

„Jó játszást!?”

Az óvodapedagógusi hivatás deprofesszionalizációja és annak feszültségei Magyarországon

„Enjoy the playing!?”

The deprofessionalization of kindergarten teachers and its related tensions in Hungary

Szőke Alexandra¹ – Geambaşu Réka²

<https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2023.3.1>

Beérkezés: 2023.06.12.

Átdolgozott változat beérkezése: 2023.10.16.

Elfogadás: 2023.10.16.

Összefoglaló: A cikk a hazai óvodapedagógus-hiányból kiindulva azt járja körül, hogy miként tapasztalják meg az óvodapedagógusok a szakmájukat érintő változásokat. Míg a hazai oktatási rendszer anomáliáiról számos elemzés született, ezek jelentős része az iskolákra fókuszál. Jelen tanulmány célja, hogy rámutasson az óvodákban jelenleg zajló folyamatokra, illetve feltérképezze azokat a változásokat, melyek az elmúlt 10–15 év során jelentősen befolyásolták az óvodapedagógusok szakmai munkáját. Tanulmányunk egyrészt számba veszi azokat az intézményi-szabályozási átalakulásokat, melyek 2010 óta a szakmát érintették, másrészt felhívja a figyelmet azokra a társadalmi folyamatokra, melyek jelentősen hatottak az óvodapedagógusok társadalmi pozíciójának alakulására. Kvalitatív empirikus kutatásra alapozott elemzésünkben a fenti változásokat kifejezetten az óvodapedagógusok szemszögéből értelmezzük, ami kevesebb figyelmet kapott az oktatásra fókuszáló társadalomtudományi elemzésekben. Tanulmányunk azt mutatja, hogy az intézményt érintő változások, azon belül is a megnövekedett kettős nyomás, melyet egyrészt a növekvő ellenőrzés és dokumentációs terhek, másrészt a határozottabb szülői elvárások okoznak, a szakma egyfajta deprofesszionalizációjához vezetnek, melynek fontos elemei a pedagógusok társadalmi elismertségének csökkenése és szakmai autonómiájuk gyengülése. A növekvő külső elvárások és az óvodapedagógusok saját, szakmai értékekről alkotott elképzelései közötti disszonancia, illetve az ezek teljesítéséhez szükséges eszközök növekvő hiánya olyan feszültségeket okoz, melyeket egyre nehezebben képesek feloldani, és ami tovább nehezíti az óvodapedagógus-hiány kezelését.

Kulcsszavak: óvodapedagógusok, deprofesszionalizáció, iskolásítás, intenzív szülőség, óvodapedagógus-hiány

1 HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, email: szoke.alexandra@krtk.hun-ren.hu

2 HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, email: geambaşu.reka@krtk.hun-ren.hu

Abstract: The article, using the growing lack of kindergarten teachers in Hungary as a starting point, discusses the ways these professionals have experienced recent changes within their profession. Whereas numerous work has analysed the Hungarian education system, most of these focus on schools. Our aim is to highlight those processes that have substantially influenced kindergarten teachers' work over the past 10-15 years. Our analysis brings together both regulatory-institutional changes and socio-cultural processes. Based on qualitative empirical research, our article highlights these changes through the self-interpretation of kindergarten teachers, which has thus far received less attention in Hungary. We argue that these broader changes have resulted in the amplification of external pressures from two sides – from the state through increasing control and bureaucratic documentation, and from stronger parental requirements. This has led to the deprofessionalization of kindergarten teachers, i.e. a decrease in their autonomy and social prestige. Moreover, these processes often collide with the main values the teachers accord to their profession, whilst also the resources are increasingly lacking for satisfying these new criteria. This causes increasingly unresolvable tensions for the teachers, which further aggravates the situation of this profession, making it more difficult to find solutions for the growing lack of professionals.

Keywords: kindergarten teachers, deprofessionalization, schoolification, intensive parenting, lack of kindergarten teachers

I. Bevezető

Az óvodapedagógus-hiány az elmúlt években jelentősen megnövekedett és országosan elterjedté vált. A legfrissebb rendelkezésre álló hivatalos adatok szerint 2022 szeptemberében az óvodapedagógusi álláshelyek kilenc százaléka volt betöltetlen. Az óvodapedagógusok hiánya azonban nemcsak a kisebb településeken, falvakban, illetve a hátrányos helyzetű régiókban működő intézményeket érintette, hanem az óvodák és településtípusok teljes skáláját is. Ezzel párhuzamosan az óvodapedagógus szakra jelentkezők száma is csökkent: a felvi.hu adatai alapján 2022-ben 2234-en jelentkeztek erre a szakra, 600-zal kevesebben, mint 2021-ben, illetve feleannyian, mint öt évvel korábban. Tavaly összesen 892-en kezdték el a képzést, ami 2006 óta a legalacsonyabb szám (eduline.hu 2022). A hivatalos statisztikák alapján az óvodákat még az iskoláknál is erőteljesebben érinti a pedagógusok hiánya. Ennek ellenére mind a közbeszéd, mind pedig a társadalomtudományi elemzések főként az iskola intézményét érintő változásokra, illetve a tanárok helyzetére fókuszálnak. Jóval kevesebbet tudunk az óvodákat érintő jelenkori folyamatokról, és azok pedagógushiány-növekedésben betöltött szerepéről. Tanulmányunk azokat a folyamatokat veszi számba, melyek jelentős hatással bírnak az óvodákban folyó szakmai munkára, ezáltal az óvodapedagógus-hiány alakulására.

Az intézményt érintő változások feltérképezése és az óvodapedagógus-hiány mögött rejlő folyamatok elemzése azért is fontos, mert az óvodai nevelés szerepe egyre inkább felértékelődött az utóbbi években. Ez részben összhangban áll azzal, hogy a koragyermekkor és az abban történő fejlesztések jelentősége mára egy társadalmilag elfogadott, domináns nézetté vált a szakemberek körében (Keller–Szőke 2019). Ezáltal megnövekedett az óvodai nevelési-fejlesztési munkáknak a tétje a gyermekek fejlődésének, felzárkóztatásának és a hátrányok csökkentésének tekintetében.

Másrészt viszont a „megfelelő” iskolákba való bekerülés egyre fiatalabb életkorban és a gyermek későbbi boldogulását tekintve egyre nagyobb téttel esik latba, letolódva az általános iskolák kezdetére (Berényi 2008). Ennek következtében a szülők már az óvodák kiválasztásának, és az abban zajló iskolai felkészítő és nevelési munkának is egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak (vö. Török 2005).

Míg a magyar szociológiában számos kutatás irányult az elmúlt évtizedben az iskolákat érintő folyamatokra (pl. Berényi 2022, Chrappán–Bencze 2020, Ercse–Radó 2019, Horváth 2019, Neumann 2022, Zolnay 2016), addig az óvodákban zajló változások jóval kevesebb figyelmet kaptak (kivétel pl. Török 2015). Nemzetközi viszonylatban azonban az óvodai éveket is magába foglaló koragyermekkori nevelés és gondozás (early childhood education and care, a továbbiakban ECEC), illetve annak közelmúltbeli folyamatai, növekvő jelentőségű kutatási területté váltak. A vizsgálatok egy része a neoliberális közpolitikák hatását tükröző folyamatokra mutat rá. Az olyan intézményi változások következtében, mint a növekvő szakmai szabályozás és standardizáció, valamint a szakmai ellenőrzés növekedése, csökkent az óvodapedagógusok szakmai autonómiája és döntéshozatali lehetősége, így ezek egyfajta deprofesszionalizációhoz vezetnek. Emellett a szektor piacosodása következtében a fogyasztóvá váló szülők az intézményre egyre inkább szolgáltatásként tekintenek, ami tovább csorbítja a szakma presztízsét.

Elemzésünkben e folyamat magyarországi sajátosságait mutatjuk be, kiemelt figyelmet fordítva a változásokat felgyorsító, 2010 óta zajló intézményi-szabályozási átrendeződésekre. Emellett rámutatunk azokra a társadalmi folyamatokra, így különösképp a szülőséggel és gyermekekkel kapcsolatos nézetek változására és az intenzív szülőség elterjedésére, melyek az óvodapedagógusok munkáját szintén jelentősen érintik. Kutatásunk azt mutatja, hogy az intézményi változások mellett a szülői elvárások deprofesszionalizációhoz vezetnek, tekintve, hogy ezek több vonatkozásban is ellentétesek az óvodapedagógusok szakmai értékeivel. Miután pedig nem rendelkeznek megfelelő eszközökkel a kijelölt célok eléréséhez, mindez jelentős feszültségeket okoz a szakma gyakorlásában, közvetve befolyásolva a pályára lépők vagy azon maradók számát.

A tanulmány egy 2021 tavaszán és nyarán végzett, kevert módszertanú kvalitatív empirikus kutatás eredményeire támaszkodik, melyet a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont támogatásával valósítottak meg a szerzők. A kutatás fő célja az volt, hogy az óvodapedagógusok szemszögéből térképezze fel a szakmát érintő változásokat és az egyre növekvő pedagógushiány mögött húzódozó folyamatokat, azaz hangot adjon az óvodapedagógusok értelmezéseinek. Összesen 46 félig strukturált interjú készült jelenlegi és korábbi, az ország több településén, eltérő társadalmi háttérű gyerekekkel foglalkozó óvodapedagógusokkal, valamint szakértőkkel is. A mintegy 2–2,5 órás interjúk során visszatérő tapasztalatok és értelmezések alapot adnak a domináns folyamatok azonosításához. Az interjúk mellett a főbb szabályozással és intézményi változásokkal kapcsolatos dokumentu-

mokat is elemeztük: vonatkozó jogszabályokat és az Oktatási Hivatal által kiadott, óvodákra vonatkozó kézikönyveket.

A kutatás eredményeinek bemutatása előtt először áttekintjük az óvodák intézményének jelenlegi változásaira irányuló magyar és nemzetközi elemzések főbb irányait, illetve ehhez kapcsolódóan az újfajta (intenzív) szülőséggel kapcsolatos értelmezéseket. Ezt a módszertani fejezet követi, majd a Közoktatási Statisztika (KIR-STAT) adatbázis alapján bemutatjuk az óvodapedagógus-hiány mértékét hazánkban. A kvalitatív kutatás eredményeinek tárgyalásakor először rámutatunk a szakmát érintő legfőbb intézményi-szabályzati változásokra, majd bemutatjuk, hogyan hat a szülőség változása az óvodapedagógusok munkájára. Végül ismertetjük, hogy egyrészt a külső elvárások és az óvodapedagógusok szakmai értelmezése között feszülő ellentétek, másrészt a növekvő szakmai nyomás és a párhuzamos eszköztelenség azok teljesítésére, hogyan eredményeznek erőteljes szakmai feszültséget, melyet az óvodapedagógusok egyre nehezebben tudnak feloldani.

II. Elméleti háttér

Bár a pedagógushiány és pályaelhagyás kérdésével több kutatás is foglalkozott az elmúlt évek során Magyarországon (pl. Bacsa-Bán 2019, Bús 2018, Chrappán 2010), e munkák egyike sem tér ki külön az óvodapedagógusok helyzetére. A pályaválasztás motivációit, illetve az ellene szóló érveket feltáró vizsgálatok iránymutatók lehetnek a későbbi pályaelhagyás okait tekintve (pl. Szontagh 2021). Egy, első éves hallgatók körében, 2019–2021 között végzett kutatás a pálya ellen szóló érvek között a következőket nevezte meg: anyagi és társadalmi megbecsülés hiánya, nehéz megélhetés, a mai gyerekek kezelhetetlensége (sok magatartászavaros gyermek), a szülőkkel való együttműködés nehézségei és a szervezeti körülmények és különösképp a magas adminisztrációs teher (Szontagh 2021). A pályaválasztás motivációi között, hasonlóan más, pedagógusokra koncentrált kutatásokhoz (pl. Bacsa-Bán 2019, Bús 2018, Chrappán 2010, 2013, Paksi et al. 2015, Veroszta 2015), a gyermekek szeretetét és az erős hivatástudatot (a tanítás szeretetét) emelték ki a munka-magánélet egyensúlya és a szabadság mellett. Azonban a fentiek főként a pedagógusok percepciójára fókuszálnak, azokat kevésbé kötik össze a tágabb intézményi-szabályozási rendszerben zajló változásokkal és társadalmi-kulturális folyamatokkal.

