány, hogy a harmadik fiú az sose jelenik meg a találkozókön. És, hogy ők eddig ráírták a nevét becsületből, de hát ez már így nem jó. Akkor... De hát, hogy ez, ez, ez nehéz.

Kérdező: És azzal mit csináltál, azzal a helyzettel?

Adatközlő: Hát, ott, ott aztán az volt, hogy a..., ha jól emlékszem a ... sőt ott volt még egy lány a csoportba, és akkor az is egy rossz helyzet volt, mert, hogy azt a lányt visszaengedtem a csoportba azzal, hogy most baromira dolgozzon ezentúl. A srácot, azt viszont elhívtam, ugye mind a kettőt külön behívtam konzultálni, aki problémás volt. És akkor a lánnyal ebben megegyeztünk, hogy most nagyon lépjen oda, és ő rosszabb jegye.., tehát, hogy ((dadog)) és mondtam is, hogy ez a jegyében tükröződni fog. Tehát, hogy ők a csoporton belül különböző jegyeket kaptak, ő rosszabbat kapott, emiatt. A srácot viszont nem engedtem vissza a csoportba, és akkor ebből ő el is kezdett balhézni. De mondjuk ott az történt, hogy én elhívtam konzultálni, és a konzultációra se jött el. Tehát, hogy, hogy, hogy ott, úgy éreztem, hogy ott, és azt láttam, hogy én felvettem azt, mert akkor asszem, hogy össze is ((dadog)) hívtam őket, vagy én nem tudom, hogy a srác is mégiscsak dolgozzon velük, rosszabb jegy, pluszmunka, minden. És így láttam, hogy a csajok szabályosan elsápadtak, hogy ez...Tehát, hogy ott annyira nem működött, hogy akkor azt nem lehetett. És aztán a srác, az valami borzasztó balhékat vágott ki nekem, hogy, én, hogy ez nem etikus, meg... És akkor, ((dadog)) és amikor a végén nem, tehát egyszerűen nem...Na, mindegy...az tényleg volt, hogy üvöltözött velem a folyósón, meg ilyenek. Az kellemetlen volt. De a...

Kérdező: Azt még ott megnézzük, hogy...

Adatközlő: ((nevet)) Jah, csak most így csupa ilyen borzasztó konfliktusokat mesélek, miközben azért így nem...

Kérdező: Nem baj.

Adatközlő: De nekem nem ez a ..,tehát...mert most, most csak, egyébként most ez ((dadog)) azért például ez a, ez a külön tanulmányos ügy ez most történt a héten, ezt most azért mondtam, a másik az egy szisztematikus probléma, azért mondom...

Kérdező: Az, hogy üvöltözött veled, akkor mit gondoltál, neked, mint tanárnak, neki, mint diáknak?

Adatközlő: Hát...egyébk...hát egyrészt, mondjuk én nem vagyok (egy nagyon) vitázó, tehát ráadásul egy idő után, nem azt mondom, hogy hátrébb szorultam, mert hogy az egy viszonylag fix dolog volt, hogy ő semmit nem rakott le az asztalra, amit így kellett volna, és még a huszadik izé után se. De, de hát maga a ((dadog)) tehát, hogy ((dadog)) ő így mászott rám, hogy de, hogy én ezt akkor most pontosan mondjam el, hogy miért. És akkor elmondtam még egyszer. És akkor de ez neki nem elég, de még, hogy, hogy így próbálta szerintem így a saját feltételeit ebbe így belevinni. Az így elég borzasztó volt. És hát amúgy meg tényleg ennek egy része a folyóson zajlott, és én, én nem tudom, én nem figyelek arra nagyon, hogy így ah, a tanári tekintély, mert, mert tényleg nem, nem, hát, nem tudom, mert még egyenlőre azzal hitegetem magam, hogy annyival nem vagyok idősebb, mint ők, hogy, tehát, hogy én így általában tegeződni szoktam. Ebből mondjuk levelezős (órán) vannak vicces helyzetek, de mindegy. Meg, nem tudom, amúgy se tudok szerintem egy ilyen, ilyen fegyelmezett, távolságtartó tanárszerepet, így ((dadog)) nem, nem is állna..., nem is tudnám csinálni. És, tehát hogy én nem várom el azt, hogy valami barom tisztelettel beszéljenek velem, de mondjuk azt, hogy konkrétan emelt hangon (üvöltözzenek) a folyóson, akkor viszont úgy éreztem, hogy azért álljon meg a menet. Szóval, hogy ilyen, ilyen hangnemben így... És, ami mondjuk, ami a legrosszabb volt, hogy így miután már 10 perce, 20 perce zajlott ez a beszélgetés, a 21. percben, amit életemben nem csináltam még hallgatóval, már, nem nem kiabáltam, de felemeltem a hangomat, hogy akkor most elmondtam, akkor, ha nem tudjuk egymást meggyőzni, akkor izé, akkor, most sajnálatos módon, amit nem szoktam a tanári tekintélyemmel élve, azt mondom, hogy nem lesz meg az órája, és legyen szíves, akkor most, akkor ne raboljuk egymás idejét. És hát borzasztó volt, mert én sose szoktam így hallgatóval beszélni. Tehát hát az...hát igen ez érdekes amúgy, meg megint...de hát ((dadog)) ez se konkrét példa, vagy konkrét izé. Csak az, hogy, az hogy mennyire nehéz azt megtartani, hogy, hogy egyrészt, hogy ((dadog)) azt a fajta ilyen nem túl formális viszonyt, vagy, ((dadog)) nem is nem túl formális viszonyt, hanem azt, azt, hogy én nem egy ilyen ((dadog)) nagytekintélyű, nem tudom, távolságtartó tanárnak adom el magam, mert, hogy nem. Viszont közben azt éreztetni, hogy attól még ezek azért olyan szerepek, amiknek, szóval

azért vannak határai, amiket viszont így nem. Tehát a ((nevet)) nem tudom, hello, szia hogy vagy, meg a nem tudom, csá, bocs nem tudtam bejönni órára, remélem, nem maradtam le semmiről. Ez egy konkrét idézet egy email-ből ((nevet)). Ez, ez, szóval, hogy ez, ez ez nagyon, ez, ez nehéz. Csak közben meg így még tehát, hogy én még nem érzem úgy, hogy erre úgy kéne reagálnom, hogy akkor most én (hátraborulok) (?). Hát, nem tudom. De úgy, de úgy... Mindegy azért, hogy valami pozitívumot is, azért amiket így, mondjuk abból sajnos én kevesebbet csináltam, most vannak ilyen órák. Hogy olyan órák (?), hogy módszertant, meg településkutatást összekötni, és akkor az viszont tök jó, amikor így az ember látja, hogy valaki tényleg rácuppan egy témára és érdekel és utána megy és...

Kérdező: Vissza tudunk menni a szövegolvasásra?

Adatközlő: Vissza tudunk menni, persze. Azzal kapcsolatba?

Kérdező: Akár konkrétan azzal, de lehet bármilyen hasonló, (hogy elkezdted mondani, hogy nem értik a szöveget)

Adatközlő: Hát olyan volt. Igen...

