

Sławomir Krzychała

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Agnieszka Zembrzuska

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Jak tutoring zmienia system działalności szkoły? Z badań rekonstrukcyjnych we wrocławskich gimnazjach

ABSTRAKT: W latach 2008–2016 we wrocławskich publicznych szkołach wprowadzono tutoring jako zindywidualizowaną metodę wychowawczą. Nauczyciele-tutorzy mieli z czasem zastąpić wychowawcę klasy. W roku szkolnym 2015/2016 przeprowadziliśmy jakościowe badania w 12 gimnazjach. Zarejestrowaliśmy dyskusje grupowe i wywiady pogłębione z nauczycielami pracującymi metodą tutorską. Celem analizy była odpowiedź na pytanie badawcze: w jaki sposób tutoring został włączony w system działalności szkoły. Wprowadzenie tutoringu w szkole ujmujemy jako społeczne konstruowanie indywidualnych i kolektywnych wzorów orientacji. Zawierają one pragmatyczną wiedzę o znaczeniu i sposobach prowadzenia tutoringu w szkole. Prześledziliśmy zmiany, które nastąpiły w wyniku zindywidualizowania pracy wychowawczej i praktyki regularnych tutoriali zorientowanych na wspieranie potencjału i uzdolnień uczniów. Wyodrębniliśmy cztery podstawowe sposoby włączania tutoringu do systemu szkoły: tutoring *niszowy*, *pozorny*, *instrumentalny* i *synergiczny*. W szkołach, w których dominuje model tutoringu synergicznego, zaobserwowaliśmy najbardziej trwałe jakościowo zmiany w pracy wychowawczej.

SŁOWA KLUCZOWE: tutoring, indywidualizacja, nauczyciele, zmiana edukacyjna, wiedza pragmatyczna, system działalności

| | |
|--------------|--|
| Kontakt: | Sławomir Krzychała slawomir.krzychala@dsw.edu.pl Agnieszka Zembrzuska agnieszka.zembrzuska@dsw.edu.pl |
| Jak cytować: | Krzychała, S., Zembrzuska, A. (2018). Jak tutoring zmienia system działalności szkoły? Z badań rekonstrukcyjnych we wrocławskich gimnazjach. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 195–216. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/628 |
| How to cite: | Krzychała, S., Zembrzuska, A. (2018). Jak tutoring zmienia system działalności szkoły? Z badań rekonstrukcyjnych we wrocławskich gimnazjach. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 195–216. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/628 |

Szkoła współkształtuje to, kim będzie młody człowiek jako dorosły. Nie decyduje tu jednak w pierwszym rzędzie program nauczania, ale społeczno-kulturowy charakter szkoły jako środowiska życia (Bruner, 2006; Kwieciński, 2002a, 2002b; Mikiewicz, 2005; Zamorska, 2008). Szkoła jest przestrzenią dynamicznych relacji, budowania więzi społecznych, przyjaźni, ale też i sporów, konfliktów, selekcji i segregacji. Szkoła może być miejscem rozwoju, budowania postaw otwartości oraz zaufania do ludzi i świata. Z tej perspektywy niezwykle ważnym wyzwaniem pozostaje odpowiedzialność pedagogów za kształtowanie przestrzeni szkoły jako miejsca spotkania, dialogu i afirmacji podmiotowości ucznia.

Tutoring postrzegany jest jako szansa na indywidualizację i personalizację edukacji (Budzyński, Czekerda, Traczyński i in., 2009; Drozd, Zembrzuska, 2013; Sarnat-Ciastko, 2015; Zuchniewicz, 2015). Tutoring ma źródła akademickie, jako system pracy ze studentami rozwijał się na najstarszych uniwersytetach angielskich (Oksford i Cambridge) od XVIII wieku, funkcjonuje tam do dziś jako metoda profesjonalnego wspierania studenta w rozwoju intelektualnym i moralnym (Fijałkowski, 2009; Pełczyński, 2007). Zgodnie z nią profesor-tutor pracuje z kilkoma studentami w ramach cotygodniowych tutoriali. Razem tworzą niewielką uczącą się wspólnotę. Dyskusje wokół tekstów pisanych przez studentów są okazją do rozwoju dla wszystkich, uczenia się od innych, ale również uczenia się sztuki słuchania, argumentowania własnego stanowiska czy formułowania opinii krytycznych.

W ponad dwudziestu wrocławskich publicznych gimnazjach w latach 2008–2016 wprowadzono tutoring jako metodę wychowawczą. Nauczyciel-tutor, pracujący indywidualnie z niewielką grupą uczniów, miał z czasem zastąpić wychowawcę klasy. W roku szkolnym 2015/2016 przeprowadziliśmy jakościowe badania rekonstrukcyjne w 12 wrocławskich gimnazjach¹. Badania miały odpowiedzieć na następujące pytania: czy ten zamiar się udał oraz w jaki sposób tutoring został włączony w system działal-

¹ Projekt badawczy „Relacyjność kolektywnych i indywidualnych wzorów działania w roli nauczyciela-tutora: rozwój profesjonalny w binarnym systemie działalności”, zrealizowany został w ramach grantu nr 2014/15/B/HS6/03116, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie w ramach programu OPUS 8. Miejsce realizacji: Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. Kierownik projektu: dr Sławomir Krzychała. Okres realizacji: sierpnia 2015 – marzec 2018.

ności szkoły. W analizie zebranego materiału wyłoniliśmy cztery podstawowe sposoby włączania tutoringu do pracy wychowawczej w szkole: tutoring *niszowy*, *pozorny*, *instrumentalny* i *synergiczny*. W szkołach, w których dominuje model tutoringu *synergicznego*, zaobserwowaliśmy najbardziej trwałe jakościowo zmiany w oddziaływaniu wychowawczym i w relacjach nauczyciel – podopieczni.

TUTORING JAKO RELACJA WYCHOWAWCZA

Prawzoru dla roli tutora możemy dopatrzeć się w starożytnej relacji mistrz – uczeń, opartej na dialogu między osobą bardziej doświadczoną i mniej doświadczoną (Fiąkowski, 2009). Uosobieniem tej relacji byli Sokrates i jego uczniowie, czego wyraz dał w swoich dialogach Platon, świadek i uczestnik tych dysput. Metoda sokratejska polegała albo na dociekaniu prawdziwego znaczenia pojęć (*maieutyka*), albo na zbijaniu argumentów rozmówcy, wykazywaniu błędów w jego rozumowaniu (*elenktyka*; Fingas, 2015, s. 39–40).

Współczesny tutoring sięga również do dziedzictwa XX-wiecznej filozofii dialogu, reprezentowanej przez Martina Bubera (1993), Emmanuela Lévinasa (2002), Franza Rosenzweiga (1998), czy w Polsce do Józefa Tischnera (1990, 2003). Mimo różnic między poglądami poszczególnych filozofów, łączy je podkreślenie fundamentalnej roli spotkania i dialogu między dwiema osobami (Ja i Ty) w doświadczeniu i rozwoju człowieka. Relacja ta posiada głęboko etyczny charakter, ponieważ ujawnia się w niej osobisty wymiar uczestników rozmowy: odsłaniają oni swoje wnętrza, wzajemnie się nimi dzielą. W takiej sytuacji rodzi się poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka: wiem coś o drugiej osobie, ona mi zaufała, biorę na siebie odpowiedzialność za to, czym się ze mną podzieliła, a więc i za tę osobę.

Metoda tutoringu, jako zindywidualizowanej pracy pod kierunkiem kogoś bardziej doświadzonego, była i jest przenoszona w inne środowiska: zawodowe, organizacji pozarządowych, a także edukacyjne (Czekierda, Fingas, Szala, 2015). Tutoring szkolny rozwija się od 2008 roku we wrocławskich gimnazjach oraz liceach jako wspólna inicjatywa organizacji pozarządowych (koncepcja, szkolenia, wsparcie merytoryczne i praktyczne dla nauczycieli-tutorów) oraz samorządu lokalnego (finansowanie). Szkoły, które przyjęły program tutorski, zgłaszały go jako innowację pedagogiczną w Urzędzie Miasta Wrocławia i w Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.

Fundacja Kolegium Tutorów, która ma najdłuższe doświadczenia w przygotowywaniu nauczycieli i szkół do praktykowania tutoringu, tak definiuje tutoring szkolny:

Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem. Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację oraz potrafiąca pracować w relacji jeden na jeden. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego (ang. *tutee*). Istotą tutoringu są indywidualne spotkania, na których w atmosferze dialogu, sza-

centru i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwinąć umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz rozwinąć sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów (Budzyński, Czekerda, Traczyński i in., 2009, 5).