Az óvodákra fókuszáló frissebb kutatások közül az OFI 2014/5-ös vizsgálata mérte fel legátfogóbban az intézményt érintő jelenkori változásokat (Török 2015). A kutatásjelentés egyrészt nemzetközi keretbe helyezve tárgyalja a magyarországi óvodai oktatás helyzetét, melyhez az EUROSTAT adatait és OECD oktatásra vonatkozó összefoglalóját használja. Emellett a kutatás során országos reprezentatív kérdőíves adatfelvétel készült óvodavezetőkkel, óvodapedagógusokkal és szülőkkel, amiket óvodavezetőkkel készített interjúkkal egészítettek ki. Az átfogó véleménykutatás a főbb külső és belső eredetű változásokat veszi számba: intézményi

és infrastrukturális feltételek, szabályozási és intézményi változások, intézmények beágyazottsága és a szülőkkel való kapcsolattartás jellemzői, az óvodáztatásra vonatkozó szülői preferenciák, az óvodapedagógusok szakmai felkészültsége és lehetőségei, illetve az óvodai csoportok összetétele. A 2010-es évek első felében zajló változások közül a kutatás különös figyelmet fordított a kötelező óvodáztatás bővülésének megítélésére, a pedagógus életpálya-moddal kapcsolatos véleményekre, valamint a pedagógusok társadalmi presztízsével kapcsolatos véleményekre.

Azonban 2015 óta nem történt hasonló feltérképező kutatás, mely az óvodapedagógusok szemszögéből vizsgálta volna a szakmát érintő változásokat, azoknak a munkakörülményekre, pályaelhagyásra vonatkozó hatásait, annak ellenére, hogy az óvodákban is egyre súlyosabb az óvodapedagógus-hiány. Továbbá, míg a jelentésben tárgyalt szabályozási-szakmai változások viszonylag újak voltak a kutatás idejében, az azóta eltelt hét év során szerzett tapasztalatok lehetővé teszik a változásokkal kapcsolatos következtetések árnyalását, további szempontok felvetését. Leíró jellegéből fakadóan a Török által szerkesztett jelentés (2015) kevésbé fókuszál az óvodákat érintő tágabb folyamatok elemzésére, így kutatásunk ebbe az irányba kívánja továbbvinni a jelenleg zajló változások elemzését, különösképp azok társadalmi összefüggéseinek, hatásainak, társadalmi folyamatokba való beágyazottságának feltérképezésére.

Bár az óvodák intézményére hazánkban eddig jóval kisebb kutatói figyelem hárult, a nemzetközi vizsgálatok között a koragyermekkori nevelés és gondoskodás (ECEC) folyamatosan bővülő területet képez. Számos recens kutatás irányult az ide tartozó intézményekben történő jelenkori változások feltérképezésére (pl. Aabro 2020, Haggerty et al. 2020, Moloney et al. 2019, Nolan 2020, Osgood 2006, Wasmuth–Nitecki 2020), különös tekintettel azon folyamatokra, melyek a neoliberais logika és közpolitikák terjedéséhez köthetők. Számos országban (pl. Nagy-Britannia, Dánia, Ausztrália, Új-Zéland, Írország) ezek a folyamatok nagyon hasonló tendenciákat idéztek elő a koragyermekkori nevelés és gondoskodás intézményeiben. A gyermekekre mint jövőben megtérülő befektetésre tekintő neoliberális logika elterjedésével egyre inkább letolódnak az iskolai oktatáshoz kapcsolódó elvárások az iskola előtti intézményi szakaszba (Nolan 2020). Az iskolához hasonlóan az ECEC szerepe is egyre inkább a jövőbeni produktív állampolgárok kinevelése lesz (Hayes–Filipović 2018). Ebben a szemléletben a gyermek mintegy jövő időben jelenik meg; nem az egyénileg eltérő, jelenlegi képességeik a fontosak, hanem azok a jövőbeni piac- és versenyképes készségeik, melyeket el kell sajátítaniuk (Campbell–Barr–Nygard 2014).

Ezzel összhangban az ECEC intézményekben a korábbi játékközpontúságot egyre inkább egy tanulásközpontú beállítottság váltja fel (Wasmuth–Nitecki 2020). Egyre több ország oktatáspolitikájában és gyakorlatában érhető tetten az ebbe az irányba ható egységesített tanterv, a képességek standardizált felmérése és mérhető tanulási eredmények teljesítése. Ezt több szerző is a koragyermekkori nevelés és gondos-

kodás egyfajta „iskolásításaként” (*learnification, schoolification*) értelmezi, ahol egyre inkább az oktatás (*education*) irányába tolódik el a hangsúly a gondoskodás (*care*) helyett (Moloney et al. 2019; Wasmuth–Nitecki 2020). Ebben az újfajta logikában a 3–7 éves gyermekek egyre inkább úgy jelennek meg, mint „tanuló alanyok” (*learning subjects*) (Haggerty–Loverdige–Alcock 2020). Ezzel a koragyermekkorai nevelés és gondoskodás intézményei az iskolához kerülnek egyre közelebb. Fontos hangsúlyozni, hogy az ECEC-ben dolgozó szakemberek sokszor ellenállást mutatnak ezekkel az elvárásokkal szemben, mivel azokat nehezen tartják összeegyeztethetőnek a szakma legfőbb céljával, mely számukra továbbra is a gyermekekkel kialakítandó szoros kapcsolat és gondoskodás (Aabro 2020; Osgood 2006; Moloney et al. 2019).

Azonban e folyamatok nemcsak az ECEC szerepét írják át, hanem átalakítják a bennük dolgozó szakemberek, többek között az óvodapedagógusok munkáját is. Az óvodáskorú gyermekek tudás- és készség szintjével kapcsolatos megnövekedett igények az óvodapedagógusokkal szemben is magasabb elvárásokat támasztanak (Wasmuth–Nitecki 2020). Tekintve, hogy a kisgyermekkorai fejlesztés és a hátrányok korai szakaszban való leküzdése egy domináns közpolitikai céllá vált, az ECEC-hez kapcsolódó kisgyermekkorai ellátások minőségének javítása a nemzetközi szervezetek (OECD, EU) céljai között is egyre erőteljesebben jelenik meg (Moloney et al. 2019). Ez sok helyen egyrészt a szakemberképzés standardizálását és magasabb végzettségi szinthez kötését eredményezte (Campbell–Barr et al. 2015, Osgood 2006), másrészt a nevelői munka jóval erőteljesebb külső kontrolljához vezetett. Mindezek következtében jelentősen megnövekedett az ECEC-szakemberek adminisztrációs-dokumentációs munkája, sokszor a nevelői-gondoskodó tevékenységek rovására.

Paradox módon ezek a folyamatok nem az óvodapedagógusi szakma nagyobb elismertségét és egyfajta professzionalizációját eredményezik, hanem annak ellenkezőjéhez vezetnek. A professzionalizáció egy foglalkozás hivatásként történő megszületését és elismertetését jelenti, melyhez hozzátartozik a képzés révén megszerzhető specifikus tudás, a szakértelem monopóliuma, valamint a munkaszervezés fölötti autonómia és diszkrecionális lehetőség (Evetts 2002, Keller–Kiss 2021). A hivatások, köztük a sokak által félprofesszionának (Fónai–Dusa 2014) tekintett pedagógusi hivatások deprofesszionalizációjához több, egymással összefüggő folyamat vezet: az óvodapedagógusok státuszát a pedagógusi társadalomban elfoglalt helyük is alakítja (Fónai–Dusa 2014), de leginkább a pedagógusok autonómiájának beszűkülése gyorsítja (Adams 2014). Más hivatásokkal ellentétben a pedagógusok autonómiáját kevésbé az ún. proletarianizáció (vagyis a nagy bürokratikus szervezetek) veszélyezteti, sokkal inkább az állam „menedzserizmusa”, vagyis a standardizációs törekvések és a növekvő külső kontroll (Kleisz 2002), illetve a laikusok „fogyasztóként” történő fellépése és elvárásai (Adams 2014, Keller–Kiss 2021). A szakma tekintélyvesztését tovább fokozza az alacsony fizetés, a romló munkakörülmények és a társadalmi megbecsülés hiánya, ami számos országban egyre dominánsabb tendencia (Kesküla–Loogma 2017, Moloney et al. 2019). Ez részben az ágazat elnöie-

sedésével, másrészt a gondoskodással kapcsolatos munkák elértéktelenedésével is szoros összefüggésben áll (Fónai-Dusa 2014, Fraser 2016).

Az ECEC intézményét érintő szélesebb neoliberais változások hazánkban is tetten érhetők. Elemzésünkben arra szeretnénk rámutatni, hogy Magyarországon milyen főbb szabályozási változások és társadalmi folyamatok zajlottak le, és ezek hogyan befolyásolják az óvodapedagógusok munkáját és társadalmi pozícióját az érintettek szemszögéből nézve. Így kutatásunk közvetlenül kapcsolódik az ECEC átalakulásával foglalkozó nemzetközi elemzésekhez. Egyrészt azt vizsgáljuk, hogy a Magyarországon zajló folyamatok mennyiben értelmezhetők deprofesszionalizációként. Másrészt rámutatunk arra, hogy a szabályozási-intézményi változásokon túl a neoliberais folyamatoknak vannak társadalmi-kulturális aspektusai is. Utóbbi kevésbé kerül előtérbe a fent említett elemzésekben (kivétel pl. Campbell-Barr et al. 2015, Kesküla–Loogma 2017).

Az óvodai nevelést érintő szemléletváltáshoz a gyermekekről és a nevelésről való gondolkodás megváltozása is hozzájárult. A múlt század utolsó évtizedei óta meghatározóvá vált befektetésszemlélet a gyermekkorra olyan kiemelt jelentőségű életszakaszként tekint, amely messzesemenőig meghatározza a gyermek későbbi társadalmi és gazdasági integrációját, boldogulását. A gyermekkorra ez a jelentése szorosan kapcsolódik ahhoz a gazdaság- és társadalompolitikai irányváltáshoz, amely ugyanebben az időszakban a szegénység értelmezésében inkább az individuális mechanizmusokra összpontosított, annak strukturális okai helyett (Gillies et al. 2017). A szegénységet mint társadalmi kirekesztődést az egyén „kulturájának”, szülőktől „örökölt hátrányok” következményének tekintették, a társadalmi osztályt individualizálták, ezért a közpolitikák is „a szegénység ciklusának” megtörését tűzték ki célul, figyelmen kívül hagyva azoknak a társadalmi alrendszernek a reformját, amelyek a szegénység újratermeléséért felelősek voltak (Gillies 2005, Macvarish 2014). Ezt erősítik a fejlődépszichológiai kutatások is, amelyek szintén kitüntetett jelentőséggel ruházzák fel a születés utáni első éveket (Scott 2004).

Az újfajta szemlélet hatására a szülőség és a gyermeknevelés is sajátos tételre tett szert, implicit módon társadalmi problémák eredőjeként tekintenek rá. Ez is hozzájárult ahhoz az új normarendszerhez, amely az elmúlt évtizedekben a szülői szerepet meghatározta, s melyet intenzív szülőségnek (Hays 1996) vagy új szülőiségi kultúrának nevez az irodalom (Lee 2014). Bár egyes elemzők úgy érvelnek, hogy az angol *parenting* szó e normát egyre inkább kiterjeszti az apákra is, a társadalom elvárásai nemileg differenciáltak, az anyának szánva központi szerepet a gyermeknevelésben. Az intenzív anyaság olyan elvárásrendszer, amely az ún. szülői determinizmus gondolatára épül, vagyis arra, hogy a gyermek későbbi boldogulása nagymértékben a családi nevelés függvénye. Ez a nevelést egyfajta teljesítménnyé alakítja, a szülőség elsajátítható készséggé válik, professzionalizálódik és technicizálódik. A megfelelő, elvárt szülői gyakorlatokat nem csak az állam különféle szereplői közvetítik elsősorban az anyák felé, hanem egy teljes szakértői csoport is létrejön piaci

szolgáltatások formájában, amely gyermeknevelési tanácsokkal látja el a szülőket. A szakértői irányítás iránti igényt az anyákban az intenzív szülőségnek megágyazó, nagyfokú kockázattudat kreálja és tartja fenn, amely a kockázat merőben új definíciójára támaszkodik. A szülőséget mintegy átítatja a „kockázati kultúra”, vagyis az a szemlélet, hogy a gyerekekre nézve a társadalom egésze veszélyes, a szülőre pedig a „kockázatmenedzsment” felelőssége hárul (Lee 2014). Ennek egyik folyománya az az általánosan elvárt „éberség” vagy gyanakvás, amellyel a felelős anyának a hagyományos szakmák képviselőivel (orvosok, pedagógusok) szemben tanúsítania kell. Ugyanakkor a szülőségről alkotott domináns elképzelések szerint, melyek egyrészt a kockázati kultúrában, másrészt pedig a szülői determinizmusban gyökereznek, maguk a szülők is kockázatot jelentenek gyermekük megfelelő növekedése szempontjából (Faircloth 2014). Eszerint tehát minden – nem csak a korábban leginkább inkompetensnek tartott marginalizált rétegekből származó – szülő egyfajta kockázati tényezőt hordoz magában, és szakemberek útmutatására van szüksége gyermekének optimális neveléséhez.

Az intenzív szülőség a gyermeknevelés megfelelő kimenetelének biztosítása érdekében erőforrásigényes, nemcsak pénzben, hanem időben is: az anya állandó és feltétlen rendelkezésre állását követeli meg és a gyermek vélt vagy valós szükségleteinek központba helyezését (Hays 1996, Geambaşu et al. 2022). Az újfajta szülőségi norma nem véletlenül kapta egyes szerzőktől a neoliberais jelzőt, az elvárt, „adekvát” anyai gyakorlat ugyanis mind a fogyasztáson, mind pedig az (osztály)reprodukción révén betagozódik a neoliberais kapitalizmusba (Csányi–Kerényi 2018). A „jóanyaság” *sine qua non*-ja egy sor, gyermekeket és szülőket megcélzó termékeknek és szolgáltatásoknak a megvásárlása, másrészt viszont elsősorban középosztálybeli családokban az anyai nevelés biztosítja mindazoknak a habituális elemeknek az átadását, valamint a megfelelő iskolai karrier bejárását, amelyek a gyermek majdani középosztálybeli státuszát is megalapozzák. Mindezzel párhuzamosan az anyák jelentős mértékben pótolják vagy egészítik ki mindazokat a gyermekjóléti és oktatási intézményeket, amelyek a reprodukív feladatait fokozatosan feladó neoliberais gazdaságokban rossz minőségben vagy egyáltalán nem állnak rendelkezésre. Az új szülőségi kultúrát tehát egy sajátos paradoxon jellemzi: a gyermek későbbi boldogulásáért vállalt kizárólagos felelősség privatizálását a közbeszéd és a közpolitikák általános gyanakvása, monitorozása és beavatkozási szándéka kíséri. Vagyis a gyermeknevelés egyszerre vált az elmúlt időszakban az egyik legjelentősebb közügyvé és maradt privát, főként az anya felelősségét hangsúlyozó szerep (Macvarish 2014).

Ez az új gyermeknevelési szemlélet, a fenti neoliberais közpolitikai változásokkal együtt, szintén jelentősen befolyásolja a gyermekekkel, családokkal foglalkozó szakemberek munkáját. Ennek ellenére ilyen irányú kutatás egyelőre kevés született (pl. Fargion 2021, Szóke 2022), és ezek sem teljes mértékben az óvodapedagógusokra irányulnak. Elemzésünkben tehát a fenti megközelítéseket kívánjuk egymáshoz illeszteni, illetve ezeken keresztül a magyar óvodapedagógusok helyzetét értelmezni.

III. Módszertan

A tanulmány módszertani alappilléret óvodapedagógusokkal és szakértőkkel készített félig strukturált interjúk képezik, de kiegészítő, kontextualizáló jelleggel további adatforrásokra is támaszkodtunk. 2021 tavaszán a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont támogatásával a szerzők egy 34 interjút felölelő kvalitatív adatgyűjtést végeztek óvodapedagógusok és szakértők bevonásával, melyet később további szakértői interjúkkal³ és 2022 őszén egy Békés vármegyei kisvárosban készült település kutatással egészítették ki. Utóbbi az NKFIH finanszírozásával valósult meg⁴, ahol a kutatás keretében szintén óvodapedagógusokkal és óvodavezetőkkel beszélgettünk. A kutatás fő célja az volt, hogy az óvodapedagógusok szemszögéből térképezze fel a szakmát érintő változásokat, ezzel hangot adva az érintettek értelmezéseinek. A tematikus mintavétel során arra törekedtünk, hogy a szakma helyzetét többféle perspektívából közelítsük meg, ezért gyakorló óvodapedagógusok mellett tagóvoda- és intézetvezetőt, pályaelhagyó, még hallgatói jogviszonnyal rendelkező vagy gyakornok óvodapedagógust, gyógypedagógust és két szakértőt is megkérdeztünk. Közöttük volt országos szintű, szakpolitikára befolyással bíró személy és szakmai érdekérvényesítésben szerepet játszó szakember is. Hasonló módon kiemelt figyelmet fordítottunk arra is, hogy különböző vármegyékben és településtípusokon működő óvodák dolgozóit kérdezzük, továbbá hogy az odajáró gyerekek családi-társadalmi háttere is minél változatosabb legyen. Utóbbi vonatkozásában elsősorban terepismeretre, valamint az interjúalanyok beszámolóira, értékelésére, a szülők iskolázottságának, anyagi lehetőségeinek, etnikai hovatartozásának ismeretelésére támaszkodtunk. Kvalitatív mintánk a fenti három jellemző szerinti összetételét a Mellékletben közölt táblázatban ismertetjük.

A mintegy 2–2,5 órás interjúk mindegyike a *Kérem, mesélje el, hogyan lett Ön óvodapedagógus* kérdéssel, majd a családi, szakmai életút főbb állomásainak átbeszéléssel indult. Ezt hat nagyobb témakör követte, amelyek sorrendjét és hangsúlyait rugalmasan, az interjúalany mondanivalójához igazodva kezeltük. Ezek a témakörök a következők: (1) a jelenlegi munkahely, az ott folyó munka, a gyerekek és családok ismertetése; (2) a pedagógiai munka tárgyi, személyi, anyagi feltételei és körülményei, a pedagógiai munka főbb irányvonalai; (3) szakmai együttműködések a pedagógiai munka során óvodán belül és azon kívüli szakemberekkel; (4) a szülőpedagógus viszony; (5) az óvodai munka a koronavírus-járvány alatt és (6) jövőtervek, várankozások, elképzelések.

Az óvodapedagógusok aktuális és közelmúltbeli helyzetének makroszintű megragadásához, a kvalitatív vizsgálat egyfajta kiindulópontjául az óvodákban regisztrált pedagógushiány mérőszámaival dolgoztunk, illetve az interjúk mellett a főbb, szabályozással és intézményi változásokkal kapcsolatos dokumentumokat is ele-

3 A kutatásban részt vett még Keller Judit és Németh Krisztina, akiknek ezúton is köszönjük, hogy rendelkezésünkre bocsátották az általuk készített interjúkat.

4 Az FK 138422 számú projekt vezetője Kovai Cecília.

meztük: vonatkozó jogszabályokat és az Oktatási Hivatal által kiadott, óvodákra vonatkozó kézikönyveket.

IV. Az óvodapedagógus-hiány számokban

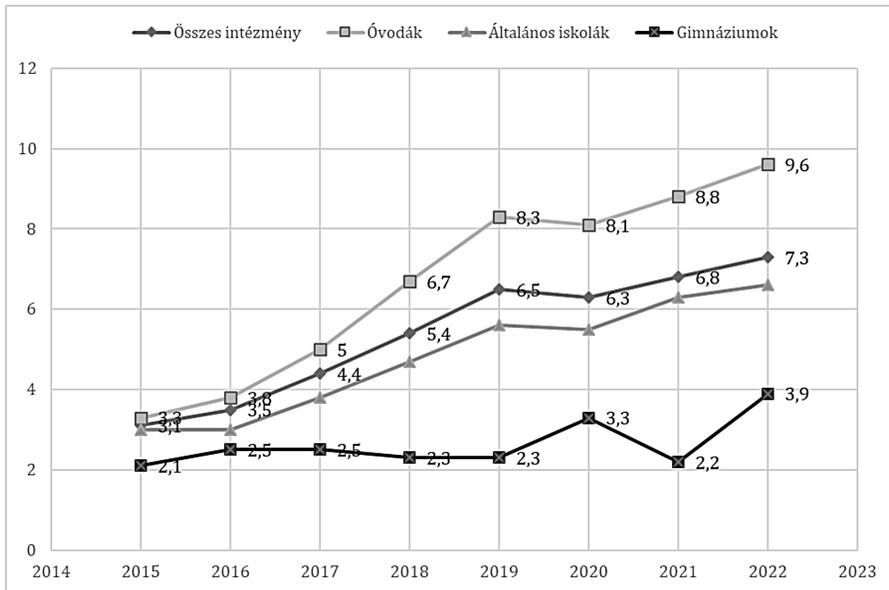
Kutatásunk kiindulópontját a közbeszédet is aktívan tematizáló pedagógushiány képezi, amelyben jelentősége ellenére gyakran elsikkad az óvodapedagógusok helyzete. Az alábbiakban bemutatott számok és arányok egy komplex válsághelyzetet jeleznek, amelynek mi elsősorban a pedagógusok általi interpretációira voltunk kíváncsiak. Kvalitatív vizsgálatunknak tehát nem volt célja a pedagógushiány okainak beazonosítása, sem pedig a vázolt deprofesszionalizációs folyamatok és a pedagógushiány közötti lehetséges oksági kapcsolat felállítása. A számokkal leírható problémákat egyfajta „apropónak” tekintettük az óvodapedagógusi hivatást érintő változások és azok percepciójának megértéséhez.

A pedagógus-gyermek arány, a pedagógusok átlagos életkora vagy a dolgozók fluktuációja mellett az ágazat egyik legsúlyosabb problémáját a betöltetlen pedagógus álláshelyek száma és aránya jelzi. Az oktatási intézmények hivatalos adatszolgáltatása (KIR-STAT⁵) keretében 2015 óta minden év szeptemberében összegyűjtik a teljes és a betöltetlen pedagógus álláshelyek számát. A tanulmány írása idején rendelkezésre álló legfrissebb adatok 2022 ősziiek voltak. Mint minden keresztmetszeti adat esetén, a kép egyetlen pillanatot ragad meg, a tanév során zajló fluktuációt nem rögzíti, ám mégis alkalmas arra, hogy a pedagógushiány nagyságrendjét és összehasonlítható elemzését lehetővé tegye. Amint az az 1. ábrán látható, a vizsgált nyolc év alatt a pedagógushiány több mint kétszeresére nőtt, ám a teljes időszakban a legmagasabb az óvodapedagógus-hiány volt⁶. 2022-ben az általános 7,3%-os pedagógushiánynál két százalékponttal volt magasabb a betöltetlen óvodapedagógus álláshelyek aránya.