Kérdező: Valami esetet nézzünk meg, hogy te ott mit éreztél, mit gondoltál, hogy gondolod, hogy jól csináltad-e.

Adatközlő: Uhum. Hát, igen. Ott, ott ((dadog)) igen, hát sokan voltak, akik nem értették, de inkább azt mondanám, hogy nagyon különböző volt, hogy mennyire tudtak jól reagálni egy ilyen idegen, angol szövegre. Meg úgy volt a koreográfia, hogy akkor, hogy, hogy minden órán egy-egy ilyen témával foglalkozott, nem tudom a, a, az a kutatási paradigma, hogy a város és hatalom, akkor volt olyan ugye, hogy a civil, a participáció, akkor most volt a második félévben meg, mit tudom én, voltak a bevándorlókról, a bevándorlók és a város, mit tudom én a közlekedés fenntarthatóság, tehát akkor ilyen témák voltak. És akkor mindig az, az volt, hogy akkor én, a XXXX-vel tartottuk felesbe, az ember beszélt egy picit az elején, utána volt három kiselőadás. És akkor utána ennek kapcsán így beszélgettünk még. Meg akkor én úgy csináltam mindig, hogy akkor a végén így összefoglaltam meg kiemeltem pár dolgot. És, szóval nagyon különböző volt. Volt olyan akin látszott, hogy így, hogy így elolvasta, és akkor így tényleg 20 percig tök jól, vagy 15ben tök jól el tudja mondani, és nem úgy, hogy fogja a könyvet, és izé. Tehát, hogy, hogy voltak ilyenek, akin tényleg úgy látszott, hogy átlátta, meg érti, meg hozzáfűzi, meg kritizálja, meg tök jó. És akkor, hát a másik véglete ennek az az volt, amikor, amikor úgy ki volt jegyzetelve. És akkor úgy, ((dadog)) tényleg a két

végletet mondom, ezek között sok minden volt. Volt egy lány, aki azt csinálta, hogy így végig,((dadog)) volt olyan, aki azt mondta, hogy így tényleg a felét kihagyta, de tök mindegy, mert, hogy vagy mondjuk az egyharmadát, de mert, hogy ki tudta emelni, azt hogy neki most ez volt fontos, és akkor az rendben is volt, nem vártam el, hogy ugyanazt emelje ki feltétlenül, (mint) amit én. És tényleg lehetett (akkor) róla beszélgetni. És tök jó. Na, most. A másik véglet ez a csaj, ez kijegyzetelte, de már akkor megrettentem, amikor így kinyitotta az ilyen franciakockás papírra, ekkora betűkkel írt, 12 oldalnyi jegyzetét ((kicsi nevetés)), a 20 perces előadáshoz. És akkor ilyen, ilyen, ilyen halk, ilyen motyogó hangon így elkezdte, majdhogy... gyakorlatilag felolvasni a jegyzetet. És akkor, hát, már úgy ((dadog)) eleve feszengtem egy kicsit. És akkor persze így folyt ki az időből az egész. És akkor mondtam neki, hogy akkor jó, akkor most még van három perce, akkor azt kérem, hogy a maradékot foglalja össze, hogy mik a legfontosabb pontok. És akkor így rám nézett, visszanézett és elkezdte gyorsabban felolvasni. És akkor, ((dadog)) és aztán gyakorlatilag akkor volt az, hogy (úgy) másfél percnél megállítottam, és akkor így elmondtam, azt, hogy szerintem mik a legfontosabb dolgok. Ami nyilván, hát mondjuk nyilván neki sem esett jól, meg, meg szerintem, annyira talán nem volt, hát nyilván feltűnő volt, hogy ez történt, de hogy mindig igyekszem ezt, vagy nem tudom, én nem szeretek konfliktust felvállalni a hallgatókkal, ez nem mindig jó egyébként. Tehát, hogy én olyan kedvesen szoktam ezeket így lereagálni. De, a másik az, az, ((dadog)) az a nagyon érdekes, és igen, és hát volt (?), mondjuk, ez is problémás ((nevet)). Amikor teljesen félreért valaki valamit, és akkor úgy, félreértette és...Jah, nem is félreértette, hanem az, az a csodálatos dolog, hogy szisztematikusan mást emel ki, de, úgy, ez nem lenne önmagában (?), szisztematikusan a leglényegtelenebb részleteket emelte ki. Tehát, ez egy bevásárlóközpontokkal kapcsolatos cikk volt, és ott mindegy, hogy akkor hogyan, ilyen pszeudovilág-teremtés, ((dadog)) tematikus terek, mit tudom én. És akkor végigmondta, hogy a 1956-ba, 57-be, 58-ba, hol épült bevásárlóközpont. ((nevet)) És így akkor mindig így mondtam neki ilyen kedvesen, hogy nagyon jó, nagyon jó. És akkor itt még van arról szó tudod, hogy, hogy ((dadog)) ilyen teoretikus dolgok arról, hogy így, igen. (?) ((nevet)) És nem lehetett kirobbantani ebből. És akkor, hát akkor is az volt, akkor ilyen finoman átvettem, hogy akkor így gyorsan befejezni. De hát szóval ezeket olyan nehéz, mert, mert nehéz megoldani, na.

Kérdező: Akkor nézzük meg ezt a két esetet, hogy akkor mit gondolsz, a diákok mit gondolnak?

Adatközlő: (Tehát) hogy ők mit gondolnak? Nem tudom. Egyébként, ugye hát nincsen rendes értékelés. Tehát én nem kapok igazán szisztematikus visszajelzést, arról, hogy rólam mit gondolnak.

Kérdő: Csak, amit te gondolsz...

Adatközlő: Én nem tudom, én nem gondolom, hogy rólam mondjuk egy negatív kép lenne, főleg azért, mert, mert tényleg általában nem vagyok szerintem konfrontatív. Ami viszont, ami miatt viszont...

Kérdő: Konkrétan ezekben az esetekben?

Adatközlő: Uhum. Szerintem, nem lett ebből negatív, én nem érzem úgy, hogy ebből valami negatív kép alakult volna ki.

Kérdő: Hogy rosszul érezte magát, vagy ...

Adatközlő: Az egyiknél ((tehát ennél a lánynál szerintem volt ilyen, hogy ő rosszul érezte magát. De ő amúgy is ilyen rettenetesen visszahúzó valaki. Akkor volt rossz érzésem egy kicsit, hogy én őt így ((dadog)) ledaráltam. A srácnál szerintem nem, mert, nem tudom, nem tudom, egyébként főleg (az is, mert) találkoztam azóta is vele, és ilyen tök kedves meg minden. Szerintem neki nem volt ettől olyan rossz érzése.

Kérdő: A többiek mit érzékeltek?