Nauczyciele, pełniący rolę tutorów, spotykają się z uczniem na tzw. tutorialach, w trakcie których poznają jego potencjał (mocne i słabe strony), zainteresowania i plany na przyszłość, ale również sytuację pozaszkolną. Wspomagają ucznia w planowaniu rozwoju (edukacyjnego, zawodowego, życiowego), wspierają w nawiązywaniu i pogłębianiu relacji społecznych w szkole i poza nią. Tutor opiera swoją praktykę przede wszystkim na mocnych stronach, zdolnościach i pasjach ucznia. W założeniu autorów programu tutorskiego pełen cykl tutoringu obejmować powinien trzy klasy szkoły gimnazjalnej/licealnej, czyli cały dany etap kształcenia (Budzyński, Traczyński, 2012). Jest to wystarczająco długi czas, by zbudować relację między tutorem a uczniem oraz by móc osiągać założone w pracy z uczniem cele. Najczęściej przyjmowanym organizacyjnym rozwiązaniem jest przydział dwóch lub trzech tutorów do danej klasy. Uczniowie wybierają sobie z tego zespołu swojego tutora. Zespół tutorów danej klasy pełni rolę wychowawcy klasy. W praktyce sposób organizacji tutoringu różnił się w poszczególnych szkołach.

ORGANIZACJA BADAŃ

Pytanie badawcze

Przyjęte w naszych badaniach podstawowe pytanie badawcze brzmi: Jak tutoring jako innowacja pedagogiczna został włączony w system działalności szkoły?

Pytanie to, zgodnie z przyjętą metodą dokumentarną, traktujemy jako pytanie rekonstrukcyjne. Naszym zadaniem nie było zweryfikowanie hipotezy, ale zrekonstruowanie modelu włączania tutoringu do systemu działalności szkoły (Bohnsack, 2007; Krzychała, 2007; Nohl, 2013). Pytanie rekonstrukcyjne ma dwa poziomy interpretacyjne. Pierwszy zmierza do opisanego głównych obszarów włączania tutoringu do systemu działalności szkoły oraz opisanego kluczowych zmian, jakie są następstwem implementacji systemu tutorskiego w szkole. Ten poziom rekonstrukcji określamy jako generowanie systematycznej teorii (*systematic approach/analysis*; Bohnsack, 2014; Mannheim, 1956, s. 217; Nohl, 2013), Opisuje ona kluczowe kategorie, w których ujawniają się zmiany w systemie działalności szkoły. Przyjęte przez nas pytanie badawcze odnosi się również do drugiego poziomu interpretacji, określanej jako teoria genealogiczna (*genetic approach/analysis*). W tym podejściu pytamy o społeczną historię wdrażania praktyk tutorskich w szkole, o sposoby i kolejno konstruowania tutoringu w szkole. Innymi słowy chcemy zrozumieć, jak szkoła staje się szkołą tutorską, jakim procesem jest włączanie tutoringu w system działalności szkoły.

System działalności szkoły ujmujemy zgodnie z modelem instytucjonalnych systemów działalności (Engeström, 1999, 2005; Engeström, Kajamaa, Lahtinen, Sannino, 2015; Engeström, Miettinen, Punamèaki-Gitai, 1999; Engeström, Sannino, 2012). Koncentruje on uwagę nie tylko na działaniu poszczególnych osób, ale również na złożonym

kontekście społecznych i organizacyjnych zależności w miejscu pracy. System działalności szkoły określane jest przez: (1) typowe działania podejmowane w szkole – obiekt działalności, (2) wykorzystywane narzędzia i metody, (3) personel i jego skład osobowy, (4) reguły i hierarchiczne zależności przyjęte w danej instytucji; (5) społeczno-kulturowe wzory relacji w środowisku pracy; (6) podział zadań oraz łączenie różnych funkcji w placówce – dydaktycznych, wychowawczych, biurokratycznych i organizacyjnych (Engeström, 1999, s. 31). W naszych badaniach szczególną uwagę zwróciliśmy na sposób połączenia tutoringu z zadaniami wychowawczymi.

Uczestnicy badań

Podstawą rekonstrukcji w naszych badaniach są materiały zebrane w 12 szkołach gimnazjalnych (10 szkół uczestniczących w programie tutorskim oraz 2 szkoły porównawcze, nieuczestniczące w nim). Szkoły zaproszone do udziału w badaniach dobrane zostały zgodnie z zasadami doboru kontrastowego, tak by różniły się między sobą w czterech kluczowych charakterystykach:

- Wielkość szkoły identyfikowana liczbą uczniów: od 97 do 791 (średnia liczba uczniów w szkole wynosiła 313).
- Zaawansowanie we wdrażaniu tutoringu identyfikowane przez:
 - liczbę lat realizowania innowacji edukacyjnej w szkole: od 2 do 8 lat (średnia 5,4 – dotyczy tylko szkół z tutoringiem);
 - procentowy udział uczniów objętych opieką tutorską: od 25% do 100% (średnia 61%).
- Zróżnicowanie osiągnięć szkolnych uczniów rozumiane jako średni wynik z obu części, humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej, egzaminu końcowego w szkołach w 2015 roku: od 87% do 125% (średnia 104%)².

Metoda zbierania danych

Materiały badawcze zbieraliśmy w trzech etapach. Najpierw z nauczycielami przygotowaliśmy opis szkoły, zawierający informacje na temat organizacji pracy, programu tutorskiego oraz innych aktywności szkoły (programy, projekty etc.). Potem przeprowadziliśmy w każdej szkole ok. 60-minutowy rejestrowany wywiad grupowy z nauczycielami-tutorami. Następnie przeprowadziliśmy 52 pogłębione wywiady indywidualne z nauczycielami uczestniczącymi wcześniej w wywiadach grupowych. Nauczycieli wybraliśmy zgodnie z zasadą kontrastu (zróżnicowanie doświadczenia i form pracy tutorskiej nauczyciela). W każdej ze szkół przeprowadziliśmy przynajmniej cztery wywiady indywidualne.

Wywiady grupowe moderowało każdorazowo przynajmniej dwóch badaczy, którzy następnie przeprowadzili również wywiady indywidualne. Wywiady oparte zostały

² Wyniki przyjęto z bazy danych Edukacyjnej Wartości Dodanej (ewd.edu.pl/wskazniki/gimnazjum). W zestawieniu przyjęto jako wskaźnik odniesienia średni wynik egzaminu w kraju. Wyniki przekształcono tak, by ich rozkłady zbliżyły się do rozkładu normalnego. Następnie przeliczono je tak, że średnia krajowa wynosi 100 punktów procentowych, a odchylenie standardowe 15 punktów (Instytut Badań Edukacyjnych, 2017; Żółtak, 2015).

o zasadę otwartości i samobieżności dyskusji grupowej (Bohnsack, 2014; Krzychała, 2004; Loos, Schäffer, 2001; Nohl, 2005). Najpierw poproszono o swobodne wypowiedzi, a dopiero w drugiej części moderatorzy dopytywali o te obszary doświadczenia zawarte w dyspozycjach do wywiadu, które nie zostały omówione spontanicznie przez nauczycieli. Wszystkie wywiady zostały poddane transkrypcji³. Informacje personalne w transkrypcji zanonimizowano, a poszczególne szkoły i nauczyciele otrzymali symbole (np. Ak1, Ak2 – nauczycielki ze szkoły A, Bm1 – nauczyciel ze szkoły B, Mk1, Mk2 – badaczki/moderatorki).

Dokumentarna metoda interpretacji

Wywiady analizowano zgodnie z zasadami metody dokumentarnej (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2013; Bohnsack, Pfaff, Weller, 2010a, 2010b; Krzychała, 2010a, 2010b; Loos, 2013). Zastosowano pięć podstawowych etapów opracowania danych:

- Analiza formułująca I – polega na podziale tematycznym tekstu i wyodrębnieniu passusów stanowiących podstawowe jednostki znaczeniowe.
- Analiza formułująca II – zmierza do określenia gatunków i form wypowiedzi wykorzystanych przez narratorów w poszczególnych passusach, np. użycie opisu, opowiadania, argumentacji, metafor, gestów.
- Analiza refleksyjna I – bierze pod uwagę następstwo poszczególnych passusów, kolejność wyłaniania tematów i odniesienia do wypowiedzi przedmówcy lub przywołanego wcześniej tematu. Ta procedura analityczna stosowana jest również w analizie konwersacji (Rapley, 2010, s. 141–144). Pierwsza wypowiedź traktowana jest jako propozycja, a następująca po niej jako reakcja. W metodzie dokumentarnej dodatkowo pod uwagę bierzemy również w kolejce (*turn*) trzecią wypowiedź: propozycja – reakcja na propozycję – reakcja na reakcję (Przyborski, 2004, s. 59–61).
- Analiza refleksyjna II – wprowadza do analizy porównanie z innymi niesąsiadującymi ze sobą passusami z dyskusji lub też z wypowiedziami zarejestrowanymi w innych grupach (porównanie wewnątrz przypadku i pomiędzy przypadkami).
- Tworzenie typologii jako modelu teoretycznego – wyłonione w analizie refleksyjnej kategorie teoretyczne zostają pogrupowane i powiązane w obrębie typologii jako poszczególne typy.

