

A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában

A tanulmány a fotóinterjú egyik bázistechnikájának, az autofotográfia módszerének pedagógiai térábrázolásban betölthető szerepére hívja fel a figyelmet. A hazai iskola számára különös architektúrai megoldással, a kanadai „hordozható osztálytermek” segítségével nyomatékosítja a térszervezés, a tér kódjelei és szimbólumrendszerei, az egyéni terek és az érzelmek egymásra gyakorolt hatását. (1)

Modern társadalmunkban domináns tényező a vizualitás, a képek fontos eszközei a világábrázolásnak és az önkifejezésnek. A kutatómódszertanban ma már a szöveg és a kép egyenrangú partnerei egymásnak, de napvilágot láttak olyan posztmodern nézetek is, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a „hipervalóság” világában élünk, ahol a kép, az előadás, a jelek váltakozó játéka váltja fel a megismerést és a tapasztalatot (Sztompka, 2009). Ez a különös gondolat azt jelzi, hogy a kép, a jelek a modern világ központi elemeivé válnak. Így a társadalomtudomány kutatómódszertani bázisán kiemelt figyelmet kell tulajdonítanunk a képinterpretációnak is.

Társadalmi valóságunk képek általi konstruálásának kétféle megértése lehet. Egyrészt a világ interpretációjában játszanak nélkülözhetetlen szerepet, míg az elterjedtebb és gyakorlatiasabb felfogás szerint a képek magyarázzák és irányt adnak mindennapi tevékenységeinknek, elemi szinten hatnak a megértésre (Bohnsack, 2008). A képinterpretáció alapos és egyúttal különleges módszertani ismereteket kíván, hiszen a képek valóságábrázolása egyszerre komplex és szelektív, a kutatás résztvevői számára más és más jelentéssel bírhatnak, nem is beszélve arról, hogy a tudományos kritériumokkal összhangban az elemzéshez a fotót szöveggé kell alakítanunk, jelentését szövegben kell megragadnunk (Fuchs, 2003).

A társadalomtudományi kutatásban a fényképek és a képek jelentős információhordozók, ennek ellenére a különböző országokban eltérő az általuk nyújtott lehetőségek kiaknázása. Míg angol nyelvterületen teljesen elfogadott és használt a kvalitatív társadalomtudományi kutatások világában a kép- és fotóelemzés, addig Franciaországban, Németországban vagy Ausztriában a fényképek jelenléte bár elfogadott, de a vizuális adatok alkalmazása mégsem terjedt el a vizsgálatokban (Kolb, 2008). Utóbbi gondolatkörhöz illeszkedik a hazai kutatómódszertan helyzete is, amely – elsősorban a neveléstörténeti kutatásokban, az ELTE Pedagógiatörténeti Tanszékének munkatársai, továbbá Géczy János, Kéri Katalin munkásságának köszönhetően – napjainkra már felismerte a képelemzés nyújtotta lehetőségeket. Bízunk benne, hogy a jövőben a neveléstudomány más területei is kihasználják a vizuális adatok sokszínűségét, amelyek beépülhetnek a kutatómódszertani repertoárjukba.

A tanulmány célja kettős. Egyrészt hangsúlyt helyez a fotóinterjú bázistechnikáinak neveléstudományban való alkalmazhatóságának bemutatására, másrészt pedagógusok iskolai architektúráról, pedagógiai terekről vallott nézeteinek és érzelmeinek feltárására fókuszál. Ezt szükséges megtennie, mert a „képek beszélnek”, segítségével betekinthe-

tünk a fotókat készítőik érzelmi világába is, hiszen a térábrázolás és az architektúra mögött mindvégig megtalálhatók azok az érzelmi hatások, amelyek irányítják a fotókat készítőik tevékenységét.

Az utóbbi években a hazai neveléstudomány is érdeklődéssel fordult a pedagógiai térszervezés, az épített környezet ábrázolásának vizsgálata felé, ezáltal a figyelem központjába a pedagógiai tér és az egyéni tér kapcsolata, az iskolák belső tereinek kialakítása, az egyéni és a közösségi terek multifunkcionalitásának hangsúlyozása került (Géczy, 2010a, 2010b; Hercz és Sántha, 2009; Sanda, 2008; Vogel, 2010). Jelen tanulmány ezt a szemléletmódot egészíti ki, mert a fotóinterjú során fotók és kommentárok felhasználásával – az építészeti és térszervezési elemek ábrázolása mellett – feltárja a pedagógusok iskolához, térszervezéshez fűződő érzelmi hatásait is. Bármely tér akkor töltheti be teljes mértékben a funkcióját, ha a benne létező élet lüktetése és dinamikája kézzelfoghatóvá válik.

A fotóinterjú

A kvalitatív vizsgálatok módszertani hátterét gyakran érte kritika a metodológiai követelmények pontatlansága miatt. Az építő kritikákra való reakcióként létrejött a kvalitatív kritériumkatalógus, amelynek egyik pontja – a trianguláció keretein belül – kitér a módszertani trianguláció szerepére a vizsgálatok során. Ez azt jelenti, hogy a kutatási célok elérése és a speciális metodológiai elvek teljesítése érdekében a témát indokolt több módszerrel párhuzamosan vizsgálni. Az így kapott adatok kiegészíthetők, erősíthetők vagy cáfolhatják egymást, hozzájárulnak a vizsgálat stabilitásához.

A fotóinterjú a kutató és a vizsgálat alanyainak olyan közös projektjét jelenti, ahol a kutatásban közreműködők fényképeket készítenek egy adott témában, majd kommentálják azokat. A fotóinterjú – eleget téve a módszertani trianguláció kívánalmainak – a téma vizsgálatát összetetten, fényképek és interjú segítségével látja el, így önállóan is alkalmas a kutatási folyamatban való részvételre. Ha a fotóinterjút a kvantitatív vizsgálat almódszereként használjuk, akkor szintén hasznos információkkal szolgálhat az előkészítő fázisban, például a kérdőív szerkesztése előtt. Gondolkozhatunk fordítva is, hiszen a fotóinterjú segítségével elmélyültebb elemzésnek is alávetethők a kérdőívekre kapott válaszok.