Adatközlő: Hát szerintem a többieknek egy jelentős része, na ez egy érdekes dolog, azt szoktam látni rajtuk, hogy ha valaki szarul ad elő, akkor arra idegesek. Ami azért is furcsa ((nevet)) (?) illetve néhányukon, nem mindenkin, mert ((dadog)) az a másik tendencia, amit látok, hogy egymásra nem figyel..., tehát, hogy, igen. Tehát, hogy az, aki figyel a másokra és, hogy ő szeretne információkat begyűjteni a kiselőadásból, az baromi ideges, ha a másik rosszul adja elő. Másik fele az ((dadog)) hallgatóknak nem ((dadog)) ott meg az a , amitől én nagyon zavarba jövök, hogy az van, hogy egymásra nem figyelnek rendesen. Hanem az van, hogy megy a másik kiselőadása, akkor azt így izé, ((dadog)) mondjuk a legjobb, amikor fekszik a padon, izé nem figyel, és akkor, ha én megszólalok abban a pillanatban, így veszi a tollat és elkezd írni. És akkor, és én mindig próbálom mondani, hogy hát ez egy olyan óra, hogy hát, tehát hogy itt egymás..., tehát hogy itt nem én fogom megmondani a tutit, hogy az igazságot. Ha harmadévből még gondolnának ilyet, hogy itt igazságokat mondunk ((nevet)). Hogy így igenis figyeljenek oda a másokra, ami nem mindig van. (Mondom), aki meg odafigyel, ott meg láttam olyat már, hogy ideges rá, hogy ha rosszul ad elő a másik, egyébként ezt meg is értem, mert mondjuk, hát, ahogy emlékszem, az tényleg nagyon idegesítő volt.

Kérdő: Miért zavar az a helyzet, hogy nem tudják előadni, vagy hogy nem tudják elmondani?



Adatközlő: Hogy engem miért zavar? Hát ezzel sok, hát az egyik az az, hogy, hogy folyamatosan van egy olyan kellemetlen érzés..., nem tudom, ez lehet, hogy valamilyen borzasztó, túl elitista álláspont, de hogy, hogy hígul fel a hallgatói állomány és , hogy nem, tényleg még magyarnyelvű szöveg értéke sem feltétlenül

Kérdező: Milyen értelemben hígul?

Adatközlő: Hát, minőségibb, úgy értem, hogy, hogy, hogy intellektuális készségeket tekintve. Hát tényleg azért...

Kérdező: Ez miért baj?

Adatközlő: ((nevet)) Hát ebbe most ne menjünk be.... Mert azt mondanám, hogy ((dadog)) mondjuk egy egyetemi oktatáson nem feltétlenül, nekem nem azzal kéne foglalkoznom, hogy akár még egy magyarnyelvű szöveget is tételesen, A-Z-ig elmondjak neki. Hanem én azt gondolnám, hogy kéne, hogy olyan készsége legyen a hallgatónak, hogy ha elolvas egy szöveget, még magyarul is, vagy szerintem angolul is, de mondjuk pláne magyarul, akkor azt képes legyen valamilyen szinten önállóan értelmezni. Most és akkor nem beszélek arról, hogy a, hogy a ((dadog)) magyar mondatok hiány..., tehát hogy az esszékérdés, amibe nincsenek kerek mondatok, hogy tele van helyesírási hibával, hogy nem tudom mi. Szóval, hogy én azt gondolnám, mert ((dadog)) ráadásul akkor innentől kezdve lehetne valamiről beszélni, tehát, ha most azzal kell, hogy szórakoznunk egy ((dadog)) ilyen órán, hogy egy közösen megértsük az a-tól d pontokba foglalt szöveget, akkor... Szóval, hogy olyan, hogy olyan, és ez, nem azt mondom, hogy az ő hibájuk. Tehát valószínűleg itt a más szintekkel is baj van. De, hogy olyan kompetenciáik nincsenek meg, amik szerintem kellenének ahhoz, hogy valami értelmeset lehessen csinálni egyetemi szinten. De hát mondom ez biztos, szóval, hogy ez így rosszul hangzik, meg ízé. Csak, csak, hogy emiatt egy csomószor, hát, szóval, hogy tényleg hát nem lehet bizonyos szinteket. Na most és akkor, jó hát most ezt úgy mondom, mintha én mindig olyan baromira toppon lennék, ami hát mondjuk nem feltétlenül igaz. Meg persze az embernek a nincs ideje készülni, meg mit tudom én. De sokkal szívesebben tanítanék úgy, hogy az ember nem hat másik dolgot csinál mellette, csak kettőt. Szóval nem azt mondom, hogy mert az oktatói kar valami phű de szuper, és akkor a hallgató bezzeg, mert ez baromira nem igaz, tényleg. Tehát, hogy azt így, azt így még magamon is, pedig én, én, én szóval a mai napig ((dadog)) mondjuk én ugye nem full állásban vagyok, tehát én nem tartok heti hat órát, hanem csak heti néhányat, ami, tehát, hogy én ((dadog)) próbálnék arra, tehát, hogy még csak nem is futószalagon

nyomom annyira. Tehát, hogy én, én még mindig azért (?) nem, szóval én úgy próbálnék odafigyelni arra, hogy jó órákat tartsak, és még így is látom, hogy nem feltétlenül jön ez össze. És azért látok olyanokat, akiknek tényleg pláne futószalagon...Tehát, hogy ((dadog)) nem erről beszélek, hogy a , mert bezzeg a hallgatók nem, és bezzeg az oktatók igen.

Kérdező: És akkor csalódottság, vagy nem jó érzés, hogy ilyen szinten kell megállni?

Adatközlő: Hát, azt igen ((dadog)) azt nem tartom jónak. Meg hát úgy érzem, hogy ráadásul, ez nem az én feladatom, hogy megtanítsam őket szöveget értelmezni, hanem ez elő..., ezt előbb, az egyetemi oktatás előtt, általános- meg középiskolában meg kellett volna, hogy tanulják.

Kérdező: És akkor mi a te feladatod?

Adatközlő: Hát attól függ, hogy mikor (miben). (?) illetve hát én azt gondolnám, hogy (mi a feladatom) ((kicsit nevet)) Hát, amit, amit én jónak tartanék, mondjuk, ami a, hát az, hát az hogy olyan ((dadog)) emb...nem tudom, ez most ilyen túl nagy szavak lesznek, az a baj. Tehát, hogy ezt valószínűleg ennyire nem is gondolom, vagy nem is...

Kérdező: Próbáld a helyzetet csak, tehát mondjuk ennél az írósnál.

Adatközlő: Uhum. Nem tudom, hát én azt gondolnám, hogy az lenne a jó, hogy ha olyan hallgatók jönnének ki, most nem tudok erre mondjuk más szinten válaszolni, hogy akik, hát egyrészt azért lenne valami, például településben, lenne szakirodalmi ismeretük, amit egyébként mi nem kaptunk meg igazán annakidején. Tehát, hogy igenis, tehát, hogy nem, hogy legyenek bizonyos elemek a tudásukban, amik benne vannak, ((dadog)) az fontos, tehát hogy az. Másrészt, viszont, hogy így, meg, tudjanak gondolkodni. Most olyan értelemben, hogy, tehát, hogy legyenek, nem arról szól, hogy legyenek baromi kreatívak, vagy az is nagyon fontos, de, hogy legyenek, tehát, hogy legyen tudásuk. ((nevet)) Csak, hogy az, hogy tudjanak nem tudom, átgondolni, összekötni, kritikailag elemezni. Ebbe én se vagyok (feltétlenül) baromi jó, csak, hogy ez lenne tök jó. Meg, meg mondjuk, ha arról van szó, hogy kutatás, mert mondjuk ugye én ennek a kettőnek a határán lennék leginkább, hogy településkutatás, akkor, akkor tudjanak bizonyos szakmai tudások alapján megoldani helyzeteket, vagy kezelni helyzeteket, tudják, hogy hova kell nyúlni bizonyos típusú adatokért. Nem, nem , például a módszertanoktatásban van egy ilyen, szerintem egy belső, félig-meddig sose ki nem mondott feszültség különböző oktatók között, hogy van, aki ezt úgy akarja megtanítani, mint egy (?) receptkönyvet. Hogy csináld ezt A-Z-ig, így elemezz kereszttáblát, és akkor izé szuper. És hát én meg azt gondolnám, meg hát nyilván ott elég sokan a tanszékről, hogy