Wyodrębniliśmy cztery kluczowe typy włączania tutoringu jako innowacji pedagogicznej do systemu działalności szkoły: *tutoring synergiczny*, *niszowy*, *instrumentalny* i *pozorny*.

³ Zastosowane symbole transkrypcji stanowią zaproponowaną przez Ralfa Bohnsacka i Aglaję Przyborski uproszczoną wersję symboli (Bohnsack 2014, s. 235). Dodatkowo wprowadziliśmy modyfikację, sprawdzoną przez nasz zespół, dotyczącą sposobu zapisu przerw/pauz z wykorzystaniem nawiasów kwadratowych: [.] krótka pauza, zawieszenie głosu; @.@ krótki wybuch śmiechu; podkreślamy tekst wypowiedziany głośniejsz, zaakcentowany; | rozpoczęcie wypowiedzi nakładającej się na wypowiedzi; (miejsca) niezrozumiałe, (przy-puszczalne brzmienie).

Tutoring w systemie działalności szkoły – przegląd wyników

Wstępna analiza formułująca dyskusji grupowych wykazała, że tutoring, jako innowacja pedagogiczna, wprowadzony został w szkołach w zróżnicowany sposób. Samo to spostrzeżenie nie jest zaskoczeniem przy kontrastowym doborze przypadków. W toku analizy refleksywnej wyłoniliśmy kilka kategorii pozwalających uchwycić te różnice. Są to: sposób wyboru tutora i uczniów uczestniczących w tutoring (dobrowolność wyboru tutora vs. przydział tutora do ucznia), sposób prowadzenia tutoriali w trzyletnim cyklu nauki w gimnazjum (spotkania grupowe vs. spotkania indywidualne; spotkania planowane vs. spotkania okazjonalne, program na każdy rok pracy vs. brak programu pracy), zagadnienia omawiane w tutoring (orientacja na cele vs. reagowanie na problemy; osiągnięcia szkolne vs. wszechstronny rozwój zainteresowań), sposób współpracy nauczycieli-tutorów ze sobą (łączenie wychowawstwa klasy i zadań tutora vs. tutoring niezależny od zadań wychowawcy klasy; praca zindywidualizowana vs. praca w zespołach wychowawczo-tutorskich). Wyodrębniliśmy również dwie kategorie, które okazały się najbardziej heurystyczne w analizie socjogeneologicznej i pozwoliły nam określić główne typy włączania tutoring w system działalności szkoły.

Wzór orientacji tutorskiej

Kategoria wzoru orientacji wypracowana została w metodzie dokumentarnej zarówno na poziomie praktyki badawczej, jak i teorii metodologicznej (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Marotzki, Meuser, 2003, s. 132–133; Nohl, 2013). Wzór orientacji określa prakseologiczną wiedzę, która uaktualnia się w trakcie działania, reguluje je i poprzez działanie również jest reprodukowana, tak że z czasem tworzy spójny i uniwersalny sposób postrzegania i doświadczania działania – w naszym przypadku działania nauczycieli-tutorów w szkole.

W obrębie wzorów działania wyróżnić możemy dwa komponenty: schemat orientacji i ramę orientacji. Schemat orientacji – odnieśmy się już do naszych badań – ujmuje działanie nauczycieli w instytucjonalnych planach, w formalnych procedurach i nieformalnych oczekiwaniach wprost formułowanych wobec tutorów. Rekonstruujemy go w toku interpretacji formułującej jako opis działania nauczycieli-tutorów. W znacznym stopniu możemy go identyfikować z *refleksją-o-działaniu* (Schön, 1983; Gołębiak, 1998, s. 120). Rama orientacji ujawnia się w toku interpretacji refleksywnej i określa koniunktywne/habitualne wyczucie praktyki, *modus operandi* działania nauczyciela-tutora. Określić ją możemy jako *refleksję-w-działaniu*. Rama orientacji określana jest strukturą praktyki, wspólnie podzielanym w danej szkole codziennym doświadczeniem. R. Bohnsack określa ramę orientacji w znacznym zakresie jako synonim habitusu P. Bourdieu (2008, por. Bohnsack i in., 2003, s. 132; Lenger, Schneickert, Schumacher, 2013). Rama orientacji nauczyciela-tutora odnosi się do niemal intuicyjnego wyczucia doświadczenia tutorskiego. Pozwala w biegu, w trakcie działania dostrzec, co decyduje o dobrym i sensownym tutoring lub co jest jego zaprzeczeniem i imitacją.

W narracjach nauczycieli odnajdujemy oba wymiary wzoru orientacji w działalności tutorskiej w zróżnicowanej formie. Kluczowe różnice w odniesieniu do **schematu orientacji** dotyczą ulokowania praktyki tutorskiej w złożonej aktywności nauczycieli w szkole. Modelowo wyróżniamy szkoły, w których tutoring stał się kluczowym elementem pracy

z uczniem i nieodzownym elementem pracy wychowawczej (*zmiana centralna*). Z drugiej strony możemy zaobserwować szkoły, w których tutoring nie jest postrzegany jako strategiczny element organizacji pracy szkoły, a jedynie stanowi jedną z wielu dodatkowych aktywności, mających uatrakcyjnić ofertę szkoły (*zmiana peryferyjna*).

Różnice we włączeniu tutoringu w **ramę orientacji** nauczycieli-tutorów określają rangę i wagę doświadczeń tuteurskich w postrzeganiu istoty pracy szkoły. Z jednej strony zaobserwowaliśmy w szkołach, jak doświadczenie tuteurskie wnosi nową jakość i nową perspektywę w myśleniu o uczniu, nauczycielu, ich relacji i zaangażowaniu. Tutoring staje się doświadczeniem przełomowym, znaczącym punktem odniesienia. Redefiniuje cele edukacyjne, kryteria i kluczowe miejsca wspierania rozwoju i ucznia, i nauczyciela (*zmiana autonomiczna*). Modelowo, po drugiej stronie, zidentyfikowaliśmy szkoły, w których tutoring postrzegany jest niemal wyłącznie jako inny wymiar organizacji zajęć z uczniem. Nie wprowadza jednak zmiany jakości pracy w szkole. Podporządkowany został dominującym celom i strategiom pracy pedagogicznej w danym miejscu. Idea tuteurska pozostała jedynie na poziomie dokumentacji. Tutoring w praktyce staje się środkiem do osiągnięcia celów niespójnych z podejściem personalistycznym (*zmiana heteronomiczna*). Nauczyciele nie mają tu przeświadczenia, że podejmując się roli tutora, stają się innymi nauczycielami i wychowawcami. Tutoring nie jest tu krytycznym odniesieniem do zmiany myślenia o szkole.

Włączenie tutoringu do systemu działalności szkoły

Wyróżnienie wzorów orientacji nauczycieli-tutorów na poziomie schematu i ramy orientacji pozwoliło na zidentyfikowanie czterech sposobów włączania tutoringu do systemu działalności szkoły. Wyodrębniliśmy cztery typy szkół, realizujących odpowiednio tutoring: *synergiczny*, *niszowy*, *instrumentalny* i *pozorny* (schemat 1). Te cztery typy tutoringu traktujemy jako typy idealne w rozumieniu M. Webera (1978, s. 20–23).

| | | Zmiana w schemacie orientacji nauczycieli-tutorów | |
|---|----------------|---|-------------------------|
| | | centralna | peryferyjna |
| Zmiana w ramie orientacji nauczycieli-tutorów | heterogeniczna | Tutoring synergiczny | Tutoring niszowy |
| | autonomiczna | Tutoring instrumentalny | Tutoring pozorny |

Schemat 1. Tutoring jako innowacja pedagogiczna we wzorze orientacji nauczycieli-tutorów (opr. własne)

Stanowią one teoretyczny model, który wykorzystujemy do analizy dominującego wzoru orientacji w narracji w danej szkole. Pozwala on spójnie opisać typowe praktyki tutorskie w szkole oraz zmiany w rozwoju tutoringu szkolnego. Z jego pomocą możemy też wyodrębnić procesy nietypowe oraz graniczne, przekraczające dominujące wzory orientacji konkretnej szkoły.