A fotóinterjú összetettebb változata a fotók fókuszcsoportban történő alkalmazása. Ekkor a beszélgetés centrumában a fotók állnak, de a figyelem középpontjába kerülnek a képek denotatív (Mit ábrázol a kép?) és konnotatív (Mire asszociálunk a képről?) üzenetei is. Kulcsszerepet játszik a beszélgetésben a résztvevők kiválasztása. A kiválasztási folyamat a kutatási téma függvényében a homogenitás vagy a heterogenitás elve szerint történik.

A módszer kiindulópontja lehet a fiatalokkal, a gyermekkel végzett kutatásoknak, illetve az idős felnőtt korosztállyal folytatott vizsgálatoknak is, hiszen oldottabbá teszi a légkört, aktivitásra serkent, segíti a belső, rejtett saját élmények felszínre hozatalát. Alkalmazása multikódolt adatelemzést feltételez, mert a vizuális adatok mellett az interjúszövegek elemzését is végre kell hajtani.

A fotóinterjú, az interjú fotóinterpretációval, a provokált interjú vagy a stimulációs fotómódszer kifejezések gyakran szinonimaként használatosak, hiszen a módszerek ugyanazon alapelveken nyugszanak: a kutatásban részt vevőknek képet mutatnak vagy a kutatás alanyai képeket készítenek, majd ezt követi a fotók interpretációja. A módszer pozitívumai megegyeznek a pszichológiában alkalmazott néhány technika előnyeivel – lásd például a Rorschach-tesztet vagy Murray tematikus appercepció tesztjét –, ahol szintén többé vagy kevésbé strukturált és tematikailag fókuszált grafikus ábrákat mutatnak a résztvevőknek a szabad asszociálás végett (Sztompka, 2009).

A fotóinterjú gyakorlatbeli alkalmazhatóságának elemzése előtt tekintsük át, hogy a technika milyen evolúciós folyamaton keresztül jutott el aktuális állapotába. Az 1950-es években John Collier a nagyvárosokba kényszerű emigrációval érkező kanadai farmerek

és halászok körében vizsgáldott a fotóinterjúval. Azt kívánta feltárni, hogy a gazdasági változások következményeként az új élethelyzetben milyen nehézségekkel küzdenek a földművelés és a halászat helyett ipari munkára kényszerülők munkások (*Collier és Collier*, 1986). 1991-ben Collier újra a fotóinterjú módszerét hívta segítségül vizsgálatában. Profi fotósokat kért arra, hogy a kutatásban részt vevők életterét, lakásait megörökítsék, majd a közreműködők a fotók segítségével mutatták be életüket. Ekkor Collier a fényképeket 'prompt'-okként (segítő kérdéseként, ötletgazdaként) használta az interjú során. Úgy vélte, hogy a technika stimulálta a kommunikációt és a memóriát, így eredményes volt (*Collier*, 1995). Hasonló szituációkban mindig az örökérvényű dilemmával találkozunk: a fényképek készítése során valóban azt rögzítette-e a profi fotós, ami az emberek számára meghatározó a mindennapok világában, vagy éppen ellenkezőleg, a hétköznapiakban kuriózusnak számító motívumok kerültek az interjúk fókuszába? Nem mindegy, hiszen e szempontok más irányt adnak a vizsgálatnak.

1990-ben Ulf Wuggenig is a fotóinterjút használta szociológiai vizsgálatában. Kutatásai alapelvekben tértek el Collier munkáitól, hiszen Wuggenig életstílus-elemzéssel foglalkozott, családok nappalijának elemzése állt a vizsgálati fókuszában. Különböző stílusú lakásokban élő embereket kért arra, hogy a számukra fontos tárgyairól készítsenek képeket, majd azonnal interjút készítettek velük (*Wuggenig*, 1990).

Az előbbi két témától különbözik a Douglas Harper nevével jelzett „dolgozó tudás” motívumainak feltárása 1986-ban. Vizsgálatának fókuszában egy vidéki autószerelő műhely mestere, Willie állt, akit Harper munka közben fotózott, majd a munkafolyamatok után közösen megbeszélték a képeket (*Harper*, 1986). A vizsgálatot hosszú előkészületek előzték meg, hiszen Harper három évet szánt a műhelyben folyó munka és a mester megismerésére. A kutatás célja az volt, hogy a kutató megértse a mester gondolkodását és munkáját. A kutatás sikeresnek bizonyult, követhető vizsgálatok számára is táptalajként szolgálhat, hiszen az eltelt idő függvényében rávilágíthatunk a gondolkodás, az elméleti és a gyakorlati tudás változására a különböző szakmákban (*Sztompka*, 2009).

A fotóinterjú részletes vizsgálata során találkozhatunk a fotóhang ('photovoice') kifejezéssel, amelyet Wang és Burris (1997) használt először eszközként arra, hogy elérjen, informáljon és összetartson közösségeket, hiszen embereket hívott meg azért, hogy szószóli legyenek a saját közösségüknek. Minderre tipikus példa egy olyan környezetvédelmi kutatás, amely egy kis közösség közvetlen környezetét károsító elemek feltárását hivatott elvégezni. Ekkor a fotóinterjúból levont következtetések segíthetik a problémák megoldását. Wang és Burris (1997) szerint a fotóinterjú technikáinak alkalmazása során a kutatás azon fázisában kaphat elsőbbséget a fotóhang, amikor nem a kívánt célcsoportot tudjuk elérni. Majd miután sikerült kapcsolatot teremteni a kívánt célcsoporttal, a fotóhang eredményei szintén felhasználhatók a pontosabb és mélyebb elemzés érdekében. Wang és Burris (1997) alapján a fotóhang három fázisát különböztethetjük meg. A szelektálás azon fotók kiválasztását jelenti, amelyek a legpontosabban tükrözik a kutatási témát. Ezt követi a kontextualizálás fázisa, amely a képekhez fűződő történetek mesélését foglalja magában, majd a kódoláskor a kutatás szempontjából releváns témák meghatározása történik.