ezt úgy kéne megtanítani, hogy tényleg legyenek ilyen eszköztárak az ember fejében, meg, meg, meg bizonyos ilyen, ilyen logikák, amik mentén döntéseket hoz. És akkor meghozza a döntéseket. Szóval, hogy valahol ez lenne a, tehát, hogy, hogy nem, nem csak lexikális tudás, meg nem a csak kreativitás, meg nem a csak eszköztár, hanem ezeknek valamilyen keveréke.

Kérdező: Hogy ezt kell megtanítani?

Adatközlő: Igen, igen, mert mondjuk ((dadog)) nyilván már nem arról szól a világ, meg, tehát, most, nem tudom, hogy valaha szólt-e, de most biztos nem arról szól, hogy valami bazi nagy lexikális tudást megtanítsak, (?) ezt tudod. Hanem valahogy ilyen kombinációit a különböző típusú ismereteknek. A gyako...az elméletinek, meg a gyakorlatinak és akkor majd hátha úgy akkor úgy jobban elboldogulnak.

## 12. interjú

Adatközlő: (...eszembe jutott egy) Jó, akkor mesélek szabadon, és ha valami nem világos, akkor majd belekérdezel. Jó, tehát akkor ez egy szociálpszichológia szemináriumon történt, így az előzményhez annyit kell tudni, hogy most először tanítom ezt a tárgyat, és mielőtt elindult a félév akkor kaptam meg a tematikát. Nem én állítom össze, és szóval egy kicsit nekem is zavaros volt. Ez az óra úgy épül fel, hogy cikkeket osztunk ki, de nem kiselőadást kell tartani, hanem ilyen 3 -4 fős csoportok egy témát kapnak meg, és nekik kell felépíteni azt a témát a cikkek alapján. Ez egy kicsit nehéz nekik, de azért izgalmas is. Hát odaadtam a témákat és a témákhoz kapcsolódó irodalomjegyzékeket, és néhol ebben zavar támadt, merthogy közösen volt a témáknak az irodalma... Na mindegy, és... megyek be az órára, és akkor az egyik lány nekem támad, hogy hát ők ketten ugyanazt a cikket olvasták, mert hogy ro..., nem emlékszem hogy miket mondott, de hát így elég agresszíven letámadt. És akkor ott volt a másik lány is, aki ugyanazt a cikket következő órára olvasta, és végülis... Hú, mi történt, tehát akkor elkezdtem kibogozni hogy mi van vagy mi történt, azt beismertem hogy valószínűleg én kevertem össze a cikkeket, mert tényleg én kevertem össze sajnos a cikkeket, és akkor fölajánlottam, nem, először arra gondoltam, hogy az lehet még megoldás, hogy akkor ő most ne mondja el, hanem mondja el a másik lánnyal majd együtt a következő órán. De akkor ugye ki volt akadáva, hogy ő most készült most akarja elmondani. Akkor arra gondoltam, hogy akkor most az a probléma, hogy a másik lány is dolgozott, és akkor ha most elhangzik, akkor ő most nem tudja elmondani, és akkor hiába dolgozott. Akkor neki felajánlottam, hogy akkor adja csak le a jegyzeteit, és el fogom fogadni. Akkor kiderült, hogy oké, olvasta de még jegyzetet nem készített, és akkor mindjárt egy kicsit jobb volt a helyzet. És végülis akkor megkérdeztem őt, hogy ehelyett nem tud-e egy másik cikket majd jövő órán, és akkor ebbe így belementek. Tehát akkor így megoldódott ez a.....

Kérdező: És akkor miért zavart ez az eset?

Adatközlő: Ebben az volt a legrosszabb, hogy így nem tudtam... vagy engem így lebecsült a lánynak az agresszivitása, hogy ahogy így letámadott az elején, tehát hogy ilyen tehát tényleg, ilyen, ilyen semmi kompromisszumkészség, hanem hogy fúúú, hát én most ilyen helyzetbe hoztam őket és hogy, hogy akkor most így izé, öööö így vigyem el a balhét. Hülyén fogalmazok, de valahogy az

agresszivitás zavart, és hogy nem volt bennük ilyen problémamegoldásra való hajlandóság az elején. Tehát, hogy mindenki csak így védte a maga igazát és nem akartak így az elején ebből semmit engedni hogy valami közös megoldást találjunk ki.

Kérdező: És a többiek esetleg? A csoport? Vagy ők nem hallották?

Adatközlő: Ott volt az egész csoport, de nem nagyon szóltak bele, tehát hogy így így nem adtak javaslatokat vagy nem mondták, hogy óh izé, milyen dolog ez az egész. Szóval azért is zavar, mert érzem hogy még ilyen nagyon fiatalnak nézek ki, tehát hogy így emiatt néha azt érzem, igen, hogy így így több mindent megengednek maguknak velem szemben. De hogy annak örülök, hogy én le tudtam győzni magamban a reakciót, ami erre jött volna (nevet), mert azért a végén beszóltam a lánynak indokolatlanul, akaratlanul egy kicsit.

Kérdező: Más ügyben vagy még erre?

Adatközlő: Más ügyben sajnós, de azt ennek tudom be, vagy emiatt.

Kérdező: Te hogy viselkedtél és hogyan kellett volna viselkedned? Vagy mit vártál magadtól inkább?

Adatközlő: Hát lehettem volna egy kicsit határozottabb. Tehát hogy én amikor ez a probléma kijött hogy akkor először így, így teljesen lefagytam hogy Úristen ezt most tényleg én csesztem el, és hogy akkor hogy most ebből hogy lehet jól kijönni. De hogy végülis elég nyugodt tudtam maradni, az az így jó. Elfelejtettem a kérdést.

Kérdező: Hogy hogyan kellett volna...

Adatközlő: Aha. Hát a legnagyobb problémának azt tartottam, hogy egyáltalán összekevertem a cikkeket, ööö szerintem jól viselkedtem olyan szempontból, hogy hogy ööö megpróbáltam tényleg egy ilyen problémamegoldás felé elvinni.

Kérdező: És akkor mit vártál a diákoktól?

Adatközlő: Hát amit az előbb mondtam, hogy én már az elején is azt vártam hogy akkor ők ők is segíteni fognak kitalálni valami megoldást. De hogy hogy ők azt várták, hogy én vagy nem is tudom mit vártak. Tehát hogy így ők azt érezték, hogy fúúú most van egy olyan ellentmondás itt, amit nem lehet feloldani, hogy most mind a ketten ugyanazt olvasták és hogy akkor...