Tutoring niszowy

Tutoring niszowy jest jedną z najczęściej obserwowanych form włączenia go do systemu działalności szkoły. Jest typowy dla szkół rozpoczynających pracę tutorską, gdy zaangażowanych jest tylko kilkoro nauczycieli „przecierających” nowe modele pracy. Tutoring niszowy stanowi wtedy formę przejściową. W jednej szkole (oznaczonej kodem E) zaobserwowaliśmy ten typ tutoringu jako trwałą formę. Był on realizowany przez liczny zespół nauczycieli, współpracujących ze sobą w aktywnych zespołach. Obejmował już niemal połowę uczniów. Po zmianie dyrekcji szkoły przestał być uznawany za działanie strategiczne. Nauczyciele nie uzyskiwali już wsparcia finansowego i organizacyjnego. Musieli na własną rękę szukać czasu, by spotkać się z uczniami na tutorialach po zakończeniu lekcji. Z czasem zaangażowanie i częstość spotkań z uczniami zmalała. W szkole tej mogliśmy zrekonstruować przejście od tutoringu niszowego, poprzez tutoring synergiczny, z powrotem do niszowego (ale już „sprywatyzowanego”).

Tutoring niszowy zaobserwowaliśmy w niemal wszystkich szkołach w początkowej fazie implementacji innowacji pedagogicznej. Szkolenie podejmowały wtedy niewielkie kilkusobowe zespoły nauczycieli, a tutoring był wprowadzany w wybranych 2–3 klasach danej szkoły. Cechą charakterystyczną tego tutoringu jest eksperymentowanie z nową rolą tutorską, testowanie różnych metod i stylu pracy. Poszukiwanie to wynika z jednej strony z konieczności zdobycia doświadczenia tutorskiego, z drugiej zaś z braku sprawdzonej jeszcze organizacji tutoringu. Nauczyciele jednocześnie chcą sprawdzić, czy idea pracyindywidualizowanej sprawdza się w praktyce. Jako jedno z wielu dodatkowych zajęć, tutoring nie jest jeszcze włączony w schemat organizacyjny szkoły.

Uwaga nauczycieli skupiona jest jeszcze na wysiłku pogodzenia zadań tutorskich z innymi zajęciami w szkole.

Cgr 170-178

Ck1: Znaczy ja zaczęłam w tym roku i u mnie to wygląda tak, [...] że ((westchnienie)) [...] umawiam się z uczniem. No bo to moja klasa wychowawcza, to ja się z nimi umawiam, przychodzą do mnie [...] do sali. Czasem jest to 5 minut, czasem 10, a czasem w przelocie kogoś złapię dlaczego nie byłeś i wtedy chwilę rozmawiamy, czy nie byłeś. Nie możemy się spotkać w sumie wspólnie. Mamy problem tak z zebraniem, żeby te 19 osób, bo teraz mam 19 osób, bo poprzehodziły, żeby po prostu, no jest trudno mi ...

l Ck2: Co? @.@

... całą dziewiętnastkę zebrać, żebyśmy usiedli i porozmawiali.

Tutorzy z czasem orientują się, że budowanie relacji tutorskiej z uczniem to coś innego niż tylko dodatkowe spotkania. Tutoring staje się ważnym punktem odnie-

sienia w dyskusjach o sensie i nowym spojrzeniu na relację nauczyciel – uczeń. Spotkanie z uczniem zyskuje wymiar nowego doświadczenia, przekraczającego rolę nauczyciela, co wyrażone jest jako spotkanie z dorosłym:

Cgr 294-309

Mm1: A jak już dojdzie do takiego spotkania, to jak- Czego dotyczą tutoriale, o czym najczęściej uczniowie chcą rozmawiać? Co jest ważne dla wa- dla nich, dla was?

Ck4: Dla nich chyba sam fakt, że mogą porozmawiać z dorosłym.

Ck2: Tak.

‖ *Ck1: Czasem- [...] Porozmawiać, tak i zawsze-*

Ck2: Te dzieci, które chcą porozmawiać, te, które chcą.

‖ *Ck4: Takie odnoszę wrażenie, że dla nich najfajniejszą rzeczą to jest to, że w ogóle rozmawiają z dorosłą osobą. I że mogą spokojnie porozmawiać. (Y) że mają od nas to zapewnienie takiego bezpieczeństwa, zapewnienia tej, tej takiej poufności tej rozmowy naszej, że pozostanie to tylko i wyłącznie pomiędzy nami, co, o czym rozmawiamy, w jaki sposób. Myślę, że to chyba to jest najistotniejsze dla nich.*

Ck2: A o czym rozmawiamy, no- (...) różnie, różnie bywa.

‖ *Ck4: Różnie.*

‖ *Ck1: W sumie o wszystkim.*

Naszą uwagę zwraca nie tylko treść tych wypowiedzi, ale przede wszystkim ich kolektywny charakter. Trzy nauczycielki zabierają wspólnie głos, mówiąc w wielu momentach równocześnie. Nowa jakość spotkania z uczniem staje się dla nich wspólnym znaczącym doświadczeniem. Nawet jeśli nie uczestniczą w spotkaniach koleżanek z uczniami, to dostrzegają, że coś zmienia się w przestrzeni szkoły. Nie opisują przebiegu tutoriali, ale inną jakość zaangażowania uczniów w relacje z nauczycielami i nowe efekty, które stanowią zachętę do wypracowania innego rodzaju praktyki pedagogicznej w szkole. Dodatkowe spotkania stają się centralnymi spotkaniami. Sprawy organizacyjne schodzą na drugi plan, kluczowe staje się otwarcie na ucznia i doświadczenie go z zupełnie nowej strony:

Cgr 251-257

(Y) tak, pierwszy problem to był właśnie ten czas, jak już żeśmy sobie ułożyli, dogadaliśmy tak, gdzie kto komu będzie pasowało. Nawet chłopaki (m) zamiast raz tam na dwa tygodnie, to byli gotowi co tydzień przybiegać, przychodzili co tydzień, rzeczywiście.

Ck1: No bo są dzieci, które przybiegają i naprawdę przybiegają nawet...

‖ *Ck4: No. I naprawdę są- już są zainteresowani*

... co przerwę same.

Doświadczenie tutorskie na razie jeszcze nie wpływa na pracę dydaktyczną, nie zmienia całościowej organizacji pracy szkoły, jednak już staje się ramą orientacji na spersonalizowaną relację z uczniem. Reorientuje pracę na aktywności i autentyczności

ucznia (*gotowi – naprawdę*). Celem pracy wychowawczej nie jest realizacja programu, ale autentyczna troska o rozwój ucznia.

Tutoring synergiczny

Tutoring synergiczny możemy zaobserwować w szkołach, które mają za sobą dłuższy czas wdrażania innowacji pedagogicznej (5–8 lat). Zidentyfikowaliśmy go w 6 szkołach. Przykładem może być szkoła F z siedmioletnim „stażem” programu tutorskiego. Tutoring wyraźnie stał się już integralną częścią systemu szkolnego. Postrzegany jest przez zespół nauczyciel jako wzór wyznaczający pedagogiczne myślenie o pracy z uczniem nie tylko w czasie tutoriali, ale również na lekcjach przedmiotowych i dodatkowych zajęciach (np. socjoterapeutycznych i sportowych).

Uwaga nauczycieli-tutorów w tutoringun synergicznym nie jest już skupiona na organizacji pracy i pogodzeniu jej z innymi obowiązkami, nawet w sytuacji, gdy rozwiązania organizacyjne nie do końca zostały wypracowane lub nadal spostrzegane są jako nieefektywne (np. nadal frustruje brak czasu i trudności w planowaniu regularnych tutoriali). W narracjach tutorów widoczny jest już klarowny i spójny schemat orientacji. Wypracowane zostały zasady przydziału tutorów do klasy i prowadzenia tutoriali przez trzy lata nauki ucznia w szkole. Zasady te zostały również sprawdzone w praktyce. Idea tutoringun w dyskursie pedagogicznym w szkole przyjęta została jako ważna i nieodzowna dla szkoły. Nauczyciele nie odnoszą się już do samej teorii, ale przede wszystkim do własnych doświadczeń relacji tutorskich i konkretnych przykładów. Tutoring stał się w szkole ramą orientacji: *wiedzą-w-działaniu*. Łączony jest z innymi działaniami w szkole i obszarami rozwoju ucznia (rozwój osobisty, funkcjonowanie w klasie, oceny, zainteresowania sportowe, artystyczne, techniczne itd.).

Przejście z uczeniami przynajmniej przez jeden trzyletni pełny cykl pracy z uczniem, od klasy pierwszej do ukończenia nauki w gimnazjum, umożliwia odniesienie nie tylko do teoretycznych założeń, ale też do doświadczeń tutorskich w konkretnej szkole. Tutoring postrzegany jest jako całościowy proces, w dłuższej perspektywie czasowej. Na tutorialach podejmowane są nie tylko aktualne problemy ucznia, ale również zagadnienia związane z planami i aspiracjami edukacyjnymi gimnazjalistów. Poszerzenie perspektywy w tutoringun możemy zaobserwować w wypowiedzi nauczycielki ze szkoły F:

Fgr 504-511

Fk5: Ja zauważyłam na przykład już na przykładzie mojej ubiegłej klasy wychowawczej, że w drugiej klasie właśnie zaczęliśmy mówić poważnie już o tych celach życiowych. I poprzez to układać ścieżkę edukacyjną. To oni wtedy zaczęli bardziej się już w klasie na lekcjach koncentrować na lekcji. Na samej nauce. Bo tam też było dużo osób zdolnych, ale mało pracujących. I dopiero po całym takim cyklu ze wszystkim z całą grupą indywidualnie właśnie rozmów na temat ich celów życiowych i dalszej ścieżki edukacyjnej, dopiero w całej klasie zapanowała taka atmosfera, że wreszcie oni się wzięli do nauki.

Tutorzy dostrzegają zróżnicowane potrzeby i potencjał uczniów. Znacznie swobodniej radzą sobie z sytuacjami trudnymi, np. z rozmową z uczniem nadpobudliwym lub małowównym. Mniej kurczowo trzymają się scenariuszy i schematów działania. Nauczyciele w bardziej zróżnicowany sposób odczytują różne sytuacje i wyzwania w pracy z uczniem. Jednocześnie poznali już swój potencjał i ograniczenia w pełnieniu roli tutora. Bardziej elastycznie i kreatywnie podejmują działania tutorskie, bazując na pragmatycznym wycuciu potencjału metody tutorskiej:

Fgr 348-359

Fk2: Później jeszcze na przykład (y) [...] o- właśnie po takich zajęciach integracyjnych i te- i teraz właśnie (y) chcę tak zrobić w drugim semestrze w mojej klasie, mimo że to jest klasa pierwsza. To jednak chciałabym teraz wyznaczyć takie, znaczy ustalić z dziećmi j- cele do osiągnięcia. Z: wykle robiłam to w klasie właśnie, no naj- najczęściej trzeciej, kiedy już tam się poznaliśmy. Ale na przykład (y) obserwując moje dzieci właśnie, to (m) to, to wydaje mi się właśnie, że powinnam to zrobić teraz. Szczególnie, że one same mówią, proszę pani, a na koniec roku to chciałbym mieć na przykład średnią 4 coś tam, prawda? (Y) i to tak z- tak to robiłam, że właśnie w dzienniku zapisywaliśmy, właściwie to były ustalenia dzieci i one tam się podpisywały pod tym właśnie. I na koniec roku sprawdzaliśmy, czy sprawdzaliśmy jak (y) czy, czy to się udało, czy też nie. Albo w jakich sferach się udało właśnie, a, a gdzie n- gdzie nie.

Nauczycielka Fk2 swojej aktualnej pracy z uczniami nie postrzega ani jako prostego powielenia planu pracy tutorskiej, ani jako powtórzenia dobrze sprawdzonych rozwiązań. W planowaniu swoich działań uzgadnia najbardziej optymalny nowy sposób pracy, który rozumiany jest jako: (1) szerszy proces/cykl, (2) całościowe myślenie o rozwoju ucznia w szkole, (3) dostosowanie do potrzeb i potencjału uczniów, (4) doskonalenie własnych metod pracy.

W tutoring synergicznym odzwierciedla się wzór orientacji tutorskiej, który zgodnie z koncepcją B. Dewe, W. Ferchhoffa i F.-O. Radtke (1992; również Urbaniak-Zajac 2016, s. 60–64), określić możemy jako pedagogiczny profesjonalizm. Zgodnie z tą koncepcją profesjonalizm – w naszym przypadku profesjonalizm nauczyciela-tutora – powstaje dopiero po dialogicznym zapracowaniu i połączeniu wiedzy teoretycznej (w metodzie dokumentarnej określonej jako schemat orientacji) i wiedzy praktycznej (ramy orientacji). Profesjonalny wzór orientacji łączy te dwie perspektywy:

Każda z perspektyw stanowi punkt odniesienia dla drugiej, co nie pozwala zredukować podstawy poznawczej tylko do jednej postaci wiedzy. Mówiąc inaczej, ani nauka nie może jednostronnie wprowadzić do praktyki nowej wiedzy przedmiotowej, ani praktyka nie obsługuje się samodzielnie i selektywnie z menu dostarczonego przez naukę. Wiedza naukowa i wiedza działania stanowią dla siebie wzajemny kontrast, dzięki czemu dokonuje się relatywizacja perspektyw, a tym samym pojawiają się niedostrzegane wcześniej możliwości (Urbaniak-Zajac, 2016, s. 61).

Tutoring w tej odsłonie staje się nową możliwością i wprowadza do działalności edukacyjnej podwójną synergię: (1) zmienia i poszerza cele wychowawcze, związane z osiągnięciami szkolnymi i wspieraniem rozwoju ucznia, (2) jednocześnie sam ewoluje poprzez zintegrowanie z zadaniami urzeczywistnianymi w konkretnej szkole, w pracy z konkretnymi uczniami.

Tutoring instrumentalny

Tutoring synergiczny nie jest prostą funkcją liczby lat wdrażania tutoringu tutorskiego. W dwóch szkołach (H i L), uczestniczących w programie tutorskim od początku (od 6 i od 8 lat), zaobserwowaliśmy pozornie podobne wzory orientacji tutorskiej. Dokładna analiza pozwoliła jednak na zidentyfikowanie ważnej, choć nieco zakamuflowanej różnicy. W obu szkołach tutoring jest realizowany w szerokim zakresie. Obejmuje odpowiednio 90% i 100% uczniów gimnazjum. Obie szkoły posiadają szczegółowy plan (regulamin) obowiązków tutora. Mają wypracowane formy dokumentowania pracy tutorskiej z uczniem. Jednak za tym deklaratywno-teoretycznym kamuflażem kryje się tutoring instrumentalny, podporządkowany celom i kryteriom, które nie są konsekwentnie uzgadniane i krytycznie weryfikowane z przywołanymi wcześniej w narracji ideami tutoringingu.

Tutoring jest afirmowany i realizowany przez nauczycieli z dużym zaangażowaniem przede wszystkim dlatego, że jest skuteczny i dobrze zgrany z pozostałymi (nie-tutorskimi) celami i działaniami szkoły. Nauczyciele-tutorzy relacjonują, że tutoring pomaga im „ogarnąć klasę”, wyrównać różnice pomiędzy uczniami i realnie ich wymodelować, tak jak to możemy odczytać w wypowiedziach dwóch nauczycielek:

Lgr 201-208

Lk6: (...) Tak że też myślę, że rola tutora, to jest rola opiekuna. I to mi się podoba w tutoringingu, że [...] (m), że, no dzieci mają [...] ten kontakt z nauczycielem bliższy, ale, no, że, że po prostu, no [...] dwóch nauczycieli ogarnia 30-osobową klasę, a nie [...] jeden, tak? I jeden na przykład wtedy (y) pracował, jako wychowawca, a ten właśnie taki [...] bez tych [...] właściwych relacji, to ten tutor (y) pracował [...], w zasadzie [...] takie to było nie do końca, o co tutaj chodziło, nie, nie, ja tego nie ogarniałam wtedy.

Hgr 168-178

Hk3: (...) A my tu ich modelują- modelujemy na swoją modłę. I po trzech latach tego modelowania, widać, widać w nich różnicę. I oni zresztą [...] patrzą na te klasy też inne. Gdzie przychodzą, bo to jest w ogóle ten trudny etap. Że wszystkie dzieci przychodzą z różnych podstawówek, w każdej podstawówce to było inaczej, ta pani mówiła inaczej. Jedna pani w ogóle na to nie zwracała uwagi, druga by zwracała na to uwagę. (Y) Jedni mówili dzień dobry, drudzy nie mówili przepaszam i ta- My jak ich wymodelujemy, to potem w trzeciej klasie naprawdę już nie ma żadnej (y) między nimi różnicy.

Refleksywna analiza kontekstów obu wypowiedzi wskazuje, że tutoring jako „ogarnianie klasy” i „modelowanie uczniów” został wypracowany poprzez intensywną praktykę, a jednocześnie poprzez zdystansowanie się do pierwotnych założeń tutoringu. W szkole L nauczyciele wielokrotnie podkreślali, że odeszli od pierwszego modelu tutoringu (*rozwojowego*), bazującego na mocnych stronach ucznia, do nowego modelu tutoringu (*wychowawczego*), pozwalającego zatrzeć różnicę pomiędzy pracą wychowawcy klasy a tutorem. Nie została tu jednak wypracowana „trzecia” jakość pracy pedagogicznej, a jedynie zadania tutorskie podporządkowane logice i założeniom pracy wychowawczej szkoły. Nauczycielka Lk6 wprost mówi o tym, że gdy najpierw pracowała i jako tutor, i jako wychowawca, to tego wtedy „nie ogarniała”. Poczucie sprawstwa pozwoliło przywrócić podporządkowanie praktyki tutorskiej schematowi orientacji typowemu dla wychowawstwa klasowego. W szkole H nauczyciele również wielokrotnie zaznaczali, że zorientowanie tutoringu na cele nie sprawdzało się. Dopiero przeorientowanie tutoringu na reagowanie na deficyty i trudności wychowawcze, pozwoliło ujednoczyć „wspólny” cel tak, że po trzech latach pracy tutorskiej uczniowie stają się ujednoczoną grupą. Nauczycielka Hk3 dostrzega w pierwszej klasie różnice pomiędzy uczniami, jednak te różnice nie są już interpretowane w schemacie tutoringu jako praca zindywidualizowana i podążająca za uczniem. Powrócił schemat modelowania uczniów do „misji szkoły” i „programu wychowawczego”. Głównym motorem sprawczym tutoringu instrumentalnego jest – jak to określiła nauczycielka Lk6 – „bliższy kontakt z nauczycielem”. Dobra relacja tutor-uczeń, odkrywana w tutoringach niszowym jako nowe pole doświadczenia, tutaj staje się metodą i techniką osiągnięcia instytucjonalnego celu. W tym kontekście słusznie M. Kruszelnicki określa tutoring (u autora – tutoring akademicki) jako troskliwe oblicze władzy: „główną implikacją Foucaultiańskiej analityki władzy jest pesymistyczne przekonanie, że te praktyki edukacyjne, które uchodzą za najbardziej demokratyczne, progresywne czy partycypacyjne, mogą w istocie konstytuować kolejne formy władzy dyscyplinarnej, skutkujące jeszcze efektywniejszymi metodami kontroli” (Kruszelnicki, 2015, s. 53). Tutoring instrumentalny zostaje mocno, bo skutecznie, włączony w praktykę edukacyjną.

Tutoring instrumentalny stanowią w szkołach uczestniczących w naszych badaniach formę przejściową. Po przetestowaniu go w formie niszowej, dalsze rozszerzenie tutoringu okazało się niemożliwe. Przyczyną były konflikty z wychowawcami, którzy mieli pretensje do tutorów: *tutorzy odbierają najfajniejszą (y) tę wersję wychowawstwa i im zostawiają (y) papiery tak naprawdę* (Lgr 108-110). Reorientacja na tutoring instrumentalny pozwoliła upowszechnić tutoring w gronie nowych nauczycieli. Nauczyciele mogli się przekonać o afektywności tutoringu, że „działa”. W czasie prowadzenia badań zaobserwowaliśmy jednak, że w obu szkołach wyłonili się już liderzy oddolnej zmiany, którzy wprowadzili do zespołu krytyczny dyskurs. Nauczyciele podejmują tutoriala z celowym zamiarem kształtowania osobowości ucznia, ale dzięki zaangażowaniu w relację z podopiecznym, może zmienić się z czasem nastawienie samego tutora: *właściwie ja się bardziej uczyłam od moich uczniów tej pracy tutorskiej, to oni jakby podpowiadali mi na przykład, czego chcę* (Fgr 189-191). Najpierw nauczycielowi zależy, by uczeń dostrzegł, że *ja jestem człowiekiem i myślę, że dzieciakom to też dużo daje, że ja*

nie jestem nauczycielem, ja jestem człowiekiem. W relacji tutorskiej, jeśli nauczyciel autentycznie się zaangażuje, tkwi jednak potencjał autokorekty i zaproszenia do relacji podmiotowej. W spotkaniu z uczniem nauczyciel może odkryć, że *i on nie jest uczniem, tylko też jest człowiekiem* (Egr 1495-1497). Autentyczna relacja tutorska działa w dwie strony. W spotkaniu dialogu uczą się nawzajem i uczeń, i tutor.

Tutoring pozorny

Takiego potencjału autokorekty nie zaobserwowaliśmy w tutoringach pozornym. Nauczyciele nie dostrzegają w nim potencjału zmiany działania pedagogicznego. Podejmują działania tutorskie, jednak doświadczają ich raczej jako dodatkowe obowiązki i obciążenia, które absorbują ich czas i energię. Można byłoby spodziewać się konstatacji, że tutoring pozorny to nie jest (żaden) tutoring. Jednak analiza empiryczna dwóch szkół (A i B) przekonuje nas, że i w tym przypadku mamy do czynienia z praktyką spójną i angażującą nauczycieli. W obu szkołach tutoring pozorny jest trwałym dominującym wzorem orientacji nauczycieli-tutorów. Reprodukowany jest od 5 i 6 lat, pomimo poczucia braku sensu tej formy pracy z uczniem:

Agr 97-109

Ak1: Znaczy my byliśmy tutaj z koleżanką pierwsze tutorkami w szkole ...

└ Ak2: Jako pierwsze chyba, nie?

... [...] i trochę zostałyśmy wezwane bez jakby [...] wiedzy, co to jest, na-, na ten-, na to szkolenie. I ja powiem szczerze, że bardzo entuzjastycznie do tego podchodziłam, nawet (y) potem na drugi stopień poszłam już (y) sama, z własnej inicjatywy, za własne pieniądze, żeby to skończyć. Bo (y) m-, może (ym), i mówię n- [...], jakoś tak (y) jednak ten zapał z-, w miarę upływu czasu jakoś (y) u mnie osłabł, ponieważ uważam, że (y), że te działania, no w zasadzie one [...], prowadziliśmy od wielu lat, tylko one nie były nazwane tutoringiem. Natomiast, (y) te działania były prowadzone i są dalej prowadzone, wszystko jedno, czy nazwiemy je tutoringiem, czy [...] jakąś opiekuńczą działalnością, czy wychowawczą. To zawsze u nas była i- [...] i trochę jest [...], jakoś tak-.

Agr 119-120

Ak1: Myśleliśmy, że dzieci bardziej zaopiekowane, będą osiągały lepsze wyniki i [...] będą się u nas dobrze czuły. Chyba się czują dobrze.

Agr 366-380

Ak1: Na początku zaczynałyśmy tą pracę, jako tutorzy, to pamiętam, że goniłyśmy trochę za niektórymi [...], żeby się z nimi umówić. ...

└ Ak3: Nawet plan żeśmy układały.

... Tak. Plan układaliśmy pod nich (y), łapaliśmy dzieci tam (m), prawda, przy drzwiach (y) wyjściowych, że pamiętasz, umawiałaś się ze mną. Teraz już tego chyba nikt z nas nie robi?

Agr: Nie.

Ak1: Żeby zmuszał dziecko do- [...] (y), do takich spotkań i-. Oni wiedzą, że jesteśmy do dyspozycji, jeżeli chcą z nami rozmawiać, to ma-, my jesteśmy [...] gotowi na rozmowę. Natomiast [...] nie zmuszamy ich i nie łapiemy, żeby (m), no ta norma (pozostała) wyrobiona, prawda, bo musimy się spotkać ileś tam razy w tygodniu z nimi, czy miesiącu [...], to (m) nie ścigamy ich, tak jak do tej pory to było. Przy najmniej ja tak nie robię już teraz.

W przytoczonej narracji dokumentuje się zarówno indywidualna droga potencjalnej liderki tutoring (Ak1), jak i całego zespołu nauczycieli z tej szkoły. Nauczycielka Ak1 zaangażowała swój wysiłek, czas i pieniądze w przygotowanie tutorskie. Wiązała spore nadzieje z tutoringiem, jednak: *jakoś tak (y) jednak ten zapal z-, w miarę upływu czasu jakoś (y) u mnie osłabł*. Nie jest to proste wyczerpanie energii po wzmóŜonym wysiłku, ale społeczno-biograficzna trajektoria kariery tutora „wypalonego”. Przytoczone wypowiedzi dobrze obrazują jedną z typowych ścieżek socjogenealogicznych tutoring (Ak1) i całego zespołu nauczycieli z tej szkoły. Nauczycielka Ak1 zaangażowała swój wysiłek, czas i pieniądze w przygotowanie tutorskie. Wiązała spore nadzieje z tutoringiem, jednak: *jakoś tak (y) jednak ten zapal z-, w miarę upływu czasu jakoś (y) u mnie osłabł*. Nie jest to proste wyczerpanie energii po wzmóŜonym wysiłku, ale społeczno-biograficzna trajektoria kariery tutora „wypalonego”. Przytoczone wypowiedzi dobrze obrazują jedną z typowych ścieżek socjogenealogicznych tutoring (Ak1) i całego zespołu nauczycieli z tej szkoły.

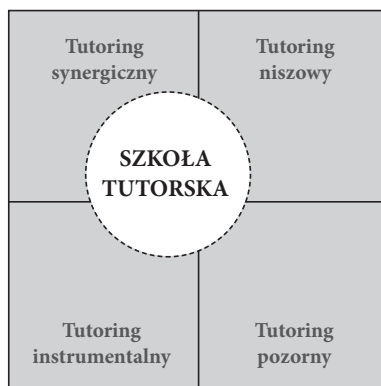
Nauczycielki tworzą schemat orientacji tutorskiej w kategoriach lepszego zaopiekowania się dziećmi. Z czasem jednak okazuje się, że nie pozwala on ani krytycznie, ani perspektywicznie zmienić praktyki szkoły. Nauczycielki-tutorki nie dostrzegają żadnej jakościowej różnicy w pracy tutorskiej. Pozostają w tym samym punkcie, gdy „przekonują się”, że działania tutorskie nie różnią się od innych form, które w ich perspektywie zawsze były i aktualnie są prowadzone w szkole. Rama orientacji tutorskiej również wzmacnia dominujące przekonanie o bezradności i nieskuteczności własnego pedagogicznego zaangażowania w tutoring: *goniliśmy trochę za niektórymi [...], żeby się z nimi umówić. Tak, plan układaliśmy pod nich (y), łapaliśmy dzieci tam (m), prawda*. Tutorki doświadczały chaosu w działaniach tutorskich: *goniły – łapały – zmieniały plan*, ale to okazało się porażką.

W ich przekonaniu ta „gonitwa” była zorientowana „pod dzieci”, jednak nie dochodzi do żadnego budowania relacji i spotkania z uczniami. To osobiste doświadczenie Ak1 jest wzmocnione przez grupowe doświadczenie, o czym świadczy zmiana języka z „ja” na „my” oraz potwierdzenie grupy, że nikt już nie „łapie” dzieci. Wycofanie się z „gonitwy” i „łapania” interpretowane jest jako bycie do dyspozycji i pozostawienie uczniom inicjatywy i wolności. Z teoretycznego punktu widzenia to atrybuty adekwatne do działań tutorskich, jednak ta resztkowa forma tutoring (Ak1) jest niczym kolektywnie podtrzymywana iluzja zakrywająca prawdziwy *habitus* (Bourdieu, 2010, s. 107). Tutoring nie został rozpoznany jako *autonomiczny* doświadczenie. Złudzenie tutorek, że pracowały „naprawdę” metodą tutorską oraz że tutoring „naprawdę” nie działa, jest autentyczne. Równocześnie jest pułapką, która „chroni” je przed innym doświadczeniem pracy tutorskiej, które poddałoby pod wątpliwość ich przekonania. Tutoring nie został doświadczony jako zmiana *autonomiczna* i *centralna*. W tej sytuacji tutoring pozorny toczy się na zminimalizowanych obrotach (zmiana *peryferyjna*). Postrzegany jest przy tym przez pryzmat dominujących w szkole strategii działania jako takie samo działanie, jak i inne w szkole (zmiana *heteronomiczna*). Tak przepracowany tutoring, mimo iż nieefektywny, może być trwałym elementem systemu działalności szkoły.

WNIOSKI

Powyżej, na podstawie zebranego materiału badawczego i jego analizy na dwóch poziomach (formułująca i refleksywna), zaproponowaliśmy cztery typy tutoringów, które wykształciły się w badanych przez nas szkołach. W przeprowadzonych badaniach interesowała nas natura zmiany w systemie działalności szkoły, która została zainicjowana przez praktykowanie tutoringów. Pytanie badawcze brzmiało: jak tutoring jako innowacja pedagogiczna włączony zostaje w system działalności szkoły? Interesowało nas zatem wygenerowanie systematycznej teorii, polegającej na wyłonieniu głównych kategorii zmiany i warunków, w których zmiana jest dostrzegalna. Perspektywa procesualna (*socjo-genealogiczna*) pozwoliła zrozumieć, jak tutoring stopniowo „wchłaniany” jest w system działalności szkoły, w jaki sposób i jak głęboko staje się doświadczeniem *centralnym* lub *autonomicznym*, lub też *peryferyjnym* i *heteronomicznym*.

Pozwoliło to nam na wyłonienie czterech typów włączenia tutoringów w system działalności szkoły: tutoringów *niszowego*, *synergicznego*, *instrumentalnego* oraz *pozornego*. Nie występują one w czystych postaciach. Zmieniają się wraz z doświadczeniami nauczycieli. Dominująca forma koegzystuje z elementami innych form. Z perspektywy pedagogiki personalistycznej, a również z punktu widzenia zmiany systemu wychowawczego szkoły, zamierzonej w programie tutorskim, najbardziej obiecujący wydaje się model tutoringów synergicznych. Szkoły, w których osiągnięto pragmatyczną formę tutoringów synergicznych, proponujemy określić jako szkoły tutorskie (schemat 2).



Schemat 2. Szkoła tutorska jako pragmatyczna przestrzeń tutoringów synergicznych (opr. własne)

Jako **szkołę tutorską** określamy szkołę, w której pragmatyczny model tutoringów synergicznych wypracowany i przetestowany został przynajmniej w jednym cyklu trzyletniej pracy z uczniami (od klasy pierwszej do zakończenia nauki w gimnazjum). W realnych przypadkach nie jest to czysty model tutoringów synergicznych. W szkołach tych odnajdziemy elementy tutoringów niszowych, instrumentalnych, a również pozornych. Okazują się one również prorozwojowe jako przestrzeń uczenia się tutoringów i testowania nowych kierunków jego rozwoju. Mieszane formy łączenia tutoringów

z działalnością szkoły są też efektem kompromisów i działania w stanie ograniczeń. Organizacja i kultura szkoły wyznaczają również realne granice, których przekroczenie, mimo chęci i wysiłków, nie zawsze jest możliwe. Tą granicą jest chociażby czas. W szkole tutorskiej oddalamy się mniej lub bardziej od wyjściowego modelu tutoringu szkolnego, poznanego w trakcie szkoleń tutorskich i opisanego w innowacji tutorskiej. Formy pracy tutoringu ewoluują również i zaczynają się różnić od tych realizowanych w pierwszych latach innowacji, gdy turyści-pionierzy podejmowali z zapałem pierwsze zadania tutorskie.

W naszych badaniach zidentyfikowaliśmy sześć szkół tutorskich (E, F, G, H, K, L). Nie tworzą one jednorodnego modelu tutoringu. Wypracowały odmienne rozwiązania organizacyjne. W różnej proporcji wykorzystują też inne formy tutoringu. W szkole L, dla przykładu, zaobserwowaliśmy znaczny udział tutoringu instrumentalnego, związanego z wyraźnym sformalizowaniem programu tutorskiego. W szkole E, po zmianie kierownictwa, występuje wyraźna tendencja do wycofania działań tutorskich do form niszowych. W szkole S, która realizuje tutoring dopiero od 3 lat, zauważyliśmy potencjał do transformacji w szkołę tutorską. Wszyscy nauczyciele zostali już przeszkoleni tutorsko, a w szkole istnieje zgodna akceptacja indywidualizacji jako strategii edukacyjnej, zbieżnej z dotychczasowym doświadczeniem pracy w klasach integracyjnych. Jedynie w szkole C, realizującej program tutorski dopiero drugi rok, dominowała forma tutoringu niszowego.

W dwóch szkołach zaobserwowaliśmy jednak tutoring pozorny jako dominującą i względnie trwałą formę utrzymywania programu tutorskiego pomimo braku efektów i doświadczenia obciążenia tą dodatkową aktywnością. Przypuszczać możemy, że ta forma może stać się ślepym zaułkiem deklarowanej tylko zmiany szkoły. Znacznie większy potencjał zmiany zawarty jest w formie tutoringu niszowego i instrumentalnego. W tutoringu niszowym w przestrzeni szkoły wprowadzone zostają pozytywne doświadczenia, wprowadzicie tylko w ograniczonym zakresie, jednak na tyle znaczące, że inicjują dyskusje i koalicje nauczycieli, by wypracować pragmatyczny model tutorski dla całej szkoły. W tutoringu instrumentalnym idea tutorska nie odgrywa roli inicjatora zmian. Nauczyciele wchodzi jednak w realne coraz bardziej zindywidualizowane relacje z uczniami. W sytuacji spotkania tkwi potencjał autokorekty i krytycznego oglądu przedmiotowego podejścia do wychowania.

W metodzie tutorskiej dostrzegamy realny potencjał zmiany systemu wychowawczego szkoły. Nie działa on jednak automatycznie, idealistycznie czy bezproblemowo. Wymaga stałego wysiłku zespołu tutorów, by go refleksyjnie ewaluować i pragmatycznie rozwijać. Uświadamia nam to również proces marginalizowania i wygaszania programu tutorskiego, który mogliśmy dostrzec już w trakcie naszych badań. Wywiady przeprowadzaliśmy w roku szkolnym 2015/2016. W tym czasie politycy i Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiedzieli wprowadzenie reformy systemu edukacyjnego, jako realizacji obietnic przedwyborczych. Reforma weszła w życie dopiero 1 września 2017 roku na mocy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe* (Dz.U. poz. 59). W czasie badań wyczuwalny już był klimat niepewności. Urząd Miejski Wrocławia,

w ramach przygotowań do zmian strukturalnych, wycofywał się z finansowania programu tutorskiego. Nauczyciele gimnazjów postrzegali swoją sytuację jako stan zawieszenia i wyczekiwania na niepewny wtedy rozwój wypadków. Zmiany te odzwierciedlały się w wywiadach jako głosy zaniepokojenia i rozczarowania: *dla mnie to pomysł był bardzo ważny i bardzo potrzebny, ale szkoła jako system go chyba przetrzymała trochę. Przetrzymała, wypłuła i tak przemiełiła trochę* (Egr 1416-1418). Wielu nauczycieli (np. w szkole E i G) mówiło o najlepszych swoich doświadczeniach tutorskich w czasie przeszłym. Kilka miesięcy po naszych badaniach zespoły tutorskie przestały istnieć. W wywiadach indywidualnych część z nich deklarowała, że chce w swoim działaniu, już w nowej szkole, w nowym gronie pedagogicznym, podtrzymać ideę tutoring: *widzę, że to ma sens [...] i podpisuję się pod tą metodą [...] i chcę tak pracować* (Fk4 811). Nauczyciele nie dostali jednak szansy, by w gimnazjach nadal rozwijać i doskonalić program tutorski. Miejmy nadzieję, że ten potencjał w nowych niszach dostanie drugą szansę.

BIBLIOGRAFIA

- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. W: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl, F. Engelhardt (red.), *Die dokumentarische methode und ihre forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (wyd. 2, s. 225–253). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). UTB: 8242 : *Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (2003). *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: Ein Wörterbuch. UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft: nr. 8226*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (red.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., Weller, W. (red.). (2010a). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., Weller, W. (red.). (2010b). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen, Farmington Hills, MI.: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P. (2010). *The logic of practice* (Reprint). Cambridge [u.a.]: Polity Press.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Buber M. (1993). *Problem człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzyński, M., Czekierda, P., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zembrzuska, A. (red.). (2009). *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.

- Budzyński, M., Traczyński, J. (2012). *Program innowacji pedagogicznej: Tutor-wychowawca we wrocławskiej szkole*. Wrocław: Kolegium Tutorów (materiał niepublikowany).
- Ciesielska, M., Traczyński, J., Zembrzuska, A. (2015), *Program innowacji pedagogicznej „Tutor we wrocławskiej szkole”*. Wrocław: Fundacja Kolegium Tutorów (materiał niepublikowany).
- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (red.). (2015). *Tutoring: Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drozd, E., Zembrzuska, A. (2013). School Tutoring as a Concept and a Support Method in Student's Development. *Forum Oświatowe*, 2(49), 167–175.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. W: Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamèaki-Gitai (red.), *Learning in doing. Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2005). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. W: H. Daniels (red.), *An introduction to Vygotsky* (wyd. 2, s. 153–172). New York: Routledge.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Lahtinen, P., Sannino, A. (2015). Toward a Grammar of Collaboration. *Mind, Culture, and Activity*, 22(2), 92–111.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamèaki-Gitai, R.-L. (red.). (1999). *Learning in doing. Perspectives on activity theory*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 24(1(46)), 209–266. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/download/121/56>.
- Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myśli o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–34.
- Fingas, B. (2015). Fundamenty i źródła tutoring. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 37–61). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gołębiński, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń, Poznań: Edytor.
- Hornby, G., Hall, E., Hall, C. (2005). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: GWP.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2017). Wskaźnik edukacyjnej wartości dodanej (EWD) dla gimnazjów. Pobrane z: ewd.edu.pl/wskazniki/gimnazjum.
- Kruszelnicki, M. (2015). Tutoring, mentoring, coaching – troskliwe oblicze władzy (ćwiczenia z krytyki Foucaultiańskiej). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(69), 45–65.
- Krzychała, S. (2007). Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych – na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja, krytyka, zmiana. Praktyki badawcze we*

- współczesnej pedagogice (s. 172–183). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Krzychała, S. (2010a). Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: Pojęcia. Procesy. Konteksty*; nr. 5. *Wychowanie: Pojęcia. Procesy. Konteksty. Tom 5. Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności* (s. 137–160). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzychała, S. (2010b). Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych* (s. 11–30). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krzychała, S. (red.). (2004). *Społeczne przestrzenie doświadczenia: Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwieciński, Z. (2002a). *Bezbronni*. Toruń: Edytor.
- Kwieciński, Z. (2002b). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lenger, A., Schneickert, C., Schumacher, F. (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Loos, P. (red.). (2013). *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*; [... zum 65. Geburtstag von Ralf Bohnsack ...]. Opladen, Berlin [u.a.]: Budrich.
- Loos, P., Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, K. (1956). *Essays on the Sociology of Culture. Collected works of Karl Mannheim: Volume 7*. Routledge.
- Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2. Pobrane 01.07.2017 z: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pełczyński, Z. (2007). Tutoring wart zachodu: Z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: Stowarzyszenie Szkoła Liderów (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (s. 31–34). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosenzweig, F. (1998). *Gwiazda zbawienia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Roth, G.e., Wittich, C.e. (red.). (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole. Engram*. Warszawa: Difin.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Hampshire: Arena.
- Śliwerski, B. (2008), *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paris: Éditions du Dialogue.
- Tischner, J. (2003). *O człowieku: wybór pism filozoficznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga: Badania rekonstrukcyjne*. Kraków: Impuls.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Żółtak, T. (2015). *Statystyczne modelowanie wskaźników Edukacji Wartości Dodanej: Podsumowanie polskich doświadczeń 2005–2015*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zuchniewicz, P. (2015). Tutoring szkolny – personalizacja edukacji. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 115–122). Warszawa: Wolters Kluwer.

**HOW DOES TUTORING CHANGE THE SCHOOL ACTIVITY SYSTEM?
A REPORT FROM RECONSTRUCTIVE STUDIES IN WROCLAW MIDDLE SCHOOLS**

ABSTRACT: As an individualized educational method, tutoring was introduced in the public schools of Wrocław, Poland, from 2008 to 2016. The teacher-tutors were expected to replace the teachers responsible for particular classes. The authors conducted qualitative studies in 12 middle schools, recording group discussions and interviews with teacher-tutors. The study addressed the main research question: *How was tutoring incorporated in the school activity system?* The implementation of tutoring is considered the social constructing of individual and collective patterns of orientation. These include pragmatic knowledge on the significance and performance of tutoring at school. We examined the changes that took place in each school caused by the introduction of regular individualized tutorials focused on supporting students' potential and talents. We identified four primary ways in which tutoring had been integrated in the school system – *niche, apparent, instrumental* and *synergic* tutoring – observing the deepest qualitative changes in schools with a predominantly *synergic* tutoring model.

KEYWORDS: tutoring, individualization, teachers, educational change, pragmatic knowledge, activity system