5 Közoktatási Statisztika KIR-STAT az OH adattulajdonosok tulajdonát képezi. A használt adatokat a KRTK Adatbankja dolgozta fel.

6 Erről bővebben lásd Keller és Szőke 2022. Az adatok értelmezését némileg megnehezíti, hogy az intézményeknek a teljes és betöltetlen pedagógus álláshelyszámáról kellett nyilatkozniuk. A többcélú intézmények esetén, ahol az óvoda mellett általános iskola vagy általános iskola és gimnázium is működött, nem volt külön választható, hogy melyik szinten milyen mértékű volt a pedagógushiány. Ezért az ábrákon az egyfunkciójú intézmények adatait szerepeltetjük csak (az óvodák közel 90 százaléka csak óvodaként vagy óvoda-bölcsődeként működik).

1. ábra: A betöltetlen pedagógushelyek arányának alakulása 2015 és 2022 között a különböző szintű oktatási intézményekben (%)

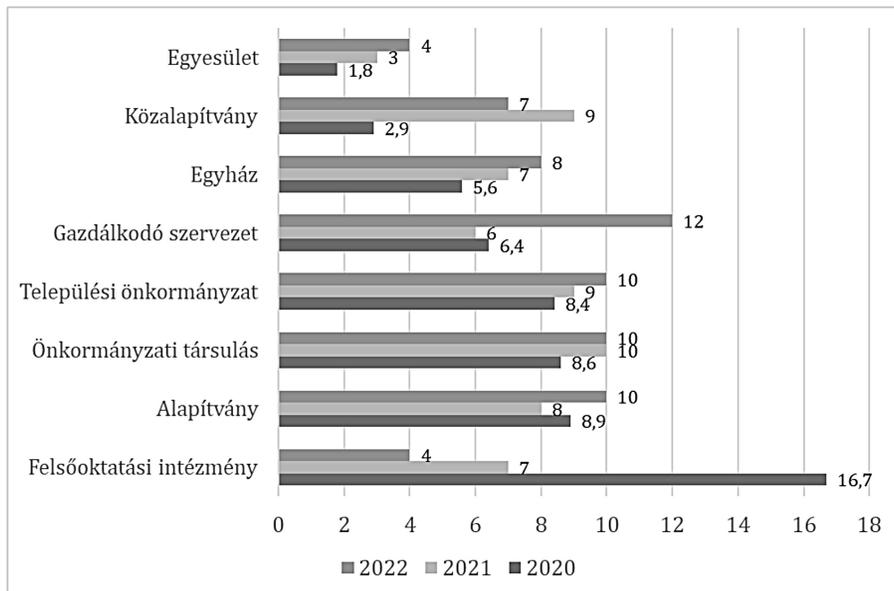


Forrás: KIR-STAT

Az óvodapedagógus-hiányt megvizsgáltuk az intézményfenntartó, valamint településtípus és vármegyéik szerint is. Mindhárom esetben az utóbbi három év adatait közöljük, tekintettel arra, hogy ez az az időszak, amelyben a kvalitatív adatokat gyűjtöttük. A 2. ábrán látható adatok szerint az óvodák háromnegyedét kitevő önkormányzati és önkormányzati társulások által működtetett óvodákban az átlagnál magasabb, 8–10 százalékos körüli volt a pedagógushiány. A 2020-ban még csak az óvodák egytizedét működtető egyházi óvodákban az átlagosnál kisebb volt a pedagógushiány, ám a várakozásokkal ellentétben a magánóvodák alig valamivel tudták jobban biztosítani a szakképzett pedagógus munkaerőt, mint az önkormányzatiak⁷.

7 A szakmai ellenőrzés jogszabályi hátterét A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (köznevelési törvény) 78§ (1) f) pontja adja, azonban annak pontos szabályait, felépítését és működését A nemzeti köznevelési törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet és a Nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2020 (VIII.31.) EMMI rendeletek határozzák meg. A tankerületi rendszert gyakorlatban 2015-től vezették be.

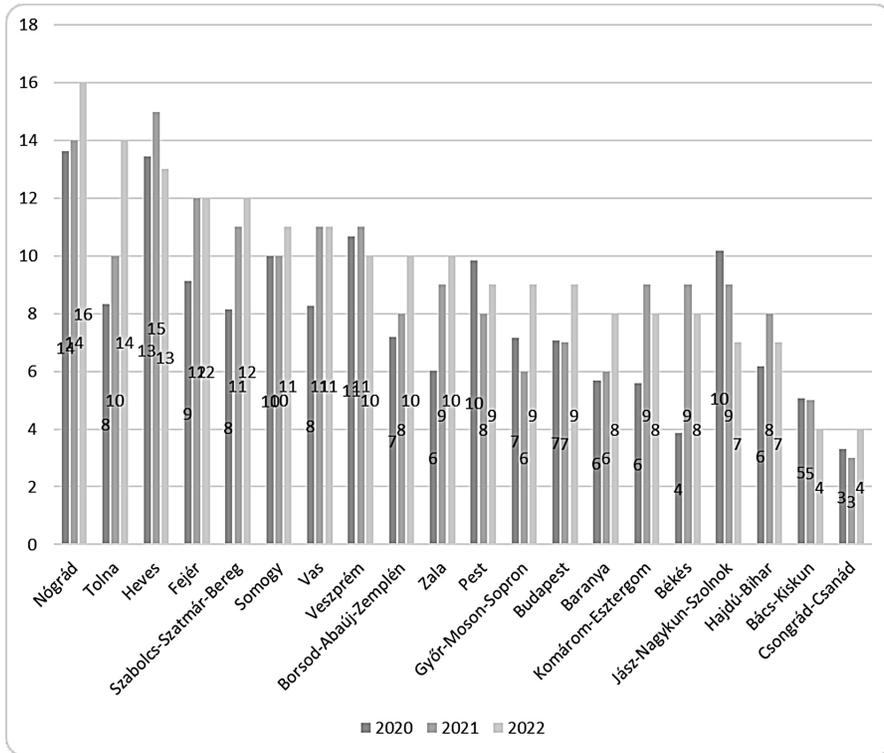
2. ábra: A betöltetlen pedagógushelyek aránya az intézményfenntartó típusa szerint a 2020–2022 időszakban (%)



Forrás: KIR-STAT

Az óvodapedagógus-hiány által legerőteljesebben érintett vármegyék Nógrád, Tolna, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy, Veszprém és Borsod-Abaúj-Zemplén, míg Bács-Kiskun, Csongrád-Csanád, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés és Komárom-Esztergom vármegyében jóval átlag alatti az óvodapedagógus-hiány.

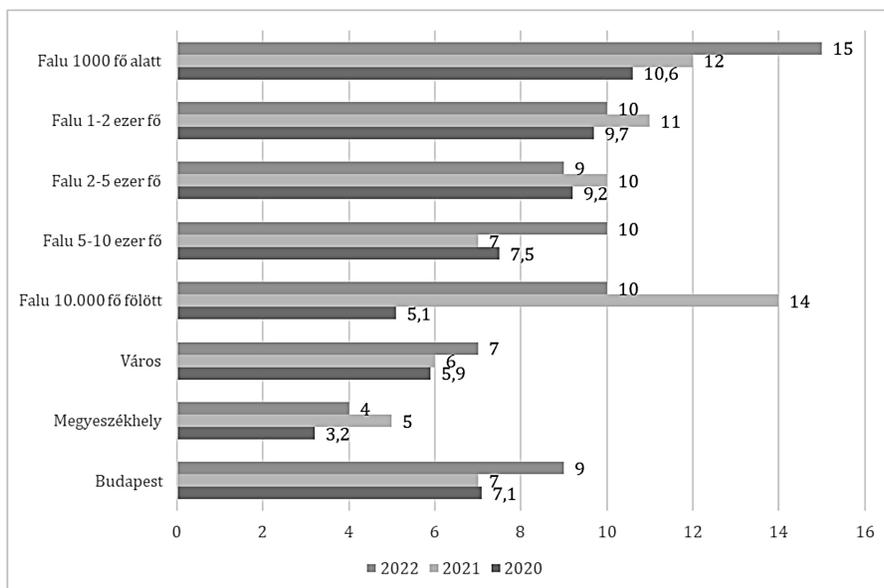
3. ábra: A betöltetlen pedagógushelyek aránya vármegyék szerint a 2020–2022 időszakban (%)



Forrás: KIR-STAT

A várakozásoknak megfelelően legerőteljesebben a kistelepüléseket érinti az óvoda-pedagógus-hiány, és minél kisebb egy falu, annál jobban jellemző. Az adatok szerint viszont a nagyobb falvakéhoz hasonló mértékű a betöltetlen pedagógushelyek hiánya a budapesti óvodákban is.

4. ábra: A betöltetlen pedagógushelyek aránya településtípusok szerint a 2020–2022 időszakban (%)



Forrás: KIR-STAT

A hivatalos statisztikák is azt jelzik tehát, hogy fontos a pedagógustársadalmon belül az óvodapedagógusokkal kiemelten foglalkozni. Leíró adataink alapján látható, hogy az egyházi és egyesületi óvodákon kívül, fenntartótól függetlenül komoly problémát jelent a pedagógusok hiánya, de ez nemcsak a kisebb falusi településeket érinti súlyosan, hanem például Budapestet is.

V. Óvodapedagógus-hiány és deprofesszionalizációs folyamatok az óvodapedagógusok percepciójában

Az alábbiakban azokat a folyamatokat fogjuk elemezni, melyek az elmúlt 10–15 év során jelentősen hatottak az óvodapedagógusok munkájára, befolyásolva a szakma pozíciójának alakulását. Először az intézményi és szabályozási változásokat elemezzük, és rámutatunk arra, hogy az elmúlt évek fejleményei a szakmai presztízs és autonómia csökkenéséhez, és így egyfajta deprofesszionalizációhoz vezettek. Majd a szülők és az óvodapedagógusok kapcsolatának elemzésén keresztül mutatjuk be, hogy az újfajta szülőségből eredő elvárások tovább erősítik ezt a folyamatot. Végül arra mutatunk rá, hogy a külső elvárások és az óvodapedagógusok belső szakmai értékei, illetve a növekvő elvárások és eszköztelenség közötti ellentét milyen feszültségekhez vezet. Elsősorban az óvodapedagógusok saját értelmezéseit és tapasztalatait kívánjuk hangsúlyozni, a velük készített kvalitatív interjúkra támaszkodva,

melyeket az elmúlt évtizedben történt szabályozási változásokra vonatkozó dokumentumok elemzésével egészítünk ki.

Deprofessionalizáció és intézményi-szabályozási változások

A megkérdozett óvodapedagógusok kivétel nélkül megemlítették az alacsony bérezést a szakmával kapcsolatos negatívumok között. A pedagógusi bértábla alapján egy kezdő óvodapedagógus bére bruttó 260 ezer forint volt 2022-ben, ami csak a harmadik évtől emelkedik a pedagógus I. minősítés megszerzése után. További növekedés pedig 15 év pedagógus I-ben eltöltött munkaviszony után lehetséges, illetve akkor, ha pedagógus II minősítést szereznek, de a szintek közötti alacsony emelkedés nem igazán motiváló. Az óvodapedagógusok tapasztalatai szerint ez különösen a kezdő szakembereknek, valamint Budapesten és környékén jelent nagy problémát. A magas budapesti és Pest vármegyei pedagógushányban kiemelt szerepet játszanak a lakhatás magas fővárosi és környéki költségei. Így a fővárosban annak ellenére nagy a betöltetlen óvodapedagógusi helyek száma, hogy a legtöbb kerületi önkormányzat további juttatásokkal egészíti ki az alapbért, és a tárgyi munkakörülmények is jobbakk. A megkérdozettek szerint ez az egyik oka annak, hogy folyamatosan csökken az óvodapedagógusi szakra jelentkezők száma, illetve nagy a lemorzsolódás a munkakezdés utáni években.

Azonban a tartósan alacsony bérezés csak egyike a szakmát érintő negatív tényezőknél. Bár a pedagógiai program központosítása kevésbé érintette az óvodákat⁸, a szakmai ellenőrzés és dokumentációval kapcsolatos terhek itt is megsokszorozódtak az elmúlt években. 2015 óta, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet)⁹ bevezetésével az óvodapedagógusok is lényegesen többféle és többszintű szakmai ellenőrzésen esnek át, mint a korábbi minőségbiztosítási rendszerben. Az ellenőrzésnek két formája van: önértékelés és tanfelügyeleti (külső) ellenőrzés. Mindkettőt három szinten kell elvégeznie az oktatási-nevelési intézményeknek: pedagógus (évente), intézményvezető (kétévente), intézmény (ötévente). Az értékelés módszereit, szempontjait és elvárásrendszerét az Oktatási Hivatal szabja meg, melyek intézménytípusok szerint kidolgozott kézikönyvekben érhetőek el.

Ebbe az ellenőrzési rendszerbe illeszkedik a pedagógusok minősítése is, mely része a szakmai előmenetelnek. Az életpálya-modell előírja¹⁰, hogy két év gyakornoki munka után eljárás révén léphet az óvodapedagógus pedagógus I. fokozatba. Majd az abban eltöltött minimum hat év, de legkésőbb kilenc év után kötelező minősíté-

8 Az óvodák szakmai munkáját a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról határozza meg. Az iskolai alapprogrammal szemben azonban ez csak a kereteket jelöli ki, minden óvoda elkészítheti a saját pedagógiai programját.

9 A szakmai ellenőrzés jogszabályi hátterét A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (köznevelési törvény) 78§ (1) f) pontja adja, azonban annak pontos szabályait, felépítését és működését A nemzeti köznevelési törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet és a Nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2020 (VIII.31.) EMMI rendeletek határozzák meg. A tankerületi rendszert gyakorlatban 2015-től vezették be.

10 Az életpálya-modell részletes működését, szabályait, pontjait a 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról határozza meg.

sen kell átesnie a pedagógus II. fokozatba lépéshez. Az eljárás része egy elektronikus úton feltöltendő portfólió, mely tartalmazza a pedagógus szakmai önéletrajzát, nevelő munkája dokumentumait (legalább tíz kidolgozott foglalkozás utólagos reflexiókkal ellátott tervét), egyéb szakmai tevékenységek bemutatását, önálló alkotói tevékenységek ismertetését és a szakmai életút értékelését. Az eljárás három részből áll: 1) az óvodapedagógus megvédi a portfólióját, 2) egy háromtagú minősítő bizottság előtt megtart egy irányított foglalkozást, 3) az intézmény benyújtja a pedagógusról készült addigi dokumentációkat, szakmai anyagokat.

A kapcsolódó kézikönyvek szerint az új ellenőrzési rendszer célja egy objektíven mérhető, egységes alapelvek, eljárások és szempontsor alapján történő szakmai ellenőrzés megteremtése, mely elősegíti a pedagógusok és intézmények szakmai munkájának fejlődését. Így az jól illeszkedik azokhoz a globális trendekhez és EU-s célkitűzésekhez, melyek az ECEC ellátások minőségének javítására vonatkoznak. Az új rendszer tehát a szakma professzionalizációját hivatott előmozdítani, azonban a megkérdezett óvodapedagógusok ennek az ellenkezőjéről számoltak be. Annak ellenére, hogy minden interjúalany elismerte a szakmai ellenőrzés és fejlődés fontosságát, a jelenlegi rendszerrel kapcsolatban több probléma is felmerült. Többen hangsúlyozták, hogy a minősítési rendszer nem feltétlenül tükrözi a szakmai tudást. Az ezzel kapcsolatos szempontokat jól összefoglalja az alábbi két interjúrészlet:

„Az az igazság, hogy nem ad őszinte, igazi képet a munkánkról, egy ilyen kirakat. Én nem szeretem ezt a dolgot, (a portfólióban) igazából azt ír le az ember, amit akar. Akár internetről levett foglalkozásterveket is, nem feltétlenül látszik benne a munka. Meg amikor kijön 2-3 ember, az egyik matektanár, a másik kémiatanár, csak a harmadik óvodapedagógus, a másik kettő nem.” (óvodapedagógus, nagyváros, egyházi)

„Ha X éve van valaki a pályán és nagyon jó írásban, de gyakorlatban nem annyira, az annyira nem jön ki, meg azt a napot meg tudja úgy csinálni, hogy az jó legyen. Úgyhogy nem szűri ki, szerintem ez egy nagy hülyeség. Meg egyébként, aki nem szívvel-lélekkel csinálja, az úgyis elmegy erről a pályáról, ezt egy életen keresztül nem lehet úgy csinálni, hogy csak bemegyek, hogy nem szeretem a gyerekeket, az elmegy egy idő után.” (óvodapedagógus, falu, önkormányzati – továbbiakban ÖK)

Többen hangsúlyozták az eljárás során tartandó foglalkozás kimenetelének esetlegességét, mely jelentősen függ a jelenlévő gyermekek kooperációjától, míg mások az elkészítendő portfólióval kapcsolatos problémákra mutattak rá. Az óvodapedagógusok tapasztalata szerint a nagyobb önbizalommal rendelkező, illetve az elvárásrendszerhez jobban igazodni képes óvodapedagógusok jobban teljesítenek az eljárás során. Ez azonban a megkérdezettek szerint nem feltétlenül tükröz jobb szakmai rátermettséget és felkészültséget, melyet ők inkább a gyermekek szeretetével, illetve a velük való szeretetteljes gondoskodás készségeivel kötöttek össze. Az

interjúk alapján a jelenlegi rendszer inkább sugallja az óvodapedagógusok számára a szakmaiságuk megkérdőjelezését, azzal kapcsolatos bizalmatlanságot, mint a kitűzött célt, azaz egy konstruktív szakmai fejlődés előmozdítását:

„Itt ez a minősítés meg ez a tanfelügyelet, ez még nagyon bántja a csőrünket, mert tényleg nem nagyon tudok olyan szakmát, ahol ennyiszer kell bizonyítani, hogy rátermettek vagyunk. Ez a tanfelügyelet, ez borzasztó. Lehet, hogy megvolt a minősítés, 4 éven belül jönnek tanfelügyeletezni. Elkezdtem gondolkodni, ha nekem 100%-os lett a minősítésem, miért gondolja, hogy 4 év alatt elromlottam, nem értem a dolgot, ugyanúgy feltölteni minden vackot a netre, és ugyanúgy, mint szakközépben meg főiskolán, ugyanúgy írni a vázlatokat, ez azért már kicsit olyan furcsa, meg nem jó érzés.” (óvodapedagógus, falu, ÖK)

A néhány évente ismétlődő szakmai vizsgáztatás mellett az is csorbitja az óvodapedagógusok saját szakmai kontrollját, hogy a bizottság a legtöbb esetben csak maximum egy szakmabelit tartalmaz, aki érdemi javaslatokat tehet a szakmai fejlődésre. Továbbá az interjúalanyok a sűrű szakmai ellenőrzést és minősítési vizsgát azért is értelmezik inkább egyfajta szakmai kontroll erősödéseként, mert a mindennapi szakmai munkájukat ezeken kívül is dokumentálják, és így az nyomon követhető egy elektronikus rendszeren keresztül. A minősülés elmaradása megadott időszakon belül a munkaviszony megszüntetésével jár, ami szintén az ellenőrzés-büntetés funkciót erősíti.

A portfólió elkészítése és maga az eljárás sok pluszmunkát igényel, melyet a beszámlók alapján az óvodapedagógusok vagy munkaidőn kívül tudnak elvégezni, vagy a gyermekekkel való foglalkozástól veszi el az időt. Emellett a gyermekek fejlődésének szakmai dokumentálása is kötelezővé vált, mellyel az ezzel kapcsolatos dokumentáció megsokszorozódott. Ezeket a plusz dokumentációs munkákat az óvodapedagógusok sokszor feleslegesnek érzik, mert a számukra „fontos” munkától, a gyermekekkel való tevékenységektől vonja el az időt. A professzionalizáció egy tágabb értelmezésben azokat a törekvéseket is jelenti, melyek a szakmai értékek meghatározására vonatkoznak, azaz arra, hogy milyen aspektusok fontosak az óvodapedagógusok számára a szakmai munkájukban és a munkájuknak milyen szélesebb társadalmi értéke van (vö. Kesküla–Loogma 2017). Kutatásunk azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok számára a gyermekekkel való szeretetteljes foglalkozás, gyermekekre figyelés és a gyermekek játékos időtöltésén keresztül való nevelése nagy fontossággal bír (vö. Campbell-Barr et al. 2015, Komjáthy 2012, Török 2005). Ez azonban egyre kevésbé összeegyeztethető a dokumentációs elvárásokkal, melyek miatt egyre kevesebb idő jut a gyermekekkel való tényleges tevékenységekre. A dokumentációs elvárásokkal és a megnövekedett ellenőrzéssel kapcsolatos nyomás a megkérdőjelezett óvodapedagógusok szerint fontos szerepet játszik a szakma vonzerejének csökkenésében.

A gyermekek fejlődésének rendszeres dokumentálása, kompetenciáik standardizált mérése és ezek megnövekedett fontossága jól illeszkedik azokhoz a globális trendekhez, melyek számos országban az ECEC intézmények átformálódásához, iskolásításához vezettek. Ez a folyamat hazánkban is tetten érhető, különösen az iskolai felkészítés hangsúlyos megjelenésével, mely két irányból is nyomást jelent az óvodapedagógusok számára. A „jó” iskolákba való bekerülés megnövekedett tétjével az egyre erősebb szülői elvárás a magasabb társadalmi státuszú szülőknél, míg a hátrányos helyzetű közegekben a felzárkóztatás és hátrányok kompenzálása nyer egyre nagyobb jelentőséget. Ezt tovább erősíti, hogy az iskolák felől is egyre erősebb elvárás, hogy megfelelően felkészült, iskolaérett, az iskolák normalizált gyerekképéhez jobban igazodó (Berényi 2008) gyermekek jöjjenek ki az óvodákból. Ez azonban több ellentmondáshoz is vezet. Bár az iskolai felkészítés felelőssége az óvodapedagógusokra hárul, az iskolaérettség megállapítása 2020 januárjától egy központi szerv, az Oktatási Hivatal hatáskörébe került át. Korábban erről a gyermekkel foglalkozó óvodapedagógusok döntöttek a szülőkkel való egyeztetés után. A törvényváltozást tehát szintén a szakma fölötti kontroll szüküléseként élük meg az óvodapedagógusok.

Másrészt az óvodák „iskolásítására”, illetve iskolai felkészítő funkciójának erősítésére irányuló folyamatok ellentétben állnak az óvodapedagógusok szakmai értékeivel és az óvoda gyermekközpontú nevelési programjával is, mely a kezdetektől hangsúlyos hazánkban (ld. Pukánszky 2005). Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (363/2012. XII. 17. Korm. rendelet) a szeretetteljes nevelésre és „egy érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör” megteremtésére teszi a hangsúlyt, melyben a gyermekek saját képességeikhez mérten bontakozhatnak ki. Az intézmény fő eszmeisége mellett a program meghatározza annak fő feladatait is. Bár ezek között megjelenik az iskolára való felkészítés és az ahhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése is, a program a „szabad játéknak” és a világ játékos megismerésének tulajdonít központi szerepet, a „tanulás” mint tevékenység jelentősen háttérbe szorul. Kutatásunk is azt mutatja, hogy az „iskolásítási” nyomás ellenére a játék és a gyermekekhez való érzelmi odafordulás az óvodapedagógusok számára továbbra is központi fontosságú és sokkal erősebben megfogalmazódott a szakmai értékek között, mint például az Egyesült Királyságban (vö. Campbell-Barr et al. 2015, Szontagh 2021).

Új típusú szülőség, szülői elvárások és deprofesszionalizáció

Míg a szabályozással összefüggő deprofesszionalizációs folyamatokat több szerző is elemezte, arra mindeddig kevesebb figyelem irányult, hogy a pedagógusok – vagy a mi esetünkben az óvodapedagógusok – szakmai reputációjára és autonómiájára hogyan hat a szülők viszonyulása. Az alábbiakban azt tekintjük át, hogy az óvodapedagógusokkal készült interjúkban hangsúlyos témaként megjelenő szülő-pedagógus viszony milyen társadalmi háttér szerinti eltérő mintázatokat mutat, minek tulajdonítható az egyre gyakoribbá váló kölcsönös bizalmatlanság, és milyen módon

mélyíti a magasabban iskolázott szülők új szülői kultúrája az óvodapedagógusok által megélt deprofesszionalizációt.

„Én úgy érzem, hogy teljes disszonancia van: a szülő panaszkodik az óvodára, az óvoda a szülőre, az általános iskola szidja az óvodát ugye, hogy nem készítette fel a gyereket, a felső tagozat az alsó tagozatot és ez így megy legtöbbször ugye”, hangzott el egy szakértői interjúban. Azonban a többi interjú alapján ez árnyaltabb képet mutat. A megkérdezettek tapasztalatai azt mutatják, hogy az újfajta szülősséggel kapcsolatos változások kétféle módon jelentenek nyomást, illetve egyfajta megnövekedett elvárást az óvodapedagógusok számára, attól függően, hogy milyen társadalmi státuszú szülőkről van szó.

A városi, közép-, de inkább felsőfokú végzettséggel rendelkező szülőktől sokféle elvárást tapasztalnak az óvodapedagógusok, melyek nagyrészt éppen a gyerek későbbi versenyképessége, iskolai sikeressége miatti aggodalom táplálja. Ilyenek például az angolórára, lovaglásra, óvodán kívüli programokra vagy egyéb magánfoglalkozásokra való jelentősen megnövekedett igények. A délutáni különfoglalkozásokra irányuló elvárás már a 2000-es évektől jelen van, és jelentős szakmai vita tárgyát képezi az óvodapedagógusok körében (Török 2005). Azonban kutatásunk azt mutatja, hogy ezek a szülői elvárások jelentősen felerősödtek, és az óvodák „iskolásítása” felé ható további tényezőként értelmezhetők.

Emellett az óvodapedagógusok nehezen teljesíthetőnek érzik azt az elvárást is, hogy a gyerekekre több egyéni figyelmet fordítsanak az egyre nagyobb és egyre több, nehézséggel küzdő gyerekekkel működő csoportokban. Sajátos szülői elvárás a szerepeltetés, a versmondás, ami egyrészt az óvodapedagógusok pedagógiai meggyőződéseinek mond ellent (ti. a gyerekek egy jelentős része nem érett még a nyilvános fellépésre), másrészt viszont amiatt is nyomasztónak élik meg, mert az óvodák gyakran a hosszú és bonyolult ünnepekkel próbálnak a „jó” (vagyis jobb társadalmi pozíciójú) szülőkért folytatott versenybe bekapcsolódni. A „diplomás szülő” alakja az óvodapedagógusok szülőreprezentációjában egyfajta *trade-off*: érti az óvodai foglalkozások tétjét, aktívan bevonható egyes óvodai eseményekbe, anyagilag is lehet a támogatására számítani (pl. foglalkozások kifizetése, kellékek beszerzése), ám elvárásai sokszor nem összeegyeztethetők sem a szakmai szempontokkal, sem a lehetőségekkel.

A magasabban iskolázott szülők bevonódása, érdeklődése és elvárásai (Barg 2019) az újfajta, neoliberális vagy intenzív szülősségi normából fakadnak, annak voltaképpen szerves részei. Az intenzív anyaság normája elsősorban a középosztálybeli szülők körében domináns (vö. Lee 2014), és arra a szinte kizárólagos felelősségre, valamint erőteljes kockázatérzékelésre épít, amelyet a szülőnek, de főként az anyának kell éreznie a gyermek későbbi iskolai, társadalmi, munkaerőpiaci helytállása tekintetében. Ez sok, magasan iskolázott szülőt arra késztet, hogy nevelési tevékenységében erőteljesen támaszkodjék különféle szakértők útbaigazítására, mi több, sokan kvázi-szakértőkké, egyfajta professzionizált szülőkké válnak. Mindezt erőteljes nyomásgyakorlásként

és bizalmatlanságként érzékelik az óvodapedagógusok: a szülők az óvodában zajló tevékenységeket gyakran kockázati terminusokban értelmezik, nagy téttel ruházva fel olyan hétköznapi vagy pedagógiai döntéseket, amelyeket aztán számon is kérnek az óvodapedagógusokon. Az egyik óvodapedagógus szerint: „ahol kevésbé iskolázottak a szülők, ott talán jobban felnéznek a pedagógusokra, hogy hát neki mégiscsak diplomája van”, míg gyakrabban előfordul, hogy „ahol kvázi jól iskolázott szülők vannak, ők aztán mindenhez értenek” (óvodapedagógus, Budapest, ÖK).

Az erősen szelektív oktatási rendszerben az óvodai éveknél is megnőtt a tétje, a későbbi iskolai siker megalapozóivá váltak, vélhetőleg tehát a korábban jobbra az iskolákra irányuló szülői bevonódás „letolódott” az óvodák szintjére. Az óvodapedagógusok szimbolikusan ezt a bizalmatlanságot sokszor úgy fogalmazták meg, hogy a szülők pusztán „gyermekfelügyeletnek” tekintik az óvodát vagy „kiszolgáló személyzetnek” a pedagógusokat. A szülő reggeli búcsúja, a „Jó játszást!” is ezt a többszörös feszültséget jeleníti meg: a szülők elvárásai és gyakran leértékelő percepciói közötti szakadékot, az óvodapedagógusok saját szakmai szerepfelfogása és a külső bürokratikus elvárások közötti feszültséget, végül pedig – megfelelő munkakörülmények híján – e külső elvárások teljesítésének nehézségei miatti csalódottságot. Az óvodapedagógusok egyik meghatározó szakmai élménye interjúink alapján ez a feszültség: a deprofesszionalizáció, a szakmájuk fölötti rendelkezés elvesztése, és az újfajta elvárásoknak való megfelelés nehezítettsége, melyet szintén az óvodapedagógus-hiány mélyülésének egyik okozójaként soroltak fel többen is az interjúk során.

„A szülők [...] nekitámadtak kvázi az óvónőknek, hogy akkor most mondják el, hogy képzelik a jövő évi fejlesztést. Már mint a gyerekeknek az értelmi, kognitív, meg egyéb fejlesztését. És akkor az óvónénik elmondták, hogy ők nem fognak feladatlapozni, mert nem az az egyetlen módja. Lesz az is, mert a gyerekek irtóan élvezik, de ők megpróbálják ezt játékba ágyazva, gyerekekre szabva, figyelve rájuk, jó hangulatban, mert ugye ez mégiscsak óvoda. És akkor teljesen kiakadtak és elkezdték leszervezni és úgy indult az év, persze az óvónők megbántódtak, és át is mentek egy másik, szerencsére nem másik óvodába, csak egy másik épületbe, másik csoportba.” (óvodapedagógus, Budapest, ÖK)

„Most ez az elmúlt években erősödött föl a szülőknek ez a fajta követelődése, arrogáns fellépése, és borzalmasan elkészerítő. És itt már odáig csapott át, hogy nagyon, rettentően boldogok vagyunk, ha valakitől egy köszönetet, egy elismerő jó szót kapsz, mert akkor azt mondjuk, hogy nyilván minden nap értékes a munkánk, de akkor legalább kapunk egy visszacsatolást a szülőktől is, és ez olyan jó érzés.” (óvodapedagógus, Budapest, állami)

Az alacsonyabban iskolázott szülőkkel kapcsolatos tapasztalatok más természetűek, azonban ugyanazokhoz a szélesebb társadalmi-kulturális folyamatokhoz köthetők, mint az iskolázott szülőknél, nevezetesen a szülői determinizmus mindenhatósága

és a kognitív fejlesztés legkisebb kortól való kiemelkedő fontossága. E szülők nem kérdőjelezzik meg az óvodapedagógusok szakmai autoritását, az óvodapedagógusok társadalmi elismertségüket is jóval nagyobbak érzékelik. Ebben az esetben éppen a szülők nevelési szakértelmének hiánya fogalmazódik meg problémaként, melyet az óvodapedagógusok a domináns középosztálybeli szülői normák, és így a fejlesztendő kompetenciák és a gyermekekkel való intenzív foglalkozás viszonylatában írhatnak le (vö. Szőke 2022). Ennek az inadekvát szülőségnak, a szülői és óvodai kultúra inkompatibilitásának visszatérő toposza a megfelelő lakáskörülmények híján kúszni-mászni nem tudó, túlféltett, nagyobb korában is babakocsiztatott, nem megfelelő beszédkészséggel rendelkező gyerek képe, az óvodai fejlesztésekkel szemben közömbös vagy semmilyen otthoni fejlesztést nem vállaló szülő.

„Hát, ezeknél a szülőknél nagy elvárást azért nem tapasztalunk, csak úgy jó, itt legyen, fejlődik, nem is érdekli, hogy azon kívül, hogy minden rendben volt-e, nem érdekli, hogy most jaj, de szépet rajzolt, ki szoktuk tenni a falra, jaj, te rajzoltad, szép, szép, de az, hogy most mire fejlődik, nincs addig se otthon.” (óvodapedagógus, város, ÖK)

Az alacsonyabban iskolázott szülők részéről bizalmatlanságot, a kompetenciájuk megkérdőjelezését ritkábban tapasztalják: „úgymond le kell butítani az információt, hogy célt érjen”, fogalmazott egy egyházi falusi óvoda pedagógusa. Ha vannak feszültségek, akkor az a gyerekek testi és lelki épsége miatti aggodalomból fakad: „Amíg nem biztosak benne, hogy a gyerekük jó helyen van, és szereti a kolléga az ő gyerekét, addig kötözködnek, (...) [de] elfogadják, tehát már olyan jól ismernek bennünket, hogy tudják, hogy jót akarunk. Ha tanácsolunk valamit, igyekeznek megfogadni” (óvodavezető, falu, egyházi). A gyermek iskolaérettségéről való döntési jog OH-hoz való átrendelése itt, a társadalomnak ebben a szegmensében a szimbolikus vonatkozásokon túl is kézzelfogható nehézségeket okoz az óvodapedagógusoknak, hiszen a szülők nem rendelkeznek a bürokratikus ügyintézéshez szükséges kulturális tőkével, sőt sokszor magukat az iskolaérettség szempontjait sem teljesen értik. Összességében azonban az alacsonyan iskolázott szülőkkel kialakított pedagógus-szülő kapcsolat aszimmetrikusnak mondható, és bár a szülők az óvodapedagógusok percepciói alapján nem tulajdonítanak olyan tetteket az óvodának, mint képzetesebb társaik, a pedagógusok szakértelmét elismerik.

Deprofessionalizáció és belső szakmai feszültségek

A szülőkkel való viszony elemzéséből jól látható, hogy az óvodapedagógusok is interiorizálták a gyermekek fejlesztésére és a problémák mielőbbi kiszűrésére és kompenzálására vonatkozó domináns nézeteket, melyek szorosan kötődnek a gyermekekről és a szülőségről való elképzelések jelenkori átalakulásához (vö. Szőke 2022). Ugyanakkor az ezzel kapcsolatos standardizált mérések, a foglalkozások egységesített dokumentálása és az óvoda iskolásítására vonatkozó folyamatok szemben

állnak az óvodapedagógusok hivatásuk fő értékeiről alkotott elképzeléseivel. Számukra a gyerekekkel kialakított szoros viszony, a biztonságos-szerető légkör megteremtése, melyben a gyermekek kibontakozhatnak, valamint a játékon keresztül nevelés a legfontosabb szakmai célok és értékek. Az ebből fakadó feszültségeket jól láthatóvá teszi a félig strukturált interjú módszere. Az interjúfonalnak két kérdésével is igyekeztünk az óvodapedagógusok hivatásukról alkotott belső elképzeléseit megragadni. Az egyik a beszélgetésindító *Kérem, mesélje el, hogyan lett Ön óvodapedagógus*, a másik pedig az a kérdés volt, amelyben számukra legfontosabb sikerélményükről kérdeztük. Az előbbire a válaszok a gyerekek iránti szeretet, kötődés és gondoskodás köré épültek:

„Igazából én óvodás korom óta óvónő akartam lenni, és ez teljesen kitartott az általános iskola végéig. És énnekem olyan pedagógusaim voltak, akikkel a mai napig tartom a kapcsolatot és olyan fajta odaadással, melegséggel... rettenetesen szorongó gyermek voltam, amit ők folyamatosan oldottak. És nyilván ennek köszönhetően az általános iskola első osztályában még nem, de másodiktól teljesen kinyíltam. Én nagyon, nagyon szerettem a szakmámat és valószínűleg miattuk szerettem meg. [...] ők olyan biztonságot nyújtottak az óvodában nekem, amiben én jól éreztem magam 3 évig, és én ki tudtam ott bontakozni.” (óvodapedagógus, Budapest, állami)

Az interjúkban arra kértük az óvodapedagógusokat, meséljék el legnagyobb sikerélményüket:

„És nagyon érdekes volt, hogy a [kisfiú] soha nem fogadta el a simogatást, mindig elhúzódott, és mondtam, hogy mindig olyan, mintha falat húzott volna maga elé, és nem szerette az érintést sem. És éppen a valamelyik nap mondtam az anyukának, hogy kicsoda öröm volt nekem, hogy most már odaszaladt elé, amikor megjöttem. Mondom, Úristen, jaj de jó, hogy megállt előttem, hogy itt vagyok én is. Ilyet még nem is tapasztaltam. (...) Tehát közel enged magához. Úgyhogy ez nekem sikerélmény volt.” (óvodapedagógus, város, ÖK)

„Pont a múlt héten kellett megírni az éves beszámolómat, és volt ilyen kérdés is, számomra ezek az apróbb örömök jelentenek igazából nagy sikereket. Például ennél a kislánynál, akit meséltem, hogy sokszor elhanyagoltan érkezik az óvodába, illetve nem szokták megfésülni sem, és ő sem nagyon szereti ezt, a múlt héten több alkalommal is megkért, hogy fonjam be a haját, fésüljem meg, és így is ment haza. És egy másik kisfiú van még, akinél azt gondolom, hogy nagy dolgokat értünk el. Igazság szerint autista, de nincs róla papírja (...) ő nem igazán szeretett, nem igazán fogadta el a gyermekeket sem, a csoportban dolgozókat sem. Mikor kiscsoportos volt, akkor engem sem igazán fogadott el, tehát nem vette fel velem a szemkontaktust, és csak 10 óráig volt óvodában, mert tovább nem bírta. És már most ebédel, és ott van fél 1-ig és maximálisan

elfogadja a társait, együtt játszik velük, illetve a dolgozókkal is. Úgyhogy azt gondolom, hogy ezzel kapcsolatban is sikert értünk el". (óvodapedagógus szakos hallgató, falu, egyházi)

Amikor a hivatásuk lényegéről, legbelsőbbnek érzett céljaikról beszélnek, akkor nem a teljesítményt, az iskolai kiemelkedő sikereket említik, jóllehet természetesen utóbbiakra is büszkék. A személyes vallomások leggyakoribb fordulatai a szeretet, a nehézséggel küzdő gyerekekre való odafigyelés, a kötődés kialakítása. Tipikus toposz ezekben a beszámolóiban az évekkal, évtizedekkel később őket megismerő nagy gyerekek, a korábbi óvodások, akik később gyerekeiket, unokáikat is az egykori óvodapedagógusukhoz íratják, ami sokkal inkább szól a bizalomról és kötődésről, mint a kvantifikálható, bürokratikus ellenőrizhető teljesítményről. Az interjúk jól mutatták, hogy ez a saját szakmai értékeik és a külső elvárások és lehetőségek között feszülő ellentmondás is tovább nehezíti a pályán maradni kívánó óvodapedagógusok helyzetét és mindennapi munkáját.

A másik feszültség, amit a legtöbb interjúalanyunk említett, a megnövekedett elvárások és a párhuzamosan jelentkező eszköztelenség voltak, ami egyre nehezebbé teszi az elvárások teljesítését, a megfelelő szakmai munkát. A többségében továbbra is önkormányzati fenntartású óvodák esetében a központi költségvetés által biztosított finanszírozás nem feltétlenül tudja fedezni az óvodák bérezési és tárgyi igényeit, ami különösen a hátrányos helyzetű településeken vagy településrészekben jelent nagy problémát (Keller–Szőke 2022). Ez további teherként jelent meg az óvodapedagógusok beszámolóiban: míg a felzárkóztatás és iskolai felkészítés felelőssége még hangsúlyosabbá vált az óvodákban, az ehhez szükséges források pont azokon a helyeken nem elérhetők, ahol erre a legnagyobb szükség lenne (ld. bővebben Keller–Szőke 2022).

Ugyanakkor a megkérdezett óvodapedagógusok számára nem a tárgyi ellátottság hiányosságai jelentették a legnagyobb kihívást, hanem a személyi feltételeké. Szinte minden önkormányzati óvodában dolgozó beszámolt arról, hogy csak rengeteg kompenzálatlan helyettesítéssel, illetve a nem óvodapedagógusi végzettségű személyzet bevonásával tudják megoldani az egyre növekvő óvodapedagógus-hiányt az egyes intézmények. Ezt tovább fokozza a fejlesztő szakemberek (logopédus, pszichológus, fejlesztőpedagógus) növekvő hiánya is, ami azért is egyre nagyobb probléma az óvodapedagógusok számára, mert a tapasztalatok alapján az utóbbi években jelentősen megnőtt a szakembert igénylő gyermekek aránya az óvodai csoportokban. Megfelelő szakemberi ellátottság nélkül, a viszonylag nagylétszámú csoportokban így sokszor nem lehet se a szakembert igénylő gyermekek érdemi fejlesztését, se a többi gyermek iskolai felkészítését megfelelően elvégezni. Ezt a helyzetet a 2020. évi törvényi módosítás sem oldotta meg. 2020 szeptemberétől csak a délelőtti időszakban (8–12 óra között) kötelező diplomás óvodapedagógusnak jelen lenni a csoportokban, délután és reggel már egyéb kiegészítő személyzet, például a

dadus is lehet a gyermekekkel az óvodapedagógus helyett. A megkérdezettek szerint ez tovább csorbítja az óvodákban folyó szakmai munka minőségét, mert az így csak a délelőtti órákra korlátozódik.

Az eszköztelenség egy másik, sokat említett aspektusa a jelenlegi képzési rendszer volt, mely az új kihívásokra nem készíti fel az óvodapedagógusokat. Többen említették, hogy a korábbi középszintű szakképzés, mely jóval több gyakorlatot tartalmazott, egyrészt jobban felkészítette őket a szakmai kihívásokra, másrészt kiszűrte azokat, akik nem akartak vagy tudtak a pályán maradni. Emellett a képzés egyáltalán nem reflektál az újfajta kihívásokra, mint a digitalizáció, a családok átalakult életvitele, a megnövekedett számú, szakembert igénylő gyermek, a szülői elvárások, a nagymértékű dokumentációs terhek és a tárgyi és személyi feltételek hiányosságai.

VI. Összegzés

Az óvodapedagógusokat a tanároknál is nagyobb mértékben érintő pedagógushiányból kiindulva kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a közismert alacsony bérszínvonal mellett milyen szélesebb folyamatok alakítják az óvodapedagógusok szakmai helyzetét. Az óvodapedagógusi hivatásnak – akár a pedagógusoké – folyamatosan csökken a társadalmi megbecsültsége. Megvizsgáltuk, hogy ez egyrészt minek tulajdonítható az anyagi dimenzió túl, másrészt pedig azt, hogy milyen módon értelmezik és élik meg mindezt maguk az érintettek. Tanulmányunk központi állítása az, hogy jelenleg már a presztízscsökkenésnél egy sokkal összetettebb folyamat zajlik, mely negatívan befolyásolja az óvodapedagógusok szakmai helyzetét és a szakma vonzerejét, ennek pedig az anyagi dimenzió csak egyik – ám bár létfontosságú – eleme. Ezt a folyamatot a nemzetközi szakirodalomból kiindulva deprofesszionalizációnak tekinthetjük, mely alatt lényegében egy hivatás kialakulásának, önállósódásának, laikusok általi társadalmi elismerésének ellentétes folyamatát értjük. Kutatásunk szerint az óvodapedagógusi hivatás olyan összetett folyamaton megy keresztül, amely sok szempontból egyfajta *hivatástalanodásra* utal, és ez többfajta feszültséget is okoz a szakma gyakorlásának megélésében.

A deprofesszionalizáció legfontosabb eleme az óvodapedagógusok szakmai autonómiájának és döntéshozási lehetőségének csökkenése. A külső kontroll erősödése és a dokumentáció növekedése következtében szűkül az óvodapedagógusok mozgástere az általános szakmai kérdések meghatározásában. Ráadásul ezek a szakmai értékek ellentétben állnak az óvodapedagógusok által fontosnak tartottakkal. A bürokratikus logikában előírt, kívülről meghatározott célok olyan munkát kívánnak mérhetővé tenni és kontrollálni, mely sok tekintetben emocionális, és melynek csak egy része számszerűsíthető.

Az állami kontroll az utóbbi bő évtized fejleménye, mely elválaszthatatlan a neo-liberális gyermekkori befektetés-paradigmától, és a kapitalista gazdaság számára

produktív, hasznos munkaerő képzését várja el az oktatástól. Az iskolákban ez már régebb óta zajló folyamat, az óvodák viszont csak az utóbbi időben indultak el az „iskolásodás” útján és szembesültek az óvodapedagógusok azzal az elvárással, hogy versenyképes, jól teljesítő, „iskolakész” gyerekeket kell 6 éves korra „előállítaniuk” úgy, hogy eközben nem adottak ehhez a feltételek. A hátrányos helyzetű településeken és településrészekén dolgozó óvodapedagógusok esetében mindez kiegészül azzal, hogy úgy kell az óvodáknak ellátniuk a hátránykompenzálás feladatát, hogy ez „feljebb”, a szegregált oktatásban, illetve a társadalom többi alrendszerében nem tud folytatódni.

Kutatásunk egy jelentős vonatkozásban kiegészíti az óvodapedagógusi hivatás deprofesszionalizációjának nemzetközi irodalmát. Cikkünk rámutat arra, hogy ennek nem az állami szabályozás az egyetlen eredője, hanem van egy fontos kulturális komponense is, amely a szülői elvárásokon keresztül érinti az óvodapedagógusi hivatást. A szülői normák változásával a magasan képzett szülők körében egyre elterjedtebb az intenzív szülőség, melynek következtében a szülők felelőssége a gyermekük jövőbeni boldogulása és boldogsága alakulásában sokszorosán felértékelődött. Ennek következtében megnövekedett a szülői döntések és a gyermek oktatásában való involválódás tétje. Továbbá a kockázati tényezők megelőzésének tulajdonított fontosság és az egyszerre jelenlévő, gyermekneveléssel kapcsolatos tudások megsokszorozódása következtében a szülőknek maguknak is „szakértővé” kell válniuk, el kell sajátítaniuk a megfelelő nevelés és a kockázatok kiszűréséhez fontos tudásokat, szakértelmet. Ez azonban nemcsak azt eredményezi, hogy a szülők egyre jobban támaszkodnak a szakértőkre, hanem azt is, hogy a hagyományos, gyermekekkel foglalkozó szakértőket egyre jobban megkérdőjelezzik. A szülői bevonódás gyermekük óvodai nevelésébe – mely gyakran bizalmatlanságban és az oktatás szolgáltatásként való kezelésében ölt testet – igazodás a kor domináns felelős szülősegi normájához, de az óvodapedagógusok számára nyomasztóvá és a szakmai autonómiájuk ugyanolyan megkérdőjelezésévé válik, mint amit az óvodapedagógusok az állam irányából tapasztalnak. A két irányból jövő elvárások, de azok teljesítéséhez rendelkezésre nem álló anyagi és humán feltételek közepette az óvodapedagógusok egyre nehezebben tudják kibontakoztatni a számukra legfontosabb szakmai értékeket, ami nagymérvű feszültséget okoz számukra. Kutatásunk azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok szerint az alacsony bérezésen túl mindezek a feszültségek is jelentősen hozzájárulnak az óvodapedagógus-hiány alakulásához, mélyüléséhez. Bár ilyen típusú ok-okozatiság felmérése nem volt kutatásunk célja, az óvodapedagógusok percepcióit és a szakmával kapcsolatos tapasztalatait feltérképező mélyfúrás következtetései további kutatások alapját képezhetik, melyek a deprofesszionalizáció és az óvodapedagógus-hiány közötti összefüggéseket vizsgálják egy szélesebb mintán keresztül.

Irodalom

- Aabro, C. (2020): Juggling, ‘reading’ and everyday magic: ECEC professionalism as acts of balancing unintended consequences. *Policy Futures and Education*, 18(6): 757–771. <https://doi.org/10.1177/1478210320922081>
- Adams, T. L. (2014): Sociology of professions: international divergences and research directions. *Work, Employment and Society*, 29: 154–65. <https://doi.org/10.1177/0950017014523467>
- Bacsá-Bán, A. (2019): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio*, 6(2): 351–371. <https://doi.org/10.3311/ope.312>
- Barg, K. (2019): Why are middle-class parents more involved in school than working-class parents? *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.12.002>
- Berényi, E. (2008): Problémák és “problémás” gyerekek az iskolában: Mi van a kategóriák mögött? In Erőss, G., Kende, A. (szerk.): *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. Budapest: L’Harmattan Kiadó, 235–258.
- Berényi, E. (2022): Social selection step by step: The Case of the Early Selective Grammar Schools in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(2): 59–79. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.848>
- Bús, E. (2018). *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatáselméleti Doktori Program, Szeged. <https://doi.org/10.14232/phd.9795>
- Campbell-Barr, V. – Georgeson, J. – Nagy Varga A. (2015): Developing Professional Early Childhood Educators in England and Hungary: Where Has All the Love Gone? *European Education*, 47(4): 311–330. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1100451>
- Campbell-Barr, V. – Nygard M. (2014): Losing sight of the child? Human capital theory and its role for early childhood education and care policies in Finland and England since the Mid-1990s. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4):346–359. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.346>
- Chrappán, M. (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatókkörében. In Garai, O. – Horváth, T. – Kiss, L. –Szép, L. – Veroszta, Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio, 267–286.
- Chrappán, M. (2013): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai, O. – Veroszta, Zs. (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio, 231–263.
- Chrappán, M. – Bencze, R. (2020): Curriculum changes in Hungary: Centralisation and decentralisation in the curriculum policy. In Janik, T. – Porubsky, S. – Chrappán, M. – Kuszak, K. (szerk.): *Curriculum changes in the Visegrad Four. Three decades after the fall of communism*. Münster – New York: Waxmann Verlag GmbH, 31–62.

- Csányi, G. – Kerényi, Sz. (2018): A „jó anya” mítosza Magyarországon a reprodukzív munka és a piac globális történetének szempontjából. *Fordulat*, 2, 134–160.
- Ercse, K. – Radó, P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7): 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Evetts, J. (2002): New directions in state and international professional occupations: discretionary decision-making and acquired regulation. *Work, Employment and Society*, 16(2): 341–53. <https://doi.org/10.1177/095001702400426875>
- Fargion, S. (2021): Representations of parenting and neo-liberal discourse: parents’ and professionals’ views on child-rearing practices in Italy. *Journal of Family Studies*, 29(1): 188–204. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1905049>
- Faircloth, C. (2014): Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. In Lee, A. – Bristow, J. – Faircloth, C. – Macvarish, J. (szerk.): *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan, 25–51.
- Fónai, M. – Dusa, Á. R. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.
- Fraser, N. (2016): Contradictions of capital and care. *New Left Review* 100: 99–117.
- Geambaşu, R. – Gergely, O. – Nagy, B. – Somogyi, N. (2022): Alapvető anyaság: Az anyai szerep felértékelődése középosztálybeli magyar nők körében az első Covid19-lezárások idején. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 12(4), 4–29. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2022.4.4>
- Gillies, V. (2005): Raising the meritocracy: parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5): 835–853. <https://doi.org/10.1177/0038038505058368>
- Gillies, V. – Edwards, R. – Horsley, N. (2017): *Challenging the Politics of Early Intervention. Who is ‘saving’ children and why?* Bristol: Policy Press.
- Haggerty, M. – Loverdige, J. – Alcock, S. (2020): Shifts in policy and practices in early childhood curriculum priorities in Aotearoa-New Zealand: Entanglements of possibility and risk. *Policy Futures in Education*, 18(6), 739–756. <https://doi.org/10.1177/1478210320923156>
- Hayes, N. – Filipović, K. (2018): Nurturing „buds of development”: from outcomes to opportunities in early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(3):220–232. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1341303>
- Hays, S. (1996): *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven and London: Yale University Press.
- Horváth, Zs. (2019): Színeésviszása. Anemzetialaptantervetérthatásokésazalaptanterv hatásai. *Educatio*, 28(1): 121–134. <http://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.9>
- Keller, J. – Szóke, A. (2019): A Sure Start? Implementing Early Childhood Prevention Programmes Under Structural Constraints. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 5(4): 165–186. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v5i4.589>
- Keller, J. – Szóke, A. (2022): Egyházi óvodák: munkakörülmények és szakmai autonómia óvónői szemmel. *Educatio*, 31(3): 409–424. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.5>

- Keller, M. – Kiss, Zs. (2021): Hivatások autonómiája. *Replika* 119-120: 7–16.
<https://doi.org/10.32564/119-120.1>
- Kesküla, E. – Loogma, K. (2017): The value of and values in the work of teachers in Estonia. *Work, employment and society*, 31(2): 248-264.
<https://doi.org/10.1177/0950017016676436>
- Kleisz, T. (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment* 3(2), 28–51.
- Komjáthy, Zs. (2012): A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek- és ifjúságképe a 19. századtól napjainkig. *Képzés és gyakorlat*, 10(3–4): 221–231.
- Lee, E. (2014): Introduction. In Lee, A. – Bristow, J. – Faircloth, C. – Macvarish, J. (szerk.): *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan, 1–25.
- Macvarish, J. (2014): The Politics of Parenting. In Lee, A. – Bristow, J. – Faircloth, C. – Macvarish, J. (szerk.): *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan, 76–101.
- Moloney, M. – Margaret, S. – Rothe, A. – Buettner, C. – Sonter, L. – Waniganaxake, M. – Opazo, M. – Calder, P. – Girlich, S. (2019): Resisting Neoliberalism: Professionalisation of Early Childhood Education and Care. *International Journal of Elementary Education*, 8(1): 1–10. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20190801.11>
- Neumann, E. (2022): Education for a Christian nation: Religion and nationalism in the Hungarian education policy discourse. *European Educational Research Journal*.
<https://doi.org/10.1177/14749041211072691>
- Nolan, G. K. (2020): Early childhood education and CARE: Won't somebody think of the children? *Policy Futures in Education*, 18(6): 772–786.
<https://doi.org/10.1177/1478210320922071>
- Osgood, J. (2006): Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1): 5–14.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Paksi, B. – Schmidt, A. – Magi, A. – Eisinger, A. – Felvinczi, K. (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio* 24(1): 63–82.
- Pukánszky, B. (2005): A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio* 4:703–714.
- Scott, J. (2004): Children's Families. In Scott, J. – Treas, J. – Richards, M. (szerk.): *The Blackwell Companion to the Sociology of Families*. Blackwell Publishing, 109–126.
- Szontagh, P. (2021): Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 31(1): 26–44.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.01.26>
- Szőke, A. (2022): From the material to the emotional? Parenting ideals, social differentiation, and child welfare services in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(3): 48–65.
<https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i3.877>
- Veroszta, Zs. (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1): 47–62.

- Török, B. (2005): Óvodák és szülők - vonzások és választások. *Educatio*, (4): 787–804.
- Török, B. (2015) (szerk.): *Változások az óvodarendszerben. Véleménykutatások eredményei 2014/15.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Wasmuth, H. – Nitecki, E. (2020): (Un)intended consequences in current ECEC policies: Revealing and examining hidden agendas. *Policy Futures in Education*, 18(6): 686–699. <https://doi.org/10.1177/1478210320949063>
- Zolnay, J. (2016): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, 6: 70–97.

Sajtóforrások

- EduLine.hu (2022): Tizennégy éve nem felvételiztek olyan kevesen óvodapedagógus szakra, mint idén, egyre súlyosabb a szakemberhiány (Szerző: Csik Veronika), https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20220414_ovodapedagogus_szak_2022_ovonohiany?fbclid=IwAR0YBKmoq2piprCsuo6_EicQmEx9i2sNjq7YLDFIX0HwzIBROIxcZVNVlk

Elemzett dokumentumok:

Törvények:

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról
1. 417/2020 (VIII.30.) Korm. rendelet a közneveléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Köznevelési Törvény)
- A nemzeti köznevelési törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet
- Nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2020 (VIII.31.) EMMI rendelet
- 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

Kézikönyvek:

- Országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés. Kézikönyv. Hetedik, javított kiadás. (Hatályos 2022. január 1-től.) Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/Tanfelugyeleti_kezikonyv_2022.pdf
- Országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés – Komplex ellenőrzés. Kézikönyv. Első kiadás. (Hatályos 2021. november 24-től.) Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Komplex_kezikonyv.pdf

Önértékelési kézikönyv. Hatodik, javított kiadás. (Hatályos 2022. január 1-től).

Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/Onertekelesi_kezikonyv_2022.pdf

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. (Hatályos 2019. június 14-től.) Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf

Melléklet

A kvalitatív minta áttekintése

Kategória	Típusok	Interjúk száma
Az interjúalany státusa	Intézményvezető	9
	Tagóvodavezető	6
	Óvodapedagógus (aktív vagy gyermeknevelési szabadságon)	23
	Pályakezdő, gyakornok óvodapedagógus vagy egyetemi hallgatóként már dolgozó	3
	Fejlesztőpedagógus	1
	Pályaelhagyó óvodapedagógus	2
	Szakértő	2
Összesen		46
Fenntartó típusa (pályaelhagyók esetében az utolsó intézmény)	Állami intézmény	3
	Önkormányzat	28
	Egyház vagy egyházi szervezet	13
	Gazdálkodó szervezet	1
	Érdekvédelmi szervezet (szakértő)	1
Összesen		46
Településtípus	Budapest	11
	Város Budapest agglomerációjában	1
	Város	19
	Város, hátrányos helyzetű városrészben működő óvoda	4
	Falu	4
	Hátrányos helyzetű falu	5
Összesen (szakértők nélkül)		44
Vármegyék	Budapest	11
	Pest	1
	Borsod-Abaúj-Zemplén	5
	Békés	11
	Fejér	1
	Jász-Nagykun-Szolnok	6
	Nógrád	2
	Győr-Moson-Sopron	1
	Heves	2
	Baranya	2
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	1
	Zala	1
	Összesen (szakértők nélkül)	