Kérdező: Neked kellett megoldani a helyzetet? Rád volt terhelve?

Adatközlő: Én azt átéreztem, igen.

Kérdező: És akkor a csoportról úgy gondolod, hogy közbeszólhatott volna?

Adatközlő: Hát igen lehet hogy.. tehát nem gondoltam és utólag sem gondoltam. De most érdekes, hogy ezt felveted, merthogy hogy én is azt gondoltam, hogy nekem kell eldönteni, hogy mi legyen. De hogy mégis végülis sikerült így közösen valamit kitalálni. Igen ez most érdekes és kicsit.

Kérdező: Még valami ezzel kapcsolatban?

Adatközlő: Ezzel kapcsolatban? Hm nem... (...) nekem a fegyelmezéssel gondjaim vannak, de ebből az órastruktúrából is adódik, hogy hogy ugye amikor mások tartják az órát, és közben látom, hogy nem figyelnek, szóval hogy így mindig egy nagy dilemma, hogy most hogyan szóljak, mert hogy ahányszor közbeszóltam, mindig kizökkent aki beszélt. De hogy valószínűleg nekem eleve is egy kicsit (...) hogy hogy én legyek az, aki rájuk szólók, hogy ez a fegyelmezni egy kicsit úgy állok hozzá hogy azt gondolom, hogy már felnőtt emberek ülnek itt, és akkor meg ilyen furcsa, hogy én rájuk szólók, hogy nem beszélgessenek. De muszáj mert, hogy a többiek miatt muszáj, de nekem ezzel gondom van.

Kérdező: És erre tudsz esetleg konkrét történetet?

Adatközlő: Túl általános probléma. ((Sokáig gondolkodik...)) Három csoportom van, és hogy egy csoport van, ahol ahol ilyen nagy ellenállás fogadta ezt az óraformát. A többinél tők jól működik, hoznak feladatokat, demonstrálnak, szerepjátékot, minden szóval hogy ott tők jól működik, de egy csoportnál ez nem... Tehát hogy az elejétől kezdve az történt, hogy mindenki így felolvassa a jegyzeteit, közben ilyen grimaszokkal kísérve, hogy szerinte ez mekkora hülyeség. A többiek pedig keresztretjvényt fejtenek, vagy hát veszik a jelzéseket hogy ez egy nagy hülyeség. És hogy náluk volt, igen hogy így megpróbáltam ezt megbeszélni velük, hogy hogy elmondtam, hogy milyen érdekes, hogy van két másik csoport, ahol ennek nagyon örülnek, ennek a formának és hogy hogy ilyen motiváltak meg aktívak és hogy nem értem, hogy itt miért nem működik a dolog.... Igen, tők vicces, mert ott is volt, hogy én kitaláltam, hogy hogy adok nekik szempontokat, hogy hogyan készüljenek, de nem őket kérdeztem meg hogy hogy szeretnék. Lehet, hogy az hatékonyabb lett volna. Tehát ilyen praktikus infókat adtam, hogy hogyan lehet erre készülni jól, vagy hogy mitől lesz jó egy óra mondjuk.

Kérdező: És amikor lemondta nekik.... akkor volt valami reakció?

Adatközlő: Nem. Hát max. ilyen szóval most már nem emlékszem pontosan csak az érzésem van, ami megmaradt ezzel kapcsolatban, hogy hát hogy ilyen cinikusan húzták a szájukat, tehát ebből az lett hogy akkor ők ilyen rossz csoport.

Kérdező: Ez miért rossz neked?

Adatközlő: Hát ez engem baromira zavar, hogy őket nem érdekli a dolog, mert szerintem tök érdekes ez az egész szociálpszichológia, szerintem tök hasznos lenne nekik, és nem csak akkor, ha szociális munkások lennének vagy lesznek majd. Amiatt is zavar, hogy azt gondolom hogy én nem vagyok még ebben elég felkészült. Tehát, hogy látom hogy nehezek nekik a cikkek, és ettől teljesen elvesztik még azt a kis érdeklődésüket is, és legközelebb már úgy fogom csinálni, hogy kapnak sokkal több segítséget, tehát hogy emiatt is zavar igen, mert úgy érzem, hogy nekem is van benne részem, túl mély vízbe dobtam őket úgy, hogy még én sem úsztam le rendesen a távot.

### 13. interjú

Adatközlő: Valami problémát okozott neked?--- Gondolkoztam rajta, hogy írtál – hát most – gondolkozom, várj, mert ő – több dolog van a fejemben, ami... Mondjuk az egyik szemináriumon – az EU-s politikákról tartunk. Mondok egyet, és akkor meglátjuk, hogy erre gondolsz-é, vagy sem. Volt egy ilyen, hogy ő --- várjál, visszakérdezek. Velem kapcsolatos probléma volt, vagy hallgatók közötti?

Kérdező: Mindegy

Adatközlő: Mert érdekes módon most kettő vagy három esetem is volt, amikor beleütköztem abba, hogy , a roma nem roma kérdésbe. De ugye nálunk a szociálpolitikán, ahol ez nyilván fel, felmerül. Az egyik szemináriumon, ahol az uniós támogatáspolitiká, fejlesztéspolitika került napirendre, ott az egyik hallgató, ezek már negyed, negyed és ötödéves hallgatók voltak ezen a szemináriumon, és akiről most szó van, egy ötödéves szociálpolitikus hallgató – hölgy, aki fölhozott egy ilyen saját élményt, hogy ők is pályáztak ilyen uniós pályázatra, és hogy biztos azért nem nyertek, mert hogy roma szervezet és hogy a, és hogy itt itt... Nem mondta ki, de hogy itt gyakorlatilag diszkrimináció van, és hogy... Hogy eléggé zárt volt abban, hogy amikor elkezdünk beszélni erről, hogy akkor mi volt ez a fejlesztés, mire célzott, mi volt ez a pályázata kiírás, illeszkedett-e hozzá vagy sem satöbbi. Akkor nagyon fölvette azt a sündisznó zárt álláspontot, hogy hogy biztos, hogy semmi hiba nem lehetett a pályázattal, itt minden csak annak a dolognak a számlájára íródott, hogy ők roma szervezet, és hogy nem akarták, hogy ők nyerjenek. És egy ponton túl azt érzetem, hogy így, igen nehéz kezd válni a kommunikáció. Nehéz, nehéz a helyzetet átfordítani, hogy egy kicsit engedje el azt a szálát, hogy most itt biztos azért mert roma szervezetről van szó, és menjünk oda vissza, hogy nézzük meg, hogy vajon a pályázat kiírása és a fejlesztés, amit benyújtottak, az találkozott-e egymással. Amit elmondott, az alapján ez nem, tehát nem találkozott. A nehéz az volt, hogy egy pont után azt éreztem, hogy ha tovább erősítem azt a a dolgot, hogy azért állj meg egy kicsit, azért vizsgálj meg az érem másik oldalát, akkor én is elkezdek a szememben abba a szerepbe csúszni, hogy na, te is a nagy fehér vagy, aki megmondod itt az izét, és már megint papparappam (...). És akkor éreztem – ez egy két hete volt körülbelül, vagy három, már nem is tudom – hogy ő, hogy elkezdek



ilyen eszköztelenné válni, hogy hogyan lehet, lehet, hogy nem is lehet, nem tudom, egy ilyen dolgot kezelni.