A fotóinterjú a neveléstörténet világtól sem áll távol, hiszen a történeti kutatásokban a képek forrásként használhatók. Ezt támasztja alá Lehberger pedagógiai antropológiai vizsgálata is, ahol az osztályfotót és a narratív interjút hívta segítségül egy 1932-ben közösen tanuló iskolai osztály történetének feldolgozásához (*Kopp, Juhász-Ollerényi, Birkás és Csík*, 2009; *Lehberger*, 1997).

Az angol iskolák térszerveződési és architektúrák jellemzőiről Filmer-Sankey (2003) számolt be, míg a japán iskolák pedagógiai tereinek nem európai kultúrkörökben történő értelmezését Yamana (2003) végezte el. Tanulságos e terek európai iskolával való összehasonlítása, de a komparatistikai szempontok kevésbé figyelnek a térszervezés mögött rejlő

érzelmi hatásokra. Filmer-Sankey és Yamana kutatásait széleskörű fotóadatbázis támasztja alá, amely segíti a térszervezés jellegzetes vonásainak felismerését, de egyik munka sem a fotóinterjúra alapoz, hanem a fotókat forrásként használja a történeti kutatásban.

A fotóinterjú során a kutató aktív vagy korlátozott szerepkörben egyaránt feltűnhet, így a kutatási céloknak megfelelően mérlegelhetünk az 1. táblázatban áttekintett lehetőségekkel (Pink, 2001; Sztompka, 2009):

1. táblázat. A kutatói szerep a fotóinterjú során

<i>A kutató aktív, jelen van a fotócommentárnál</i>	<i>A kutató korlátozott szerepű, nincs jelen a fotócommentárnál</i>
<p>Talált fotók: a kutatási témának megfelelően a kutató válogatott fotókat mutat a résztvevőknek, akik kommentálják azokat.</p> <p>Amatőr fotók: a kutatás alanyai otthonról hozzák az általuk készített fotókat, majd megmutatják a kutatóknak és beszélgetnek róluk.</p> <p>A témának megfelelő, a kutató által előre elkészített általánosabb vagy konkrét eseményeket, tárgyakat bemutató fotók beépítése a kutatási folyamatba.</p> <p>Kultikus fotók: olyan képek, amelyek híresek és általánosan ismertek, így anélkül is lehet beszélni róluk, hogy az interjú alatt jelen lennének.</p>	<p>A kutatás alanyai válogatott fotókat kapnak, majd ezekhez kell felíratot vagy írásos commentárt készíteniük.</p> <p>Az autofotográfia során a kutatásban részt vevőknek saját hétköznapjaikról, munkahelyükről, otthonukról kell fotókat készíteniük, majd írásbeli commentárt fűznek a képekhez.</p>

Az autofotográfia a pedagógiai térábrázolásban

A téma feltárásához a térszervezéssel kapcsolatos érzelmi háttér feltérképezésére is alkalmas autofotográfia módszerét hívtuk segítségül. A kutatás módszertani apparátusának felépítését a kvalitativ kritériumkatalogus (Sántha, 2009) szerint végeztük. A kritériumkatalogus szempontrendszerét a konkrét vizsgálati környezetre alkalmazva mutatjuk be:

1. A kutatói álláspont dokumentációja: a vizsgálatban való közreműködésre egy Kanadában tanító pedagógust kértünk fel. (2) A mintaválasztást az indokolja, hogy olyan külföldi iskolai architektúrai, térszervezési megoldások elemzésére kívántunk hangsúlyt helyezni, amelyek a hazai iskolák világában nem fordulnak elő. Így jutottunk el a „hor-do-zható osztálytermek” problematikájához (lásd az eredmények tárgyalásánál). A mintaválasztás a hólabda stratégiával történt, mert ez alkalmas a nehezen elérhető személyek kutatásba való bevonására.

2. Az adatgyűjtési eljárás dokumentációja: a kutatást a fotóinterjú egyik bázistechnikájával, az autofotográfia módszerével végeztük. A pedagógust arra kértük, hogy munkahelyi hétköznapjairól, az iskolai architektúráról, a térszervezésről készítsen fotókat, majd a fotósorozatát lássa el írásbeli commentárokkal. Az autofotográfianál a kutató háttérbe szorul, jelenlétével nem befolyásolja semmilyen módon a vizsgálat menetét. Esetünkben a technika azért is releváns, mert a földrajzi távolság leküzdésére nem volt lehetőség, így elektronikus levelezés útján történt a kapcsolattartás. Hátrányként könyvelhetjük el azt, hogy a commentárok készítésénél a kutatói jelenlét mellőzésével egyidejűleg a promptok (a segítő, ösztönző, orientáló kiskérdések) alkalmazása sem vált lehetővé. A probléma orvoslása érdekében a pedagógust részletesen tájékoztattuk a vizsgálat céljáról és menetéről.

3. Az információforrás leírása:

Az autofotográfia a következő fázisokra épül (Kolb, 2008; Sztompka, 2009):

– A kutatási probléma meghatározásakor a célok és a körülmények figyelembe vétele mellett kijelöltük a téma szempontjából releváns fotóinterjú-technikát is, így esett a választás az autofotográfiára.

– A nyitó fázisban a kutató résztvevőket keres a kutatáshoz. A kvalitatív etikai normák betartása mellett a pedagógust tájékoztattuk a kutatás menetéről, a módszertani háttérrel érintő információkról és az eredmények prezentálási módjáról. A nyitó fázis célja egy kognitív folyamat elindítása. Mivel az autofotográfia során a kutatói jelenlét nem biztosított, a kutató felelőssége a toborzás: aktív, elkötelezett, reflektáló és reflektálni képes személyre van szükség az eredményes vizsgálathoz. Elengedhetetlen a résztvevő előzetes felkészítése, hiszen a reflektálás és a fotókészítés stratégiája, technikai része kiemelt jelentőségű, befolyásolhatja az eredményeket.

– Az aktív fotókészítés fázisában a kutatási kérdéssel kapcsolatos képkészítés történik (jelenleg pedagógiai, szociális terek, épületek, személyek fotózása). A fotókészítés folyamatában a résztvevő hozzájárul az egész kutatási kérdéshez, szubjektív nézőpontját és technikai hozzáállását prezentálja.

– A dekódolás klasszikus esetben az interjú lefolytatását és rögzítését jelenti, hiszen a fotókat készítő szóban kifejti gondolatait, kommentálja a fényképeket. Ez a fázis párbeszeden alapul, de a technika keretét szab a vizsgálatnak; a fotók tematikailag irányítják az interjút. A kutatás során az autofotográfia módszerével összhangban a pedagógus írásbeli kommentárokkal látta el a fotósorozatot. Így a kommentárok helyettesítették az interjút.

– Végső vagy analitikus tudományos, magyarázó fázis a kutatói adatelemzés szakasza, amely fotókra, hanganyagokra, megfigyelésekre, interjúkra alapoz. Ebben a fázisban a kutató a tudományos közvélemény számára kommunikálja a kép tartalmát: az írásbeli kommentárt kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, míg a fotókat a vizuális tartalomelemzés segítségével vizsgáltuk.

4. Átírási szabályok dokumentációja: e szempont alkalmazására nem volt szükség, hiszen nem szóbeli interjúval dolgoztunk. Az autofotográfiával már kész szövegek álltak az elemzés rendelkezésére.

5. Empirikus megkötések: a hipotézisállítás helyett a nyílt kezdeti kérdés- és problémakör alapján konstruáltuk a kutatást, mert ez jobban illeszkedik a kvalitatív profilhoz. Döntésünk meghatározta a kutatási folyamat logikáját, hiszen a kirajzolódó térszervezési és építészeti problémák mögött érzékelhetővé váltak a pedagógus érzelmi megnyilvánulásai is.

Az autofotográfia kommentárját kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá. A szöveget manuálisan kódoltuk, a kódolást a nyílt, az axiális és a szelektív kódolási mechanizmus alapján végeztük. A nyílt kódolás során a szövegben főbb tartalmi kategóriákat kerestünk, majd ezekhez kódokat rendeltünk. Az axiális kódolással a fő tartalmi csomópontok között alkategóriákat kerestünk, vagyis a rendelkezésünkre álló, de már részegységekre bontott szöveg további lebontását végeztük el. A szelektív kódolásnál a főbb tartalmi csomópontok és alkategóriák közötti összehasonlítással, az ok-okozati összefüggések feltárásával jutottunk el az eredmények feldolgozásához és a következtetések levonásához. A kódolás megbízhatóságát intrakódolással (ugyanazon személy újrakódolja a szöveget) ellenőriztük. A kvantifikáció lehetőségével nem éltünk, hiszen a minta-szám és a célok nem indokolták a számszerűsítést.

6. A kvalitatív vizsgálat speciális követelményeivel összhangban az érvényesség biztosítékaként a triangulációt alkalmaztuk. A személyi trianguláció elvének eleget téve, a szubjektív hatások minimalizálásának érdekében a fotóelemzést és a levont következtetéseket egy erre külön felkért személy is kontrollálta. Az elméleti trianguláció teljesítéséhez Hercz és Sántha (2009) tanulmányában rögzített különböző kritériumokat figyelembe vevő elméleti koncepciókat használtuk fel (lásd az iskola funkcionális térmodellje,

az egyéni és a közösségi terek, a személyes élettér, a tanulási, a rekreációs tér, a pedagógiai interakciók tere és a kommunikációs tér értelmezését), ezzel is segítve a speciális metodológiai elvek megvalósítását. A módszertani trianguláció szerint a vizsgálatban több kvalitatív technika alkalmazása indokolt. Ennek eleget tesz a fotóinterjú bármely bázistechnikája – így az autofotográfia is –, mert interjúra és fotóelemzésre alapozva dolgozik. Az adatok triangulációját szintén biztosítja az autofotográfia, hiszen a résztvevő a kutatótól függetlenül, eltérő időpontokban, a hétköznapi életének, munkahelyének különböző tereiről készíthet fotókat és kommentárokat. Így csökkenthető a kevés és korlátozott információval történő elemzés veszélye.

7. A módszertani döntések és a vizsgálat indikációja: az autofotográfia módszere és az elemzési eljárások megfeleltek egymásnak; a kutatás összhangban állt a rendelkezésre álló forrásokkal, információkkal, célokkal.

8. A limitálás alapértelmezésben azt mutatja, hogy hol lehetnek a kifejlesztett teóriák érvényességi határai. Ennek igazolása nem szükséges, hiszen célunk nem elméleti koncepció kifejlesztése volt, hanem a térszervezés és a mögöttes érzelmi hatások feltárására fókuszáltunk.

9. A kutatási kérdésfeltevés releváns, hiszen a tanulmány a hazai neveléstudományban eddig kevésbé alkalmazott technikával járul hozzá a pedagógiai térszervezés mechanizmusainak ábrázolásához.

A pedagógiai térszervezés az autofotográfia eredményeinek tükrében

Az eredmények értelmezésekor a hangsúlyt a fotók vizuális tartalomelemzésére helyezzük. Világosan látjuk azt, hogy a vizuális tartalomelemzés a képi aspektusokra koncentrál, kevesebbet közöl a képek előállításáról és befogadásáról. Továbbá szem előtt tartjuk azt is, hogy a fotók különböző kódokban való megragadása a gazdag adatbázis bizonyos mértékű redukálását eredményezheti. Természetesen egy ilyen összetett módszerrel az elemzés nem függetleníthető a fotókommentárok kvalitatív tartalomelemzésétől sem, ezért a szövegelemzésnél pusztán a kódolás és a kategorizálás menetének ismeretétől tekintünk el, a kommentárrészleteket használni fogjuk.

Tekintettel a jelzett problémákra, a fotóelemzéskor olyan kritériumrendszer meghatározására törekedtünk, amely igyekszik eleget tenni annak a kívánalomnak, hogy a vizuális tartalomelemzés a lehető legszélesebb spektrumot fogja át, ugyanakkor minimális adatredukcióval járjon (itt a szubjektív hatások minimalizálására gondolunk). Így Bohnsack (2008), Géczy (2010a, 2010b), Mietzner és Pilarczyk (2008) és Sztompka (2009) alapján a 2. táblázatban rögzített szempontok szerint gondolkodtunk:

A továbbiakban a fotóelemzést a 2. táblázatban vázolt lépések függvényében követjük végig.

Stratégiák

Két kiindulási stratégia fogalmazódhat meg a kutatóban akkor, ha több kép elemzésére vállalkozik. Ha egy témakörhöz tartozó különböző szerzők képeit, fotóit vizsgálja, a tematikus korreláció szerint haladhat. Ekkor tematikus kapocs például a különböző korokban készült iskolai, családi fotó, ahol az öltözködést vagy az osztály berendezését is elemezheti. Esetünkben ez a szempont módosult, mert egy szerző fotóit elemeztük, de a tematikus kapocs biztosított volt, hiszen mindegyik fotó a térszervezésről, a pedagógiai architektúráról szólt. Továbbá haladhatunk a strukturális korreláció szerint is, de ekkor már a vonalak, a szimmetria, a különböző geometriai alakzatok jelentik az elemzés bázisát. Ezt a stratégiát nem alkalmaztuk, hiszen az érzelmek és a térszervezés kapcsolatában ezek a jegyek nem kapnak prioritást.

2. táblázat. A fotóelemzés lehetséges lépései

<i>A fotóelemzés lehetséges lépései</i>	
Stratégiák	Tematikus korreláció: egy témakörhöz tartozó fotók elemzése Strukturális korreláció: vonalak, alakzatok, szimmetria jelentik az elemzés bázisát
A kép mint kifejező médium	A stílus, a téma, a tartalom mellett a környezet, a légkör, az érzelmek megjelenése a képen
Térelrendezés	A térelrendezés a vízszintes és függőleges vonalak által meghatározott (például épületek, utak, fák helyzete)
A képi elemek rögzítése	Osztályterem, szoba, épület, folyosó, tanári berendezése Öltözőkódási stílus Testhelyzet, mimika, gesztikuláció Személyes elhelyezkedés, térközök
A képhez társított nyelvi és tipográfiai jegyek	Képfeliratok
Denotáció – Konnotáció	Denotáció: Mi ez? Mit ábrázol a kép? Konnotáció: Mire asszociálunk a képről? Olyan bonyolult képzet-társítás, érzés, amit a kép sugall
Perspektivikus szabályozás	A kamera, a gép műszaki állapota A fotót készítő személy tevékenysége
Többdimenzionalitás	A stílus, a tartalom mellett a fotós szakmai álláspontja is tükröződhet a képen (hasonló a helyzet a művészeti alkotásoknál is) A fényképkészítő szubjektívizmusa: képzeljük magunkat a fotós szerepébe, nézzük abból a perspektívából a világot, ahonnan ő

A kép mint kifejező médium

A képeken a stílus, a téma és a tartalom mellett nyomon követhető a környezet, a légkör és a hangulat is. Lényeges az észlelésben jelentkező és az észlelést meghatározó kulturális kódok minél alaposabb feltárása, a képeken feltűnő szimbólumok leírása. Ez kiemelt szempont volt a fotóelemzés során, hiszen a térszervezés ábrázolása a közvetlen környezet bemutatása nélkül nem lehetséges.

Itt a fotósorozat egy sajátos világához, a hazai iskolai életben szokatlan „hordozható osztályterem” problémájához érkezünk. Elgondolkodtató térszervezési, iskolaépítészeti megoldással találkozunk, melynek hatására a gyorsaság, a praktikum, illetve a pedagógiai filozófia, a tanítás, a tanulás dichotómia ötlük fel bennünk. A kanadai térség építkezését vizsgálva figyelmünket a kő, a cement, az acél és a fa ellentéte ragadja meg. Kanadában minden iskola és középület többnyire cementből és acélból épül, mert a tűzveszély miatt a hatóságok nem engedélyezik a fából való építkezést, míg a családi házak többségében fából készülnek. A kő, a cement és az acél mintha önmagában a presztízt, az állandóságot jelentené, ami különös egy olyan országban, ahol rengeteg a természetes anyag, a fa.

A kommentárból kiderült, hogy az iskola felújításakor, továbbá, ha a megnövekedett tanulói létszám miatt az osztálytermi kapacitás már nem elegendő, újabb termeket csatolnak az iskolához, ezek az úgynevezett „portables”-építmények, hordozható osztálytermek („konténerek”, könnyűszerkezetes, mozgatható, szállítható épületek). Hordozható osztálytermekkel az elmaradottabb térségekben, az indiánok által lakott területen is találkozhatunk, ahol ezek az építmények stabil iskolákká válnak még akkor is, ha alapvetően nem ezt a célt szolgálják. A hordozható osztálytermek hozzacsatolhatók, illetve lecsatolhatók a főépületről, többnyire fából készült, önálló vagy az iskola központi fűtésrendszeréhez is csatlakoztatható rendszerrel rendelkeznek. Ezek a mobil épületek az átmenetiséget sugallják, gyakran minden esztétikai szempontot nélkülöznek, mégis elterjedt a használatuk:

„Öreg, csúnya, fából készül [...] reggel 10–15 fok van, ha felmelegszik, akár 25 fok is lehet [...] a 10 igazi tanterem mellett 17 terem van az iskolához csatolva, ez a teremkapacitás 650 tanuló befogadására alkalmas.”

Szükség esetén a hordozható építményeket egy teherautó segítségével elszállítják akár egyik partvidékről a másikra is (hasonló, de szerkezetét tekintve más megoldásokkal találkozunk Ausztrália iskolarendszerében is). Ekkor a pedagógiai térszervezés multifunkcionalitása kérdőjelezhető meg, hiszen a hordozható termék nyújtotta személyes élettér nem feltétlenül válik alkalmassá a pszicho-fiziológiai és egyéb szükségletek kielégítésére. Az állandóság helyett a változás dominál, a mobil építményeknek köszönhetően az osztály és a pedagógus nem biztos, hogy akár a következő félévet ugyanabban a teremben kezdi (lásd a későbbiekben a privát térről szóló gondolatokat).



1. ábra. Az iskolaudvar és a hordozható osztályterem

Sokat elárul a légkörről és a hangulatról, hogy a pedagógus csak a főépület osztálytermeit nevezte igaziaknak. A hordozható termék látványa és az iskolaudvar beton jellege miatt a külső környezet komor. Ridegségét enyhíti a színes eszközökkel ellátott játszótér, ahol a gyermekek alapvető szükségleteiknek megfelelően játszhatnak, mozoghatnak. Ez kielégíti a rekreációs tér követelményeit.



2. ábra. Pihenősarok a főépületben



3. ábra. Sportpálya és játszótér

Térelrendezés – planimetrikus kompozíció

A képek kétdimenziós ábrázolása, planimetrikus kompozíciója szigorúan meghatározott a vízszintes és a függőleges vonalak által (például épületek, utak, fák helyzetének ábrázolása a fotón), továbbá a személyek elhelyezkedése, a nemek eloszlása, a ruházat,

a tekintetek szintén elemzési támpontként szolgálnak. E szempontot csak részlegesen alkalmaztuk. Mivel a fotósorozat személyeket nem örökített meg, így csak a függőleges és a vízszintes vonalak térstrukturáló szerepével foglalkozhattunk. A képek szerint az iskola domináns térszerkezete erőteljesen meghatározható függőleges és vízszintes vonalak által, nem tartalmaz különleges építészeti megoldásokat. Valószínűsíthető, hogy a tervezők asztalánál a vonalzó és a ceruza kizárólagos használatával születtek meg a tervek. A tanulás terei stabil falak által körbehatároltak, a termek téglalap alakúak. Itt felötlenek bennünk azok az újszerű európai törekvések, amelyek egységes iskolai térben, osztálytermi falak nélkül vagy csupán lépcsőfoknyi elválasztással és eltéréssel próbálták a modern iskolát megvalósítani, a pedagógiai interakciók terét átértelmezni és kiszélesíteni (lásd a német Hundertwasser iskolát), valljuk be, nem meggyőző sikerrel.

A fotók nem mutatnak az iskola falain túlra, így az intézmény geometriai elhelyezkedéséről, alakzatáról nincs tudomásunk. Itt egyértelműen jelentkezett a promptok hiánya, hiszen segítségükkel információkat szerezhettünk volna az intézmény makrokörnyezetéről is.

A képi elemek rögzítése

A tér, a tárgyak, az anyagok és a személyek vizsgálatokor a fotók akár történelmi utazásra is hívhatnak. Ekkor az elemző többek között a szobaberendezéseket vagy az öltözködési stílust is rögzítheti, továbbá a személyek testhelyzetének vizsgálata rávilágíthat az interperszonális és szociális aspektusokra, így követhetővé válik a tudattalanul is működő mimika, testtartás, gesztikuláció. A személyes elhelyezkedés, a térközök további jelentős információhordozók. Mindezen szempontok akkor válnak teljessé, ha a képen látható személyek száma, neme, korcsoportja, a társaság, akikkel együtt vannak, illetve a képeken elfoglalt térbeli helyük és a tárgyi elemek is rögzítésre kerülnek.

Mivel a fotók személyeket nem ábrázoltak, így csupán az osztálytermek berendezésének elemzésére volt lehetőségünk. A csoportmunkára vagy páros foglalkozásokra egyaránt alkalmas tanterem, a mozgatható bútorok, a dekorációk, a klasszikus és a modern szemléltető eszközök mellett tanári és tanulói oldalról is megfigyelhető a személyes terek megjelenése az intézményben (lásd a 4. képet). A pedagógiai interakciók tere és a tanulási tér megléte mellett az „igazi iskola” terei megfelelőek a tanulók és közösségeik harmonikus és egészséges fejlődéséhez.

A pedagógiai interakciók terét és a tanulási tér fogalmait célszerű a tanári tevékenység szemszögéből is vizsgálni. A fotók képi elemeinek elemzése után arra következtethetünk, hogy az „igazi iskola” térszemlélete alkalmas az interaktív és újgenerációs módszerek használatára, lehetőséget ad a kooperativitásra és az új pedagógiai kultúra megvalósítására abban az esetben, ha a tanári nézetrendszer és tevékenység összhangban állnak. Ezek az elemek a hordozható osztálytermeknél nem mindig biztosítottak.



4. ábra. Osztályterem az „igazi” iskolában

Az architektúra hatással van a mindennapi viselkedésünkre, a tevékenységünkre és a hangulatunkra. Ezért nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanár és a tanuló számára legyen egy olyan tér, amelyet magukénak éreznek, amely a „privát terük”, ahol készülnék és ráhangolódnak az órára, ahol tanulhatnak vagy pihenhetnek. Pease (2005) légbuboréknak nevezi az ember saját területét, így analóg mintára a „térbuborék” kifejezést is használhatnánk az egyéni tér kézzelfoghatóvá tételére, hiszen mindannyian ragaszkodunk hozzá, mert biztos pont az iskola térszervezési és emberi kapcsolatokkal teli hálójában.

A saját térrel kapcsolatos gondolataink továbbfűzésekor újabb kérdéskör előtt állunk: vajon az osztályterem lehet-e Pease-i értelemben a diák és a pedagógus saját tere? Géczy (2010a) az 1960-as és 1980-as évek hazai pedagógiai szaksajtójának képi motívumait elemezte. Kutatása fókuszában a tantermi tér sajátosságainak vizsgálata állt. Arra a következtetésre jutott, hogy a terek szimbólumokkal uralkodók. Így megfelelő szimbólumrendszer mellett a mindennapok pedagógiai világának főszereplői számára az osztályterem is betöltheti a saját tér szerepét. Kemnitz (2001) az egyéni tér és a pedagógiai tér kapcsolatának elemzésénél hangsúlyozza, hogy minden hely bármikor pedagógiai térré válhat, függetlenül attól, hogy átalakításon esett át vagy sem.

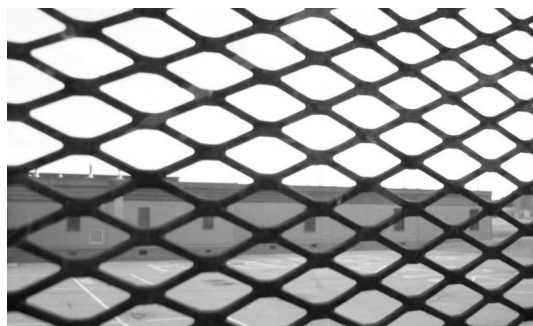
A képhez társított nyelvi elemek, tipográfiai jegyek

A fotók jelentésének kibontásában elengedhetetlen szerepet játszanak a képfeliratok és bármilyen szövegek, amelyek megjelennek az adott fotón. Így az elemzés során a képi közlés és a szövegek társítását is megvalósíthatjuk. Ezt a szempontot nem alkalmaztuk, mivel a fotósorozat nem tartalmazott képfeliratokat.

A fotók denotatív és konnotatív üzenete

A fotóelemzéskor nem mellőzhető a fotók denotatív és konnotatív üzenetének értelmezése sem, hiszen kiemelt szerepük van az érzelmi hatások elemzésénél.

A fotó készítésekor a pedagógus az iskolaépületből fotózott a sportpályára (lásd az 5. képet). A kép nem nevezhető derűsnek, árulkodik a készítője és az iskola hordozható osztálytermei viszonyáról, a mindennapokat és a tevékenységet meghatározó hangulatról. A rácson keresztül képkészítés önmagában is sokat sejtet. Az udvar zárt térként ábrázolt, a fotó csak egy kis helyen enged bepillantást az igazi szabadság világába. A kép denotatív üzenete (rács, iskolaudvar, sportpálya) mellett sokkal beszédesebb a konnotatív üzenet, amely lehet többek között bezártság, börtön, kellemetlen érzés vagy akár távolságtartásra utaló asszociáció is. A konnotatív üzenet a monumentális, de bezártságot tükröző és elszigetelő váriskolákra enged következtetni, amelyek struktúra- és térszerkezet-váltás nélkül soha nem válhatnak a találkozások iskolájává.



5. ábra. Szabadság vagy bezártság?

A perspektivikus szabályzás és a többdimenzionalitás

A perspektivikus szabályzás szerint a képek nem eltorzítatlanul ábrázolják a valóságot, ezért figyelni kell a kamera műszaki tulajdonságaira és a fotós tevékenységére is. A többdimenzionalitás a különböző perspektívák lehetőségének jegyeit hordozza magában. A fotó, a kép összetettsége garancia arra, hogy a stílus, a téma, a tartalom és a forma mellett a különböző perspektívák is egyszerre jelen vannak. Például a fényképkészítő magánéleti aspektusai mellett a szakmai álláspontja is tükröződhet az alkotásban. Ez a szempont megjelent a fotósorozaton, hiszen a fotók többsége tükrözi a készítőjének pedagógiai terekről és architektúráról vallott szakmai nézeteit.

Összegzés és következtetések

A fotóinterjú bármely bázistechikájának alkalmazása során célszerű szem előtt tartanunk azt, hogy a képek tömörítve jelenítik meg gondolatainkat, tükrözhetik álláspontunkat és érzelmeinket a témáról. A fotók modern világunkban a szöveggel egyenértékű szerepet töltenek be, így a társadalomtudományi kutatómódszertannak figyelnie kell rájuk. Ez azt jelenti, hogy a fotóinterjú lényeges elem lehet a jövő hazai kvalitatív kutatómódszertanában, de ahhoz, hogy eredményesebben használhatóvá váljék, felmerül a technika további szisztematizálásának igénye.

A fotóinterjú különféle technikáinak és az autofotográfia fázisainak megismerése után a 3. táblázatban foglaljuk össze a fotóinterjú általános jellemzőit, és közben figyeljünk az előnyök és a hátrányok kiemelésére is (Kolb, 2008):

3. táblázat. A fotóinterjú jellemzői

<i>A fotóinterjú</i>	
<i>Előny</i>	<i>Hátrány</i>
<p>A fotóinterjú bázistechikáinak sokszínűsége lehetővé teszi a kutatási probléma sokoldalú megközelítését</p> <p>A fotóinterjú a különböző tudományokban a fotóadatok dekódolására használható</p> <p>A résztvevők nem kutatási alanyok, hanem aktív közreműködők, a kutatók partnerei</p> <p>A résztvevők gyakran saját életükbe is belátást nyernek, hiszen külső szemlélőként (a kamerán keresztül) nézik a világot</p> <p>A módszer segítségével be lehet vonni a kutatásba gyerekeket, időseket, alacsony iskolai végzettségűeket is, így gazdag adathalmaz állhat a kutató rendelkezésére</p> <p>A fénykép motiválón hat az interjú folyamatára, hiszen a fotók során olyan információk tűnhetnek fel, amelyeknek a kép készítője nem volt tudatában a fotózáskor</p> <p>A fotóinterjú áthidalja a kutató (a tudományos személy) és a résztvevő (a nem tudományos személy) közötti szakadékot</p>	<p>A fotók befogadása függ a társadalmi kultúrától is, ami meghatározza a dekódolást. Az értékrend kulcs lehet a fotók jelentésének értelmezéséhez</p> <p>A résztvevők nem tudományos nyelvet használnak</p> <p>A kutatásba bevont személyek nem mindig szolgálnak kellő információval: például a gyerekek érdekes képeket készíthetnek, de gyakran nem tudják verbálisan kellőképpen kifejezni a kép szándékait</p>

A fotók és a mögöttes érzelmi hatások alátámasztották azt, hogy a jövő pedagógusainak, oktatáspolitikusainak és iskolaépítészeinek a gazdasági kritériumokon túl mérlegelniük kell a pedagógiai és pszichológiai szempontokkal is, hiszen ezek döntően befolyá-

solják a mindennapok pedagógiai világának főszereplői, a pedagógusok és a tanulók tevékenységét, hangulatát és eredményességét. A problémát kitűnően ragadja meg Finta József építész: „A térjelek kódrendszere rendkívül izgalmas. Valójában nem a tér egzakt, tökéletes látása adja meg a térlátás minőségét, hanem az, hogy a tér által felé sugárzott jeleket valaki úgy tudja összerakni bármely kultúrában, hogy ettől a teret és – ami ugyanilyen fontos – a térbe beleköltöző életet a magáénak érzi.” (Silberer, 2005). Az architektúra, a térszervezés és a teret betöltő élet harmonikus egysége az iskola hatékonyságának egyik kulcsa lehet.

Jegyzet

(1) Az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja által támogatott tanulmány a X. Országos Neveléstudományi Konferencián (Budapest, 2010. november 4–6.) elhangzott előadás szerkesztett és bővített változata.

(2) Köszönöm Anasztaszadiszné Szunyogh Krisztina pedagógia szakos hallgatónak a pedagógussal való kapcsolatfelvételt.

Irodalom

Bohnsack, R. (2008): The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 9. 3. sz. 2009. 10. 07-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803267>

Collier, J. és Collier, M. (1986): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico.

Collier, J. (1995): Photography and Visual Anthropology. In: Wagner, P. (szerk.): *Principles of Visual Anthropology*. The Hague, Mouton.

Filmer-Sankey, W. (2003): School Architecture in England in the later 19th Century. In: Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 221–231.

Fuchs, B. (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Y. és Schäfer, B. (szerk.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Leske und Budrich, Opladen. 37–54.

Géczi János (2010a): A szocialista nevelésügy két képi hangszlya. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 79–91.

Géczi János (2010b): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra – Gondolat Kiadó, Veszprém – Budapest.

Harper, D. (1986): Meaning and Work. A Study in Photo Elicitation. In: Henry, L. M. (szerk.): *Theory and Practice of Visual Sociology*. *Current Sociology*, 43. 3. sz.

Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 78–94.

Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische” Architektur? *Die Deutsche Schule*, 1. sz. 46–57.

Kolb, B. (2008): *Involving, Sharing, Analysing – Potential of the Participatory Photo Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 2009. 03. 25-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127>

Kopp Erika, Juhász-Ollerényi Tamás, Birkás Anna és Csík Orsolya (2009): Időutazás a gyermekkorba –

Fotóinterjú alapuló kutatás és oktatás a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 93–107.

Lehberger, R. (1997): Das Fotoarchiv des Hamburger Schulmuseums zur Dokumentation der Reformpädagogik im Hamburg der Weimarer Republik. In: Schmitt, H., Link, J. és Tosch, F. (szerk.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 125–148.

Mietzner, U. és Pilarczyk, U. (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 194–213.

Pease, A. (2005): *Testbeszéd*. Parki Kiadó, Budapest.

Pink, S. (2001): *Doing Visual Ethnography. Principles of Visual Anthropology*. Sage, London.

Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 18. 9–10. sz. 129–142.

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Silberer Vera (2005): Beszélgetés a tér látásáról Finta Józseffel és Balogh Balázssal. *Természet Világa*, 4. sz. termeszetvilaga.hu/szamok/tv2005/tv0504/finta.html

Sztompka, P. (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vogel Zsuzsa (2010): Iskolaépítészet – rejtett tanterv – holland és magyar szemmel. *Iskolakultúra*, 20. 9. sz. 85–98.

Wang, C. és Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education Behaviour*, 24. 369–387.

Wuggenig, U. (1990): Die Photobefragung als projektives Verfahren. *Angewandte Sozialforschung*, 1–2. sz. 109–129.

Yamana, J. (2003): Verwestlichung der Schulräume im nicht-europäischen Kulturkreis – Zur Veränderung des modernen Lehr- und Lernortes am Beispiel Japan. In: Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 269–287.