Kérdező: És utólag mit gondolsz, hogy mit kellett volna tenned?

Adatközlő: Lehet, hogy hamarabb leállítani ezt az egészet, és valami mást. Azt mondani, hogy jó, akkor ennyi volt, ha nem jutunk előrébb, akkor nem jutunk előrébb. Ő és vagy egy másik témába kezdünk bele vagy ő szóval egy kicsit kimozdítani az egész beszélgetést ebből, mert egy ponton túl ő azt vettem észre, hogy aa szemináriumnak a résztvevői, a többi ember az már elkezdett érdektelenné válni, és egy ilyen, ez a jaj, uncsi már, és elkezdett csak a kettőnk párbeszédévé válni ez a a a dolog, nem pedig a csoporté. De nem tudom, mi ok miatt, én ezt továbbforszíroztam, és azt láttam, hogy a többiek már ott malmoznak, meg továbblépnének már, akkor valószínűleg tovább kellett volna lépni vagy lezárni ezt. Vagy visszatérni rá szünetben vagy óra után, nem tudom. Tehát ő, ez volt az egyik. vagy a másik, ezen gondolkoztam (...).

Kérdező: akkor álljunk meg egy pillanatra. Meg tudod fogalmazni, hogy mit vártál volna a diáktól?

Adatközlő: Igen, hogy egy kicsit tegye félre ezt az nagyon sértett álláspontot, próbálja meg egy kicsit ilyen tárgyilagosan, egy kicsit kívülről – felülről magát illetve a helyzetet nézve végiggondolni, hogy vajon lehet-e abban a másik megoldásban vagy a másik útban is valami, ami érvényes igazságos.

Kérdező: és ez miért lett volna fontos?

Adatközlő: Azt gondolom, hogy egyfelől, egyfelől magának ennek a lánynak, hogy, hogy mégiscsak úgy gondolom, hogy szociálpolitikusként, szociális területen dolgozva az nagyon fontos, hogy lásd az éremnek mindegyik oldalát, tudjál valami mellett és ellen is érvelni, lásd a pozitívumokat, negatívumokat, és ennek a mérlegelése után tudjál dönteni. Az a fajta hozzáállás, magatartás, szemléletmód – mindegy minek mondom, a dolgokat jobban vagy megengedően tudja értéksemlegesen nézni. Nehéz ezt elérni, de ugye szociológiában, szociálpolitikában ezeket mondjuk Max Weber és társai nyomán, hogy egyfajta ilyen megértő álláspontból nézzük meg hogy vajon a másik oldalnak, ha ő az egyik oldalra helyezkedik, van-e valami. – Tehát az egyik az azt gondolom, hogy ez lett volna a fontos a számára, a másik meg a csoport számára, hogy egy ilyen – egy ilyen helyzetet hogyan lehet kezelni. Most a helyzeten azt értve, hogy ha van egy pályázat, ami nem nyer, akkor a legkézenfekvőbb, leggyorsabb megoldás ez a amiért, hogy mondjam, ez a , hibáztathatom, azt, aki elbírálta, és én mentesülök az alól az önvizsgálat alól, hogy lehet valamit

máshogyan vagy jobban csinálni. Számomra ez lett volna a legfontosabb. Túl azon, hogy jó lett volna az általánosítható tapasztalatairól beszélni. Ennek a fejlesztés kapcsán. Tehát, hogy ha egy jól kigondolt, tartalmas pályázatról is van szó, hogy ha nem tud, nem illeszkedik a pályázathoz, akkor nem fog támogatást nyerni, ha önmagában lehet, hogy jó lenne egyik is és a másik is, de ha nem találkoznak, nem találkoznak, és egy pályázat megírásakor igen is figyelni kell erre az összeillesztésre. Szóval ennek örültem volna, hogy ha ez kijön, de szerintem ez utóbbi, ez végképp elsikkadt. Végig azt éreztem, hogy kicsit ilyen iszapbirkózás jellegű (TOP, társas szerep), nem jutunk egyről a kettőre és nem kellett volna beleragadni.

Kérdező: Jó, oké, és a másik, amit elkezdted még?

Adatközlő: Az más volt, az más, az más típusú helyzet. (Nagyon fura) – azért mondtam, hogy érdekes, mert az esélyegyenlőségénél (...) . Az meg egy nemezetközi szakos hallgatóknak, akik asszem harmad évesek, tartott szeminárium volt, és ott a társadalmi nemek esélyegyenlőségéről volt szó órán. És először még csak elkezdtek ugratni egymást, de biztos ismered ezt, amikor így a kiszólva a szeminárium helyzetéből nem nekem, hanem úgy egymásnak suttogva ment egy kicsit ez a mert te nő vagy te meg hülye pasi vagy izé. Tehát a srácok ketten hárman ráharaptak utána hozták ezt a macsó dumát, és a nők meg, lányok meg különösen az egyik lány, szerintem teljesen érthetően és helyesen vette a lapot. És visszafelelt, mondjuk így. Ami aztán egész u. az a poénkodásnak indult, de masszívan benne volt az összes sztereotípiá és ez a negatív tartalom egymás iránt. Pontosítok, először a faszik felől a lányok irányába, viccelőd(vén), de ott volt bennük azért. És azt a... egy ponton túl azt láttam, hogy úgy az egész szemináriumot így elkezdi félresodorni ez a – először csak puszogás volt a padban – egy olyan irányba és... Akkor most mi is van itt? Hogy ugye amikről dumálunk – mondjuk ez is egy ilyen uniós horizontális politikákról szóló szeminárium volt, mégiscsak lehet ebben valami, hogy ez nem csak olyan fölöttünk, kívül távolunk, ha majdan dolgozik az ember, akkor... nem is rólunk szól a történet, hanem másokról – típusú ügyből hogyan le hogyan van az, hogy jé, én is benne vagyok, lehet, hogy előítéletes vagyok – típusú történet. Ami, hogyha úgy tetszik, félre vitte a szemináriumot, mert nem arról kellett volna szólnia, hogy itten mi a helyes magatartásmód vagy vedd észre, hogy te magad is milyen előítéletes vagy akkor, amikor. Hanem megbeszélése annak, hogy milyen fejlődéstörténete van az Uniónak, honnan hová érkezik ez az egész horizontális esélyegyenlőségi politika, antidiszkrimináció és így tovább. Magam számára is ilyen furcsa volt, hogy odafajult, odáig ment ez a történet, hogy úgy abszolút lehetett érezni,

hogy ezen az ilyen hajbakapás szinten (nyilván nem) egymásnak ugrani, de azért úgy egymásnak feszültek a a táborok. És hosszasan azon gondolkoztam, hogy ebbe mennyire és hogyan kell ebbe megintcsak beleavatkozni, mennyire lehet átfordítani abba, hogy aha, itt van egy olyan helyzet, ami kísértetiesen ahhoz, mint amikor mondjuk egy munkahelyen történik meg ez a dolog, csak nehéz tetten érni, ott is ilyen vicces formában alkalmasint. Nyilván vannak egyéb formái, de így is tud történni ő ez a fajta dolog. Ott is.. ott viszont nem sikerült az a fajta kibillentés, hogy jó, akkor most oké, mindenki hülye volt, mindenkinek igaza volt, nem tudom, de hogy nézzük csak meg, hogy mi történt itt az elmúlt húsz percben, félórában, és lám-lám mik a levonható tanulságok. Párhuzamosak azzal, ahogyan ez mondjuk így akkor, az életben szokott történni. És erre mit és hogyan reagál egy ilyen uniós jogszabály norma szöveg direktíva.

Kérdező: és miért nem sikerült?

Adatközlő: Mert a—pontosan ezt nem tudom. (...) ez az egyik, de gondolkoztam rajta közben. Vagy az volt, hogy annyira benne voltak, vagy nem akartak, nem akartak szembesülni a dolognak ezzel a részével, tehát a ezt a típusú dolgot is ilyen azzal a fajta, lehet, hogy ismered ilyen humorral, ilyen szarkazmussal ütötték el (...) nem vagyunk előítéletesek, csak a lányok hülyék. Mit foglalkozunk ezzel, ugyan már, ne görcsöljünk itt. Tehát öö ezzel a típusú izével.

Kérdező: Tehát nem sikerült őket kizökkenteni?

Adatközlő: Szerintem nem. Szerintem nem. Benne, benne ragadtunk. Jó lett volna, de nem, de nem de nem jött ki belőle az, hogy, hogy akkor most nézzük meg ezt a helyzetet, [előző sztorijában és ebben is azt kéri számon, hogy önreflektív legyen a diák, tudományosan tudjon nézni saját magára] próbáljuk meg eltávolítani, kicsit tárgyiasítani, és azt megnézni, hogy egy ilyen uniós szemszögből erre mi és hogyan (...)

Kérdező: Jó, akkor piszkálom tovább. Miért nem sikerült?

Adatközlő: Ühüm. –öööö bizonytalan vagyok, hogy miért nem, megmondom őszintén, -- ööö az egyik amire így rál... amire én gondolok, hogy nagyon vagy kényelmetlen volt, vagy nem akartak belemenni ebbe a dologba, tehát hogy nem vállalták ezt, hogy önmagukat értékelik és minősítik ez valahogy ilyen döcögős. Én úgy látom, egyébként is azt látom, tehát hogy a... Nem tudom, máshol hogy van, ide kapcsolódik, de valahogy én azt érzem, hogy, h még mindig, dacára annak, hogy ez egy szociális szak, ahol ez alapból nem kéne, hogy így legyen. A mások minősítése az megy, azt úgy, azt úgy szeretjük, és ehhez úgy gyűjtjük a fogalomkészletet, most a hallgatók, tehát különféle jól

hangzó elméleteket és szakszavakat és (...), de ha önmagunkról van szó, a saját magunkra való reflektálásról, akkor azt nem szeretjük. Tehát ez a értékeld, most tartottál kiselőadást, mit gondolsz róla, hogy tartottad, ezeket a típusú ügyeket nem szeretik. Szerintem az egyik az az volt, hogy hogy itt is azt láttam a srácokon, a hallgatókon, hogy nem akarják ezt a dolgot, tehát hogy nem engedik bele magukat, nem engedik meg maguknak azt, hogy megnézzenek egy ilyen helyzetet kívülről, és alkalmasint pár perccel korábbi saját maguk viselkedéséről derüljön ki, hogy ez nem volt teljesen izé, rendben lévő dolog. Vagy ugyanaz történik, mint mikor a nagyvilágban a főnök azt mondja a beosztottnak, hogy. Vagy pappaparam. Ez az egyik, a másik az hogy, az is minden további nélkül lehet, hogy én magam nem nem voltam nem tudom, kellően ott, vagy jelen abban a helyzetben, hogy ezt át tudjam fordítani. Vagy nem találtam meg, vagy nem ismertem annak a technikáját, hogy hogyan lehet ebből átvezetni őket jobban. Nem tudom, szóval lehet, hogy benne volt az, hogy le kell adni az anyagot, amit erre az órára szántunk, és hogy, ha most belemegyünk, mindig ez a szokásos, vagy valamibe így a mélyére megyünk, vagy felhasználok valamit arra, hogy élővé, életközelivé vigyem át azt, ami a magasságos elmélet, de időnként belecsúszok abba, hogy ha elmerülünk, akkor nem jut idő a végén arra, hogy elmond mindazt, amit arra az alkalomra, mondjuk így, hogy el kell mondani a nagykönyvből. Én erre a kettőre jutottam, de igazság szerint nem tudom, hogy mi volt. De mondom, ez tényleg érdekes volt, hogy ebbe a kettőbe belebotlottam így.

## Irodalomjegyzék

- Allport, G. W. (1998). *A személyiség alakulása*. Kairosz.
- Baker, & Faulkner. (1991). Role as Resource in the Hollywood Film Industry.
- Barthes, R. (1996). A múltól a szöveg felé. In R. Barthes, *A szöveg öröme*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Barthes, R. (1997). *S/Z*. (Z. Mahler, Ford.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998). *A valóság társadalmi felépítése: tudásszociológiai értekezés*. (M. Tomka, Ford.) Budapest: József Műhely Kiadó.
- Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, 12., 67-92.
- Biddle, B. (1979). *Role Theory. Expectations, Identities, and Behaviors*. Academic Press, Inc.
- Blatner, A. (é.n.). *A pszichodráma alapjai. Történet, elmélet, gyakorlat*. (E. Büti, Ford.) Budapest: Animula Kiadó.
- Buda, B. (1997). A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In Z. Lengyel, *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cabral, R. J. (1987). Role Playing as a Group Intervention. *Small Group Research*, 470-482.
- Carver, C. S.-S. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Chase, S. E. (1995). *Ambiguous Empowerment. The Work Narratives of Women School Superintendents*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Colbeck, C. L. (1998). Merging in a Seamless Blend: How Faculty Integrate Teaching and Research. *The Journal of Higher Education*, 69, 647-671.
- Collier, P. J., & Callero, P. L. ( dátum nélk.). Role Theory and Social Cognition: Learning to Think like a Recycler. *Self and Identity*, 4, 45-58.
- Ehmann, B. (2004. 3.). Tartalomelemzési módszerek a szubjektív időélmény vizsgálatára laikus beszélők szövegeiben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 345-361.
- Erős, F. (2004). *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Eysenck, M., & Keane, M. (2003). *Kognitív pszichológia - Hallgatói kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2001). A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In J. László, & B. Thomka, *Narratívák 5. Narratív pszichológia* (old.: 77-121.). Kijárat Kiadó.
- Goffman, E. (2000). *Az én bemutatása a mindennapi életben*. (G. Berényi, Ford.) Budapest: Thalassa Alapítvány: Pólya Kiadó.
- Kellett, P. M. (2007). *Conflict Dialogue. Working With Layers of Meaning for Productive Relationships*. Sage Publications.
- Kelly, R., & Hart, D. B. (1971). Role Preferences of Faculty in Different Age Groups in Academic Disciplines. 44., 351-357.
- Komlósi, A. V. (2003). Én, Ego vagy Self? In A. V. Komlósi, & J. Nagy, *In: Énelméletek Személyiség és egészség – Szemelvények az én lélektani kutatásainak irodalmából* (old.: 21-37.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kovács, É. (2008). Interjú módszerek és technikák. In É. Kovács.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Labov, W. (2006). Some Further Steps in Narrative Analysis. In P. Atkinson, & S. Delamont, *Narrative Methods. Volume I. Narrative perspectives* (old.: 75-94.). SAGE Publications.

- Labov, W., & Waletzky, J. (2006). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In P. Atkinson, & S. Delamont, *Narrative Methods* (old.: 1-40). London: Sage Publications.
- Landy, R. J. (1993). *Persona and Performance. The Meaning of Role in Drama, Therapy, and Everyday Life*. New York: The Guilford Press.
- Linton, R. (1997). Státus és szerep. In P. Bohannan, & M. Glazer, *Mérföldkövek a kulturális antropológiában* (old.: 268-284.). Budapest: Panem.
- Linwille, P. W., & Carlston, P. L. Az én és a szociális megismerés. In A. V. Komlósi, & J. Nagy, *Énelméletek. Személyiség és egészség - Szemelvények az én lélektani kutatásainka irodalmából* (old.: 94-143). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mangham, L. (1995. 26). Scripts, Talk and Double Talk. *Management Learning*, 493.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., & Cross, S. (2003). A személyközi én. In A. -N. V. Komlósi, *Énelméletek. Személyiség és egészség – Szemelvények az én lélektani kutatásainak irodalmából* (old.: 46–93.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Markus, H., & Cross, S. (2003). A személyközi én. In A. V. Komlósi, & J. Nagy, *Énelméletek. Személyiség és egészség - Szemelvények az én lélektani kutatásainak irodalmából* (old.: 46-93.). Budapest: ELTE Eötvös Kladó.
- Markus, H., & Nurius, P. (2003). A lehetséges énképek. In A. Komlósi, & J. Nagy, *Énelméletek. Személyiség és egészség - Szemelvények az én lélektani kutatásainak irodalmából* (old.: 292-321.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Markus, H., & Zajonc, B. R. (1985). The Cognitive Perspective in Social Psychology. In G. Linzey, & E. Aronson, *Handbook of Social Psychology* (1.. kötet, old.: 137-214.). NY: Random House.
- Markus, H., & Zajonc, R. B. (1985). The Cognitive Perspective in Social Psychology. In Linzey-Aronson, *Handbook of Social Psychology* (1.. kötet, old.: 137-214.). NY: Random House.
- Mártonfy, G. (2006). Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*, 2., 215-231.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom - szociálbehaviorista szempontból*. (P. Félix, Ford.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Medián. (2003). *A katedra két oldalán. Felmérés hallgatók és oktatók körében a felsőoktatásról és a tandíjról*. <http://www.median.hu/object.ec8fbfc0-4421-4632-bbbf-bcacd2a0da85.ivy>.
- Medián. (2008). *Állami felsőoktatásban dolgozó főállású oktatókat nem, beosztás és intézmény szerint reprezentáló 500 fős mintán végzett felmérés*.
- Mérei, F. (1989). *A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülőutak a lelki életben*. (E. Bagdy, Szerk.) Budapest: Pszichoteam.
- Mérei, F. (1988). *Közösségek rejtett hálózata - A szociometriai értelmezés* (Második kiadás. kiad.). Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Mihályi, I. (2007). Egyetemi karrier alakulása. *Educatio*, 3., 531.
- Moreno, J. (1961. December). The Role Concept, a Bridge between Psychiatry and Sociology. *The American Journal of Psychiatry*, 518-523.
- Morgan, D. L., & Schwalbe, M. L. (1990. jun). Mind and Self in Society: Linking Social Structure and Social Cognition. *Social Psychology Quarterly Vol.53, No.2, Special Issue: Social Structure and Individual*, 148-164.
- Morris, B. (1971). Reflections on Role Analysis. *The British Journal of Sociology*, 22.
- Parker, M. ( dátum nélk.). Organizational Role Theory and the Multi-Faceted Worker.
- Parsons, T. (1985). *Válogatás Parsons Talcott cselekvéseméleti írásaiból*. Medicina.

- Pease, J. (1993). Professor Mom: Woman's Work in a Man's World. *Sociological Forum* , 8.
- Péley, B. (2002). *Rítus és történet: Beavatás és kábítószeres létezmód*. Budapest: Új Mandátum.
- Pléh, C. (2000). *A lélektan története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh, C. (2008. április 18). A tanári hivatás és az egyetem világa. *Élet és Irodalom* , LII.16.
- Pléh, C. (2003). *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest: Typotex.
- Pólya, T. (2004). A narratív perspektíva hatása az elbeszélő személy észlelésére. In F. Erős, *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében* (old.: 89-107.). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Poole, P. P., Gray, B., & Gioia, D. A. (1990). Organizational Scriptdevelopment Through Interactive Accomodation. *Group Organization Management* , 15, 212.
- Postman, N. (1986). *Amusing Ourselves to Death*. Penguin books.
- Propp, V. J. (1999). *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sarkady, K. (2005). A magyarországi pszichodráma története. In K. E. Zeintlinger, *A pszichodráma terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J. L. Moreno után* (old.: 9-21.). Debrecen: Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány.
- Schank, C. R. (2004). *Dinamikus emlékezet – A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Budapest: Vince Kiadó.
- Somlai, P. (1999). Társ a dalom – Változatok a társadalom jelentésére M. Holbwachs munkájának ürügyén. In C. Pléh, A. Kónya, I. Király, & P. Bodor, *Kollektív, társas, társadalmi* (old.: 403). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- SYI. (2008). *Cselekvésemélet dióhéjban. Játék, elmélet, módszer, tan. Weber: újrátöltve*. Budapest: Typotex.
- Taylor, K. L. (2005). Academic Development as Institutional Leadership: An interplay of person, role, strategy, and institution. *International Journal of Academic Development* , 10., 31-46.
- Tomcsányi, Fodor, & Kónya. (1990). Moreno és követői szerepelmélete és a pszichodráma alkalmazása a segítő foglalkozású képzésben. *Psychiatria Hungarica* , 4., 301–313.
- Váriné, S. I. (1994). G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai. *Szociológiai Szemle* , 4., 3-20.
- Vikár, A. (2007). *Pszichodráma - komoly játék. Egyéni folyamatok a csoportban - csoport folyamatok az egyénben*. Medicina.
- Weber, M. (1987). *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai 1.* (Á. Erdélyi, Ford.) Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. New York: Routledge.
- White, H. (1997). A narrativitás értéke a valóság megjelenítésében. In H. White, *A történelem terhe* (old.: 103-143.). Budapest: Osiris Kiadó.
- Witherell, C., & Noddings, N. (1991.). *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Zeintlinger, K. E. (2005). *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J.L. Moreno után*. (B. F. Péter, Ford.) Debrecen: Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány.