

**Léargas ar thaithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta:  
Dúshlán ghairmiúla agus riachtanais oiliúna**

**Laoise Ní Thuairisg A.D.O, M.A**

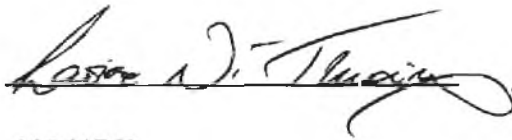
**Tráchtas do chéim PhD san Oideachas  
Coláiste Phádraig, Droim Conrach  
Scoil an Oideachais**

**Stiúrthóir: Dr Pádraig Ó Duibhir  
Scrúdaitheoir Seachtrach: an tOllamh Liam Mac Mathúna**

**Deireadh Fómhair, 2014**

**Dearbhaím leis seo gur liom féin amháin an t-ábhar seo a chuirim i láthair i gcomhair measúnaithe do chéim PhD san oideachas, agus ghlac mé gach cúram chun a chinntiú gur saothar bunaidh é seo agus, chomh fada agus is eol dom, nach sáraíonn sé dlí cóipchirt ar bith agus nár tógadh é ó shaothar aon duine eile ach amháin sna cásanna sin ina bhfuil na tagairtí sin luaite agus aitheantas tugtha don ábhar sin i dteacs mo shaothair.**

**Sínithe:**



**Uimhir Aitheantais:**

10264761

**Dáta:**

7 Deireadh Fómhair 2014

# Clár

<b>Achoimre</b> .....	<b>viii</b>
<b>Buíochas</b> .....	<b>ix</b>
<b>Clár Giorrúchán</b> .....	<b>x</b>
<b>Caibidil 1 Réamhrá</b> .....	<b>1</b>
1.1 Réamhrá.....	1
1.2 Na Ceisteanna Taighde.....	1
1.3 Réasúnaíocht an taighde .....	2
1.4 An Ceantar Taighde.....	8
1.4.1 An Ghaeltacht á sainiú .....	9
1.4.2 An córas oideachais sa Ghaeltacht .....	15
1.5 Pobal an Taighde .....	19
1.6 Modheolaíochtaí Taighde.....	19
1.7 Leagan amach an tráchtas .....	21
1.8 Cuspóir an tionscadail .....	24
1.9 Conclúid .....	25
<b>Caibidil 2 Comhthéacs an Oideachais Ghaeltachta</b> .....	<b>27</b>
2.1 Réamhrá.....	27
2.2 Forás an chórais oideachais Ghaeltachta.....	27
2.3 Easnaimh sa chóras oideachais Gaeltachta.....	30
2.3.1 Riaradh an chórais oideachais Ghaeltachta.....	30
2.3.2 Earcaíocht agus oiliúint.....	33
2.3.3 An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach.....	37
2.3.4 Áiseanna teagaisc agus foghlama.....	39
2.3.5 Cúrsaí Curaclaim.....	42
2.3.6 Ceist na cigireachta .....	43
2.4 Forás an chórais oideachais Ghaeltachta: Achoimre.....	44
2.5 An Córas reatha oideachais Gaeltachta .....	45
2.5.1 An iar-bhunscoil Ghaeltachta agus an tumoideachas.....	45
2.5.2 An t-oideachas reatha Gaeltachta i bpolasaithe an Stáit .....	48
2.5.3 Comhdhéanamh dhaltáí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta .....	55
2.5.4 Múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta .....	59
2.5.5 An polasaí teanga agus an timpeallacht lán-Ghaeilge san iar-bhunscoil Ghaeltachta .....	61

2.6	Comhthéacs Reatha an Chórais Oideachais Ghaeltachta: Achoimre .....	63
2.7	Conclúid .....	64
<b>Caibidil 3 Léirbhreithniú Litríochta .....</b>		<b>65</b>
3.1	Réamhrá.....	65
3.2	An mhúinteoireacht mar ghairm.....	66
3.3	Gairmiúlú na múinteoireachta trí mheán na forbartha .....	68
3.4	Tréithe na Múinteoireachta.....	71
3.4.1	Féinriar an chleachtóra.....	71
3.4.2	Cuntasacht agus freagracht .....	73
3.4.3	Bunús an eolais ghairmiúil.....	76
3.4.4	Machnamh sa Chleachtas.....	80
3.4.5	Tréithe ghairm na múinteoireachta - Achoimre .....	81
3.5	Fráma tagartha teoriciúil don Fhorbairt Ghairmiúil san Oideachas .....	82
3.5.1	Eolas i gcomhair Cleachtas .....	84
3.5.2	Eolas i gCleachtas .....	86
3.5.3	Eolas ar Chleachtas .....	88
3.5.4	Fráma Teoriciúil don Fhorbairt Ghairmiúil san Oideachas: Achoimre .. .....	91
3.6	Riachtanais fhorbartha na múinteoirí .....	92
3.6.1	Riachtanais fhorbartha mhúinteoirí don oideachas dátheangach .....	95
3.7	Múnlaí Dea-chleachtas don FGL .....	99
3.7.1	An Comhphobal .....	101
3.7.2	An Taighde mar uirlis don chomhoibriú.....	105
3.7.3	Múnlaí Dea-Chleachtas don FGL san Oideachas: Achoimre .....	108
3.8	An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach sa chomhthéacs idimáisiúnta .....	110
3.9	Soláthar don Fhorbairt Ghairmiúil in Éirinn .....	115
3.9.1	An Oiliúint Tosaigh .....	117
3.9.2	An Oiliúint Ionduchtaithe .....	123
3.9.3	An Oiliúint Réamhsheirbhíse agus an oiliúint ionduchtaithe: Achoimre .....	127
3.10	An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach i bPoblacht na hÉireann .....	128
3.11	Soláthar don Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach i bPoblacht na hÉireann ..	130
3.12	An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach in Éirinn: Gníomhaíochtaí Coitianta..... .....	135

3.12.1	Comhráití gairmiúla neamhfhoirmiúla.....	135
3.12.2	Cúrsaí Cáiliúcháin.....	136
3.12.3	Ceardlanna.....	137
3.12.4	Comhphobail.....	139
3.13	Leibhéal rannpháirtíochta i ngníomhaíochtaí FGL .....	141
3.13.1	Maoiniú do ghníomhaíochtaí FGL.....	141
3.13.2	Leibhéal cáilíochta an mhúinteora .....	142
3.13.3	Aois an Mhúinteora.....	143
3.13.4	Suíomh na scoile .....	143
3.13.5	Easpa aitheantais agus aischothaithe.....	144
3.13.6	Leibhéal Rannpháirtíochta i ngníomhaíochtaí FGL: Achoimre.....	145
3.14	An Fhorbairt Ghairmiúil san Oideachas – Achoimre.....	146
3.15	Conclúid .....	148
<b>Caibidil 4 Modheolaíochtaí Taighde .....</b>		<b>149</b>
4.1	Réamhrá.....	149
4.2	Ceisteanna taighde an tionscadail.....	149
4.3	An Taighde Cáilíochtúil .....	150
4.4	An Fheiniméaneolaíocht.....	151
4.4.1	Infheidhmitheacht na feiniméaneolaíochta sna heolaíochtaí sóisialta.....	153
4.4.2	Míbhuntáistí na feiniméaneolaíochta mar chur chuige taighde .....	155
4.5	Bailíocht .....	157
4.6	Cúram Eitice.....	159
4.6.1	Toiliú Feasach.....	160
4.6.2	Rúndacht agus anaithne.....	160
4.7	Ceantar Taighde an Tionscadail .....	162
4.8	Sampláil Chuspóiriúil.....	162
4.8.1	Méid an tsampla agus sáithiú an eolais .....	163
4.8.2	An sampla deiridh .....	166
4.9	Céimeanna tosaigh an taighde páirce .....	170
4.9.1	Céim I: Teagmháil tosaigh leis na hiar-bhunscoileanna .....	170
4.9.2	Céim II: Comhfhreagras á sheoladh chuig na hiar-bhunscoileanna... ..	170
4.9.3	Céim III: Teagmháil leis na príomhoidí.....	171
4.9.4	Céim IV: Cuairt chuig na scoileanna .....	171

4.9.5	Dearadh an agallaimh.....	171
4.9.6	Ceisteanna an agallaimh.....	172
4.9.7	Suíomh an agallaimh.....	174
4.9.8	Fad na n-agallamh.....	176
4.10	Bainistiú an eolais.....	176
4.11	NVivo.....	177
4.11.1	Códú in NVivo.....	178
4.11.2	Tras-scríbhinní na n-agallamh.....	180
4.12	Dúshlán an taighde.....	181
4.12.1	Múinteoirí á mealladh chun rannpháirtíochta.....	181
4.12.2	Rochtain ar iar-bhunscoileanna na Gaeltachta.....	181
4.12.3	Drogall feidhmiú lasmuigh de thráthchlár teann na scoile.....	182
4.12.4	Múinteoirí a earcú chun rannpháirtíochta.....	182
4.12.5	Drogall ar mhúinteoirí labhairt amach.....	183
4.13	Conclúid.....	184
<b>Caibidil 5 Torthaí agus Anailís.....</b>		<b>185</b>
5.1	Réamhrá.....	185
5.2	Téamaí tosaigh.....	185
5.3	Dúshlán an chórais oideachais Ghaeltachta.....	190
5.3.1	Ról an mhúinteora san iar-bhunscoil Ghaeltachta.....	190
5.3.2	Ról an mhúinteora Ghaeltachta le hais ról an mhúinteora Ghaelscoile ... .....	194
5.3.3	An iar-bhunscoil Ghaeltachta mar chomhthéacs lán-Ghaeilge.....	200
5.4	Comhthéacs an oideachais Ghaeltachta mar dhúshlán gairmiúil: Achoimre .. .....	225
5.5	Dúshlán ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta.....	227
5.5.1	Bainistiú Ranga.....	228
5.5.2	Cuntasacht agus Freagracht.....	229
5.5.3	Mí-oiriúnacht na n-áiseanna teagaisc agus foghlama.....	233
5.6	Coimhthíos i measc mhúinteoirí na Gaeltachta leis an gcigireacht náisiúnta . .....	247
5.7	Dúshlán ghairmiúla mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta: Achoimre.... .....	250

5.8	Taithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ar FGL.....	251
5.8.1	Soláthar FGL do mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta.....	252
5.8.2	Rannpháirtíocht na múinteoirí i geleachtais FGL .....	257
5.9	Taithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ar FGL: Achoimre.	266
5.10	Conclúid .....	268
<b>Caibidil 6</b>	<b>Tátal agus Plé .....</b>	<b>269</b>
6.1	Réamhrá.....	269
6.2	Na Ceisteanna Taighde.....	269
6.2.1	Na dúshláin ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta.....	270
6.2.2	Cleachtais oiliúna mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta .....	273
6.2.3	Riachtanais oiliúna mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ...	275
6.3	Srianta an taighde .....	280
6.4	Tátal.....	284
6.5	Moltaí .....	288
6.5.1	Sainiú na scoileanna Gaeltachta.....	288
6.5.2	Dea-chleachtais don Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach .....	289
6.6	Gá le breis taighde .....	293
6.7	Conclúid .....	294
<b>Aguisín A:</b>	<b>Foirm i ndáil le toiliú feasach.....</b>	<b>310</b>
<b>Aguisín B:</b>	<b>Nóta míniúcháin ar an taighde do mhúinteoirí na scoileanna .....</b>	<b>312</b>
<b>Aguisín C:</b>	<b>Ceisteanna agallaimh .....</b>	<b>313</b>
<b>Aguisín D:</b>	<b>Samplaí den chódú oscailte .....</b>	<b>315</b>
<b>Aguisín E:</b>	<b>Samplaí de nóid chraobhacha .....</b>	<b>317</b>
<b>Aguisín F:</b>	<b>Agallamh A2 .....</b>	<b>319</b>
<b>Aguisín G:</b>	<b>Agallamh A4 .....</b>	<b>326</b>
<b>Aguisín H:</b>	<b>Agallamh B3 .....</b>	<b>334</b>
<b>Aguisín I:</b>	<b>Agallamh C2 .....</b>	<b>344</b>
<b>Aguisín J:</b>	<b>Agallamh G1 .....</b>	<b>351</b>
<b>Aguisín K:</b>	<b>Agallamh I1 .....</b>	<b>358</b>
<b>Aguisín L:</b>	<b>Agallamh I9 .....</b>	<b>365</b>

# Achoimre

## Léargas ar thaithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta: Dúshlán ghairmiúla agus riachtanais oiliúna

Laoise Ní Thuairisg

Cuireann an taighde seo roimhe iniúchadh a dhéanamh ar thaithí ghairmiúil mhúinteoirí iar-bhunscoileanna n Gaeltachta, lena n-áirítear na dúshlán atá le tabhairt acu agus an dearcadh atá acu ina leith. Tá sé mar aidhm aige freisin cíoradh a dhéanamh ar na cleachtais oiliúna a bhfuil na múinteoirí páirteach iontu agus ar oiriúnacht na geleachtas sin dá riachtanais fhorbartha. Baintear leas as an bhfeiniméaneolaíocht chun na ceistanna taighde agus nithe eile a eascraíonn astu a chíoradh.

Is iomaí athrú atá tagtha ar ghairm na múinteoireachta le blianta beaga anuas. Tá tionchar suntasach ag na hathruithe seo ar na múinteoirí, go háirithe ar a bhfeiniúlacht ghairmiúil. Is iomaí athrú atá tagtha freisin ar chomhthéacs oideachais na Gaeltachta a thugann dúshlán suntasach do rannpháirtithe an chórais sin. Áirítear i measc na ndúshlán sin: an t-aistriú teanga ó Ghaeilge go Béarla; áiseanna mí-oiriúnacha teagaisc agus foghlama; deacrachtaí timpeallacht lán-Ghaeilge na scoileanna a chinntiú agus a chothú; freastal éagothrom ar riachtanais oiliúna agus oideachais na rannpháirtithe.

Bunaítear an tionscadal seo ar thaighde páirce feiniméaneolaíochta ina gcuimsítear agallaimh ina gcuireann múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta a dtaithí agus a ndearcadh i láthair, mar aon le taighde tánaisteach a chuimsíonn anailís ar litríocht ábhartha.

Is beag taighde atá ar fáil i láthair na huair ar thaithí ghairmiúil agus phearsanta mhúinteoirí iar-bhunscoile, go hairithe an taighde sin a chuireann guth na múinteoirí sin i lár an aonaigh. Tá an bhearna seo le sonrú go láidir sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta. Tá sé mar aidhm ag an tionscadal seo, trí anailís litríochta agus taighde páirce, an bhearna sa chorpas reatha taighde a líonadh agus léargas cruinn a thabhairt ar thaithí an mhúinteora iar-bhunscoile Ghaeltachta.



## Buíochas

Tá mé go mór faoi chomaoin ag mo stiúrtóir, an Dr Pádraig Ó Duibhir, a thug gach cúnamh agus spreagadh dom agus mé ag tabhairt faoin obair seo, agus a threoraigh mé i gcónaí ar bhealach mo leasa.

Táim fíorbhuíoch de na múinteoirí uile a ghlac páirt sa tionscadal, a thug a gcuid ama go fíal agus a roinn a dtaithí go hionraic agus go hoscailte liom.

Ba mhaith liom buíochas a ghabháil leo siúd a thug cúnamh ar bhealaí éagsúla dom agus mé i mbun an tsaothair seo: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta a chuir maoiniú ar fáil don taighde; Dónall Ó Braonáin agus Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh a cheadaigh dom sos staidéir a thógáil ó mo chuid oibre ar mhaithe leis an tionscadal seo a chur i gcrích; foireann Choláiste Phádraig, Droim Conrach; foireann Leabharlann McClay, Ollscoil na Banríona, Béal Feirste; foireann Leabharlann Shéamuis Uí Argadáin, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh; an Dr Conchúr Ó Giollagáin, Sabhal Mòr Ostaig; Niall Mac Uidhílin, Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge; an Dr Peadar Ó Flatharta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath; Seosamh Mac Donnacha, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

Tá mé go mór faoi chomaoin ag mo mhuintir, go háirithe mo mháthair Hannah, a spreag mé i gcónaí agus mé i mbun staidéir.

Gabhaim buíochas speisialta le Feilimí as an tacaíocht a thug sé dom agus mé ag tabhairt faoin taighde seo.

## Clár Giorrúchán

CM	an Chomhairle Mhúinteoireachta
COGG	an Chomhairle um Oideachais Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
DGO	Dioplóma Gairmiúil san Oideachas
FGL	Forbairt Ghairmiúil Leanúnach
ICDU	In-Career Development Unit
LPP	Legitimate Peripheral Participation
MNC	Múinteoir Nua Cháilithe
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PDE	Professional Diploma in Education
ROS	an Roinn Oideachais agus Scileanna
TALIS	Teaching and Learning International Survey
T1	Cainteoir arb í an sprioctheanga a c(h)éad teanga
T2	Cainteoir arb í an sprioctheanga a d(h)ara teanga
SFGM	an tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí
SOLG	Soláthar Oideachais Lán-Ghaeilge

## **Caibidil 1 Réamhrá**

### **1.1 Réamhrá**

Tugaim léargas sa chaibidil seo ar ábhar an tionscadail taighde agus ar na spriocanna is mian liom a bhaint amach. Cuirim an cheist taighde faoi ndear an tionscadal ina iomláine i láthair mar aon leis na heasnamh a shonraítear sa chorpas reatha taighde. Déanaim cíoradh ar an réasúnaíocht laistiar den taighde d'fhonn léargas a thabhairt ar an inspreagthacht phearsanta mar aon leis na spriocanna acadúla laistiar den ábhar. Déanaim cur síos freisin ar cheantar an taighde agus an pobal féin atá rannpháirteach ann. Ar deireadh, cuirim leagan amach an tráchtais féin i láthair mar threoir maidir leis an tslí ina dtabharfar faoin anailís.

### **1.2 Na Ceisteanna Taighde**

Trí cheist taighde atá á n-iniúchadh agam sa tionscadal seo:

1. Céard iad na dúshláin ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta?
2. Céard iad na cleachtais oiliúna den Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach a nglacann múinteoirí an tionscadail seo páirt iontu?
3. Bunaithe ar na dúshláin atá le tabhairt acu, agus i bhfianaise na gcleachtas oiliúna a bhfuil na múinteoirí páirteach iontu, céard iad na riachtanais oiliúna is mó atá ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta?

Déanaim iarracht sa tionscadal taighde seo na ceisteanna thuas a chíoradh trí anailís a dhéanamh ar an litríocht ábhartha mar aon le taithí na múinteoirí ar na ceisteanna sin a fhiosrú.

### 1.3 Réasúnaíocht an taighde

Is iomaí athrú atá tagtha ar ghairm na múinteoireachta ó lár an chéid seo caite. Tagann siad seo chun cinn faoi scáth ghluaiseachtaí sóisialta ina bhfeictear béim á leagan ar tháirgiúlacht agus ar fhreagracht agus iad le sonrú go láidir sna seirbhísí poiblí, an t-oideachas san áireamh. Is athruithe iad atá ag titim amach ar fud na cruinne agus tá an tsochaí ina maireann muid éiginnte, comhdhlúite agus coimpléascach dá mbarr (Hargreaves, 1994: 9). Ar ndóigh, tugann siad dúshlán láidir do chórais oideachais an domhain agus do na múinteoirí atá ag feidhmiú laistigh de na córais sin, agus ní haon eisceacht córas oideachais na hÉireann (Coolahan, 2003).

I dtuairisc taighde de chuid an OECD (2005) a d'fhiosraigh polasaithe múinteoireachta idirnáisiúnta, *'Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers'*, dúradh gurb iad múinteoirí an acmhainn is luachmhaire atá ag scoileanna agus go bhfuil éifeachtúlacht na scoileanna sin ag brath go mór ar chumas na múinteoirí céanna (OECD, 2005). Maíodh freisin, áfach, go raibh na hathruithe cultúrtha, sóisialta agus polaitiúla ag tabhairt dúshlán dóibh agus iad ag iarraidh a gcuid oibre a chur i gcrích. Baineann na dúshlán seo le héagsúlachtaí teanga agus cúlraí sóisialta sa seomra ranga, chomh maith le hathruithe i gcúrsaí teicneolaíochta agus i gcórais mheasúnaithe. Tá na cuspóirí atá roimh shaoránaigh na sochaí níos uailmhianaí ná a bhí riamh, agus tá de dhualgas ar scoileanna, agus ar mhúinteoirí dá réir, daltaí a oiliúint ionas go mbeidh siad ullamh chuige sin. Ní mór do dhaltaí a bheith ina bhfoghlaimeoirí féin-stiúrtha agus ar a gcumas coinneáil leis an bhfoghlaime sin i gcaitheamh a saoil (OECD, 2005). Castacht a bhaineann leis gur scileanna iad seo go minic nár shealbhaigh na múinteoirí iad féin agus iad i mbun oiliúna agus tá dúshlán ollmhór le tabhairt acu anois ag iarraidh na scileanna céanna a sheachadadh chuig na daltaí (Hargreaves, 2000: 151).

Sonraítear an easpa scileanna sin freisin agus córas oideachais na Gaeltachta faoi chaibidil. Cé nach ndéantar sainiú foirmiúil ar an gcóras sin mar chóras tumoideachais, glactar leis gur oideachas dátheangach den chuid is mó atá ar bun (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2005). Ábhar imní, áfach, nár cuireadh oiliúint chuí ar na múinteoirí atá ag teagasc trí Ghaeilge i láthair na huair, agus gur “an-teoranta atá an saineolas atá ar fáil i gcóras oideachais na Gaeltachta [...] ar mhúnlaí tumoideachais” (Mac Donnacha, Ní Shéaghdha, Ní Chualáin, & Ní Mhainnín, 2005: 130). Táthar ag súil mar sin go mbeidh múinteoirí sa chóras oideachais Gaeltachta ní hamháin eolach ar mhúnlaí tumoideachais ach in ann na spriocanna teagaisc agus foghlama bainteach leis na múnlaí sin a chur i gcrích, ainneoin nach bhfuil oiliúint ar bith faighte acu sa réimse sin. Mar sin i dtaca leis an easpa oiliúna a dtagraíonn Hargreaves (2000) dó maidir le cumas múinteoirí i gcoitinne dul i ngleic leis na brúnna éagsúla a leagann sochaí an lae inniu rompu, tá easnaimh bhreise ar mhúinteoirí an chórais oideachais Ghaeltachta, ó thaobh teagasc trí mheán na Gaeilge, teanga go minic arb í dara teanga an mhúinteora agus an dalta í. Ní áirítear, ach an oiread, an cur amach a bheifí ag súil go mbeadh ag an múinteoir ar ról na scoile Gaeltachta i gcaomhnú na teanga agus i gcothú gréasán sóisialta sa sprioctheanga i measc déagóirí (Eckert, 1988, 1989; Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha & O’Brien, 2007).

I dtaca leis na hathruithe sóisialta a bhfuil tionchar acu ar chórais oideachais na linne áirítear freisin riaradh an chórais, agus leasuithe sa chóras riaracháin sin, mar dhúshlán breise do scoileanna, do mhúinteoirí agus do dhaltaí. Tráth anois go bhfuil an bhéim á leagan ar iomaíocht an chórais agus ról an oideachais i sochaí an eolais (Hargreaves, 2003), feictear go bhfuil breis béime á leagan ar an scoil agus ar chomhpháirtíochtaí rialtais áitiúla oideachais spriocanna atá leagtha amach ag córas

lárnach a bhaint amach ag an leibhéal áitiúil (Helsby, 1999; Hoyle & Wallace, 2007). Tá tionchar suntasach ag an easpa cumhachta seo ar fheidhmiú na scoileanna ar bhonn laethúil, go háirithe nuair a áirítear coimhlínt idir spriocanna forbartha náisiúnta agus na spriocanna sin is ábhartha agus is práinní don scoil féin (Sugrue, 2004a). Maidir le córas oideachais na Gaeltachta, feictear go bhfuil tréithe sainiúla an chórais mar bhunchloch aige, ach gur tréithe iad atá imeallach don chóras náisiúnta. Tá an baol ann agus an córas oideachais á riaradh go láidir ón lár go ndéanfaí imeallú ar riachtanais áitiúla d'fhonn freastal ar na héilimh náisiúnta, riachtanais oiliúna na múinteoirí san áireamh (Sugrue, 2004a; Hoyle & Wallace, 2007). Tá na himpleachtaí leis seo feicthe cheana againn maidir le leagan amach an churaclaim áit nach bhfuil an curaclam reatha Gaeilge ag freastal ar riachtanais oideachais ná teanga cainteoirí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga nó cainteoirí a bhfuil ardlíofacht sa teanga acu (Mac Donnacha, 2005; Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha, 2010; Ó Duibhir, 2012; Ó Flatharta, 2007; Ó Giollagáin et al., 2007).

Cuireann Hargreaves (2000) cuntas ar fáil ar na brúnna éagsúla breise atá ar mhúinteoirí de bharr rialacháin ghéara atá tagtha chun cinn in earnáil an oideachais faoi chultúr nua na bainistíochta. Dar leis go bhfuil múinteoirí na linne ag ceistiú a ngairmiúlachta féin agus go deimhin ag breathnú ar na scileanna atá in easnamh orthu sa chomhthéacs nua oideachais seo. Tagann Hoyle agus John (1995) leis an dearcadh seo ag maíomh go bhfuil bearna anois á cothú idir bainisteoirí agus múinteoirí a chuireann dearcadh an mhúinteora ar stádas na múinteoireachta mar ghairm, agus ar a stádas féin mar dhuine gairmiúil, go mór i mbaol (MacBeath, 2012). Dar le múinteoirí a ghlac páirt i dtionscadal taighde a d'fhiosraigh stádas múinteoirí sa Bhreatain go bhfuil ísliú tagtha ar stádas a ngairme le blianta beaga anuas de bharr “a wider demystification of the profession through the engagement of

a more informed and critical public, a greater transparency demanded through national testing, and associations of teaching as more to do with behaviour management” (Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre, Oliver agus Pell, 2007: 6). Dar leis na múinteoirí céanna gur airde an stádas atá ag gairmeacha eile mar leigheas agus dlí ná mar atá ag an múinteoireacht. Díol suntais anseo taighde de chuid an OECD (2005) a léirigh go raibh seasamh sóisialta cuíosach ard ag an múinteoireacht i súile an phobail, agus borradh faoi le blianta beaga anuas. I súile na múinteoirí, áfach, is stádas íseal a leagann siad féin ar a ngairm, agus mar a léirigh Hargreaves et al. (2007) freisin é, níos ísle ná gairmeacha eile (OECD, 2005). I gcás na hÉireann, feictear nach bhfuil ach 44% de mhúinteoirí sásta lena bpost múinteoireachta agus méadú suntasach tagtha ar an bhfigiúr sin ó 2009 i leith (ASTI / Millward Browne, 2014).

Ainneoin gur i measc múinteoirí a shonraítear an dearcadh seo den chuid is mó, áirítear go fóill an mhúinteoireacht mar ghairm a bhfuil stádas measartha íseal aici i súile an phobail, i gcomparáid le gairmeacha eile ar a laghad ar bith (MacBeath, 2012). Nuair a fhéachtar ar an ngradam a bhaineann leis an múinteoireacht i measc phobal na Breataine Móire, feictear go luíonn sí sa cheathrú uachtarach os cionn gairmeacha mar obair shóisialta agus leabharlannaíocht, ach fós féin faoi mhórghaimeacha eile (Hoyle, 2001). Is iomaí rud a imríonn tionchar ar aigne an phobail agus iad ag tabhairt breithiúnais ar ghairm na múinteoireachta, ina measc líon ard na múinteoirí a thugann faoin ngairm mar aon leis an bpá a thuilltear (Hoyle, 2001). Is léir i gcás mhúinteoirí na hÉireann, go bhfuil a leibhéal misnigh fíoríseal i láthair na huaire de bharr na n-athruithe seo uile ar an gcóras (ASTI / Millward Browne, 2014; Coolahan, 2003).

Tá na hathruithe luaite, dul chun cinn na bainistíochta agus an lárnachais ina measc, mar aon le ceistiú stádas na múinteoireachta, mar chuid de phróiseas níos leithne díghairmiúlaithe atá ag titim amach in earnáil an oideachais ó dheireadh an chéid seo caite ar aghaidh (Hargreaves et al., 2007). Feictear an mhúinteoireacht á rialú go lárnach agus faoi scáth spriocanna uailmhianacha atá bunaithe den chuid is mó ar spriocanna iomaíocha eacnamaíocha seachas ar riachtanais na bhfoghlaimoírí (Hoyle & Wallace, 2007). Feictear don mhúinteoir freisin go bhfuil smacht cailte aige ar an tasc idir lámha agus tionchar suntasach aige sin ar a fhéin-éifeachtúlacht (Bangs & Frost, 2012). De réir mar a dhéantar lagú ar ghairmiúlacht na múinteoireachta, agus de réir mar a imríonn brúnna an tsaoil chomhaimseartha tionchar ar fheidhmiú reatha an mhúinteora, ní mór dó machnamh a dhéanamh ar a ghairmiúlacht. Ní mór dó smaoineamh freisin ar an gcineál foghlama atá de dhíth air chun dul i ngleic leis na dúshláin reatha atá le tabhairt aige ionas go mbeidh ar a chumas a phost a chomhlíonadh go héifeachtach agus tairbhe phearsanta agus ghairmiúil a bhaint as (Hargreaves, 2000).

De bharr an easnaimh san oiliúint seo atá le sonrú go hidirnáisiúnta in earnáil an oideachais, cuirtear an fhorbairt ghairmiúil leanúnach (FGL feasta) chun cinn mar mhúnla inar féidir múinteoirí a chumasú chun dul i ngleic leis na dúshláin atá le tabhairt acu ina saol gairmiúil (OECD, 2009). Dá bharr sin, sonraítear borradh sa taighde dírithe ar rannpháirtíocht múinteoirí i gcleachtais FGL. Feictear seo freisin sa taighde a ghníomhaíonn chun eolas a bhailiú maidir le tréithe pearsanta agus gairmiúla an mhúinteora agus an dearcadh atá aige i leith an teagaisc agus na foghlama. Áirítear i measc roinnt de na tionscadaíl is suntasaí sa réimse seo ag leibhéal idirnáisiúnta: *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005); *Teachers' professional development: Europe in*



*international comparison* (OECD, 2009) a foilsíodh mar chuid den *Teaching and learning international survey* (TALIS feasta); *The Status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession: Final report of the teacher status project* (Hargreaves et al., 2007), *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study* (Conway, Murphy, Rath, agus Hall, 2009), *Future of teaching profession* (MacBeath, 2012) agus tuairiscí eile nach iad.

Dar le Coolahan (2003), áfach, gur beag taighde atá déanta ar an ábhar seo in Éirinn, go háirithe taighde bainteach le tréithe agus dearcaí mhúinteoirí na tíre i leith an teagaisc féin mar aon le taighde a thugann léargas ar a gcuid cáilíochtaí, a ndualgais ghairmiúla, agus gnéithe eile nach iad (Coolahan, 2003). Tugtar suntas do thuairiscí faoi leith a dhéanann iarracht an bhearna seo a líonadh mar: Burke (2002); Conway et al. (2009); Leonard agus Gleeson (1999); Ó Duibhir (2006); Sugrue (2004); Sugrue agus Uí Thuama (1997). Cé gur fiúntach na píosáí taighde iad sin luaite, agus tuairiscí eile nach iad, áirítear go fóill bearna sa chorpas reatha taighde ar thaithí phearsanta agus ghairmiúil múinteoirí, go háirithe múinteoirí iar-bhunleibhéil. Is ábhar imní é seo ní hamháin toisc go bhfuil gá go mbeadh Poblacht na hÉireann páirteach sa ghluaiseacht taighde idirnáisiúnta ar an ábhar ach freisin de bharr leibhéal íseal rannpháirtíochta i geleachtais FGL a shonraítear i measc mhúinteoirí na tíre (OECD, 2009). Cinnte rachadh eolas ar thaithí na múinteoirí ar an bhforbairt agus an meon atá acu ina leith chun leasa an dioscúrsa trí tuiscint níos soiléire a sholáthar ar na constaicí a sheasann roimh múinteoirí agus an fhorbairt ghairmiúil atá de dhíth orthu.

Maíonn Sugrue agus Uí Thuama (1997) nach ann do chultúr plé i measc múinteoirí agus baill eile den chóras oideachais maidir lena rannpháirtíocht ná a

ndearcadh i leith na gcleachtas seo, agus amhras orthu go minic ina leith siúd a thagann ar thóir an eolais sin (Sugrue & Uí Thuama, 1997). Tugann sé seo dúshlán don té atá ag iarraidh léargas a thabhairt ní hamháin ar chleachtais oiliúna mhúinteoirí na tíre ach ar na riachtanais oiliúna atá acu chomh maith céanna. Nuair a fhéachtar ar chomhthéacs níos áitiúla laistigh de chóras oideachais na hÉireann, mar réimse taighde an tionscadail seo, an córas oideachais Gaeltachta, tá sé léirithe cheana féin nach bhfuil múinteoirí an chórais sin oilte i múnlaí an tumoideachais agus nach bhfuil siad féin compordach ná muiníneach go minic as na cleachtais teagaisc ná bainistíochta atá in úsáid acu (Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghda 2010; Ó Duibhir 2006). Ní léir, áfach, an bhfuil an neamhoillteacht seo mar thoradh ar mhí-oiriúnacht na gcleachtas oiliúna atá ag freastal orthu nó mar thoradh ar a neamhrannpháirtíocht sna cleachtais chéanna.

Cuireann an tionscadal taighde seo roimhe iniúchadh a dhéanamh ar na ceisteanna sin agus an bhearna sa chorpas reatha taighde ar chleachtais agus riachtanais oiliúna múinteoirí in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta a líonadh. Lonnaím an scagadh seo sa chomhthéacs taighde idirnáisiúnta ionas gur féidir dul i mbun anailís chomparáideach ar an FGL ag an iar-bhunleibhéal. Tugaim léargas anois ar an gceantar taighde.

#### **1.4 An Ceantar Taighde**

De bharr an deacracht a bhaineann le ceist shainithe na Gaeltachta, tugaim léargas ar stair agus staid reatha na Gaeltachta i dtús báire d'fhonn comhthéacs a sholáthar inar féidir ceantair agus ábhar taighde an tionscadail faoi chaibidil a lonnú agus a scrúdú. Ní thugaim cur síos cuimsitheach ar chóras oideachais na Gaeltachta féin toisc go dtugaim faoi sin sa chéad chaibidil eile. Níor mhiste a lua gur eol don taighdeoir gur iomaí ceist chasta a eascraíonn as seasamh na Gaeltachta mar phobal

mionlaigh teanga, ina measc: an t-aistriú teanga ó Ghaeilge go Béarla; an éabhlóid teanga; an fhorbairt thionsclaíoch; dioscúrsa na gcearta teanga; an reachtaíocht teanga; pleanáil chorpais na teanga; agus seachadadh na teanga ó ghluín go gluín. Is ceisteanna lárnacha iad sin agus an Ghaeltacht á hiniúchadh, agus déanaim iarracht aird a tharraingt ar na ceisteanna sin sa cháipéis seo chomh fada agus a bhaineann siad leis an oideachas Gaeltachta. Áirítear, áfach, an t-oideachas Gaeltachta mar chroílár an tionscadail áirithe seo agus mar sin, ceal spáis, ní théitear i mbun anailíse domhain ar cheisteanna lasmuigh de sin. Chun anailís chriticiúil ar na ceisteanna sin thuasluaite nach luíonn ag croí an tionscadail idir lámha féach: An Coiste Comhairleach Pleanála, 1986; Crowley, 2005; Hindley, 1990; Mac Giolla Chríost 2005; Ó Curnáin 2010; Ó Gadhra 1989; Ó Giollagáin et al., 2007; Lenoach, Ó Giollagáin agus Ó Curnáin, 2012; Ó Murchú 1985, 2008; Ó Riagáin 1997; Ó Riain 1994; Ó Tuathaigh 1990; Walsh 2002.

#### **1.4.1 An Ghaeltacht á sainiú**

De bhrí go raibh Gaeltacht bheo bhisiúil lárnach san fhealsúnacht athbheochana a bhí á cur chun cinn don tír i gcoitinne (Crowley, 2005) bhí rialtas na linne den tuairim go bhféadfaí deireadh a chur le meath na Gaeilge trí mheán na forbartha beag beann ar an tionchar a d'imreodh an cur chuige seo ar iompar teanga na gceantar faoi chaibidil (Hindley, 1990; Ó Tuathaigh, 1990). Bunaíodh Coimisiún na Gaeltachta sa bhliain 1925 faoi scáth rialtas Mhic Chosgair agus é mar aidhm aige: “To inquire and report to the Executive Council [rialtas] as to the percentage of Irish Speakers in a district which would warrant its being regarded as (a) an Irish speaking district or (b) a partly Irish speaking district, and the present extent and location of such districts” agus “To inquire and make recommendations as to the use of Irish in the administration of such districts, the educational facilities therein, and

any steps that should be taken to improve the economic condition of the inhabitants” (Oifig an tSoláthair, 1926: 1).

Bunaithe ar thorthaí daonáirimh an Gharda Síochána, rinneadh rangú den chéad uair ar cheantair Ghaeltachta, bunaithe ar fhaisnéis a bailíodh chuige sin, cé gur minic locht á fháil ar chur chuige an mhodha iniúchta a úsáideadh agus amhras i dtaobh bhailíocht na staitisticí dá réir (Ó Riagáin, 1997). Mar sin féin, moladh don chéad uair go bhféadfaí ceantair Ghaeltachta a rangú bunaithe ar líon na gcainteoirí a mhair iontu. Tugadh Fíor-Ghaeltacht ar cheantar ina raibh an Ghaeilge ag 80% nó níos mó den phobal (168,279 duine ag cur fúthu i seacht gcontae) agus breac-Ghaeltacht ar cheantar ina raibh an Ghaeilge ag idir 25 agus 79% den phobal (207,907 duine) (Oifig an tSoláthair, 1926). Níor glacadh go foirmiúil, áfach, le sainiú ar bith ar an nGaeltacht go dtí gur achtaíodh Acht na dTithe (Gaeltacht) sa bhliain 1929 (Ó Riagáin, 1997). Tá sé maíte freisin gur cuireadh fad agus leithead breise le teorainneacha na Gaeltachta “in the hope of encouraging a swift return of the whole wide area to Irish first-language usage” (Hindley, 1990: 30).

Rinne Coimisiún na Gaeltachta 1926 moltaí éagsúla maidir le cúrsaí oideachais, tionscail agus athlonnaithe pobail, ach ba bheag díobh seo a cuireadh i bhfeidhm de bharr an chostais a bhain leo (Oifig an tSoláthair, 1926; Walsh, 2002). Sa bhliain 1965, bunaíodh Roinn na Gaeltachta, faoi scáth an Acht Airí agus Rúnaithe (Leasú) 1956, agus sainiú na Gaeltachta arís mar chnámh spairne toisc go raibh deis ag an rialtas, trí fheidhmiú an Achta, limistéar reatha na Gaeltachta a aithint agus laincisí stairiúla Choimisiún na Gaeltachta a chaitheamh uathu. Dar le hAire Oideachais na linne, Risteárd Ó Maolchatha, go raibh an scéal ró-chasta le réiteach trí mheán na reachtaíochta (Díospóireachtaí Dála, 19 Aibreán, 1956).

Is cnámh spairne sainiú na Gaeltachta, go tíreolaíoch agus go teangeolaíoch, ó shin i leith agus mar a fheicfear sa tionscadal seo, is ceist í atá lárnach agus córas oideachais na Gaeltachta faoi chaibidil. Sa deireadh, rinneadh sainiú ar na limistéir Ghaeltachta trí mheán na hionstraimhe reachtúla, Ordú na Limistéar Gaeltachta (1956), inar tugadh aitheantas Gaeltachta do 85 toghroinn iomlán agus codanna de 57 toghroinn eile, agus gach ceann díobh seachas páirt de thoghroinn amháin ag teacht leis an sainiú limistéireach a rinneadh ar an nGaeltacht mar chuid de Choimisiún na Gaeltachta 1926 (Ó Giollagáin et al., 2007).

Sa bhliain 2002, mhol an dara Coimisiún Gaeltachta (an Coimisiún feasta) go rachfaí i mbun iniúchta ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht chun iompar teanga phobail na Gaeltachta a mheas (Coimisiún na Gaeltachta, 2002). Cuspóirí pleanála teanga a bhí laistiar den chinneadh seo sa mhéid is gur mhol an Coimisiún go dtabharfaí tréimhse seacht mbliana do na pobail Ghaeltachta borradh a chur faoi úsáid na teanga sa cheantar. Bhronnfaí stádas Gaeltachta ar na ceantair ina raibh an Ghaeilge in úsáid ag os cionn 50% den phobal ar bhonn laethúil. Glacadh le moladh an Choimisiúin maidir le staidéar teangeolaíoch a chur sa tsiúl agus foilsíodh an staidéar sin sa bhliain 2007. Léirigh an *Staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht* (Ó Giollagáin et al., 2007) (SCT feasta), mar a rinne Mac Donnacha et al. (2005) rompu gur féidir idirdhealú a dhéanamh idir trí chineál pobail teanga i limistéir Ghaeltachta an lae inniu agus is iadsan:

- **Limistéir Ghaeltachta Chatagóir A**

Na toghranna a bhfuil breis is 67% dá ndaonra iomlán os cionn trí bliana d'aois ina gcainteoirí laethúla Gaeilge. Is iad seo na toghranna a bhfuil “an speictream is airde úsáide Gaeilge le fáil iontu agus seasmhacht áirithe le sonrú ar an bpatrún

úsáide Gaeilge sna rannóga aoise ar fad, cé is moite d'iompar teanga na n-óg" (Ó Giollagáin et al., 2007: 503).

- **Limistéir Ghaeltachta Chatagóir B**

Na toghranna a bhfuil idir 44% - 66% dá ndaonra iomlán os cionn trí bliana d'aois ina gcainteoirí laethúla Gaeilge. Tá úsáid an Bhéarla in uachtar sna ceantair seo "imithe ar gcúl [...] agus [is] i gcomhthéacs scoile is mó atá sí á húsáid ag daoine óga" (Ó Giollagáin et al., 2007: 503).

- **Limistéir Ghaeltachta Chatagóir C**

Na toghranna a bhfuil faoi bhun 44% dá ndaonra iomlán os cionn trí bliana d'aois ina gcainteoirí laethúla Gaeilge. Cuimsíonn an chatagóir seo an líon is mó toghrann agus daonra de na trí chatagóirí agus "is i measc na n-aoisghrúpaí scoile den chuid is mó a úsáidtear an Ghaeilge sna limistéir seo" ach cé go bhfuil úsáid na Gaeilge fíoriseal nó in easnamh go hiomlán i gcásanna áirithe, "úsáidtear an Ghaeilge fós i gcuid de na gréasáin aitheantais agus de na hinstitiúidí oideachais agus pobail a bhaineann le Catagóir C" (Ó Giollagáin et al., 2007: 504).

Áitíonn Ó Giollagáin et al. (2007) go bhfuil riachtanais phobal na dtrí chatagóir éagsúil óna chéile agus go bhfuil na cuspóirí pleanála atá amach rompu éagsúil dá réir. Léiríodh go raibh staid reatha limistéir Ghaeltachta Chatagóir A práinneach sa bhliain 2007 agus go raibh géarghá tús áite a thabhairt do mholtaí na tuarascála chun cosaint agus tacaíocht a thabhairt do na ceantair sin ina raibh an Ghaeilge go fóill in uachtar iontu agus do na ceantair sin ar theastaigh uathu borradh a chur faoi úsáid na Gaeilge ina limistéir féin. Léiríodh san SCT gur ghá gur limistéir shainithe phleanála teanga a bheadh i gceist leis an téarma Gaeltacht agus moladh go dtabharfaí tréimhse seacht mbliana do na limistéir plean teanga a chur i bhfeidhm agus i gcrích. Sa chás nach n-éireodh le ceantar an plean a chur i gcrích le linn na

tréimhse sin, nó le linn an tsínithe a chuirfí leis, chaillfeadh an limistéar sin an stádas Gaeltachta a bhí acu (Ó Giollagáin et al., 2007: 524). Ba mholtaí iad seo a rachadh i ngleic leis an gcur i gcéill a bhí sa Ghaeltacht maidir le pobail ina raibh an Béarla in uachtar iontu le fada an lá ach a bhí go fóill á sainiú mar cheantair Ghaeltachta. Freisin thabharfaí ugach don phobal féin dul i ngleic le ceist na Gaeltachta agus rogha a dhéanamh an raibh stádas Gaeltachta, agus na dualgais agus freagrachtaí éagsúla bainteach leis sin, uathu nó nach raibh. Níor cuireadh na moltaí mar a rianáitear san SCT iad i bhfeidhm cé gur baineadh leas as codanna áirithe díobh san Acht Gaeltachta 2012 a phléim níos moille.

Moladh sa *Straitéis 20 bliain don Ghaeilge 2010 – 2030* (an Straitéis feasta) cur chuige pleanála teanga mar a cuireadh chun cinn san SCT, is é sin go mbeadh tréimhse áirithe ag pobail Ghaeltachta plean teanga a chur le chéile agus a chur i bhfeidhm. Sa chás nach n-éireodh leo na spriocanna sin a bhaint amach, chaillfidís a stádas Gaeltachta. Luaitear freisin ann go bhféadfaí aitheantas a bhronnadh ar cheantair nach n-áirítear mar cheantair Ghaeltachta reatha, fad agus go gcomhlíonann siad critéir áirithe phleanála teanga (Rialtas na hÉireann, 2010: 20).

Cuireadh fáilte mhór roimh an Straitéis tráth a fhoilsithe, go háirithe i measc grúpaí stocaireachta Gaeilge, Comhdháil Náisiúnta na Gaeilge agus Conradh na Gaeilge ina measc. Le himeacht na mionnaí agus na mblianta, áfach, ba léir go raibh moilleadóireacht ar bun agus pobal na Gaeilge anois ag ceistiú cén uair a chuirfí tús leis an bpróiseas pleanála, nó le Céim an Bhunaithe mar a thugtar sa Straitéis uirthi. Ba léir sa bhliain 2012 go raibh an tóin ag titim as próiseas céimiúil na Straitéise, agus thug an rialtas aghaidh ar phíosa reachtaíochta a chur i dtoll a chéile a

dhéanfadh iarracht ceist shainiú na Gaeltachta agus cuspóirí na Straitéise a tharraingt le chéile trí phróiseas coiteann pleanála teanga<sup>1</sup>.

Achtaíodh Acht na Gaeltachta ag deireadh na bliana 2012, agus tá sé mar aidhm aige sainmhíniú a sholáthar ar an nGaeltacht agus leasuithe a dhéanamh ar struchtúr agus ar fheidhmeanna Údarás na Gaeltachta. Lean an tAcht an cur chuige a moladh san SCT agus sa Straitéis maidir le critéir theangeolaíocha bunaithe ar an bpleanáil teanga a bheith mar bhunús don sainiú úr a dhéanfaí ar an nGaeltacht. Tugtar droim láimhe, áfach, do na catagóirí mar a bhí molta agus déantar sainiú ar an nGaeltacht faoi scáth trí theideal éagsúla: Limistéar Pleanála Teanga Gaeltachta; Baile Seirbhíse Gaeltachta agus Líonraí Gaeltachta (Acht na Gaeltachta 2012 (Alt 6)). I dtéarmaí na reachtaíochta seo, thitfeadh ceantair uile Ghaeltachta na tíre mar atá i láthair na uaire faoi scáth an teidil, Limistéir Pleanála Teanga Gaeltachta, mar sin ní phléim anseo ach an teideal sin.

Cuimseofar sna limistéir seo “toghanna agus codanna díobh ar ina leith atá pleananna teanga comhaontaithe idir na pobail lena mbaineann agus an tAire, de réir rialacháin forordaithe, chun an Ghaeilge a neartú mar theanga theaghlaigh agus phobail laistigh de na limistéir iomchuí” (An Roinn Ealaíon Oidhreachta agus Gaeltachta, 2012: 11). Tá ar chumas an Aire limistéar nua Gaeltachta a ainmniú sa chás go sásaíonn siad na critéir, agus freisin stádas Gaeltachta a bhaint sa chás nach sásaíonn. D’fhonn an stádas mar Limistéir Pleanála Teanga Gaeltachta a choinneáil nó a bhaint amach, ní mór d’eagraíocht phleanála teanga iarratas a dhéanamh chuig Údarás na Gaeltachta chun plean teanga a réiteach agus a chur i bhfeidhm don cheantar sin. Sa chás nach gcuirtear an plean i bhfeidhm go sásúil laistigh den tréimhse ama leagtha síos, nó nach gcuirtear i bhfeidhm í go leordhóthanach, tá ar

---

<sup>1</sup> <http://debates.oireachtas.ie/dail/2012/07/18/00012.asp#N2>



chumas an aire, i gcomhair le hÚdarás na Gaeltachta, moltaí a dhéanamh chun leasú a chur i bhfeidhm sa phlean. Sa chás ina dhiaidh sin go bhfuil ag teip go fóill ar chur i bhfeidhm éifeachtach an phlean, tá de chumhacht ag an aire fad a chur leis an tréimhse phleanála, nó an stádas mar Limistéar Pleanála Teanga Gaeltachta a bhaint go hiomlán (Acht na Gaeltachta, 2012, Alt 8). Fágтар mar sin, toisc nach bhfuil plean teanga ar bith curtha faoi bhráid an Údaráis go fóill, agus go bhfuil ar chumas an Aire fad a chur leis an tréimhse phleanála fiú nuair a chuirfear tús ceart leis an bpróiseas pleanála teanga, gurb éard atá sa Ghaeltacht de réir mar a sheasann sí inniu, na ceantair chéanna a rianaítear san Acht Airí agus Rúnaithe (Leasú) 1956. Glactar leis freisin, nach mbeidh athrú ar an stádas seo go ceann deich mbliana ar a laghad, ná ach an oiread ar stádas Gaeltachta na scoileanna Gaeltachta dá réir

#### **1.4.2 An córas oideachais sa Ghaeltacht**

Mar a léirítear i dtionscadail taighde éagsúla (Mac Donnacha, 2005; Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin et al., 2007; Ní Shéaghdha, 2010) ní timpeallacht aonchineálach córas oideachais na Gaeltachta. Áirítear comhdhéanamh measctha teanga, sóisialta agus cultúir i measc pháirtithe leasmhara uile an chórais, tuismitheoirí, daltaí, múinteoirí agus boird bainistíochta san áireamh. Ar ndóigh, meabhraím don léitheoir anseo, nach timpeallacht aonchineálach atá i mórán scoil ar bith, agus 83 faoin gcéad d'iar-bhunscoileanna na tíre a bhfuil daltaí ón iasacht ag freastal orthu (Millward Brown, 2014). In ainneoin sin, déanann Mac Donnacha et al. (2005) idirdhealú idir scoileanna na Gaeltachta bunaithe ar an úsáid laethúil a bhaintear as an nGaeilge sna ceantair ina bhfuil na scoileanna sin suite:

- **Catagóir A:** Scoileanna atá suite i gceantar ina labhraíonn 70% nó níos mó den phobal an Ghaeilge go laethúil.

- **Catagóir B:** Scoileanna atá suite i gceantar ina labhraíonn idir 40% agus 69% den phobal an Ghaeilge go laethúil.
- **Catagóir C:** Scoileanna atá suite i gceantar ina labhraíonn níos lú ná 39% den phobal an Ghaeilge go laethúil.

Tuigtear go bhfuil sainiú den chineál céanna déanta cheana féin sa Bhreatain Bheag agus é bunaithe ar an gcéatadán den oideachas atá á sholáthar trí mheán na Breataine (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2007). Baintear leas sa taighde seo as sainiú Mhic Dhonnacha et al. (2005) agus Uí Ghiollagáin et al. (2007) mar shainiú ar limistéar Gaeltachta. Is díomách an scéal, áfach, nach féidir go fóill brath ar shainiú an rialtais ar an ábhar seo. Dá ndéanfaí sin is amhlaidh go mbeadh an taighde bunaithe ar cheantair ina bhfuil an Béarla cinnte in uachtar mar theanga phobail iontu.

Tá an taighde faoi chaibidil dírithe ar na múinteoirí sin atá ag teagasc i gCatagóir A na Gaeltachta, atá lonnaithe ina iomláine ar chósta thiar na hÉireann. De bharr go bhfreastalaíonn dhá scoil atá lonnaithe i gCatagóir B ar líon suntasach daltaí as Catagóir A, chinn mé go rachadh sé chun leasa an taighde, cuireadh a thabhairt do mhúinteoirí na dá scoile sin páirt a ghlacadh sa taighde chomh maith céanna. Tá an dá scoil sin lonnaithe freisin ar chósta thiar na tíre. De bharr rúndacht a gealladh do na scoileanna, a phléim níos mine i gcaibidil a ceathair, ní ainmneofar na scoileanna féin ná na bailte ina bhfuil siad suite. Tugtar le fios, áfach, gur aon iar-bhunscoil déag atá i gceist agus iad uile lonnaithe ar chósta thiar na tíre ó Chionn Mhálanna, Co. Dhún na nGall go Carn Uí Néid, Co. Chorcaí.

Luadh ní ba thúisce an chastacht a bhaineann leis an oideachas Gaeltachta, an ghaelscolaíocht agus an t-oideachas náisiúnta a phlé go comhthreomhar lena chéile in aon pholasáí amháin. Is iomaí éagsúlacht a shonraítear laistigh den chomhthéacs

Gaeltachta freisin a thugann dúshlán don anailís a dhéantar ar riachtanais na gceantar sin agus freisin an freastal ar chóir a dhéanamh orthu.

Glacaim leis an gcur chuige sainithe agus roghnaithe seo mar mhodheolaíocht a éascaíonn an anailís chruinn ar na dúshláin atá le tabhairt ag grúpaí éagsúla den phobal Gaeltachta agus is de bharr sin a shocraím díriú ar Chatagóir A amháin. Roghnaím an chatagóir sin thar na catagóirí eile ó tharla gur inti a shonraítear an líon is airde daltaí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga. Cé go n-aithnítear go bhfuil an Béarla mar chéad teanga ag beagnach leath díobh, is ann go fóill do thromlach daltaí ar cainteoirí T1 Gaeilge iad i roinnt mhaith de na scoileanna. Tá deis faoi leith ag múinteoirí an chórais freastal ar a gcuid riachtanas teanga agus oideachais i dtimpeallacht ina n-áirítear an Ghaeilge go fóill mar phríomhtheanga an phobail. Is dúshlán suntasach é seo do na múinteoirí, áfach, agus teastaíonn uaim an tionchar atá ag an gcomhthéacs sainiúil sin orthu mar chleachtóirí gairmiúla oideachais, mar aon leis na slite a chomhlíonann siad na dualgais sin, a fhiosrú.

Níor mhiste a lua anseo go n-aithním go bhfuil deich mbliana caite ó cuireadh na catagóirí seo chun cinn an chéad lá riamh (Mac Donnacha et al., 2005) agus go bhfuil gach seans ann gur tháinig athrú ar chomhdhéanamh teanga na gceantar sin ó shin. Mhaígh Ó Giollagáin et al. (2007), áfach, agus iad ag trácht ar an ábhar seo sa bhliain 2007, gur in olcas a rachadh cúrsaí teanga in éagmais idirghabháil a chuirfeadh pátrúin teanga na linne ar mhalairt treo. I bhfianaise na moilleadóireachta atá ar an aon pholasáí idirghabhálach teanga atá ar fáil dúinn inniu, an *Straitéis 20 bliain don Ghaeilge 2010 – 2030* (Ó Cuirreáin, 2014), is féidir a mhaíomh gur laige a sheasann cúrsaí teanga sna ceantair is láidre Gaeltachta inniu sa bhliain 2014. Cinnte tá siad níos laige ná mar a bhí breis agus seacht mbliana ó

shin nuair a d'fhoilsigh Ó Giollagain et al. (2007) a saothar féin agus níos measa i bhfad fós ó chuir Mac Donnacha et al. (2005) a gcatagóirí féin inár láthair deich mbliana ó shin. Glactar leis mar sin go bhfuil torthaí agus tráchtairacht Mhic Dhonnacha et al. (2005) ar an gcóras oideachais Gaeltachta agus Uí Ghiollagáin et al. (2007) ar staid sochtheangeolaíoch na Gaeltachta go fóill ábhartha do chomhthéacs reatha an oideachais Ghaeltachta sa lá atá inniu ann.

Is scoileanna tuaithe iad na hiar-bhunscoileanna uile ina bhfuil múinteoirí an tionscadail ag teagasc, cé go bhfuil éagsúlachtaí le sonrú i bpróifíl na scoileanna ag brath ar an suíomh tíreolaíoch ina bhfuil siad. Tá tionchar suntasach aige seo ar ghnéithe den scoil lena n-áirítear: comhdhéanamh na ndaltaí, na múinteoirí, agus na foirne tacaíochta; áiseanna teagaisc agus foghlama; fáil ar sheirbhísí tacaíochta; cóiríocht na scoile; sairse na múinteoirí chun taistil; ról an phríomhoide mar mhúinteoir agus mar bhainisteoir agus gnéithe eile nach iad. Cuirim na nithe seo uile san áireamh agus an t-ábhar taighde á chíoradh. Maíonn Mac Donnacha et al. (2005) go bhfuil “na tosca faoina bhfuil scoileanna Gaeltachta ag feidhmiú an-éagsúil óna chéile ag brath ar an gceantar ina bhfuil an scoil suite agus ar staid na teanga i measc phobal an cheantair sin” (Mac Donnacha et al., 2005: 1). Sa tslí chéanna nach córas aonchineálach córas oideachais na Gaeltachta, ní féidir a mhaíomh gur timpeallacht aonchineálach oideachais ná teanga atá in iar-bhunscoileanna Chatagóir A ach an oiread. Tá tionchar suntasach ag an éagsúlacht sa chomhdhéanamh teanga, cultúir agus sóisialta ar fheidhmiú reatha na scoile agus go deimhín ar an múinteoir agus é i mbun teagaisc.

Tugann an éagsúlacht sin dúshlán shuntasacha don mhúinteoir, i dtaca leis na dúshlán a bhaineann leis an ngairm i gcoitinne. Tá sé mar aidhm ag an taighde

seo léargas a thabhairt ar thaithí na múinteoirí ar na dúshláin sin, agus ar na riachtanais oiliúna a n-eascraíonn astu.

### **1.5 Pobal an Taighde**

Is iad na múinteoirí atá ag teagasc in iar-bhunscoileanna Chatagóir A na Gaeltachta, mar aon le múinteoirí i dhá scoil de chuid Chatagóir B na Gaeltachta príomhphobal an taighde seo. Ar ndóigh tá tionchar suntasach ag rannpháirtithe eile an chórais oideachais agus an phobail Ghaeltachta i gcoitinne ar thaithí ghairmiúil agus phearsanta na múinteoirí sin. Ina measc: an Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS feasta); an Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta; an Chomhairle um Oideachais Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG feasta); an tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí (SFGM feasta); ceardchumann na múinteoirí iar-bhunleibhéil lena n-áirítear Cumann na Meánmhúinteoirí, Éire agus Aontas Múinteoirí Éireann; na cumainn ábhair ag an iar-bhunleibhéal; institiúidí tríú leibhéil na tíre; Údarás na Gaeltachta; boird bhainistíochta na scoileanna; agus gréasáin neamhghoirmiúla neamhspleácha na múinteoirí. Cé nach ar na páirtithe leasmhara sin luaite atá an taighde faoi chaibidil dírithe, ní móide go mbeadh ról acu i dtaithe an mhúinteora.

### **1.6 Modheolaíochtaí Taighde**

Lonnaím an tionscadal taighde idir lámha i bhfráma tagartha de chuid na feiniméaneolaíochta, áit a mbreathnaítear in athuair ar ghnáthchleachtais an tsaoil trí lionsa nua chun tuiscint níos grinne a fháil orthu. I gcás an taighde seo is í taithí ghairmiúil agus phearsanta an mhúinteora atá ag teagasc sa chóras oideachais Gaeltachta an feiniméan a ndéantar iniúchadh air. Tugaim míniú níos cuimsithí ar an bhfeiniméaneolaíocht mar choincheap taighde níos faide anonn sa tráchtas nuair a bheidh modheolaíochtaí taighde uile an tionscadail á scagadh.

Mar chuid den taighde, déanaim iniúchadh agus anailís ar an litríocht bairteach le mórtéamaí agus miontéamaí an taighde. Tarraingím ar fhoinsí litríochta ó iliomad réimsí léinn lena n-áirítear: an t-oideachas; an t-oideachas iar-bhunscoile; an fhorbairt ghairmiúil; gluaiseacht na gairmiúlachta; an t-oideachas dátheangach; an tumoideachas; an tsochtheangeolaíocht; an mhúinteoireacht mar ghairm agus réimsí eile nach iad. Déanaim seo d'fhonn fráma tagartha teoiriciúil a sholáthar inar féidir an anailís ar thorthaí taighde an tionscadail a lonnú.

Ní mór i gcás na feiniméaneolaíochta taitní an rannpháirtí a mheas ar an gcleachtas idir lámha. Chuige sin, chuir mé sampla leathan múinteoirí a bhíonn ag teagasc in iar-bhunscoileanna Gaeltachta faoi agallamh agus i measc na dtéamaí a fiosraíodh le linn na n-agallamh sin bhí: cúlra oideachais na múinteoirí; ábhar sásaímh agus dúshláin dóibh agus iad i mbun oibre; a mianta dá dtodhchaí ghairmiúil; a ndearcadh i leith ról an mhúinteora sa scoil agus sa phobal, go háirithe sa phobal Gaeltachta; a ndearcadh maidir le cleachtais FGL; rannpháirtíocht sna cleachtais chéanna; easnaimh ina n-oiliúint de réir mar a chonacthas dóibh féin é; agus téamaí eile nach iad.

I measc an dá scór múinteoir seo bhí múinteoirí ábhair agus teanga toisc go raibh sé rithábhachtach don taighde idir lámha, nach ndíreofaí isteach ar mhúinteoirí aon ábhar amháin. Mar a léiríodh thuas, tá bearnaí suntasacha sa taighde reatha ar an oideachas Gaeltachta, a laghad de atá ar fáil, ar thaithí mhúinteoirí ábhair seachas na Gaeilge agus theastaigh uaim taithí na múinteoirí sin a fhiosrú. Ina theannta sin, theastaigh uaim díriú ar mhúinteoirí amháin d'fhonn a dtaitní féin ar teagasc in iar-bhunscoileanna Gaeltachta a fhiosrú. Mar a léireofar ar ball agus teoiric an taighde á scagadh, is cuid lárnach de staidéar feiniméaneolaíoch go nglacfaí le taithí an rannpháirtí mar phríomhfhoinsé an eolais ach go bhféachadh an taighdeoir go

criticiúil agus go hoibiachtúil ar an eolas sin. Fágfar príomhoidí na n-iarbhunscoileanna Gaeltachta as an áireamh mar sin ionas nach mbeadh leagan eile den eolas sin i gcoimhlínt le leagan na múinteoirí féin den fheiniméan. Pléim seo níos mine agus modheolaíochtaí taighde an tionscadail á bplé.

## **1.7 Leagan amach an tráchtais**

Tá an tráchtas roinnte ina sé chaibidil éagsúil, agus tugaim fórléargas ar na caibidlí sin thíos.

- **Caibidil 1: Réamhrá an tionscadail**

Sa chéad chaibidil, cuirim na ceisteanna taighde faoi ndear an tionscadal i láthair chun treo a leagan amach don taighde féin agus tugaim aghaidh freisin ar an réasúnaíocht a luíonn laistiar de. Tugaim míniú ar staid reatha na múinteoireachta mar ghairm agus ar na dúshláin is mó atá le tabhairt ag an ngairm i láthair na huaire. Léargas gairid atá anseo, áfach, ó tharla cur síos mion á dhéanamh agam ar an ábhar céanna sa léirbhreithniú litríochta. De bhrí gurb iad múinteoirí an chórais oideachais Ghaeltachta is ábhar don taighde, cuirim comhthéacs na Gaeltachta i láthair d'fhonn léargas soiléir a thabhairt ar an timpeallacht ina bhfuil na múinteoirí ag feidhmiú. Cloím, áfach, le cur síos ar chúlra stairiúil agus staid reatha na Gaeltachta féin mar cheantar tíreolaíoch, toisc go mbeidh an córas oideachais Gaeltachta féin á chíoradh sa dara caibidil. Ar deireadh déanaim cur síos gairid ar mhodheolaíochtaí an tionscadail agus ar leagan amach an tráchtais féin.

Níor mhiste a lua ag an bpointe seo go ndéanaim tagairt do mhúinteoirí sa tráchtas sa tríú pearsa uatha firinsneach chun éascaíocht a dhéanamh don léitheoireacht. Sa chás go ndéantar tagairt dhíreach do theistiméireachtaí mhúinteoirí an tionscadail, cloím le gnéas na múinteoirí sin.

- Caibidil 2: Córas oideachais na Gaeltachta

Is iomaí téama a bhfuil dlúthbhaint acu le hábhar taighde an tionscadail seo, an Ghaeltacht féin san áireamh. Theastaigh uaim fráma tagartha agus litríochta a sholáthar don léitheoir ina bhféadfaí taithí an mhúinteora Ghaeltachta agus téamaí na litríochta a lonnú. Chuige sin, tugaim caibidil amháin anonn don chur síos ar chóras oideachais na Gaeltachta chun léargas a thabhairt ar fhorás an chórais agus ar a sheasamh i bpolasaí reatha an stáit mar aon leis na sainriachtanais atá ag páirtithe leasmhara an chórais sa lá atá inniu ann. Mar a léirím sa chaibidil sin, tá sé soiléir le ceithre scór bliain anuas agus an t-oideachas Gaeltachta faoi chaibidil go gcuirtear na moltaí céanna chun cinn maidir le leasú an chórais agus gur beag moladh díobh seo atá curtha i bhfeidhm (Ó Flatharta, 2007). Theastaigh uaim an chontúirt sin a sheachaint agus léargas a thabhairt ar riachtanais rannpháirtithe an chórais bunaithe ar thaighde reatha. Theastaigh uaim freisin go mbeadh an anailís déanta tógtha ar an taighde a rinneadh go dtí seo agus airdeallach ar na heasnaimh in infheidhmitheacht na moltaí a rinneadh go nuige seo agus an córas oideachais Gaeltachta faoi chaibidil.

Cé go n-aithním nach eisceachtaí múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ag leibhéal náisiúnta ná idirnáisiúnta sna dúshláin atá le tabhairt acu ná sna cleachtais choitianta ina measc, tá an comhthéacs Gaeltachta lárnach san fheiniméan agus ní mór é a chur i láthair má táthar chun taithí na múinteoirí a lonnú agus scrúdú ann. Táim ag súil go mbeidh an chaibidil seo mar fhráma tagartha don anailís agus go deimhin don léitheoir ó thús deireadh an tráchtais.

- Caibidil 3: An Léirbhreithniú litríochta

Déanaim scagadh sa chaibidil seo ar an litríocht de réir mar a bhaineann sí le mórthéama an tionscadail taighde idir lámha, is í sin an FGL san oideachas. D'fhonn



comhthéacs a sholáthar inar féidir an FGL a lonnú, déanaim cur síos ar ghairm na múinteoireachta agus ar na dúshlán atá le tabhairt aici sa lá atá inniu ann. Tugaim léargas ar shaintréithe na gairme agus cuirim múnlaí dea-chleachtas FGL i láthair ina bhféadfaí forbairt a dhéanamh ar na saintréithe sin, saintréithe an tumoideachais san áireamh. Dirím ansin ar leanúntas na múinteoireachta ar a bhfuil trí céim na forbartha lonnaithe: an oiliúint réamhsheirbhíse, an oiliúint ionductaithe agus an oiliúint ionghairme. Ar ndóigh is í an tríú céim atá mar ábhar ag an tionscadal idir lámha. Tá sé mar aidhm ag an gcaibidil seo fráma tagartha teoiriciúil a thabhairt inar féidir tuiscint níos grinne a ghnóthú ar mhórtéamaí an tionscadail idir lámha, agus freisin comhthéacs a thabhairt inar féidir torthaí taighde páirce an tionscadail a lonnú chun críche na hanailíse.

- Caibidil 4: Modheolaíochtaí taighde an tionscadail

Tugaim aghaidh sa chaibidil seo ar mhodheolaíochtaí an tionscadail taighde. Déanaim cur síos ar phróiseas iomlán an taighde, óna céimeanna tosaigh agus na ceisteanna taighde á lonnú i gcomhthéacs leathan an taighde oideachasúil agus freisin an tionscadal á dhearadh mar chleachtas feiniméaneolaíoch. Téim i ngleic freisin le ceisteanna eitice an tionscadail agus an tslí ar sáraíodh na ceisteanna sin. Tugaim cur síos ar ghnéithe bainteach leis an taighde páirce lena n-áirítear: an córas samplála a roghnaíodh; an próiseas agallaimh; iontaofacht an ábhair; an córas anailíse ar baineadh leas as. Tugaim léargas freisin ar na dúshlán a bhí le tabhairt agam féin le linn an taighde pháirce d'fhonn barúil a thabhairt don léitheoir ar na constaicí is mó a bhíonn roimh thaighdeoirí in earnáil an oideachais, go háirithe san oideachas Gaeltachta.

- Caibidil 5: Torthaí agus Anailís

Cuirim torthaí an taighde páirce i láthair de réir mar a bhaineann siad leis na ceisteanna taighde faoi ndear an tionscadal. Cuirim príomhthéamaí an taighde i láthair mar aon leis na saincheisteanna a bhaineann le réimsí an oideachais Gaeltachta. Déanaim comparáid idir torthaí an taighde páirce agus an cur i láthair a dhéantar ar na téamaí céanna sa litríocht náisiúnta agus idirnáisiúnta, ag féachaint an seasann taithí ghairmiúil agus phearsanta mhúinteoirí in iar-bhunscoileanna Gaeltachta leis na noirm chleachtais i measc múinteoirí ag an leibhéal seo. Sa chás nach seasann, ar ndóigh, déanaim iarracht na cúiseanna laistiar de sin a aimsiú agus a chur i láthair an léitheora.

- **Caibidil 6: Tatal an tionscadail**

Is í seo caibidil dheiridh an tráchtais, agus inti dírim i dtosach báire ar cheisteanna taighde an tionscadail ag féachaint an bhfuil freagra le fáil orthu san anailís a rinneadh sa tráchtas. Pléim freisin impleachtaí an taighde do mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus cuirim moltaí i láthair a rachadh i ngleic leis na dúshláin atá i réim sa chóras, go háirithe na dúshláin sin atá le tabhairt ag na múinteoirí. Tá sé i gceist agam na moltaí seo a bhunú ar an taighde atá déanta ar an oideachas Gaeltachta go dtí seo, saothair atá le cíoradh sa dara caibidil. Déanaim seo ionas gur féidir liom na gnéithe sin a chuir le mí-infheidhmitheacht na moltaí sin a sheachaint.

## **1.8 Cuspóir an tionscadail**

Phléigh mé thuas réasúnaíocht an taighde agus freisin an bhearna atá sa chorpas reatha taighde maidir le riachtanais agus cleachtais oiliúna múinteoirí a bhíonn ag teagasc in iar-bhunscoileanna Gaeltachta. Cuireann an tionscadal seo roimhe iniúchadh a dhéanamh ar na dúshláin ghairmiúla atá le tabhairt ag na

múinteoirí seo, agus freisin iniúchadh a dhéanamh ar an tslí a bhfreastalaíonn na cleachtas reatha oiliúna atá ar fáil dóibh, agus ina bhfuil siad féin páirteach iontu, ar a gcuid riachtanas oiliúna.

Trí mheán an iniúchta sin, táim ag súil ag deireadh an tionscadail go mbeidh léargas soiléir tugtha ar chomhthéacs reatha na hoiliúna san oideachas iar-bhunleibhéil in Éirinn i gcoitinne, agus go háirithe san oideachas iar-bhunleibhéil Gaeltachta. Chomh maith leis sin, táim ag súil go líonfaidh an tionscadal seo an bhearna sa chorpas reatha taighde ar an ábhar, agus freisin go mbeidh cuntas cuimsitheach ar fáil ar na riachtanais oiliúna is mó atá ag na múinteoirí in iar-bhunscoileanna Gaeltachta, agus ar na slite is fearr ar féidir freastal ar na riachtanais sin.

Níor mhiste a lua i dtús an tionscadail seo gur fhreastail mé féin ar an gcóras iar-bhunscolaíochta Gaeltachta agus ba léir dom le linn na tréimhse seo go raibh cleachtas áirithe teanga agus oideachais i réim nach raibh ag teacht leis an tsamhail a bhí agam féin den oideachas Gaeltachta, go háirithe tar éis dom freastal ar bhunscoil Ghaeltachta. Blianta ina dhiaidh sin, thug mé faoi chúrsa oiliúna réamhsheirbhíse trí Ghaeilge agus cháiligh mé mar mhúinteoir iar-bhunscoile. Ach an oiread le mo thaithí scolaíochta, ba léir dom le linn na hoiliúna sin go raibh gnéithe áirithe den oideachas Gaeltachta, nó an tsamhail a bhí i m'aighe agam ar a laghad ar bith, fágtha ar lár. Cé gur anailís oibiachtúil a thugaim faoi sa tionscadal taighde seo, níor mhiste a mheabhú don léitheoir gurb í an taithí sin a mhúscail suim sa réimse seo ionam an chéad lá riamh.

## **1.9 Conclúid**

Thug mé léargas sa chaibidil seo ar an gceist taighde atá mar bhunús ag an tionscadal idir lámha mar aon leis an réasúnaíocht laistiar de. Ina theannta sin, ó

tharla ábharthacht an téama do thaithí ghairmiúil agus phearsanta rannpháirtithe an tionscadail, rinne mé cur síos ar cheantar taighde an tionscadail, an Gaeltacht, agus ar an bhforás a tháinig ar shainiú na réimse sin ó bunaíodh an stát. Chuir mé modheolaíochtaí taighde an tionscadail i láthair go beacht agus cuirim leis an míniú sin arís sa cheathrú caibidil. Thug mé cur síos ar leagan amach an tráchtais féin d'fhonn barúil níos fearr a thabhairt don léitheoir ar an struchtúr a bheidh leis an bplé agus leis an anailís. Ar deireadh, chuir mé mórchuspóir an tionscadail i láthair. Tugaim aghaidh anois ar an dara caibidil ina ndéanaim cur síos ar chóras oideachais na Gaeltachta.

## **Caibidil 2 Comhthéacs an Oideachais Ghaeltachta**

### **2.1 Réamhrá**

Sa chaibidil seo, cuirim forás an chórais oideachais Ghaeltachta i láthair mar aon le seasamh reatha an chórais i sochaí an lae inniu. Féachaim i dtosach báire ar stair an chórais chun léargas a thabhairt ar ról imeallach an oideachais iar-bhunscoile sa Ghaeltacht ó aimsir bhunaithe an stáit, agus ar an easpa freastail a rinneadh ar mhúinteoirí dá réir. Tugaim cuntas ansin ar na heasnaimh a sonraíodh sa chóras le ceithre scór bliain anuas chun léargas a thabhairt ar chomh minic agus a tugadh suntas do na bearnaí céanna agus an t-oideachas Gaeltachta faoi chaibidil agus a laghad iarracht a rinneadh dul i ngleic leo. Dírím ansin ar chóras reatha an oideachais Ghaeltachta, ar a sheasamh i bpolasaithe an stáit agus ar na nithe sin a bhfuil tionchar suntasach acu ar fheidhmiú an chórais chéanna. Fráma tagartha a bheidh sa chur síos seo inar féidir taithí ghairmiúil na múinteoirí atá mar ábhar ag an tionscadal seo a lonnú. Ina theannta sin, ó tharla sainriachtanais an oideachais Ghaeltachta a bheith mar bhunús le taithí na múinteoirí, mar a léireoidh mé ar ball agus a bhfaisnéis á scagadh, tá sé tábhachtach comhthéacs cuimsitheach a sholáthar inar féidir an taithí sin a lonnú.

### **2.2 Forás an chórais oideachais Ghaeltachta**

Tráth a bhfuil stair an oideachais iar-bhunleibhéil sa Ghaeltacht faoi chaibidil, níor mhiste a mheabhrú don léitheoir nach traidisiún láidir oideachais iar-bhunscolaíochta atá sa Ghaeltacht. Nuair a fhéachtar ar na moltaí a rinne údair Choimisiún na Gaeltachta 1926 chun an t-oideachas Gaeltachta a fheabhsú, díol suntais nach raibh ar a gcumas moladh sonrach a dhéanamh i dtaobh an oideachais iar-bhunscoile de bhrí nach raibh a leithéid de chóras ag feidhmiú sna ceantair Ghaeltachta. Tráth fhoilsithe thuarascáil an Choimisiúin, ní raibh ach meánscoil dara

leibhéal amháin san Fhíor-Ghaeltacht, scoil do bhuachaillí suite sa Daingean, Co. Chiarraí agus an teagasc á dhéanamh trí Bhéarla inti (Oifig an tSoláthair, 1926: 20). D'fhonn seo a leasú moladh go mbunófaí 25 meánscoil lae sa Ghaeltacht, a chuirfeadh oideachas trí Ghaeilge ar fáil do dhaltaí suas go sé bliana déag d'aois (Oifig an tSoláthair, 1926). Mar aon le formhór mholtaí an Choimisiúin níor cuireadh i bhfeidhm an moladh seo díreach mar a rianaíodh i dtuairisc na gcoimisinéirí é, ach bunaíodh aon bhunscoil ardleibhéil is fiche. Dar le Ó Flatharta (2007) gur chosúil “nach raibh mórán céille a bheith ag cur meánscoileanna ar fáil dóibh” agus mhol an Roinn: “a number of higher primary schools or senior schools which will not tend to direct the pupils towards black coat occupations but will rather train them for the life to which ordinarily the most of them will be called” ((Meamram ón Roinn Oideachais don Roinn Airgeadais 30 Nollaig 1933 (D.F., S20/1/34)) (Ó Buachalla 1988) in Ó Flatharta 2007: 12).

Bhí an t-ábhar céanna luaite i dtuarascáil dheireadh Choimisiún um Athbheochan na Gaeilge, áit ar maíodh go raibh na limistéir Ghaeltachta “go mór chun deiridh” ar feadh i bhfad ó thaobh na meánscolaíochta de agus cúig mheánscoil déag lonnaithe sa Ghaeltacht ag an am, a bhuíochas sin do scéim deontais a bhí ar fáil dóibh (Oifig an tSoláthair, 1963: 226). Cé go raibh gairmscoileanna freisin ag feidhmiú sa Ghaeltacht ag an am, cúrsaí leanúnacha lae agus tráthnóna a chuirte ar fáil iontu in ábhair phraiticiúla mar tíos, adhmadóireacht agus tuatheolaíocht, ábhair agus cur chuige léinn nach gceadódh do “bhuachaillí agus do chailíní na Gaeltachta” céim a ghlacadh i dtreo an oideachais tríú leibhéil (Oifig an tSoláthair, 1963: 226-7). Dar leis na húdair gurb iad “muintir na Gaeltachta caomhnóirí an chuid is dúchasaí dár mbeothraidisiún agus dár gcultúr” (Oifig an tSoláthair, 1963: 175), ach ba bheag

ról a chonacthas dóibh a bhí ag an oideachas iar-bhunleibhéil Gaeltachta sa “náisiún Gaelach” seo.

Sa réamhrá den Pháipéar Bán ar an bhForbairt Oideachasúil (Páipéar Bán feasta), áirítear athbheochan na teanga go fóill mar “aidhm náisiúnta” cé go n-admhaítear nach “féidir leis an gcóras oideachais amháin an aidhm sin a bhaint amach” (Rialtas na hÉireann, 1980: 13). Cinnte ní thugann foclaíocht an Pháipéir Bháin le fios go mba é córas oideachais na Gaeltachta an chéad chloch ar phaidrín an rialtais ó thaobh pholasaí oideachais de. Ach an oiread le tuarascáil dheireadh Choimisiún um Athbheochan na Gaeilge, is beag orlach páipéir ná plé a thugtar do chóras oideachais na Gaeltachta sa Pháipéar Bán, agus leathanach amháin tugtha dó as cáipéis 103 leathanach ar fhad.

Tugadh aghaidh arís ar cheist an oideachais Ghaeltachta le linn Choimisiún na Gaeltachta 2002 (an Coimisiún feasta). Bhí mar aidhm ag an gCoimisiún iniúchadh a dhéanamh ar ghnéithe agus ar pholasaithe na linne ag féachaint ar chun leasa nó dochair na Gaeltachta a bhí siad, polasaithe oideachais san áireamh. Tugadh aitheantas do mheath na Gaeilge sa Ghaeltacht agus do ról an chórais oideachais i gcasadh taoide an mheatha sin, cé nár luadh ról an chórais sin i gcothú an Bhéarla (Ó Giollagáin et al., 2007). Bunaithe ar iniúchadh an Choimisiúin féin agus ar na tuairimí a roinn muintir na Gaeltachta leo, moladh go dtabharfaí tús áite don Ghaeilge mar chéad teanga i ngach réimse den oideachas Gaeltachta cé nach dtugtar eolas ar bith ar mar a chomhlíonfaí an sprioc sin (Coimisiún na Gaeltachta, 2002).

Sna sála ar iniúchadh an Choimisiúin, tháinig iliomad tuairiscí taighde eile a raibh an t-oideachas Gaeltachta mar ábhar acu nó sin ina raibh moltaí curtha chun cinn bainteach go sonrach leis. I measc na dtuairiscí sin bhí: *Soláthar múinteoirí do na bunscoileanna lán-Ghaeilge* (Máirtín, 2004); *Tús na léitheoireachta i scoileanna*

*Gaeltachta agus lán-Ghaeilge* (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2004); *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta 2004* (Mac Donnacha et al., 2005); *Oideachas agus forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge* (Ó Duibhir, 2006); *an Staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht* (Ó Giollagáin et al., 2007); *Struchtúr oideachais na Gaeltachta* (Ó Flatharta, 2007); *Taighde ar dhea-chleachtais bhunscoile i dtaca le saibhriú/sealbhu agus sóisialú teanga do dhaltai arb í an Ghaeilge a gcéad teanga* (Ní Shéaghdha, 2010); *Dea-chleachtais i dtaca le háiseanna teagaisc don teagasc trí Ghaeilge in iar-bhunscoileanna lán-Ghaelacha* (Ní Shéaghdha, 2011), agus tuairiscí eile nach iad. Tugtar faoi deara sna tuairiscí seo agus sna tuairiscí a tháinig rompu gurb iad na heasnaimh chéanna den chuid is mó a luaitear agus an córas oideachais Gaeltachta faoi chaibidil. Tugaim cuntas anois ar na heasnaimh sin, agus ar an tionchar atá acu ar fheidhmiú reatha an chórais sa lá atá inniu ann.

### **2.3 Easnaimh sa chóras oideachais Gaeltachta**

Déanaim tagairt do na heasnaimh seo toisc go bhfeictear gurb iad na heasnaimh chéanna atá á lua i dtuarascálacha atá á bhfoilsíú sa lá atá inniu ann agus an córas oideachais Gaeltachta agus lán-Ghaelach faoi chaibidil. Ar ndóigh i bhfianaise chomh minic agus atá na nithe seo ag teacht chun cinn i ndioscúrsa an oideachais Ghaeltachta, is léir gur beag gníomh atá mar thoradh ar na moltaí a dhéantar agus tionchar suntasach aige sin ar fhorbairt an chórais. Beidh na moltaí a dhéantar ag deireadh an tionscadail freisin airdeallach air sin.

#### **2.3.1 Riaradh an chórais oideachais Ghaeltachta**

Deacracht amháin a fheictear sa chóras oideachais Gaeltachta riaradh an chórais sin. Eascraíonn sé seo as riachtanais shainiúla oideachais agus teanga, atá éagsúil go minic, nó sa bhreis ar na riachtanais náisiúnta oideachais atá ar scoileanna



na tíre. Is iomaí uair i stair an chórais a maíodh nár fheil an córas oideachais lárnach mar struchtúr bainistíochta don chóras oideachais Gaeltachta, ná don chóras oideachais lán-Ghaelach. Maíodh go raibh gá le struchtúr a mbeadh an saineolas agus na hacmhainní cuí ar fáil dó chun feidhmiú éifeachtach an chórais a chinntiú. Sa bhliain 1974, mhol Comhairle na Gaeilge go leagfaí freagracht an oideachais Ghaeltachta ar Údarás na Gaeltachta ionas go mbeadh struchtúr údarásach amháin i bhfeidhm “le bheith freagrach” as maoirsiú a dhéanamh ar scoileanna lán-Ghaelacha (Comhairle na Gaeilge, 1974: 12). Díol suntais, áfach, gur bunscoileanna lán-Ghaelacha amháin a bhí i gceist agus iar-bhunscoileanna arís fágtha ar lár sa phlé. Moladh i dtuarascáil an Chomhchoiste um Oideachas Gaeltachta gur chóir leasuithe a chur i bhfeidhm ar fheidhmeanna Údarás na Gaeltachta ionas go mbeadh breis cúraim air maidir leis an oideachas Gaeltachta. Ábhar iontais go bhfeictear Údarás na Gaeltachta ag teacht chun cinn arís agus arís eile mar fhéidearthacht bainistíochta don chóras oideachais Gaeltachta, go háirithe nuair nach bhfuil an bunús saineolais atá ag an eagraíocht sin ag teacht leis an réimse saineolais a bheadh de dhíth ar an eagraíocht agus í ag feidhmiú i ngort iomlán éagsúil ná mar a bhí. Mhol Coimisiún na Gaeltachta 2002 freisin gur chóir leasuithe a chur i bhfeidhm ar fheidhmeanna Údarás na Gaeltachta ionas go mbeadh breis cúraim ar an eagraíocht sin maidir leis an oideachas Gaeltachta (Coimisiún na Gaeltachta, 2002). Níor mhiste a lua, áfach, go raibh agus go bhfuil go fóill ról imeallach ag Údarás na Gaeltachta i gcóras oideachais na Gaeltachta ag eagrú imeachtaí éagsúla mar a phléifear ar ball sa tuairisc seo agus faisnéis na múinteoirí á scagadh.

Ina shaothar *Struchtúr oideachais na Gaeltachta*, mhol Ó Flatharta (2007) go raibh gá cúram an oideachais Ghaeltachta a leagan go hiomlán ar bhord oideachais Gaeltachta “agus go dtabharfaí don Bhord sin na cumhachtaí reachtúla agus na

hacmhainní cuí a chuirfeadh ar a chumas na cúraimí sin a chur i bhfeidhm” (Ó Flatharta, 2007: 11). Mhol sé freisin go gcuirfí cúram an oideachais Ghaeltachta agus an oideachais lán-Ghaeilge ar Aire Stáit de chuid na Roinne Oideachais agus Eolaíochta (an Roinn Oideachais agus Scileanna mar atá anois uirthi). Mar mhalairt ar an rogha sin, cé go n-admhaíonn an t-údar féin gur rogha é “ar dheacair a chur le chéile agus a chur i bhfeidhm” go leagfaí an cúram ar na struchtúir reatha ina measc: na coistí gairmoideachais; COGG; agus Údarás na Gaeltachta (Ó Flatharta, 2007: 68 – 70). Tuigtear, áfach, i gcomhthéacs na n-athruithe struchtúrtha atá tar éis titim amach le blianta beaga anuas sna trí eagraíocht sin luaite gur beag dóchas atá ann go bhféadfaí cúram chomh mór sin a leagan ar ceachtar díbh. I gcás roinnt díobh ní léir an mbeadh an saineolas atá de dhíth ina seilbh chun glacadh leis na cúraimí sin ach an oiread. Is fórónta an cás ainneoin Ó Flatharta (2007) ag tuairisciú ar an athrá atá sna moltaí a chuirtear chun cinn maidir leis an oideachas Gaeltachta agus lán-Ghaeilge, nár cuireadh a chuid moltaí féin i bhfeidhm ach an oiread.

Ar ndóigh tuigtear anois de bharr Acht na Gaeltachta 2012 go bhfuil athstruchtúrú ar bun i láthair na huaire ar ról agus ar fheidhmeanna Údarás na Gaeltachta agus go deimhin ar COGG (cé nach faoin reachtaíocht chéanna atá na hathruithe ag titim amach), ach nach léir go fóill cé na feidhmeanna oideachais Gaeltachta a bheidh air. Díol suntais freisin an cúram oideachais á leagan ar Údarás na Gaeltachta sa bhliain 2002 nó 2012 toisc nach léir cén réimse saineolais, más ann di ar chor ar bith, atá i seilbh an Údaráis d’fhonn glacadh leis an gcúram sin, ainneoin pé obair ócáideach a bhí ar bun acu sa réimse sin go dtí seo.

Maidir le riaradh an chórais oideachais Ghaeltachta sa lá atá inniu ann, i dtaca leis an ROS, titeann an cúram sin ar áisíneachtaí eile freisin, ina measc: an Roinn Ealaíon Oidhreachta agus Gaeltachta, Údarás na Gaeltachta, COGG,

Gaelscoileanna Teoranta, Muintearas, Oidhreacht Chorca Dhuibhne agus grúpaí eile nach iad. Bhí Eagraíocht na Scoileanna Gaeltachta (ESG feasta) ag feidhmiú go dtí 31 Nollaig 2013 nuair a cuireadh deireadh leis an maoiniú a bhí á chur ar fáil di. Ba mhór an buille é seo a d'fhág páirtithe leasmhara an oideachais Ghaeltachta gan ionadaíocht náisiúnta, agus ní fios go fóill cén fóram ionadaíochta a thiocfaidh ina háit (Iris Aniar, 2014). Fághtar mar sin, ainneoin na moltaí sin bainteach le riaradh an oideachais Ghaeltachta a cuireadh chun cinn le blianta fada anuas, gur faoin ROS a luíonn an cúram sin go fóill.

### **2.3.2 Earcaíocht agus oiliúint**

Tugadh suntas don easnamh seo i dtosach báire i dtuarascáil Choimisiún na Gaeltachta 1926 (Oifig an tSoláthair, 1926). Cé nár cuireadh moltaí bainteach leis i gcrích, níor mhiste a lua mar sin féin gur ag an staid seo i stair na tíre a cuireadh coláistí ullmhúcháin ar bun. Bunaíodh na coláistí seo ag deireadh na bhfichidí agus cuireadh oideachas iar-bhunscoile ar fáil do dhaltáí Gaeltachta agus do dhaltáí a raibh ardliofacht sa teanga acu (Ó Buachalla, 1988). Ba mhór an tionchar a bheadh ag na coláistí ullmhúcháin ar oiliúint daltaí Gaeltachta agus freisin ar sholáthar múinteoirí a bheadh ar a gcumas polasaithe oideachais agus teanga stát na linne a chur i bhfeidhm.

Cé go bpléann Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge an oiliúint múinteoirí, díritear go huile agus go hiomlán ar cháilíocht don teagasc trí Ghaeilge, agus an cháilíocht sin bunaithe go hiomlán ar chumas sa teanga, seachas saineolas sa teagasc tríd an dara teanga, ná saineolas bunaithe ar theagasc ábhair eile trí Ghaeilge (Oifig an tSoláthair, 1963). B'amhlaidh a bhí an scéal sa bhliain 1974 nuair a d'admhaigh Comhairle na Gaeilge go raibh siad "an-bhuartha" i dtaobh sheasamh na Gaeilge sa chóras oiliúna iar-bhunscoile toisc gur beag múinteoir a bhí ag tabhairt faoin Ard-

Dioplóma Oideachais trí mheán na Gaeilge (Comhairle na Gaeilge, 1974: 44-8). Mhaígh an Chomhairle go raibh “práinn ghéar le múinteoirí oiriúnacha a chur ar fáil do na hiar-bhunscoileanna sa Ghaeltacht” toisc go raibh cinnte ar roinnt de na scoileanna múinteoirí a aimsiú a bhí inniúil sa Ghaeilge agus go raibh ábhair á múineadh trí Bhéarla dá bharr (Comhairle na Gaeilge, 1974: 44-8). Is iomaí scoil Ghaeltachta, mar a léirítear sa litríocht agus mar a thabharfaidh faisnéis mhúinteoirí an tionscadail seo le fios ar ball, atá go fóill ag streachailt leis na deacrachtaí céanna (Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha, 2010).

Bhí oiliúint na múinteoirí Gaeltachta mar ábhar freisin ag taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) agus tábhacht as cuimse leis an saothar sin de bhrí go raibh an taighde agus an tátal a d’eascair as bunaithe ar thionscadal a raibh formhór scoileanna bunleibhéil agus iar-bhunleibhéil na Gaeltachta páirteach ann. Chaith na húdair solas úr ar na heasnaimh a bhí sna struchtúir oiliúna a rinne iarracht freastal orthu siúd ar theastaigh uathu aghaidh a thabhairt ar an teagasc i scoileanna na Gaeltachta. Trí dheacracht, dar leis na húdair, a bhí le sonrú maidir leis an gceist seo: ní raibh dóthain múinteoirí ar fáil a raibh spéis acu dul i mbun teagaisc sa Ghaeltacht; ní raibh dóthain múinteoirí ar fáil a raibh cumas Gaeilge sách maith acu chun aghaidh a thabhairt ar an teagasc trí Ghaeilge sa Ghaeltacht; níor ullmhaigh na cúrsaí réamhoiliúna múinteoireachta na múinteoirí le múineadh trí mheán na Gaeilge ná trí mheán na dara teanga, ná faoi na cúinsí speisialta a bhaineann le scoileanna Gaeltachta, ar scoileanna beaga iad a bhformhór acu (Mac Donnacha et al., 2005: 137). Ach an oiread le staid reatha sochtheangeolaíoch na Gaeltachta, tá sé cruthaithe ó shin i leith gur mar a chéile fós a sheasann an éigeandáil earcaíochta seo, agus mar sin glactar leis go bhfuil ábharthacht go fóill le tráchttaireacht Mhic Dhonnacha et al. (2005).

Tuairiscíodh go raibh deacrachtaí ag breis agus dhá thrían d'iarbhunscoileanna na Gaeltachta múinteoirí a earcú a bhí in ann teagasc trí Ghaeilge, go háirithe sna hábhair phraiticiúla agus eolaíochta (Mac Donnacha et al., 2005). Is fiú a lua ag an bpointe seo nach dúshlán é seo atá sainiúil don oideachas Gaeltachta ach atá le sonrú go forleathan san earnáil oideachais i gcoitinne ag leibhéal náisiúnta agus idirnáisiúnta, agus éigeandáil earcaíochta agus choinneála i réim, go háirithe ó thús an chéid seo i leith (MacBeath, 2012). Dar leis na príomhoidí a ghlac páirt i dtaighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) “go gcothaíonn an easpa múinteoirí atá ábalta agus toilteanach múineadh trí mheán na Gaeilge deacrachtaí faoi leith dóibh, chomh fada agus a bhaineann sé le polasaí na scoile an teagasc ar fad a dhéanamh trí Ghaeilge” agus go raibh orthu “glacadh le múinteoirí nach bhfuil ábalta teagasc trí Ghaeilge de bharr nach féidir leo rang a fhágáil gan mhúinteoir” (Mac Donnacha et al., 2005: 85). Bíonn tionchar diúltach ag an gcleachtas seo ar gach gné d'imeachtaí na scoile Gaeltachta láithreach, lena n-áirítear: foghlaim an dalta; cur i bhfeidhm pholasaí teanga na scoile; iompar teanga an tseomra ranga; iompar teanga an tseomra foirne. I dtaca leis na gnéithe sin uile cuirtear éiteas iomlán na scoile Gaeltachta i mbaol agus cruthaítear agus cothaítear lagmhisneach i bpobal na scoile de bhrí nach bhfuil an scoil ag cloí leis an sprioc oideachais, cultúir agus teanga atá roimpi. Breathnaítear go minic i dtreo pholasaí níos láidre chun géarchéimeanna den chineál seo a sheachaint. I bhfianaise thaighde Mhic Dhonnacha et al. (2005), áfach, tá an baol ann go gcaithfear a bheith ag súil go mbeidh easpa múinteoirí atá inniúil ar an nGaeilge i gcónaí i gceist, bíodh sin múinteoirí a bheadh ar fáil ar bhonn buan nó na múinteoirí sin atá ag teastáil chun seasamh sa bhearna ar feadh scaithimh. Meabhraím arís don léitheoir, ainneoin go bhfuil beagnach deich mbliana caite ó foilsíodh an tuairisc sin, léiríonn taighde a cuireadh i dtoll a chéile ó shin (Ní

Shéaghdha, 2010) agus faisnéis mhúinteoirí an tionscadail seo gur ann go fóill don éigeandáil earcaíochta seo.

Mhol Mac Donnacha et al. (2005) go ndéanfaí athbhreithniú ar na córais oiliúna do mhúinteoirí bunleibhéil agus iar-bhunleibhéil agus go ndéanfaí “socruithe ar leith le sruth leanúnach múinteoirí a chur ar fáil a bhfuil a gcuid oideachais tríú leibhéal i ngach ábhar faighte acu trí mheán na Gaeilge agus i dtimpeallacht lán-Ghaeilge” agus freisin go mbeadh “soláthar déanta ina gcuid oideachais do na réimsí saineolais ar leith atá de dhíth le múineadh go héifeachtach i scoileanna Gaeltachta” (Mac Donnacha et al., 2005: 137). Díol suntais gur tuairiscí Chomhairle na Gaeilge (1974) agus Mhic Dhonnacha et al. (2005) amháin a dhéanann tagairt don tábhacht a bhaineann le hoiliúint a bheith ar an múinteoir trí mheán na Gaeilge in ábhair eile seachas na Gaeilge féin. Díol suntais freisin, gurb é Mac Donnacha et al. (2005) amháin a thagraíonn d’ábhathacht “na réimsí saineolais” eile nach mór don mhúinteoir a bheith oile iontu agus é i mbun teagaisc sa chóras oideachais Gaeltachta. Tugtar le fios ón laghad tagairtí de na réimsí nach raibh i gceist leis an oideachas lán-Ghaeilge oideachas trí Ghaeilge, agus faraor, mar a fheicfead ar ball agus múinteoirí ag cur a dtaithe féin i láthair, is amhlaidh atá go fóill sa lá atá inniu ann.

Sa Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030, cuirtear oiliúint múinteoirí arís chun cinn mar chleachtas a rachadh chun leasa na teanga i gcoitinne. Cuirtear an bhéim den chuid is mó, áfach, ar fhorbairt chumas na múinteoirí sa Ghaeilge agus chuige sin moltar cláir acadúla úra. Ní ann, faraor, do thagairt ar bith d’fhorbairt scileanna mhúinteoirí iar-bhunscoile agus iad ag iarraidh ábhair eile a mhúineadh trí mheán na Gaeilge ná do ról na Gaeilge i múineadh na n-ábhar sin.

Maidir le seasamh reatha oiliúint mhúinteoirí chóras oideachais na Gaeltachta, is léir, go bhfuil easnaimh shuntasacha san oiliúint atáthar ag cur orthu siúd a thugann aghaidh ar an teagasc. Go deimhin, i bhfianaise na ndúshlán breise atá roimh mhúinteoirí an lae inniu (Hargreaves, 2000), agus seasamh láidir an Bhéarla sa chóras reatha (Ó Giollagáin et al., 2007) tá an baol ann go bhfuil na dúshlán atá le tabhairt ag an múinteoir Gaeltachta níos déine anois ná mar a bhí riamh. Ainneoin sin, áfach, feictear gurb iad na moltaí céanna atá á gcur chun cinn arís agus arís eile agus an oiliúint faoi chaibidil, agus neamhaird á tabhairt do na moltaí a cuireadh chun cinn go leanúnach le ceithre scór bliain anuas. Díritear den chuid is mó ar fhorbairt chumas teanga an mhúinteora seachas ar fhorbairt chumas teagaisc an mhúinteora trí mheán na teanga sin. Is cleachtas é seo a dhéanann neamhshuim de na scileanna atá de dhíth ar an múinteoir i gcomhthéacs tumoideachais agus de na hathruithe atá tagtha ar na dúshlán atá le tabhairt aige sa chóras reatha oideachais.

### **2.3.3 An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach**

Sa tuairisc, Comhairle na Gaeilge agus an tOideachas Gaeltachta, tarraingíodh aird ar na heasnaimh a bhí le sonrú sa soláthar inseirbhíse do mhúinteoirí a bhí ag múineadh trí mheán na Gaeilge. Ní raibh cúrsaí ar fáil do mhúinteoirí “ar mhúineadh na n-ábhar éagsúil trí Ghaeilge” agus moladh go gcuirfí cúrsaí inseirbhíse ar fáil “sa Ghaeilge agus in úsáid na Gaeilge mar mheán teagaisc” (Comhairle na Gaeilge, 1974: 45). Moladh freisin gur cheart dul chun cainte leis na hinstiúidí oiliúna a bhí ag cur oiliúint ar mhúinteoirí in ábhair phraiticiúla d’fhonn cur ina luí orthu oiliúint a chur ar na hábhair oidí i dteagasc na n-ábhar sin trí mheán na Gaeilge.

Dearcadh úr a bhí anseo ar an oideachas a léirigh tuiscint ar riachtanais oideachais agus teanga dhaltaí agus mhúinteoirí na Gaeltachta, agus freisin ar na

heasnaimh a bhí sna struchtúir oiliúna mar a bhí i dtús na seachtóidí. Ardaíodh ceist na hinseirbhíse arís sa bhliain 1986 tráth ar mhol an Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht cúrsaí inseirbhíse a chur ar fáil ar theagasc na n-ábhar éagsúil trí Ghaeilge (Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht, 1986). Díol suntais, ainneoin nach raibh na moltaí á gcur i bhfeidhm go tréan, go raibh tuiscint ag teacht chun cinn go raibh tábhacht faoi leith ag baint leis an oiliúint sa teagasc trí Ghaeilge in ábhair eile seachas díreach an bhéim á leagan ar chumas sa Ghaeilge chun na hábhair sin a theagasc.

Pléann Ó Duibhir (2006) riachtanais fhorbartha bhunmhúinteoirí gaelscoile in Éirinn agus cuireann sé moltaí chun cinn, ina measc: go mbunófaí coláiste oideachais neamhspleách go mbeadh sé mar chúram air múinteoirí a oiliúint don teagasc i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge ag an mbunleibhéal agus ag an dara leibhéal; go mbunófaí struchtúr tacaíochta d'fhorbairt ghairmiúil na múinteoirí Gaeltachta agus Gaelscolaíochta; go mbunófaí cumann gairmiúil do mhúinteoirí atá ag teagasc trí Ghaeilge, mar atá i ndlíní eile, a chuideodh le múinteoirí “freagracht a ghlacadh as a bhfoghlaim agus as a bhforbairt ghairmiúil féin” (Ó Duibhir, 2006: 16-7). Fiúntas ar leith a bhain le moltaí an tionscadail go raibh siad bunaithe ar theistiméireachtaí na múinteoirí féin maidir lena riachtanais fhorbartha. Ina theannta sin, ba léir béim faoi leith á leagan ní hamháin ar cheist an chumais teanga, ach ar an teagasc trí mheán na teanga sin agus an fheasacht ghairmiúil, shóisialta agus chultúir bainteach leis.

Cúis éadóchais mar sin nuair a fhéachtar ar na moltaí a dhéantar sa Straitéis Fiche Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030 maidir le hoiliúint múinteoirí go bhfuil an bhéim anois arís á leagan ar chumas na múinteoirí sa Ghaeilge seachas ar a gcumas ábhair éagsúla a theagasc trí mheán na Gaeilge (Rialtas na hÉireann, 2010). Maidir



leis an FGL, maítear go gcuirfear breis infheistíochta i “roghanna forbartha gairmiúla ar líne agus gearrthréimhseach le haghaidh múinteoirí atá ag obair agus cuirfear ar fáil iad trí ghréasán Ionaid Oideachais ag an leibhéal bunscoile agus iar-bhunscoile” (Rialtas na hÉireann, 2010: 29). Ní léir mar a fheicfear agus faisnéis mhúinteoirí an tionscadail seo á gcíoradh, go bhfuil a leithéid de “roghanna forbartha gairmiúla” ar fáil go fóill.

Dar le húdair na tuarascála ‘Gnéithe den Oideachas sa Ghaeltacht: Impleachtaí Polasaí’, go bhfuil sé “fíor-riachtanach” go dtuigfeadh “an Roinn Oideachais go bhfuil na córais chéanna tacaíochta a fhaigheann múinteoirí i scoileanna Béarla ag teastáil ó mhúinteoirí na Gaeltachta agus na nGaelscoileanna; tá cearta sibhialta agus gairmiúla ag múinteoirí na Gaeltachta, cearta nach bhfuil aon aird á tabhairt orthu le fada riamh” (Muintearas, 2000). Is léir ón gcur síos thuas gurb amhlaidh atá, ach ní mór a bheith cinnte sula n-éileofar struchtúr oiliúna a bheadh deartha ag agus dírithe ar mhúinteoirí na scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge, go mbeadh na struchtúir sin bunaithe ar anailís chruinn ar riachtanais na múinteoirí, na bpríomhoidí agus na ndaltaí. Mar a léirigh Ó Duibhir (2006), ní minic a thagann an dá chuntas sin le chéile, agus ní mór go mbeadh na struchtúir seo bunaithe ar thaithí agus ar fhianaise theoriciúil má tá siad chun na bearnaí sa soláthar reatha a líonadh. Is de dheasca na n-éagsúlachtaí sin freisin a dhíríonn an taighde idir lámha ar thaithí na múinteoirí amháin.

#### **2.3.4 Áiseanna teagaisc agus foghlama**

Luaitear easnaimh sa réimse seo i dtosach báire i dtuairisc Choimisiún na Gaeltachta 1926 agus rinneadh moltaí d’fhonn dul i ngleic leo. Sa bhliain 1963, mhol Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge go gcuirfi borradh faoi théacsleabhair trí Ghaeilge (Oifig an tSoláthair, 1963) agus tagraíodh arís do cheist na n-áiseanna sa

bhliain 1986 nuair a mhol an Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht go bhforbrófaí áiseanna teagaisc agus foghlama do mhúinteoirí agus do dhaltaí na n-iarbhunscoileanna, ina measc téacsleabhair agus ranganna feabhais dóibh siúd ar bheagán Gaeilge (Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht, 1986). B’amhlaidh a bhí freisin nuair a foilsíodh an Straitéis Fiche Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030 tráth ar moladh go bhforbrófaí “raon leathan áiseanna de théacsleabhair, d’ábhair theicneolaíochta nua agus d’acmhainní le cuidiú le múineadh na Gaeilge agus le múineadh trí Ghaeilge” (Rialtas na hÉireann, 2010: 29). Is léir gur beag athrú atá tagtha ar na moltaí sa réimse seo le blianta anuas agus an bhéim go fóill ar théacsleabhair seachas ar áiseanna eile a bhféadfaí úsáid a bhaint astu sa seomra ranga Gaeltachta. Go deimhin, díol suntais agus mí-oiriúnacht na dtéacsleabhar faoi chaibidil sna tuarascálacha nach ndeachthas riamh i mbun iarracht gluaiseacht ón múnla traidisiúnta áiseanna seo ar thóir earra nó uirlis a bheadh ní b’oiriúnaí do chomhthéacs sainiúil an oideachais Ghaeltachta. Ach an oiread leis na téamaí eile pléite thuas, ní nósmaireacht í seo atá sainiúil don Ghaeltacht ach atá le sonrú go forleathan go háirithe i gcomhthéacsanna oideachais a bhfuil béim shuntasach á leagan ar scrúduithe (Leung & Andrews, 2012). Níor mhiste a lua, áfach, go n-aithnítear go bhfuil impleachtaí tromchúiseacha leis an gcleachtas i gcás an oideachais Ghaeltachta i bhfianaise riachtanais shealbhaithe teanga na ndaltaí á gceilt de bharr áiseanna Béarla a bheith á n-úsáid sa seomra ranga. Fillim ar an ábhar seo níos moille agus taithe na múinteoirí ar áiseanna teagaisc agus foghlama á scagadh i gcaibidil a cúig.

Cé go dtiteann an fhreagracht d’fhorbairt áiseanna oideachais trí Ghaeilge sa lá atá inniu ann ar iliomad eagraíochtaí mar COGG, Foras na Gaeilge agus an ROS féin mar aon le gníomhairí neamhspleácha, is minic locht á fháil ar sholáthar

áiseanna don chóras gaeiloideachais. Creidtear go bhfuil easpa iomlán áiseanna sa chóras agus síltear go mbíonn na háiseanna a chuirtear ar fáil ar chaighdeán níos ísle ná na háiseanna sin a chuirtear ar fáil don oideachas Béarla (Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha 2010, 2012). Rinne taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) iniúchadh ar an leibhéal úsáide a bhaintear as áiseanna teagaisc in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus feictear go bhfuil an pátrún céanna a bheag nó a mhór le feiceáil anseo agus a bhí le feiceáil agus úsáid na Gaeilge mar theanga teagaisc á scagadh. Úsáideadh téacsleabhair Ghaeilge amháin do thart ar aon chúigiú cuid de na seisiúin ranga ó Bhliain 1 go Bliain 3 ag leibhéal an Teastais Shóisearaigh agus thit an leibhéal úsáide seo go mór de réir mar a bogadh aníos sna blianta (Mac Donnacha et al., 2005: 107). Tugann taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) le fios go dtagann titim shuntasach ar leibhéal úsáide théacsanna Gaeilge amháin de réir mar a dhruidtear i ngaireacht den Ardteistiméireacht agus nach n-úsáidtear téacsanna Gaeilge ach i 7% de na seisiúin ranga i mbliain na hArdteistiméireachta (Mac Donnacha et al., 2005: 107). Tugann Ní Shéaghdha freisin an t-íslíú seo faoi deara (Ní Shéaghdha, 2012). Cé go bhféadfaí a áiteamh go bhfuil baint aige seo le cur chuige an teagaisc ag an leibhéal sinsearach sa mhéid is go ngluaistear de bheagán ón téacsleabhar traidisiúnta, tuigtear mar sin féin go bhfuil téacsanna Béarla amháin go fóill in úsáid i 72% de na seisiúin ranga. Níor mhiste a lua gur tréith chomónta í seo i gcomhthéacsanna oideachais ina bhfuil teanga mhionlaigh in iomaíocht le mórtheanga, go n-áirítear briseadh sa leanúnachas d'úsáid na teanga mionlaigh ag an iar-bhunleibhéal (Bjorklund, 2013; Lewis, 2007; Mercator, 2013).

Ardaítear an cheist mar sin, an obair in aisce forbairt théacsleabhair Ghaeilge, nó go deimhin aistriú na dtéacsleabhar go Gaeilge, nuair a bheidh siúd i gcónaí ar chaighdeán níos ísle ná an soláthar sa mhórtheanga, agus nuair atá constaicí eile ó

thaobh cleachtais teagaisc agus foghlama go fóill le réiteach laistigh den chóras féin? Chuir mé i láthair thuas chomh minic agus a moladh breis téacsleabhar don chóras oideachais lán-Ghaeilge, agus is beag athrú atá tagtha ar nádúr an dúshláin ná an réitigh ó shin i leith. Áitím anseo go bhfuil an t-am tagtha breathnú i dtreo rogha eile áiseanna teagaisc a bheadh ní b'oiriúnaí don chomhthéacs lena mbaineann siad. Déanaim iniúchadh níos géire ar an gceist seo agus taití na múinteoirí féin á cur i láthair níos deireanaí sa tráchtas.

### **2.3.5 Cúrsaí Curaclaim**

Rinne Comhairle na Gaeilge moltaí sonracha maidir le ceist an churaclaim sa chóras oideachais Ghaeltachta tráth ar tagraíodh do na heasnaimh maidir le caighdeán na Gaeilge. Maíodh go raibh an chosúlacht ar an scéal go raibh na cúrsaí ar aon dul leis na cúrsaí i limistéir Bhéarla agus “nach dtugann siad cothrom ceart do na daltaí a bhfuil Gaeilge acu cheana féin, ó thaobh a bhforbartha i gcúrsaí teanga agus litríochta” (Comhairle na Gaeilge, 1974: 13). Moladh sa Pháipéar Bán ar an bhForbairt Oideachasúil agus riachtanais churaclaim dhaltaí na Gaeltachta faoi chaibidil, go mbunófaí “choiste speisialta de chigirí, d’oidí agus d’oideachasóirí eile chun ceist churaclaim sa Ghaeilge agus sa Bhéarla i scoileanna na Gaeltachta a athbheithniú” (Rialtas na hÉireann, 1980: 23).

Ba choiste speisialtóirí a tháinig chun cinn arís mar réiteach ag an gComhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht d’fhonn “freastal cuí a dhéanamh ar dheacrachtaí agus ar riachtanais lucht foghlama na Gaeltachta” de bharr nach raibh ar chumas churaclaim na linne sin a dhéanamh (Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht, 1986). Díol suntais anseo go rabhtas de shíor ag moladh grúpa a thabhairt le chéile d’fhonn iniúchadh a dhéanamh ar an gcuraclam. Ba léir sa

leathchéad bliain caite agus an cáineadh céanna á dhéanamh ar an gcuraclam go raibh gá le gníomh.

Mar a sheasann sé i láthair na huairé, glactar leis nach bhfuil an curaclam reatha Gaeilge oiriúnach do riachtanais fhoghlama oideachais ná teanga dhaltá na Gaeltachta (Mac Donnacha, 2005; Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha, 2011; Ó Flatharta, 2007; Ó Giollagáin et al., 2007). Is gné í seo freisin a thugann múinteoirí an tionscadail seo suntas dó, mar a fheicfear ar ball agus a dtaití á scagadh.

### **2.3.6 Ceist na cigireachta**

Moladh i dtuarascáil an Chomhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht go n-ainmneofaí cigire a mbeadh “an iar-bhunscolaíocht go léir mar chúram air/uirthi” (Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht, 1986). Ainneoin gur dualgas ollmhór é seo do dhuine amháin, léirítear mar sin féin go raibh an córas oideachais iar-bhunleibhéil Gaeltachta á aithint mar struchtúr a raibh riachtanais agus tréithe sainiúla aige, agus a chóras cigireachta féin de dhíth air dá réir. Ainneoin an fhiúntais a bhain leis an moladh, agus ainneoin freisin an méadú ollmhór a tháinig ar an gcóras oideachais lán-Ghaelach ó 1986 i leith, ábhar éadóchais go bhfeictear an moladh céanna á chur chun cinn arís sa Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030 tráth ar moladh go mbeadh “cigirí ainmnithe á leithroinnt do scoileanna Gaeltachta agus do ghaelscoileanna” (Rialtas na hÉireann, 2010). Cinnte is ábhar éadóchais go raibh os cionn scór bliain caite ó rinneadh an moladh an chéad lá riamh. Tá breis agus trí bliana caite ó rinneadh an moladh go deireadh agus is moladh go fóill é.

Cinnte rachadh cigireacht ainmnithe go mór chun leasa an chórais oideachais Ghaeltachta ach go gcaithfeadh na cigirí seo a bheith inniúil don tasc a bheadh amach rompu. I láthair na huairé ní ganntanas cigirí atá ag déanamh dochair don

chóras oideachais ach an easpa aontachta agus oiliúna atá ina measc i dtaobh an oideachais Ghaeltachta (Ó hAiniféin, 2008: 33). Ní mór dul i ngleic leis an gceist sin ar dtús báire sula dtosaítear ag leithroinnt cigirí do scoileanna na Gaeltachta. Pléim míshástacht mhúinteoirí an taighde seo leis an gcigireacht níos moille i gcaibidil a cúig.

#### **2.4 Forás an chórais oideachais Ghaeltachta: Achoimre**

Is ábhar inní agus scagadh á dhéanamh ar an seasamh a bhí ag an gcóras oideachais Gaeltachta sa stát ó aimsir a bhunaithe a laghad béime a leagadh ar an oideachas Gaeltachta mar chomhthéacs oideachais ar leith. Ábhar inní freisin a laghad airde dá réir a thugtar ar riachtanais fhorbartha an chomhthéacs sin. Is go mall drogallach a d'fhorbair an tuiscint gur diméin shainiúil oideachais a bhí sa Ghaeltacht a raibh a cuid riachtanas oideachais, teanga, sóisialta agus cultúrtha féin aici, riachtanais a raibh gá a iomlánú sna cleachtais oiliúna a bhí ag freastal orthu siúd a bheadh i mbun teagaise inti. Is cúis éadóchais chomh minic agus a tugadh suntas do na heasnaimh chéanna sa chóras ach nach ndeachthas riamh i ngleic leo. Nuair a chaitear súil ar na moltaí a rinneadh, is ábhar inní a laghad nuálaíochta atá bainteach leo. Fágтар anois go bhfuil an córas reatha oideachais Gaeltachta go fóill ag streachailt leis na dúshláin chéanna a bhí le tabhairt aige céad bliain ó shin, agus dúshláin bhreise os a gcionn sin arís de bharr ról an oideachais féin sa tsochaí athraithe chomh maith céanna.

Thug mé faoin gcuntas thuas chun forás an chórais oideachais Ghaeltachta a chur i láthair. Thug sé léargas freisin ar an easpa gnímh a bhí agus atá go fóill i réim maidir le leasuithe a chur i bhfeidhm a rachadh i ngleic leis na dúshláin ar tarraingíodh aird orthu arís agus arís eile ó bunaíodh an stát. Tá sé i gceist agam agus taithí mhúinteoirí an tionscadail seo á cioradh níos moille sa tráchtas na dúshláin atá

le tabhairt acu a lonnú sa chomhthéacs atá curtha i láthair thuas. Dírím anois ar chomhthéacs reatha an chórais oideachais Gaeltachta

## **2.5 An Córas reatha oideachais Gaeltachta**

Tugaim cuntas anseo ar staid reatha na hiar-bhunscolaíochta Gaeltachta chun léargas cothrom le dáta a thabhairt ar an gcomhthéacs gairmiúil ina bhfuil múinteoirí an tionscadail seo ag feidhmiú. Tugaim léargas ar na nithe sin a bhfuil tionchar suntasach acu ar fheidhmiú reatha na n-iarbhunscoileanna Gaeltachta, mar atá, an ionadaíocht a dhéantar ar an oideachas Gaeltachta i bpolasaithe an stáit agus an chosaint nó a easpa sin atá ar fáil di sna polasaithe céanna; comhdhéanamh dhaltaí agus mhúinteoirí na n-iarbhunscoileanna; an ról atá ag an bpolasaí teanga i gcothú timpeallacht lán-Ghaeilge san iar-bhunscoil Gaeltachta. Dírím i dtosach báire, áfach, ar stádas an oideachais Gaeltachta mar chur chuige tumoideachais agus na dúshlán a chothaíonn an stádas sin nó a easpa stádais do rannpháirtithe an chórais.

### **2.5.1 An iar-bhunscoil Gaeltachta agus an tumoideachas**

Craobh den oideachas dátheangach atá sa tumoideachas a cuireadh tús leis i dtosach báire i gCeanada sna naoi déag seascaidí. Tá sé mar aidhm ag an tumoideachas ardchumas sa sprioctheanga a fhorbairt trí leas a bhaint as an teanga mar mheán teagaisc agus cumarsáide (Johnson & Swain, 1997). Tá an luaththumoideachas á sholáthar i bpoblacht na hÉireann ag leibhéal na réamhscoile agus na bunscoile, agus an tumadh deireanach á sholáthar ag leibhéal na hiarbhunscoile. Deir Ní Bhaoill agus Ó Duibhir (2005) agus iad ag trácht ar an oideachas bunleibhéil Gaeltachta gur scoileanna tumoideachais iad na scoileanna Gaeltachta do pháistí nach í an Ghaeilge a dteanga bhaile (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2005). Dóibh siúd atá á dtógáil le Gaeilge, maíonn na húdair nach “féidir a rá gur córas tumoideachais atá i gceist” ach scoileanna dátheangacha (Ní Bhaoill & Ó Duibhir,

2005: 2). Maíonn Ní Shéaghdha (2010) agus í ag trácht ar an gcóras céanna “nach tumoideachas atá i gceist leis an oideachas i mbunscoileanna Gaeltachta do leanaí atá á dtógáil le Gaeilge mar chéad teanga [...] ach oideachas ina dteanga dhúchais féin”, is é sin le rá gur oideachas oidhreachta dar leis an údar atá i gceist leis an oideachas Gaeltachta (Ní Shéaghdha, 2010: 16). Feictear cheana féin anseo an doiléire a bhaineann le sainiú an chórais oideachais na Gaeltachta mar chur chuige ar leith tumoideachais.

Is minic agus plé ar bun ar chláir oideachais dhátheangacha ina gcuimsítear líon daltaí ar cainteoirí T1 na sprioctheanga iad, go mbaintear leas as trí mhúnla éagsúil chun cur síos a dhéanamh ar an soláthar oideachais sin: an t-oideachas dátheangach saibhrithe, an t-oideachas dátheangach cothabhála agus an t-oideachas dátheangach oidhreachta nó dúchais (May, 2013).

Is cláir shuimitheacha dhátheangacha na cláir oideachais shaibhrithe agus chothabhála a bhfuil dátheangachas agus délitearthacht mar aidhm leo. Tá sé mar sprioc ag an oideachas cothabhála cumas sa teanga mhionlaigh a láidriú, cur le féiniúlacht chultúir an dalta agus daingniú a dhéanamh ar chearta an phobail mhionlaigh sa tsochaí (Baker, 2006). Go hiondúil, is cainteoirí T1 formhór na ndaltaí sna cláir seo cé go bhféadfaí go mbeadh an teagasc ar bun san oideachas cothabhála trí mheán an T1 agus an T2, fad agus go bhfuil ar a laghad 50% de ar bun sa T1 (May, 2013). Tá sé mar aidhm ag an oideachas dátheangach saibhrithe leibhéal cumais sa sprioctheanga sa dalta sin arbh í an mhórttheanga a theanga bhaile a ardú. Tá mar aidhm freisin aige cur le deiseanna úsáide aonair agus grúpa sa teanga mhionlaigh (Baker, 2006).

Tagraíonn May (2013) freisin don oideachas oidhreachta mar atá luaite ag Ní Shéaghdha (2010), nó an tumoideachas dúchais ag maíomh gur clár oideachais



dátheangach é a bhíonn dírithe go minic ar athbheochan teangacha dúchasacha, agus cainteoirí T1, T2 nó meascán den dá dhream ag freastal orthu. Is minic, áfach, dar le May (2013) doiléire ag teacht chun cinn maidir le riachtanais fhoghlama agus teanga na ndaltaí de bharr an imeasctha cainteoirí T1 agus T2 san aon seomra ranga amháin, agus géarghá dar leis idirdhealú a dhéanamh idir na riachtanais sin (May, 2013).

Tagann Hickey, Lewis agus Baker (2013) iad féin leis seo ag maíomh gur féidir leis an imeascadh seo a bheith mar bhac ar aithint riachtanas, go háirithe nuair a chuimsítear cainteoirí T2 sa mhóramh (Hickey et al., 2013).

Nuair a fhéachtar ar iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, is deacair múnla a aimsiú ina bhféadfaí iad a lonnú. Cé go sásaíonn siad critéir an oideachais chothabhála, áirítear mar sin féin líon suntasach daltaí sa timpeallacht oideachais ar cainteoirí T2 Gaeilge iad. Ina theannta sin, is cainteoirí T2 freisin líon ard de na múinteoirí sna scoileanna sin. Is tréithe iad seo a chuirfeadh an clár oideachais cothabhála as an áireamh mar mhúnla don Ghaeltacht (May, 2013).

Mar sin glactar leis sa tionscadal seo, chun críche na hanailíse, gur clár oideachais oidhreachtá nó dúchasach an múnla is fearr ina bhféadfaí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta a lonnú agus gur tumadh deireanach atá i gceist do na daltaí sin a thagann chun na scoile gan freastal ar bhunscoil lán-Ghaeilge nó sin nach bhfuil cumas sásúil sa Ghaeilge acu chun tabhairt faoin oideachas trí mheán na Gaeilge ar theacht chun na hiar-bhunscoile dóibh. Ní aithnítear an córas oideachais Gaeltachta go foirmiúil mar chóras tumoideachais agus ní léir go bhfuil na polasaithe ná na cleachtais atá i réim iontu ag teacht le cur chuige ar leith tumoideachais ach an oiread. Cinnte níltear ag maíomh sa phlé seo nach tumoideachas de chineál éigin atá i bhfeidhm in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta sa mhéid is gur oideachas dátheangach atá á sholáthar. Ardaítear na ceisteanna, áfach, mura bhfuil múnla

tumoideachais foirmiúil i bhfeidhm ná ach an oiread cleachtais bainteach leis an múnla sin, mura bhfuil oiliúint orthu siúd atá i mbun teagaisc sa chóras agus mura bhfuil oiliúint i modheolaíochtaí agus i dteoiric an tumoideachais ar fáil dóibh, an féidir a mhaíomh gur tumoideachas foirmiúil atá i bhfeidhm? Agus an féidir mar sin athbhreithniú cóir a dhéanamh air mar chóras tumoideachais, mar atá molta sa Straitéis Fíche Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030? (Rialtas na hÉireann, 2010).

Cinnté is chun leasa na scoileanna féachaint i dtreo dea-chleachtais an tumoideachais i gcomhair modheolaíochtaí teagaisc a chuideodh le múinteoirí dul i ngleic leis an gcomhdhéanamh measctha teanga atá amach rompu. Ina theannta sin, rachadh oiliúint sna dea-chleachtais sin chun leasa thuiscint na múinteoirí ar na spriocanna atá roimh an oideachas dátheangach. Tá sé soiléir agus plé ar bun sa dioscúrsa reatha ar an oideachas Gaeltachta go bhfuiltear ag bronnadh an teidil ‘tumoideachas’ ar an gcóras sin díreach de bharr go dtarlaíonn sé gur teanga mhionlaigh í an teanga teagaisc agus go bhfuil comhdhéanamh measctha teanga i réim sna scoileanna. Is cur síos é sin, áfach, ar staid reatha phobal na scoile agus ní sainiú ar an gcur chuige oideachais atá i bhfeidhm. Tá leatrom mór á dhéanamh ar mhúinteoirí agus ar dhaltaí an chórais agus ionchas leagtha orthu spriocanna an tumoideachais a bhaint amach, ainneoin nach bhfuil siad ag teagasc ná ag foghlaim i gcomhthéacs foirmiúil tumoideachais.

Fillim ar an ábhar seo agus FGL iar-bhunscoileanna na Gaeltachta á plé sa léirbhreithniú litríochta. Dírim anois ar an ionadaíocht a dhéantar ar chóras reatha an oideachais Ghaeltachta i bpolasaithe an stáit.

### **2.5.2 An t-oideachas reatha Gaeltachta i bpolasaithe an Stáit**

Is faoi scáth an Achta Oideachais 1998 atá córas iomlán oideachais Phoblacht na hÉireann ag feidhmiú, agus córas oideachais na Gaeltachta dá réir. Chuir an tAcht

bunús láidir faoin oideachas Gaeltachta, agus faoin ngaeloideachas i gcoitinne, agus líon suntasach forálacha ann a thagraíonn díreach don oideachas Gaeltachta, agus dá ról i bpobal na Gaeltachta.

Deimhníonn alt 6 (j) go bhfuil sé mar chuspóir ag an acht ‘cuidiú leis an nGaeilge a choinneáil mar phríomhtheanga an phobail i limistéir Ghaeltachta’. Tá ar chumas an chuspóra seo gníomhú mar thacaíocht láidir do scoileanna na Gaeltachta agus iad ag soláthar an oideachais trí Ghaeilge agus ar ndóigh le tuismitheoirí na Gaeltachta agus iad ag éileamh an oideachais chéanna. Is féidir glacadh leis ó fhoclaíocht an achta mar sin nár chóir don chóras oideachais Gaeltachta a bheith ag tacú le gné ar bith laistigh den chóras sin a chuirfeadh bac ar an nGaeilge á coinneáil mar phríomhtheanga phobail. Ar ndóigh is furasta i bhfad sin a mhaíomh ná é a mheas. In alt 7(2), deimhnítear go bhfuil sé mar chuid d’fheidhmeanna an Aire oideachais ‘seirbhísí taca trí Ghaeilge a sholáthar do scoileanna aitheanta a chuireann teagasc trí Ghaeilge ar fáil agus d’aon scoil aitheanta eile a iarann soláthar den sórt sin’. Ní rianaítear cé na seirbhísí atá i gceist ach glactar leis gur seirbhísí iad a bheadh de dhíth ar an scoil agus rachadh sé ní b’fhearr chun leasa na scoile dá gcuirfí ar fáil iad trí mheán na Gaeilge. I gcás scoileanna Gaeltachta, glactar leis sa tionscadal seo go gcuimsítear ina measc, seirbhísí uile oideachais, oiliúna, sóisialta, cultúir, leighis, dlí agus seirbhísí eile nach iad. Maidir leis an tionscadal idir lámha, glactar leis go bhféadfaí a mhaíomh gur ‘seirbhís taca’ an FGL trí Ghaeilge do mhúinteoirí atá ag múineadh i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge agus go bhfuil dá réir dualgas ar an Aire, agus uaidh sin ar an ROS, na seirbhísí sin a sholáthar.

I dtaca leis na forálacha sin uile a thugann tacaíocht don Ghaeilge trí mheán na scolaíochta féin, mar atá, 9f; 9h; 13 (3) f; 40 (2) (b) (ii), is faoi scáth an achta seo

freisin a bunaíodh an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta agus rianaítear feidhmeanna na Comhairle in alt 31 den acht. Mar thoradh ar fheachtas stocaireachta ag Comhdháil Náisiúnta na Gaeilge agus Gaelscoileanna Teoranta a cuireadh bunú COGG san áireamh san acht. Aitheantas a bhí ansin ar shainstruchtúr an ghaeloideachais agus ar na riachtanais shainiúla teagaisc agus foghlama a mhaireann laistigh den struchtúr sin. Trí bhunú COGG cuireadh struchtúr ar fáil ina bhféadfaí roinnt d'fhorálacha an acht oideachais a chur i bhfeidhm, nó ar a laghad monatóireacht a dhéanamh orthu. Mar sin féin, is iomaí cúram atá leagtha ar COGG agus brú uirthi dul i mbun na gcúraimí sin ar líon íseal acmhainní agus foime<sup>2</sup>. Tháinig corr eile ar an scéal ag deireadh na bliana 2012 nuair a fógraíodh go raibh COGG le cur faoi scáth na Comhairle Náisiúnta Curaclam agus Measúnaithe. Dar le hAire Oideachais agus Scileanna na linne, Ruairí Quinn, gur tugadh faoin gcinneadh 'ní amháin i gcomhthéacs na Straitéise 20 Bliana ach i gcomhthéacs Acht na Gaeltachta 2012 chomh maith ...[ba]...é seo an bealach is fearr le gabháil ar aghaidh mar go ligfidh sé do COGG a chuid feidhmeanna Gaeilge a chomhlíonadh i gcónaí mar atá siad leagtha amach in Alt 31 den Acht Oideachais, 1998<sup>3</sup>. Is mór idir an cinneadh seo agus an moladh a rinneadh sa Straitéis maidir le bunús reachtúil a chur faoi COGG ionas go mbeadh breis cumhachta ag an eagraíocht san earnáil (Rialtas na hÉireann, 2010). Ní léir go fóill cé na himpleachtaí a bheidh ag an gcinneadh seo ar chomhthéacs an oideachais Ghaeltachta, ach cinnte is buille don earnáil gaeloideachais i gcoitinne nach féidir breathnú i dtreo COGG a thuilleadh mar eagraíocht a bhféadfadh an t-údarás sin a bhí molta sa Straitéis agus ag Ó Flatharta (2007) a ghlacadh chuici féin.

---

<sup>2</sup> <http://beo.ie/alt-an-chomhairle-um-oideachas-gaeltachta-agus-gaelsco.aspx>

<sup>3</sup> <http://oireachtasdebates.oireachtas.ie/debates%20authoring/debateswebpack.nsf/takes/dail2012121800075?opendocument>

Cé gur cosaint atá san acht seo do rannpháirtithe an chórais, níl ar chumas acht dlíthiúil mionsonraí a chur ar fáil maidir leis na slite arbh fhéidir an chosaint sin a chinntiú. Glactar leis freisin go mbraitheann cur i bhfeidhm fhorálacha an achta ar an léamh a dhéanann páirtithe leasmhara áirithe ar na forálacha sin, agus nach minic gurb ionann dhá léamh ar an abairt céanna. Gné nach féidir a sheachaint, áfach, is ea an fhimínteacht a bhaineann leis an acht sa chás nuair nach bhfuil ar chumas scoileanna agus múinteoirí chóras oideachais na Gaeltachta forálacha an achta a chomhlíonadh de bharr easpa saineolais agus seirbhísí a bheith ar fáil trí mheán na Gaeilge. Sa chás nach bhfuil seirbhísí tacaíochta ar fáil trí mheán na Gaeilge, níl an dara rogha ag an scoil ach an tseirbhís sin a chur ar fáil trí Bhéarla, ainneoin an dochar a dhéanann sé seo do chur i bhfeidhm an achta agus go minic d'éiteas teanga agus cultúir na scoile féin. Tá ar chumas an achta soláthar seirbhísí a mholadh, ach níl ar chumas an achta na seirbhísí sin a sholáthar, agus i bhfianaise chomhthéacs reatha an chórais, is beag cosaint atá an tAcht Oideachais 1998 in ann a thabhairt in éagmais rannpháirtíocht pháirtithe leasmhara eile chomh maith céanna.

Áirítear réimse an oideachais ar cheann de sé cinn de réimsí gnímh sa Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010 - 2030 agus aird tugtha ar iliomad gnéithe, ina measc: páirt-tumadh; measúnú náisiúnta; curaclam do mhúineadh na Gaeilge; cláir thacaíochta do thuismitheoirí agus don réamhscolaíocht; soláthar sainábhar; oideachas múinteoirí; daoine fásta ag foghlaim teanga; seirbhísí comhairle agus tacaíochta; agus an t-oideachas sa Ghaeltacht. Níor mhiste a lua ag an bpointe seo go bhfeictear an bhéim á leagan ar an bhfoghlaim teanga i ngach uile ghné thuas, fiú sa chuid sin ina bpléitear an t-oideachas Gaeltachta féin. Is tréith lárnach í seo den straitéis i gcoitinne dar le Ó Giollagáin et al. (2012), a mhaíonn gur “cur chuige róchompórdach agus éasca atá molta sa Straitéis mar gheall gur tuiscintí T2 is bonn

di seachas freastal lom dáiríre ar riachtanais T1” (Ó Giollagáin et al., 2012: 6). Más amhlaidh atá, fághtar mar a chonacthas sna tuairiscí taighde a phléigh mé ní ba thúisce sa chaibidil seo, go bhfuil an dearcadh fós i réim i measc lucht údaráis gurb í an Ghaeilge mar ábhar léinn inti féin seachas mar mheán cumarsáide sa chóras oideachais agus sa phobal trí chéile is mó atá ag dó na geirbe ar an stát agus polasaithe stáit dá réir. Is dearcadh é seo ar ndóigh a thugann neamhaird iomlán ar thábhacht na Gaeilge mar theanga bheo phobail i réimsí uile de shaol na Gaeltachta, agus ar na dúshláin a bhaineann le húsáid na Gaeilge mar theanga chumarsáide i gcomhthéacs ina bhfuil comhdhéanamh measctha láidir teanga.

Maidir leis na moltaí sin a luaitear sa straitéis agus oideachas agus oiliúint mhúinteoirí faoi chaibidil, dírim anseo ar na moltaí sin a bhaineann le hoideachas múinteoirí ag an iar-bhunleibhéal ó tharla ábharthacht an leibhéil sin don taighde seo. Cuirtear an bhéim den chuid is mó ar fhorbairt chumas na múinteoirí sa Ghaeilge agus chuige sin moltar cláir acadúla úra agus freisin bunú Ionad Náisiúnta d’Fhorbairt Ghairmiúil Múinteoirí trí Mheán na Gaeilge (Rialtas na hÉireann, 2010: 27- 29). Mar atá pléite agam thuas, is iomaí deacracht a bhíonn ag príomhoidí i scoileanna lán-Ghaeilge múinteoirí a bhfuil leibhéal ard cumais sa teanga acu a earcú agus rachadh córas trédhearcach cáiliúcháin chun leasa a dtasc siúd. Arís anseo, faraor, feictear go bhfuil an bhéim go fóill á leagan ar an nGaeilge mar mheán ginearálta cumarsáide agus ar mhúineadh na teanga sin mar ábhar. Ní ann do thagairt ar bith d’fhorbairt scileanna mhúinteoirí iar-bhunscoile agus iad ag iarraidh ábhair eile a mhúineadh trí mheán na Gaeilge, do ról na Gaeilge i mhúineadh na n-ábhar sin, ná don chomhthéacs tumoideachais ina mbeadh na cleachtais sin lonnaithe.

Cé go bpléitear an t-oideachas Gaeltachta níos faide anonn sa Straitéis, ní luaitear an t-oideachas trí Ghaeilge, ná riachtanais mhúinteoirí an chórais sin ach

ambáin sa ghealltanas “go ndéanfar raon leathan áiseanna de théacsleabhair, d’ábhair theicneolaíochta nua agus d’acmhainní le cuidiú le múineadh na Gaeilge agus le múineadh trí Ghaeilge a fhorbairt agus a chur ar fáil” (Rialtas na hÉireann, 2010: 29). Is ábhar inní an dearcadh soineanta seo a léirítear i dtaobh an tumoideachais tráth go mbíonn múineadh na Gaeilge agus múineadh trí Ghaeilge de shíor á lua san abairt chéanna agus an réiteach céanna á sholáthar chun leasa riachtanas an dá chleachtais sin. Is ábhar inní freisin an dearcadh láidir sa Straitéis gur easpa áiseanna cúis agus leigheas formhór na bhfadhbanna san oideachas lán-Ghaeilge, agus beag tagairt déanta de straitéis oiliúna ar bith a rachadh i ngleic leis na tuiscintí ar an tumoideachas agus conas modheolaíochtaí bainteach leis a chur i bhfeidhm.

Is moltaí uailmhianacha iad seo go háirithe i gcomhthéacs dheacrachtaí gheilleagair na linne, ach i bhfianaise a laghad de na moltaí sin atá curtha i bhfeidhm go fóill (Ó Cuirreáin, 2014), ní léir an mbeidh tionchar díreach acu ar chomhthéacs oideachais na Gaeltachta. Cé nach bhfuil céimeanna na Straitéise ag bogadh ar aghaidh mar atá leagtha amach sa Straitéis féin, fós féin is léiriú iad ar mhíthuisicint an stáit maidir le castacht an chórais oideachais Ghaeltachta, agus fianaise go bhfuil, mar deir Ó Giollagáin et al. (2012) an foghlaimeoir in uachtar i bhfís an stáit don Ghaeilge mar theanga phobail agus sa chóras oideachais, sa Ghaeltacht agus lasmuigh di.

Luaitear an córas oideachais Gaeltachta freisin in Acht na Gaeltachta 2012. Ainneoin achtú an achta seo ag tréimhse ina raibh tuiscintí géara tagtha chun cinn ar staid reatha an oideachais Ghaeltachta, is beag ról ná cosaint a thugtar dó sa reachtaíocht sin. I measc na gcrítéar pleanála teanga a leagtar síos do cheantair Ghaeltachta, ní mór go mbeadh “oideachas ar fáil trí mheán na Gaeilge” (Acht na Gaeltachta 2012, Alt (12) (b)), ach ní léir ó fhoclaíocht an Achta gur crítéar

éigeantach é seo. Ní dhéantar sainiú ach an oiread ar cén céatadán den oideachas a bheadh ar fáil trí Ghaeilge chun an critéar seo a shásamh ná cén múnla a chuirfí i bhfeidhm chun an soláthar oideachais trí Ghaeilge a mheas.

Áitím anseo go bhfuil ar chumas an Achta seo tionchar tromchúiseach a bheith aige ar an gcóras oideachais Gaeltachta, ainneoin a laghad tagairt dó atá le sonrú sa reachtaíocht féin. De bhrí go bhfuil comhdhéanamh tíreolaíoch na Gaeltachta ag fanacht mar atá, ainneoin an chomhthéacs athraitheach teangeolaíoch inti, glactar leis gur in olcas a rachaidh na deacrachtaí a bhfuil scoileanna na Gaeltachta anois ag dul i ngleic leo (Ó Giollagáin et al., 2012). Tá líon na ndaltaí a bhfuil Gaeilge mar chéad teanga acu ag titim agus an Béarla in uachtar i sciar shuntasach de sheisiúin ranga na n-iarbhunscoileanna Gaeltachta, fiú sna hiarbhunscoileanna sin sna ceantair is láidre Gaeltachta lena n-áirítear ceantair thaighde an tionscadail faoi chaibidil (Mac Donnacha et al., 2005). Léirigh taighde Mhic Dhonnacha (2005) beagnach deich mbliana ó shin go raibh socrú déanta ag ocht gcinn d'iar-bhunscoileanna na Gaeltachta “gan aon teagasc nó gan ach fíorbheagán teagaisc a dhéanamh trí mheán na Gaeilge” (Mac Donnacha et al., 2005: 118). Áirítear na scoileanna seo, i gcomhthéacs na reachtaíochta reatha, go fóill mar scoileanna Gaeltachta agus iad á meas dá réir. I bhfianaise easpa idirghabháil stáit san oideachas Gaeltachta ó shin i leith, agus i bhfianaise thuairimíocht Uí Ghiollagáin et al. (2007) gur in olcas a rachadh cúrsaí teanga sa Ghaeltacht in éagmais na hidirghabhála sin, áitím go bhfuil baol láidir ann go bhfuil breis scoileanna iompaithe ar an mBéarla mar theanga teagaisc ó foilsíodh taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005). Is cur i gcéill é sin a théann in aghaidh fheidhmiú éifeachtach an chórais de bhrí nach ionann a thuilleadh scoil Ghaeltachta agus scoil atá lonnaithe i gceantar ina bhfuil an Ghaeilge in úsáid mar theanga phobail ar bhonn



laethúil ná scoil ina bhfuil an teagasc déanta inti trí mheán na Gaeilge. Faoi scáth an tsainithe a chuirtear i láthair in Acht na Gaeltachta 2012, is mar a chéile an scoil Ghaeltachta ina ndéantar an teagasc inti go hiomlán trí Ghaeilge agus an scoil Ghaeltachta ina ndéantar an teagasc inti go hiomlán trí Bhéarla. Contúirt mhór a bhaineann leis sin go nglacfaí leis, de bharr ‘cosúlachtaí’ na scoileanna i dtaobh a stádas Gaeltachta, gur mar an gcéanna riachtanais scoil Ghaeltachta amháin agus scoil Ghaeltachta eile, beag beann ar chomhdhéanamh na ndaltaí agus na múinteoirí, ar shuíomh tíreolaíochtúil na scoile ná ar theanga teagaisc na scoile sin. Sa chás gur mó scoil ‘Ghaeltachta’ ina raibh formhór an teagaisc ar bun trí Bhéarla ná trí Ghaeilge, luífeadh sé le réasún gurb iad na scoileanna sin a shocródh clár riachtanas na scoileanna Gaeltachta. Cleachtas é seo a chuirfeadh seirbhísí tacaíochta na scoileanna sin ina bhfuil an Ghaeilge go fóill in uachtar iontu go mór i mbaol. Fillim ar an bpointe áirithe seo níos moille sa tráchtas.

### **2.5.3 Comhdhéanamh dhaltaí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta**

Tá próiseas aistrithe teanga ó Ghaeilge go Béarla ar bun sa Ghaeltacht le fada an lá (Hindley, 1990; Ó Riagáin, 1982, 1992, 1997). Maíonn Ó Giollagáin et al. (2007) go bhfuil an pátrún seo “á thiomaint go príomha mar thoradh ar an dinimic shóisialta a bhaineann leis an gcaidreamh atá ag pobal na Gaeltachta leis na gréasáin réigiúnacha, náisiúnta agus idirnáisiúnta lena mbaineann siad” agus freisin toisc go bhfuil “athrú mór tagtha ar chomhdhéanamh an phobail [sna ceantair Ghaeltachta] de bharr iad a bheith in aice bailte atá ag forbairt agus iad a bheith áisiúil mar áit lonnaithe” (Ó Giollagáin et al., 2007: 10). Is scáthán an scoil ar an bpobal sin agus a rian le feiceáil i gcomhdhéanamh teanga na ndaltaí agus sna leibhéil cumais agus cleachtais úsáide atá ina measc.

Tá Gaeilge líofa nó Gaeilge mhaith ag 63% de dhaoine óga na Gaeltachta cé gur fearr i bhfad a gcuid scileanna teanga sa Bhéarla ná sa Ghaeilge, agus measann díreach os cionn a leath díobh go bhfuil siad ábalta nó breá ábalta comhrá a dhéanamh i nGaeilge (Ó Giollagáin et al., 2007: 296 - 300). Is sa scríbhneoireacht is mó a bhíonn deacrachtaí ag na daoine óga sa dá theanga, ach is díol suntais “go bhfuil a dhá oiread a dúirt go bhfuil a gcumas teanga sa Bhéarla an-mhaith le hais líon na ndaoine óga a thuairiscigh an cumas seo sa Ghaeilge” (Ó Giollagáin et al., 2007: 303). Maidir leis na deacrachtaí atá ag na daoine óga le struchtúr na Gaeilge, áirítear an litriú, an ghramadach agus easnaimh sa stór focal bainteach le hábhair scoile i measc na réimsí sin is mó a thugann dúshlán dóibh (Ó Giollagáin et al., 2007). Díol suntais áfach go bhfuil plé ar obair scoile ar cheann de na hábhair is mó a mbíonn siad ar a gcompond á phlé i nGaeilge (Ó Giollagáin et al., 2007: 313), fíric a léiríonn go bhfuil an ceangal teanga agus intleachtúil i réim go fóill in aigne an duine óig Ghaeltachta idir struchtúr foirmiúil na scoile agus an Ghaeilge mar theanga chaidrimh. Mar sin féin, cé go bhfuil plé ar ábhar scoile i measc an bheagáin téamaí a bhfuil an duine óg fós ar a chompond á phlé i nGaeilge, níl an stór focal aige chuige sin, gné a thabharfadh le fios nach bhfuil téarmaíocht Ghaeilge na n-ábhar acadúil in úsáid acu. Ardaítear an cheist mar sin, cé mhéad den téarmaíocht seo atáthar á sealbhú sa seomra ranga a bheadh mar thaca leis an gcumarsáid a bheadh ar bun laistigh den diméin teanga seo? Is iad na fíricí is loime, áfach, maidir le cumas na ndaoine óga sa Ghaeilge ná nach bhfuil ach 10% de dhaoine óga Chatagóir A a bhraitheann gur fearr a gcumas comhrá a dhéanamh sa Ghaeilge ná sa Bhéarla “in ainneoin na tacaíochta teanga atá ar fáil dóibh sa bhaile agus sa phobal” (Ó Giollagáin et al., 2007: 319).

Leagtar béim sa Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga 2011 – 2020 ar an tábhacht atá leis an litearthacht ag an iar-bhunleibhéal agus ról lárnach ag múinteoirí na n-ábhar uile i bhforbairt na scileanna sin (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011). Luaitear freisin sa straitéis an tábhacht atá le hoiliúint múinteoirí i straitéisí litearthachta agus uimhearthachta agus go deimhin bliain iomlán curtha le cúrsa réamhsheirbhíse do mhúinteoirí iar-bhunscoile chun an oiliúint sin a éascú (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011). Ar ndóigh tá sé ríthábhachtach go mbeadh oiliúint á cur ar mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta, ní hamháin sna straitéisí luaite ach freisin go mbeadh oiliúint á cur orthu maidir le tábhacht na litearthachta Gaeilge do dhaltaí ag an leibhéal seo ó tharla chomh fada ar gcúl agus atá sí le hais a litearthacht Bhéarla.

Nuair a fhéachtar ar an bhforbairt a thagann ar leibhéal cumais na ndaltaí sa teanga, is lú forbairt a dhéantar ón gcéad bhliain go dtí an séú bliain san iar-bhunscoil ná mar a dhéantar agus na daltaí ag dul tríd an gcóras bunscolaíochta Gaeltachta (Mac Donnacha et al., 2005). Dar le Mac Donnacha et al. (2005) go raibh dhá chúis laistiar de seo: éiríonn leis na hiar-bhunscoileanna dea-thionchar a imirt ar chumas na ndaoine óga suas chomh fada leis an idirbhliain agus titeann sé ina dhiaidh sin; agus is beag tionchar a bhíonn ag an iar-bhunscoil orthu siúd a thagann isteach atá ar bheagán Gaeilge nó gan aon Ghaeilge (Mac Donnacha et al., 2005). Ardaíonn sé sin an cheist maidir leis an gcineál eispéireas oideachais Gaeltachta atá ag na daltaí nach bhfuil barr feabhais á chur ar a gcuid scileanna teanga le linn a dtréimhse iar-bhunscolaíochta. Ina theannta sin, ní mór féachaint ar an tionchar atá ag na daltaí sin ar eispéireas oideachais na ndaltaí siúd a bhfuil an Ghaeilge ar a dtoil

acu agus ar a gcumas feidhmiú go hiomlán trí mheán na Gaeilge sa timpeallacht oideachais Gaeltachta, ach an deis sin a bheith acu.

Maidir le húsáid na Gaeilge i bhfearann na scoile, mhaígh Mac Donnacha et al. (2005) go raibh an leibhéal úsáide ag leibhéal na hiar-bhunscoile “i bhfad níos ísle” ná mar a bhí ag an mbunleibhéal. As na scoileanna a bhí faoi chaibidil ag an taighde sin bhí níos mó scoileanna ina raibh an Béarla in uachtar mar theanga chaidrimh i measc na ndaltaí ná mar a bhí scoileanna ina raibh leibhéal úsáide Gaeilge in uachtar (Mac Donnacha et al., 2005: 97). Cé go raibh polasáí iompair Gaeilge ag aon trian de na scoileanna faoi chaibidil, dar leis na húdair gur lag go maith an cur le chéile agus an cur i bhfeidhm agus gur beag treoir a bhí ar fáil do na scoileanna agus iad ag streachailt le ceisteanna polasaithe. Ainneoin go bhfuil deich mbliana caite ó foilsíodh taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005), mar atá luaite agam cheana, in éagmais idirghabhálacha a rachadh i ngleic leis an deacrachtaí ar chaith an taighde sin solas orthu, glactar leis gur mar a chéile nó níos measa atá an staid reatha sna hiar-bhunscoileanna Gaeltachta inniu.

Dar le Ó Giollagáin et al. (2007) go soláthraíonn “an laghdú suntasach comparáideach san fhaisnéis ar úsáid nó láithreach na Gaeilge ó leibhéal na bunscoile go dtí an dara leibhéal [...] fianaise áititheach go bhfuil feidhmiú an chórais oideachais sa Ghaeltacht ag cothú comhthéacsanna do shóisialú an Bhéarla i measc cainteoirí óga Gaeilge sa Ghaeltacht”. Freisin, tá na cleachtais teanga atá i réim sa chóras “ag cur le próisis an aistrithe teanga” sna pobail Ghaeltachta (Ó Giollagáin et al., 2007: 335). Cúis inní cinnte gur sóisialú trí Bhéarla atáthar a chothú i scoileanna na Gaeltachta, ach freisin go bhfuil an sóisialú seo níos treise agus níos forleithne in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ná mar atá ag leibhéal ar bith eile. Tráth a fhágfaidh formhór na ndaltaí seo an iar-bhunscoil is beag deis a

bheidh acu arís feidhmiú i dtimpeallacht inar féidir forbairt ghníomhach a dhéanamh ar a sealbhú teanga agus monatóireacht a dhéanamh ar a ndul chun cinn.

Mar a phléim níos moille, is iomaí múinteoir atá ag teagasc in iar-bhunscoileanna Gaeltachta sa lá atá inniu ann ar de bhunadh Gaeltachta iad féin, agus a tháinig aníos tríd an gcóras oideachais sin. Is ionann an dalta a ghlac páirt sna píosáí taighde thuas agus an múinteoir nua-cháilithe atá ag teagasc in iar-bhunscoileanna Gaeltachta an lae inniu. Tá an baol ann dá réir go bhfuil siad go fóill ag feidhmiú trí mheán an Bhéarla sna gréasáin shóisialta a cothaíodh agus iad féin ina ndaltaí, agus b'fhéidir a gcumas Béarla go fóill níos airde ná a gcumas sa Ghaeilge. Tá an baol de seo cinnte i gceist dóibh siúd a thug faoi ábhair eile léinn lasmuigh den Ghaeilge agus a fuair a gcuid oiliúna teagaisc trí mheán an Bhéarla. Fágann sé seo go bhfuiltear anois ag súil go mbeidh ar chumas mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ní hamháin an nós a cothaíodh agus iad féin ina ndaltaí a bhriseadh ach nós iomlán úr a thosaí sa chomhthéacs céanna deich mbliana ina dhiaidh sin. Iarrtar seo orthu in éagmais tairiscintí d'oiliúint bhreise sa réimse sin. Tugaim cuntas gairid anois ar chomhdhéanamh na múinteoirí in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta.

#### **2.5.4 Múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta**

Ceal taighde níos cothroime le dáta ar an ábhar, féachtar i dtreo thaighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) anseo chun léargas a fháil ar chomhdhéanamh na múinteoirí in iar-bhunscoileanna Gaeltachta. Glacaim leis, áfach, go bhfuil beagnach deich mbliana caite ó foilsíodh an saothar sin agus go bhfuil baol ann go bhfuil athrú tagtha ar an gcomhthéacs ó shin i leith. Léirigh taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) go raibh 81% de na múinteoirí a ghlac páirt sa taighde sin fostaithe ar bhonn buan sna hiar-bhunscoileanna Gaeltachta agus na múinteoirí eile ceaptha ar bhonn

páirtaimseartha intofa agus ar bhonn páirtaimseartha (Mac Donnacha et al., 2005: 83). Is i nDún na nGall a fheictear an líon is airde múinteoirí ceaptha ar bhonn buan (91%) agus an céatadán sna Gaeltachtaí eile ag seasamh idir 68% agus 84%. Is cinnte go bhfuil an figiúr seo ard agus buntáistí ansin don scoil agus do dhaltaí na scoile sin de bharr buanseasmhacht na foirne teagaisc i gcásanna áirithe, ach fágfar go fóill go bhfuil thart ar aon cheathrú de mhúinteoirí sna hiar-bhunscoileanna Gaeltachta ag maireachtáil i suíomh leochaileach go maith fostaíochta. Mar a léirigh Coolahan (2003), is tréith shuntasach í seo de chóras oideachais na hÉireann i gcoitinne go háirithe i gcás mhúinteoirí nua-cháilithe áit a dtógann sé roinnt mhaith blianta orthu post buan a aimsiú agus caitheann siad an tréimhse eatramhach seo ag gluaiseacht ó scoil go scoil ar thóir oibre. Tá tionchar ag an míshocracht seo cinnte ar an múinteoir féin agus ar phobal na scoile i gcoitinne. Cé nach tréith shainiúil d'iar-bhunscoileanna na Gaeltachta í seo, is cur chuige earcaíochta é a chothaíonn míshocracht i measc phobal na scoile de bharr an ráta ard gluaiseachta i measc na múinteoirí agus raon leathain cumais sa teanga ina measc, chomh maith le leibhéal éagsúla tuisceana ar an gcóras oideachais Gaeltachta.

Maidir le leibhéal úsáide na Gaeilge ina measc, léirigh taighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) go raibh an Ghaeilge in uachtar mar theanga chumarsáide i measc na múinteoirí i bhformhór iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus gan ach cúig scoil a thuairiscigh sa taighde céanna go raibh níos mó Béarla á labhairt ag na múinteoirí ná Gaeilge (Mac Donnacha et al., 2005). Is comhartha dóchais an leibhéal ard úsáide teanga seo i measc múinteoirí agus iad i mbun comhrá eatarthu féin, ach ní áirítear sna fíricí sin úsáid na Gaeilge i measc na múinteoirí agus iad ag labhairt le daltaí na scoile. Ar ndóigh is cinnte go mbraitheann an leibhéal úsáide sin ar chomhdhéanamh teanga na scoile agus leibhéal cumais agus úsáide teanga na

ndaltaí. Ina theannta sin, ní dhéantar idirdhealú sna fíricí seo idir úsáid na Gaeilge i measc na múinteoirí agus iad ag labhairt le múinteoirí ionadaíocha nó na múinteoirí scoile nach bhfuil leibhéal ard a dhóthain cumais sa Ghaeilge acu d'fhonn dul i mbun comhrá lena gcomhghleacaithe. Mar a léireofar agus torthaí taighde páirce an tionscadail á scagadh ar ball, is iomaí corr a thagann ar phátrúin úsáide teanga na múinteoirí tráth go mbíonn athrú ar chomhdhéanamh teanga na gcomhghleacaithe ina dtimpeall. Bheadh oiliúint i straitéisí bainistíochta teanga go mór ina chuidiú ag múinteoirí agus iad ag iarraidh na caidrimh ghairmiúla seo a bhainistiú.

### **2.5.5 An polasaí teanga agus an timpeallacht lán-Ghaeilge san iar-bhunscoil Gaeltachta**

Féachtar go minic i dtreo pholasaí teanga mar réiteach ar na nithe sin luaite a bhfuil tionchar acu ar fheidhmiú na scoile mar thimpeallacht oideachais lán-Ghaeilge. Sa bhliain 2005, áfach, léirigh Mac Donnacha et al. (2005) nach raibh polasaí soiléir ag formhór iar-bhunscoileanna Gaeltachta maidir le húsáid na Gaeilge agus go mbíonn úsáid na teanga go minic ar lár ó na polasaithe sin (Mac Donnacha et al, 2005). Dar le húdair an taighde nach ar na scoileanna féin a bhí an locht go minic toisc raibh an treoir a bhí de dhíth orthu agus polasaí á dhearadh, gan trácht ar a chur i bhfeidhm, in easnamh (Mac Donnacha et al., 2005). Bhraith “na príomhoidí agus na múinteoirí [go raibh siad] fágtha leo féin [agus gan] aon pholasaí soiléir curtha ar fáil ón Roinn Oideachais agus Eolaíochta maidir le scoileanna Gaeltachta a bheadh mar fhráma tagartha agus mar threoir dóibh” (Mac Donnacha et al., 2005: 12). Bhí an scéal go fóill amhlaidh sa bhliain 2010 tráth a léirigh Ní Shéaghdha (2010), nach raibh polasaí iontrála ag bunscoil ar bith a ghlac páirt ina cuid taighde siúd a dhiúltaigh do dhalta ar bith ar bhonn teanga agus gurb í an “chloch is mó ar phaidrín fhormhór [bhunscoileanna na Gaeltachta] ná dóthain Gaeilge a mhúineadh dóibh

siúd atá ar bheagán Gaeilge chun go mbeidh siad in ann polasaithe lán-Ghaeilge a chur i bhfeidhm” (Ní Shéaghdha, 2010: 28-9). Ar ndóigh léiríonn an cur chuige seo easpa oiliúna ní hamháin i dtaobh réasúnaíocht an pholasaí ach freisin a chur i bhfeidhm agus an cháipéis ag tacú le timpeallacht lánBhéarla a chothú sa chás áirithe sin.

Is léir go bhfuil an éiginnteacht i dtaobh pholasaí teanga na scoile forleathan i measc na scoileanna bunleibhéil agus iar-bhunleibhéil ag gach aon leibhéal ón mbainistíocht anuas. I bhfianaise sin is beag dóchas atá ann go mbeadh ar chumas na múinteoirí an polasaí a leanúint ná a chur i bhfeidhm ina saol gairmiúil féin. Freisin, is beag dóchas atá ann go mbeadh ar chumas na ndaltaí a bheith socair i bpolasaí teanga na scoile agus iliomad athróa ag cur isteach ar a chur i bhfeidhm ar bhonn laethúil, mar atá: daltaí gan Gaeilge ag teacht chun na scoile; iompar teanga na ndaltaí agus na múinteoirí; áiseanna Béarla in úsáid sa seomra ranga; múinteoirí gan Gaeilge i mbun teagaisc; seirbhísí tacaíochta á soláthar ag an scoil trí Bhéarla.

Níor mhiste a lua, áfach, gur doiligh an tasc polasaí teanga ar bith a chur i bhfeidhm agus comhdhéanamh chomh measctha sin i scoileanna uile na Gaeltachta, go háirithe nuair nach bhfuil na scoileanna ag feidhmiú laistigh de chóras sainithe tumoideachais. Ag an tráth seo d’éabhlóid shochtheangeolaíoch na Gaeltachta, níl ar chumas polasaí teanga coiteann amháin dul i ngleic leis na dúshlán atá le tabhairt ag iar-bhunscoileanna uile na Gaeltachta, go mór mór agus líon suntasach de na scoileanna sin ag feidhmiú trí mheán an Bhéarla (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin et al., 2007). Ní haon eisceacht córas oideachais na Gaeltachta san achran a bhaineann le cur i bhfeidhm pholasaithe teanga sa chóras oideachais, go háirithe i gcás theangacha mionlaigh. Dar le roinnt údar gur iomaí constaic sheachtrach a sheasann sa bhealach ar an gcur i bhfeidhm sin, ina measc athruithe



foirne, deacrachtaí bainteach le forbairt ghairmiúil shainiúil dírithe ar riachtanais teanga agus easpa díospóireachta inmheánaí ag leibhéal tras-churaclach (Wright, 2008). Is casta i bhfad an scéal ag an iar-bhunleibhéal ná mar a bhíonn ag an mbunleibhéal toisc spleáchas na múinteoirí ar an ábhar teagaisc atá acu, beag beann ar spriocanna sealbhaithe teanga (Cammarata & Tedick, 2012; Wright, 2008). Is beag taighde atá déanta ar an ábhar seo ar bhonn idirnáisiúnta áfach, gan trácht ar bhonn náisiúnta. Déanaim iarracht sa tionscadal taighde seo an bhearna sin sa dioscúrsa náisiúnta agus idirnáisiúnta a líonadh agus taithí na múinteoirí ar cheist pholasaí teanga mhionlaigh i gcomhthéacs oideachasúil a chur i láthair.

## **2.6 Comhthéacs Reatha an Chórais Oideachais Ghaeltachta: Achoimre**

Is léir i bhfianaise an phlé thuas go bhfuil an córas reatha oideachais Gaeltachta ag streachailt le hiliomad dúshláin maidir lena struchtúr riartha, lena struchtúr agus soláthar foirne agus freisin leis an gcomhdhéanamh síorathraitheach atá i measc na ndaltaí atá faoina chúram. Is cinnte go bhfuil dúshláin le tabhairt ag an gcóras oideachais Gaeltachta atá comónta leis an gcóras oideachais náisiúnta. Ní féidir a shéanadh, áfach, go bhfuil múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ag streachailt le réimse leathan fadhbanna a eascraíonn díreach as an gcomhthéacs tíreolaíoch agus sochtheangeolaíoch ina bhfuil siad lonnaithe. Tá sé ríthábhachtach mar sin go gcuirfí na dúshláin sin san áireamh agus cleachtais oiliúna á ndearadh agus á seachadadh ionas go mbeidh ar chumas na múinteoirí seo a ndualgais ghairmiúla a chomhlíonadh go héifeachtach d'fhonn eispéireas fiúntach foghlama agus forbartha a chinntiú do na daltaí atá faoina gcúram

Cé go bhfuil cúram tábhachtach ar an scoil i dtaobh an tsealbhaithe teanga, léirigh Mac Donnacha et al. (2005) gur beag treoir atá ar fáil don scoil Ghaeltachta dá mba mhian léi aghaidh a thabhairt ar na dúshláin bainteach le cruthú an tearmainn

teanga seo. Mar sin tá sé ríthábhachtach nach mbreathnófaí ar an scoil mar aonad slánaithe teanga sula mbíonn na fearais chuí curtha i bhfeidhm sna struchtúir tacaíochta ina timpeall a chabhródh léi dul i ngleic leis na gcomhthéacs casta ina bhfuil sí. Tá sé tábhachtach freisin nach leagfaí spriocanna tumoideachais ar an gcóras sula mbíonn an córas féin, agus páirtithe leasmhara an chórais, curtha in oiriúint chuige sin. An dúshlán atá le tabhairt ag an scoil Ghaeltachta ná timpeallacht a chothú inar féidir freastal ar riachtanais teanga agus oideachais dhaltaí an chórais sin cothreomhar lena chéile. An dúshlán atá le tabhairt ag na múinteoirí ná nach bhfuil na struchtúir oiliúna curtha ar fail dóibh chun iad a ullmhú don tasc sin.

## **2.7 Conclúid**

Chuir mé forás an chórais oideachais Ghaeltachta i láthair sa chaibidil seo d'fhonn comhthéacs a sholáthar ina bhféadfaí an comhthéacs reatha a lonnú agus a thuiscint. Chuir mé i láthair freisin é mar léiriú ar fhaillí an stáit i leith an oideachais Ghaeltachta agus neamhshuim á déanamh arís agus arís de na dúshláin sin is mó atá roimhe. Ba léiriú freisin é ar easpa gnímh, ní hamháin i gcás an stáit ach i gcás pháirtithe leasmhara an chórais sin maidir le réiteach a aimsiú ar na dúshláin.

Bhí sé tábhachtach dul i mbun na hanailíse ar chomhthéacs na Gaeltachta sula dtabharfaí faoi anailís ar na téamaí eile bainteach le hábhar an tionscadail seo. Gníomhaíonn an chaibidil seo mar chomhthéacs agus freisin mar fhráma tagartha inar féidir taithí na múinteoirí atá mar ábhar ag an tionscadal seo a lonnú, agus anailís a dhéanamh ar an taithí sin dá réir. Sa chéad chaibidil eile, dírim ar an anailís litríochta atá mar bhunús ag an taighde.

## **Caibidil 3 Léirbhreithniú Litríochta**

### **3.1 Réamhrá**

Tugann an chaibidil seo léargas ar an bhforbairt ghairmiúil san oideachas agus ar na gnéithe nach mór díriú orthu agus forbairt an mhúinteora á cur chun cinn. Déanaim cur síos ar ghairm na múinteoireachta agus stádas na gairme sa tsochaí agus na dúshláin bainteach leis sin. Tugaim léargas ar na tréithe a chuimsítear i ngairm na múinteoireachta, tréithe nach mór a chur san áireamh i ndearadh agus i seachadadh cleachtais den fhorbairt ghairmiúil san oideachais. Tugaim léargas freisin ar leanúntas na múinteoireachta agus ar an ról atá ag an FGL sa leanúntas sin. Dirím ansin ar sholáthar an FGL ag leibhéal náisiúnta agus idirnáisiúnta, na gníomhaíochtaí is coitianta FGL a dtugtar fúthu agus na constaicí a sheasann sa bhealach ar an soláthar sin.

Tugaim an cur síos seo ionas gur féidir tuiscint níos fearr a ghnóthú ar dhúshláin mhúinteoirí an tionscadail i gcomhthéacs náisiúnta agus idirnáisiúnta. Ina theannta sin, déanaim iniúchadh ar an FGL ionas gur féidir cleachtais reatha mhúinteoirí an tionscadail seo, mar a chuirfear i láthair níos moille sa tráchtas iad, a chur i gcomparáid leis na dea-chleachtais molta sa litríocht, agus na cleachtais reatha náisiúnta agus idirnáisiúnta. Tá sé mar aidhm ag an gcaibidil seo fráma tagartha teoiriciúil a sholáthar inar féidir anailís a dhéanamh ar thaithí ghairmiúil mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Tugaim cur síos i dtosach ar ghairm na múinteoireachta féin.

### 3.2 An mhúinteoireacht mar ghairm

Is slí bheatha atá i ngairm ag a bhfuil tréithe sainiúla aontaithe lena n-áirítear bunús eolais, féin-riar agus freagracht (Hoyle & John, 1995:16). Ar ndóigh, i gcás na múinteoireachta áirítear lena gcois siúd scileanna breise atá riachtanach chun an fhoghlaim a chur chun cinn agus a chur i bhfeidhm.

Maíonn roinnt údar nach beith choincréiteach an ghairm ach coincheap suibíachtúil nó siombail atá ag duine den choincheap inmhianta atá aige dá ghairm agus dó féin (Hoyle, 2001). Áitíonn Evans (2008), áfach, gur chóir glacadh leis an ngairmiúlacht mar réaltacht agus gur chun dochair na gairme glacadh leis mar choincheap idéalach hipitéiseach (Evans, 2008: 10). Ní chaitear le gach gairm sa tslí chéanna agus dar le Hoyle agus John (1995) gur fusa i bhfad gairmeacha traidisiúnta mar an leigheas agus an dlí a rangú bunaithe ar chritéir sheanbhunaithe den ghairmiúlacht. Déantar seo toisc inghlacthacht stádas na ngairmeacha sin mar ghairmeacha sa phobal i gcoitinne bunaithe ar na scileanna a bhí de dhíth d'fhonn an ghairm a bhaint amach agus a chleachtadh. Deir Whitty (2002) agus é ag trácht ar an ábhar céanna gur minic a cuireadh liostaí i dtoll a chéile le linn lár an chéid seo caite chun íomhá ní ba shoiléire a thabhairt den téarma gairm. Ba mhinic sna liostaí sin gur tháinig an mhúinteoireacht chun cinn mar leath-ghairm. Cé gur shásaigh sí roinnt de na tréithe comónta bainteach le gairm, bhí bearna go fóill idir an mhúinteoireacht agus na gairmeacha eile (Whitty, 2002).

Comhartha eile de ghairm an stádas bainteach léi agus an mhúinteoireacht taobh thiar go minic ar ghairmeacha eile (MacBeath, 2012). Níor mhiste a lua, áfach, go bhféadfadh sé nach n-oireann gairm na múinteoireachta don chineál seo comparáide toisc go bhfuil an múnla comparáide claonta i dtreo seantaithí atá ag an bpobal ar ghairmeacha traidisiúnta, mar leigheas agus dlí. Dá bharr sin bíonn an

mhúinteoireacht de shíor ar gcúl (Hargreaves & Goodson, 1996: 5). Níor mhiste a lua freisin go bhfuil ceangal láidir idir an stádas atá ag an mhúinteoireacht sa tsochaí agus soláthar an FGL, mar a phléim níos moille.

Pléitear an ghairmiúlacht go minic i gcomhthéacs múnla traidisiúnta atá bunaithe ar rath sa chinnteacht eolaíochtúil, cinnteacht nach bhfuil ar chumas na mhúinteoireachta a sholáthar. Is beag deis atá ag múinteoirí dul chun cinn a dhéanamh sa sféar seo toisc gur beag an baol go bhforbróidh múinteoirí teicneolaíocht nua ar an scála céanna agus a dhéantar, cuir i gcás, in earnáil an leighis (Hargreaves & Goodson, 1996). Tagann Schön (1983) é féin leis an dearcadh go bhfuil an mhúinteoireacht mí-oiriúnach don chomparáid shimplí toisc go mbraitear an iomarca ar an múnla den ‘réasúntacht theicniúil’, múnla ina leagtar an bhéim ar réiteach faidhbe trí mheán theoiricí eolaíochta. Breathnaítear sa réasúnacht theicniúil ar éiginnteacht agus amhras mar bhaic ar dhaoine gairmiúla agus iad ag iarraidh réitigh a aimsiú ar fhadhbanna éagsúla (Schön, 1983: 21). Is é an múnla seo, dar le Schön, is mó a d’imir tionchar ar ghairmeacha na sochaí. Is múnla é freisin de bharr a laghad béime a leagtar ar chomhthéacs fhadhbanna, nach bhfuil oiriúnach agus iniúchadh á dhéanamh ar an mbunús eolais atá de dhíth i sféar an oideachais. Fillim ar an tábhacht atá le comhthéacs san oideachas níos moille sa chaibidil seo.

Áitíonn Hoyle (2001) go rangáitear an mhúinteoireacht mar ghairm go hoifigiúil ach nach léir an bhfuil an t-aitheantas sin aici i sféir pholaitiúla agus shóisialta (Hoyle, 2001). Mar sin féin, maíonn an t-údar gur gá cloí leis an rangú seo toisc go gceadaítear dá réir, an mhúinteoireacht a phlé i gcomhthéacs polasaí agus freisin i gcomhthéacs na gcritéar sin bainteach leis an ngairm a bhfuil comhaontú áirithe ina dtaobh, mar atá: féin-riar an chleachtóra; ard oideachas; cleachtas eolasbhunaithe; foras féin-rialaithe; agus cód eitice. Tá tábhacht as cuimse ag baint le

comhaontú i dtaobh na dtréithe sin agus an mhúinteoireacht ag iarraidh dul ón stádas ‘leath-ghairm’ atá aici faoi láthair go ‘lán-ghairm’ trí phróiseas an ghairmiúlaithe (Hoyle, 2001: 145-6).

### **3.3 Gairmiúlú na múinteoireachta trí mheán na forbartha**

Tugtar ‘gairmiúlú’ ar an bpróiseas sin a dhéanann iarracht leath-ghairm a tharraingt aníos chuig stádas gairme iomlán trí athruithe faoi leith (Burke, 1992; Hargreaves, 2000; Hoyle & Wallace, 2005; Hoyle & John, 1995; Whitty, 2002). Tá dhá shruth éagsúil bainteach leis an bpróiseas seo (Hoyle & John, 1995). Baineann an chéad sruth, gairmiúlú, le stádas na gairme a ardú trí bheith ag cur le riachtanais cháilithe na gairme agus deiseanna féin-rialaithe don ghairm a chur chun cinn. Bhí an mhúinteoireacht i mbun an ghairmiúlaithe i gcaitheamh an chéid seo caite trí naisc le hollscoileanna á láidriú, gairm chéime á dhéanamh den mhúinteoireacht, féin-riar an chleachtóra á chinntiú agus eagraíochtaí múinteoireachta á gcur i lár an aonaigh agus polasaithe á ndearadh (Hargreaves & Shirley, 2009; Hoyle, 2001). Baineann an dara sruth, gairmiúlacht, le feabhas a chur ar chaighdeán na seirbhíse a chuirtear ar fáil don phobal (Hoyle & John, 1995; Hoyle & Wallace, 2005). Déanann Helsby (1995) í féin idirdhealú idir gairmiúlú agus gairmiúlacht ag maíomh gurb éard is ábhar don ghairmiúlú gnéithe mar pá, stádas agus féinriar na gairme agus gurb éard is ábhar don ghairmiúlacht tréithe pearsanta agus iompair an duine mar díogras, díocas agus cumas (Helsby, 1995). Baineann an gairmiúlú mar sin le féinleas an ghrúpa agus an ghairmiúlacht le tiomantas chun an tseirbhís a chuirtear ar fáil a fheabhsú ar mhaithe leis an gcliantacht. Ní chun leasa na gairme, áfach, an gairmiúlú toisc go gcuireann sé an iomarca béime ar ghairmeacha na múinteoirí agus cur chun cinn na ngairmeacha sin, seachas ar riachtanais na bhfoghlaimoirí (Hargreaves & Goodson, 1996; Hargreaves, 2000).

Déanann Day agus Sachs (2005) idirdhealú idir gairmiúlacht dhaonlathach agus gairmiúlacht bhainistíochta, ach de bharr an borradh atá faoi chultúr na bainistíochta san oideachas is í an ghairmiúlacht bhainistíochta is mó atá i réim san earnáil sin le blianta beaga anuas (Day & Sachs, 2005). Laistigh den mhúnla seo den ghairmiúlacht cuirtear an bhéim ar chomhlíonadh spriocanna agus cloítear leis na struchtúir chuntasachta atá leagtha amach (Day & Sachs, 2005). Mar a léireofar níos moille sa tráchtas, tagann faisnéis agus taithí mhúinteoirí an tionscadail seo leis an ráiteas sin. I gcoimhlínt leis an múnla seo, tá an ghairmiúlacht dhaonlathach, áit a gcuirtear béim ar ghníomhaíochtaí comhoibritheacha agus freagracht níos leithne ag an múinteoir a chuimsíonn an pobal agus baill na gairme i gcoitinne (Day & Sachs, 2005; Whitty, 2002).

Ní rogha ceann thar an gceann eile atá i gceist agus múinteoirí ag gluaiseacht ó mhúnla gairmiúlachta amháin go dtí an ceann eile ag brath ar an gcomhthéacs ina bhfuil siad agus na hionchais atá leagtha orthu (Day & Sachs, 2005). Is minic, áfach, go mbíonn tionchar ag dearcadh polaitiúil an duine féin ar an dearcadh atá aige i leith na gairmiúlachta agus ba chóir breathnú ar na coincheapa seo uile mar leaganacha éagsúla iomaíochas den ghairmiúlacht atá i réim sa lá atá inniu ann seachas iarracht coincheap amháin a chur in oiriúint do chomhthéacs oideachais na linne (Whitty, 2002). Faoi mar atá leis an ngairmiúlacht bhainistíochta agus dhaonlathach, toisc an “endemic uncertainty” (Lortie 1975) a bhaineann leis an oideachas, agus go háirithe leis an teagasc, ní féidir múnla nó coincheap amháin a bhrú ar chomhthéacs síorathruitheach ghairm na múinteoireachta.

Fiú má shéantar argóint an díghairmiúlaithe mar atá curtha i láthair ag Hargreaves (2000) nó an ghairmiúlacht nua mar atá ag Hoyle (2001; Hoyle & Wallace, 2005), ní móide go bhfuil gairm na múinteoireachta ag snámh in aghaidh

easa agus í ag iarraidh dul i ngleic leis na dúshlán a leagann an tsochaí iarnua-aoiseach agus córais rialtais na linne roimpi. Tá sé ríthábhachtach má táthar chun borradh a chur faoi ghairmiúlacht na múinteoireachta go mbeadh múinteoirí féin páirteach, agus iad mar ghníomhairí de leasuithe san earnáil. Mura nglacann múinteoirí an ról lárnach seo i gcur chun cinn na gairmiúlachta, “teaching will continue to lack professional credibility in the public’s eyes and teachers will continue to be the victims rather than being in the vanguard of educational reform” (Hargreaves, 2000: 171). Tagann ceannaire oideachais an OECD Andreas Schleicher go mór leis an dearcadh seo freisin ag maíomh go bhfuil rannpháirtíocht na múinteoirí san fhorbairt ghairmiúil, agus i leasú na gairme sin, riachtanach má táthar chun córas oideachais d’ardchaighdeán a chur ar fáil (Humphries, 2014). Mar a léiríodh i dtaighde Hargreaves et al. (2007) agus an OECD (2005), tá dearcadh diúltach ag múinteoirí i leith a ngairmiúlachta féin, agus stádas na gairme i measc an phobail. Tugann an dearcadh seo dúshlán do rannpháirtithe na hearnála ar mian leo stádas na gairme a ardú nuair nach bhfuil muinín ag gníomhairí na gairme as an ngairmiúlacht chéanna. Ina theannta sin, tá ról lárnach ag féiniúlacht ghairmiúil an mhúinteora ina n-inspreagthacht agus ina bhféin-éifeachtúlacht (Day, 2002). Sa chás nach ann don fhéiniúlacht sin, tá éifeachtúlacht ghairmiúil agus a thiomantas don ghairm go mór i mbaol, agus tionchar suntasach aige seo ar ndóigh ar eispéireas foghlama an dalta. An dúshlán atá le tabhairt ag an bhforbairt ghairmiúil san oideachas barr feabhais a chur ar scileanna teagaisc agus foghlama na múinteoireachta. Tá dúshlán le tabhairt freisin aige dul i gcionn orthu ról níos gníomhaí a ghlacadh i gcur chun cinn na gairme ar bhonn aonair agus coiteann. Ní mór i dtús báire, féachaint chuige go bhfuil comhaontas maidir le tréithe na gairme



ionas gur féidir leis an bhforbairt ghairmiúil tógáil ar na tréithe sin. Tugaim cuntas orthu thíos.

### **3.4 Tréithe na Múinteoireachta**

Déanaim cur síos anois ar na tréithe a chuimsítear i ngairm na múinteoireachta. Is tréithe iad seo ar ndóigh, ar chóir don mhúinteoir a chleachtadh agus do ghníomhaíochtaí forbartha a chur chun cinn. Níor mhiste a lua go nglactar leis in argóintí áirithe ar an ngairmiúlacht gur ann do liostaí tréithe i bhfad tar éis don ghairm féin bogadh ar aghaidh. Maíonn Burke (1992) gurb ionann an t-éileamh a dhéantar ar mhúinteoirí cloígh leis na tréithe seo a thagann ón mbarr anuas agus géilleadh iomlán do smacht lárnach sheachtrach ar a ngairm féin (Burke, 1992). Mar sin féin, cuirim an liosta tréithe ar fáil mar iarracht sainiú a dhéanamh ar na bunchleachtais sin a chuimsítear sa ghairm, agus ar cheart cúram a dhéanamh dóibh dá réir i gcleachtais den fhorbairt ghairmiúil.

#### **3.4.1 Féinriar an chleachtóra**

I gcomhthéacs na linne seo den ghairmiúlacht nua, fágtar múinteoirí gan cumhacht ná smacht ar an méid a thiteann amach ina gcuid seomraí ranga agus fágtar cinní maidir leis an oideachas agus seachadadh an oideachais faoi struchtúir agus chórais lárnacha. Is beag éileamh dá réir atá ar bhunús eolais ná ar thaithí na múinteoirí atá gníomhach sa chóras (Hoyle & Wallace, 2007; Robertson, 1996). Is athruithe iad seo uile a lagaíonn féinriar na gairme agus is comhartha é sin de dhíghairmiúlú na múinteoireachta i gcoitinne (Day, 2002; Englund, 1996; Hargreaves et al., 2007; Hargreaves & Goodson, 1996; Hoyle & Wallace, 2005; Hoyle & John, 1995; Whitty, 2002).

Tá féinriar lárnach i ngairm ar bith toisc go gceadaíonn sé don duine an cinneadh is fearr agus is oiriúnaí a ghlacadh chun leasa an chliaint i gcomhthéacs

corraitheach neamhsheasmhach (Hoyle & John, 1995), agus is bun-tréith den mhúinteoireacht féinriar an chleachtóra (Hoyle, 2001). De réir mar a ghlactar leis an bhféinriar mar thréith lárnach den ghairmiúlacht, glactar leis chomh maith céanna gur díghairmiúlú nó lagú na gairmiúlachta ar a laghad atá mar thoradh ar chreimeadh an fhéinriar sin (Day, 2002; Hargreaves & Shirley, 2009). Déanann Helsby agus McCulloch (1995) cur síos ar an meath a tháinig ar fhéinriar mhúinteoirí na Breataine nuair a ghlac stát na Breataine ról níos lárnaí chucu féin maidir le cúrsaí curaclaim (Helsby & McCulloch, 1996). Má ghlactar leis an ról lárnach seo atá ag cúrsaí curaclaim i bhféinriar an mhúinteora, dar le Helsby go bhfuiltear ag glacadh le hipitéis bhunúsach, is é sin go mbaintear de ghairmiúlacht múinteoirí nuair a bhaintear smacht ar an gcuraclam uathu. Cinnte is buntáiste an féinriar don mhúinteoir ach go bhfuil sé go mór faoi thionchar an mhargaidh (MacBeath, 2012: 9). Mar a cuireadh i láthair agus an t-oideachas Gaeltachta á phlé sa chaibidil roimhe seo, tá an curaclam mar atá mí-oiriúnach don chomhthéacs Gaeltachta (Mac Donnacha, 2005; Mac Donnacha et al., 2005; Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2005; Ní Shéaghdha, 2011; Ó Flatharta, 2007; Ó Giollagáin et al., 2007). Mar a thabharfar le fios níos deireanaí sa chur síos, airíonn múinteoirí Gaeltachta na linne scoiteacht leis an gcóras a bhfuil siad féin páirteach ann, agus le huirlisí an chórais dá réir, an curaclam san áireamh. Is ag baint de ghairmiúlacht na múinteoirí seo cinnte an t-iachall a chuirtear orthu curaclam atá mí-oiriúnach agus díobhálach, dar leo, a theagasc ar bhonn laethúil. Cé go bhféadfaí a mhaíomh gur cleachtas den fhéinriar é don mhúinteoir Gaeltachta imeacht ón gcuraclam reatha, ní ann don rogha sin dó i láthair na huaire a bhí sin do lárnachas na scrúduithe stáit sa chóras reatha, agus an curaclam daingnithe go docht sa chóras sin. Sonraítear an margadh ag imirt tionchar díreach ar fhéinriar an mhúinteora sa chás seo (Evans, 2008; MacBeath, 2012).

Ní féinriar gan teorainn mar sin atá i gceist ach féinriar faoi cheadúnas a bhfuil tionchar ag gnéithe mar, cumas an chleachtóra, eitic ghairme agus cearta na gcliant ar na cinntí a dhéantar (Hoyle & John, 1995). I dtaca leis na srianta sin luaite áirítear ceist na praiticiúlachta freisin mar bhac ar fhéinriar an mhúinteora sa mhéid is go bhfuil de dhualgas ar an múinteoir cur chuige teagaisc a roghnú a oirfidh do na daltaí atá ina suí amach roimhe sa seomra ranga (Helsby, 1999). Nuair a chuirtear an cheist seo i gcomhthéacs praiticiúil an oideachais Ghaeltachta agus úsáid áiseanna faoi chaibidil, chonaic muid sa chaibidil roimhe seo gurb é an téacsleabhar Béarla, go minic i súile an mhúinteora, a oireann do gach dalta ó tharla ar chumas sa teanga sin acu uile (Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha 2011; Ó Giollagáin et al., 2007). Mar a léireofar ar ball, is iomaí múinteoir a chinneann an rogha praiticiúil seo in ionad an fhéinriar. Is féinriar comhthéacsúil mar sin atá i gceist agus is iad an scoil agus an seomra ranga an comhthéacs dó. Ina theannta sin, déantar idirdhealú idir féinriar aonair agus féinriar comhchoiteann, agus ceann ag imirt tionchar suntasach ar an gceann eile (Hoyle & John, 1995). Ainneoin na mbac atá leis an bhféinriar, tá ar chumas an mhúinteora féinriar a chleachtadh ar bhonn neamhspleách i réimsí éagsúla, ina measc: aidhmeanna agus ábhar foghlama (chomh fada agus go dtagann na haidhmeanna seo leis an gcuraclam atáthar a leanúint); straitéisí agus stíleanna teagaisc, úsáid ama laistigh agus idir ceachtanna, agus modhanna measúnaithe (Hoyle & John, 1995: 78). Ceangailte go dlúth le cleachtadh praiticiúil an fhéinriar sin tá an chuntasacht agus an fhreagracht, mar a phléim anois.

### **3.4.2 Cuntasacht agus freagracht**

Comhartha eile den díghairmiúlú sa mhúinteoireacht, más ann don phróiseas sin, an borradh atá tagtha ar chultúr na cuntasachta, agus an ceangal idir an chuntasacht agus rialú eismheánach na gairme (Day, 2002; Helsby, 1999; MacBeath,

2012; Teleshaliyev, 2013). D'fhéadfadh go mbeadh drochthionchar ag na cleachtais chuntasachta seo ar an múinteoireacht agus ar obair an mhúinteora de bhrí go gcuireann siad le déine na hoibre atá roimhe agus freisin ar a chuid muiníne agus inspreagthachta (Helsby, 1999). Déanann Hoyle agus John (1995) agus Hargreaves agus Shirley (2009) idirdhealú idir cuntasacht agus freagracht, dhá choincheap éagsúil nár mhiste a chur san áireamh sa phlé.

Is é is ábhar don chuntasacht comhlíonadh critéir atá leagtha síos chun a chinntiú go bhfuil caighdeán áirithe á mbaint amach. Cuimsíonn freagracht tiomantas deonach do dhea-chleachtais faoi leith agus cur i bhfeidhm na ndea-chleachtas sin ar bhonn laethúil (Hoyle & John, 1995). Is prionsabail i bhfad Éireann níos bunúsaí a luíonn laistiar den fhreagracht agus ní gá go réiteodh siad i gcónaí leis na prionsabail siúd laistiar den chuntasacht. Maíonn Hargreaves agus Shirley (2009) go dtagann an fhreagracht roimh an gcuntasacht agus gur mó tábhacht atá leis chomh maith céanna. Téann an fhreagracht go smior sa duine agus níos deacra smacht a choinneáil air ag leibhéal bainistíochta dá bharr sin (Hoyle & Wallace, 2005).

Tháinig an chuntasacht chun cinn mar thoradh ar athrú meoin an phobail agus an stáit i leith na múinteoireachta agus de dheasca an iniúchta a bhí á dhéanamh ar an mbunús eolais a bhí laistiar de ghairmeacha éagsúla, an mhúinteoireacht ina measc (Helsby, 1999; MacBeath, 2012). Áitíonn Hoyle agus John (1995) nach raibh córas sistéamach ar bith laistiar de dhearadh na bprionsabal cuntasachta a rialódh an mhúinteoireacht ach gur tháinig siad chun cinn ar bhonn *ad hoc* trí mheán gníomhaíochtaí éagsúla rialtais d'fhonn bearnaí sa chóras oideachais a líonadh (Hoyle & John, 1995). Luaigh mé níos túisce go bhfuil sé tábhachtach go mbeadh comhaontas maidir leis na tréithe a chuimsítear i ngairm faoi leith chun bunús láidir

a chur faoin ngairmiúlacht. Mar a léireofar ar ball sa tráchtas seo agus faisnéis na múinteoirí á scagadh, braitear scoiteacht láidir ina measc i leith na dtréithe agus na gcleachtas seo, go háirithe toisc nach léir dóibh go bhfuil réasúnaíocht loighiciúil laistiar díobh. Is iomaí múinteoir a thugann droim láimhe don chuntasacht dá bharr, cleachtas a chuireann gairmiúlacht na múinteoireachta i mbaol agus freisin a léiríonn an bhearna eatarthu siúd a chinneann an leibhéal cuntasachta a mbeidh an mhúinteoireacht ag feidhmiú aige agus na múinteoirí féin a bhfuil an dualgas orthu na cleachtais sin a chur i bhfeidhm.

Ainneoin an nádúr *ad hoc* luaite, tá tábhacht ar leith ag baint leis an gcuntasacht agus cleachtais réasúnta chuntasachta lárnach don daonlathas. Tá a ról féin le himirt dá réir ag uirlisí na cuntasachta (Darling-Hammond, 2009). Seasann an chuntasacht, áfach, lasmuigh den mhúinteoir ar shlí toisc nach féidir é a chur i gcrích ach *post factum* (Hoyle & John, 1995: 112; Hoyle & Wallace, 2005). Mar sin, d'fhéadfaí breathnú ar an gcuntasacht mar thréith sheachtrach a mbaintear leas aisti d'fhonn sainiú a dhéanamh ar an ngairm ón taobh amuigh, seachas mar thréith inmheánach a bhféadfaí tógáil air le linn saolré forbartha an mhúinteora. Ina theannta sin, samhlaítear an chuntasacht mar thréith bainteach le cultúr bainistíochta, cultúr a ghineann easpa muiníne sa chliantacht. Tá an fhreagracht, ar an lámh eile, ceangailte go láidir le ceannasaíocht ghairmiúil agus muinín na cliantachta mar thoradh air sin (Hoyle & Wallace, 2005). I gcás na múinteoireachta, áirítear i measc na cliantachta daltaí, tuismitheoirí na ndaltaí, comhghleacaithe agus an stát. Tá de dhualgas ar an múinteoir freastal ar riachtanais a chliantachta, ach is minic coimhlínt idir riachtanais éagsúla agus ní mór don mhúinteoir dul i muinín a bhreithiúnais agus a fhreagrachta féin. Sa chás go dtéann freagracht i leith pholasaithe stáit in aghaidh na freagrachta sin a bhraitheann an múinteoir dá chliantacht, is dual dó dúshlán a thabhairt do na

polasaithe sin (Hoyle & John, 1995). Ábhar suntais an pointe seo toisc mhí-oiriúnacht pholasaithe stáit an rialtais i leith an oideachais Ghaeltachta mar a chonacthas sa chaibidil roimhe seo. I dtaca leis na polasaithe stáit, áirítear freisin, mar a léireofar agus faisnéis na múinteoirí á scagadh, polasaithe eile i bhfeidhm, bíodh sin bainteach leis an teagasc agus an fhoghlaim nó leis an FGL, nach bhfuil oiriúnach ar chor ar bith don obair atá idir lámha. Tá an deis ag an múinteoir mar sin, tús áite a thabhairt dá chliantacht, sa chás go n-airíonn sé freagracht níos láidre ina dtaobh siúd, ná mar a airíonn sé i leith na bpolasaithe stáit. Ar ndóigh is comhairle chontúirteach í seo toisc go bhfuil an dúshlán a thugtar ag brath ar chumas breithiúnais an mhúinteora i leith na bpolasaithe sin. Tá ar chumas cúrsaí oiliúna an leibhéal freagrachta sin a fhiosrú, ach is spreagadh pearsanta a dhéanfaidh gníomh praiticiúil den tiomantas sin. Breathnaítear i dtreo na freagrachta mar sin chun an ghairmiúlacht a láidriú agus toisc gur féidir tógáil ar an bhfreagracht laistigh de mhúnlaí éagsúla FGL.

### **3.4.3 Bunús an eolais ghairmiúil**

Ceann de na bunriachtanais a bhaineann le bronnadh an teidil ‘gairm’ go mbeadh bunús eolais ag an ngairm agus comhaontú ina thaobh (Hoyle & John, 1995). Ach an oiread leis an deacracht a bhaineann le ceist stádas na múinteoireachta is iondúil go mbíonn deacracht ag baint le bunús eolais a leagan síos don mhúinteoireacht (Burke, 1992). Tháinig an t-oideachas chun cinn mar chleachtas sular tháinig léann an oideachais mar theoiric ar an bhfód, gné a fhágann gur fhorbair cleachtas an oideachais in éagmais bhunús teoiriciúil (Hoyle & John, 1995; Hoyle & Wallace, 2007).

Ba é Shulman (1986; 1987) ar dtús a chaith solas ar bhunús eolais an mhúinteora, nó an bunús eolais a síleadh gur cheart a bheith ag an múinteoir ar a laghad ar bith,

agus is iomaí athrú atá tagtha ar shainiú an eolais sin ó shin i leith. Dar le Shulman (1986) go mba ann riamh do dhéscartha idir eolas ar ábhar agus eolas ar oideolaíocht, agus tráth i dtús aimsire go raibh eolas ar ábhar amháin san fhaisean, tugadh neamhaird iomlán ar eolas oideolaíoch, agus tráth go raibh an t-eolas oideolaíoch san fhaisean, rinneadh neamhshuim den eolas ábhair. Máistreacht ar cheann amháin seachas ar gach aon cheann díobh a bhí i ndán don mhúinteoir seachas cumas uileghabhálach sna réimsí uile (Shulman, 1986). Áitíonn Shulman gur ann do thrí chatagóir éagsúla inar féidir eolas ábhair, nó bunús eolais, an mhúinteora a rangú agus ní mór don mhúinteoir agus é i mbun teagaisc ionadaíocht a dhéanamh ar an trí cineál eolais seo sa seomra ranga chun foghlaim éifeachtach na ndaltaí a chinntiú:

- Eolas ábhair

Áirítear anseo an méid eolais ar an ábhar atá in aigne an mhúinteora agus an t-eagar atá ar an eolas sin. Tá caighdeán áirithe i gceist agus táthar ag súil go bhfuil cur amach cothrom nó níos airde ag an múinteoir ar an ábhar agus atá ag a chomhghleacaí. Ní leor, áfach, go mbeadh tuiscint ag an múinteoir ar an ábhar féin ach ar shintéis agus fréamhacha an ábhair mar aon le hábharthacht an ábhair laistigh dá dhisciplín féin agus i gcomhthéacs disciplíní eile.

- Eolas ábhair oideolaíoch

Is é an t-ábhar féin go fóill atá ag croílár na tuisceana seo ach an bhéim á leagan ar an ionadaíocht a dhéanann an múinteoir ar an ábhar i gcomhthéacs foghlama. Breathnaítear ar an eolas i gcomhthéacs na dtuiscintí atá ag na daltaí ag féachaint chuige go bhfuil straitéisí oiriúnacha in úsáid ag an múinteoir chun atheagar a chur ar na míthuiscintí sin agus an t-ábhar a sheachadadh ar shlí intuigthe,

ábhartha agus oiriúnach do chumas agus riachtanais na ndaltaí. I gcás an oideachais Ghaeltachta, ní mór don mhúinteoir tuiscint dhomhain a bheith aige ar an eolas ábhair oideolaíoch a bhaineann leis an oideachas dátheangach.

- Eolas Curaclaim

Cuimsítear anseo an clár foirmiúil eolais atá leagtha amach sa churaclam atá le teagasc ag an múinteoir agus atá le foghlaim ag an dalta, agus ní mór don mhúinteoir cur amach domhain a bheith aige ar ábharthacht ábhar agus áiseanna áirithe den churaclam i gcomhthéacsanna éagsúla. Ina theannta sin, maíonn Shulman (1986) gur chóir go mbeadh cur amach freisin ag an múinteoir ar an gcuraclam bainteach le hábhair eile a bhfuil an dalta faoina chúram ag gabháil dóibh. Sa tslí sin, beidh ar chumas an mhúinteora ceangal bríomhar agus láidir a dhéanamh eatarthu chun próiseas foghlama an dalta a dhaingniú agus a dhoimhniú. Arís i gcás an oideachais Ghaeltachta, bheadh céim sa bhreis de dhíth agus an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha á cur chun cinn mar shainréimse a mbeadh gach múinteoir Gaeltachta eolach air. Pléim an téama seo níos mine ar ball.

Cuireann Hoyle agus John (1995) réimsí eolais breise i láthair a chuimsíonn dar leo bunús eolais gairmiúil an mhúinteora, ina measc: eolas cognaíoch; eolas praiticiúil; eolas beathaisnéiseach; eolas comhthéacsúil. De bharr go bhfuil comhthéacs sainiúil an chórais oideachais Gaeltachta mar ábhar ag an taighde seo, agus gnéithe sainiúla bainteach leis mar an comhdhéanamh sochtheangeolaíoch agus tíreolaíoch, tugtar aird faoi leith ar an ról atá ag an eolas comhthéacsúil agus bunús eolais an mhúinteora á sainiú.

- Eolas comhthéacsúil



Cuireann Tamir (1991) síos ar an eolas gairmiúil mar eolas agus scileanna atá de dhíth chun feidhmiú go héifeachtach i ngairm faoi leith (Tamir, 1991). Tá an t-eolas seo bunaithe ar an tasc idir lámha agus an chomhthuiscint a mhaireann ina measc siúd a chleachtann an gníomh ar bhonn gairmiúil. Tá an t-oideachas féin ag brath agus bunaithe ar chomhthéacsanna agus cultúir éagsúla, agus dá bhrí sin is minic a shonraítear éagsúlacht comhthuiscintí i dtíortha, ceantair agus scoileanna éagsúla (Tamir, 1991).

Is coincheap é an comhthéacs atá fágtha ar lár go minic agus na coinníollacha sin a chuireann le héifeachtúlacht an mhúinteora á sainiú (McLaughlin & Talbert, 1990). Déantar failí ar cheist an chomhthéacs ag an iar-bhunleibhéal go háirithe sa mhéid is gur beag eolais atá ar fáil ar an gcomhthéacs scoile sin toisc a laghad taighde ar fáil atá bunaithe ar an iar-bhunleibhéal. Glactar leis freisin go bhfuil traidisiún láidir i réim ag an leibhéal sin ina gcloíonn múinteoirí leis an ábhar atá idir lámha acu, beag beann ar na deiseanna comhoibrithe a luifeadh lasmuigh den réimse caol sin (McLaughlin & Talbert, 1990). Is cultúr é seo a chuirtear chun cinn ag leibhéal polasaí chomh maith le leibhéal praiticiúil an teagaisc agus múinteoirí iar-bhunleibhéil de shíor spleách ar an ábhar teagaisc ina ngníomhaíochtaí gairmiúla agus freisin sna caidrimh ghairmiúla a chothaítear (McLaughlin & Talbert, 1990). Léireofar níos moille sa tráchtas go bhfuil cleachtais reatha FGL mhúinteoirí an tionscadail seo freisin fréamhaithe sa chur chuige sin.

I gcás iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, feictear go bhfuil ról lárnach ní hamháin ag comhthéacs na scoile ach freisin ag comhthéacs an phobail i gcur chun cinn an oideachais. Mar a léiríodh sa chaibidil roimhe seo áirítear comhdhéanamh éagsúil sóisialta, teanga agus cultúir i measc dhaltaí, agus go deimhin mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Ní mór go mbeadh eolas ar an gcomhthéacs sin

lámach agus cleachtais den fhorbairt ghairmiúil dírithe ar an gcóras oideachais Gaeltachta á ndearadh agus á seachadadh.

#### **3.4.4 Machnamh sa Chleachtas**

Tugann an machnamh sa chleachtas deis don mhúinteoir dearcadh úr a ghlacadh ar an teoiric agus ar an gcur chuige atá mar bhunús lena ghairm, agus sin a cheistiú i gcomhthéacs na timpeallachta ina bhfuil sé. Cé nach bhfuil neamhspleáchas ar an teoiric mar aidhm ag an machnamh, cinnte éascaíonn sé tógáil nua teoirice agus tuisceana (Schön, 1991). Luíonn sé seo isteach go socair le tuairimíocht Shulman (1986) ar an dearcadh ar cheart a ghlacadh ar bhunús eolais mhúinteoirí agus a n-oiliúint siúd idir lámha (Shulman, 1986). Tugann an machnamh sa chleachtas dlísteacht do cheisteanna oscailte agus spás don mhúinteoir iniúchadh a dhéanamh orthu.

Ceadaítear don mhúinteoir an t-ábhar a tugadh dó, áiseanna ranga san áireamh, a cheistiú agus diúltú dóibh más gá de bharr mí-oiriúnacht na n-áiseanna sin don chur chuige agus don sprioc teagaisc ar mian leis a bhaint amach sa seomra ranga. Ar ndóigh braitheann toradh an mhachnaimh ar bhreithiúnas an mhúinteora agus an leibhéal freagrachta a airíonn sé i leith na gceisteanna sin. Is buntáiste faoi leith an tsaoirse seo do chomhthéacs oideachais an tionscadail seo nuair a áirítear mí-oiriúnacht áiseanna teagaisc agus foghlama mar bhac suntasach i gcomhthéacs oideachais na Gaeltachta (Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha 2010, 2011; Ó Flatharta 2007). Is feithicil an machnamh a éascaíonn saoirse an mhúinteora, ní hamháin diúltú don ábhar atá leagtha síos dó, ach freisin iniúchadh a dhéanamh ar seifteanna eile teagaisc agus foghlama a d'oirfeadh ní b'fhearr don chomhthéacs oideachais ina bhfuil sé ag feidhmiú.

Mar sin féin, ní mór a lua ainneoin bhuntáistí an mhachnaimh d'fhoghlaim an mhúinteora, ní áirítear an mhúinteoireacht mar ghairm a n-oireann cleachtas an machnaimh di ó tharla obair aonair an mhúinteora agus a laghad taithe atá ag múinteoirí a bheith ag plé gníomhaíochtaí a ngairme i bhfóram oscailte (Cochran-Smith & Lytle, 1993: 86). Ina theannta sin, tá cultúr an indibhidiúlachais i réim sa mhúinteoireacht a mhúsclaíonn cosantacht sa mhúinteoir (Hargreaves, 1992).

Cé go dtugann an machnamh dúshlán d'fheidhmiú reatha scoileanna agus múinteoirí a bhíonn ag feidhmiú ag leibhéal traidisiúnta, ní gach scoil atá ullamh dona leithéid d'athrú radacach. Glactar leis an mbrú i dtreo an mhachnaimh go minic mar ionsaí agus cáineadh ar an gcur chuige traidisiúnta institiúideach a bhí i réim go dtí seo. Dar le Schön (1983) go mbraitheann rath an chur chuige nua go minic ar an tacaíocht atá le fáil sna scoileanna féin (Schön, 1983). Tá ar chumas an mhachnaimh athruithe i gcleachtas teagaisc na múinteoirí a mhúscailt, agus freisin dúshlán a thabhairt do bhunluachanna agus prionsabail na hinstiúide i leith na foghlama agus an teagaisc (Schön, 1983). Ar ndóigh ní próiseas é seo a tharlaíonn go nádúrtha ná thar oíche, ach próiseas a bhfuil cleachtais oiliúna agus forbartha mar chuid riachtanach de. Dá bhrí sin, tá struchtúr agus fóram de dhíth chun an machnamh a chur sa tsiúl agus a leas a fheiceáil (MacBeath, 2012). Is próiseas é freisin atá faoi chomaoin go mór ag an gcomhthéacs ina bhfuil an mhúinteoir ag feidhmiú agus coinníollacha oibre an chomhthéacs sin.

#### **3.4.5 Tréithe ghairm na múinteoireachta - Achoimre**

Mar atá léirithe agam thuas, cuimsíonn gairm na múinteoireachta na tréithe seo a leanas:

- féinriar an chleachtóra
- freagracht

Mar sin féin, ní mór a lua ainneoin bhuntáistí an mhachnaimh d'fhoghlaim an mhúinteora, ní áirítear an mhúinteoireacht mar ghairm a n-oireann cleachtas an machnaimh di ó tharla obair aonair an mhúinteora agus a laghad taithí atá ag múinteoirí a bheith ag plé gníomhaíochtaí a ngairme i bhfóram oscailte (Cochran-Smith & Lytle, 1993: 86). Ina theannta sin, tá cultúr an indibhidiúlachais i réim sa mhúinteoireacht a mhúsclaíonn cosantacht sa mhúinteoir (Hargreaves, 1992).

Cé go dtugann an machnamh dúshlán d'fheidhmiú reatha scoileanna agus múinteoirí a bhíonn ag feidhmiú ag leibhéal traidisiúnta, ní gach scoil atá ullamh dona leithéid d'athrú radacach. Glactar leis an mbrú i dtreo an mhachnaimh go minic mar ionsaí agus cáineadh ar an gcur chuige traidisiúnta institiúideach a bhí i réim go dtí seo. Dar le Schön (1983) go mbraitheann rath an chur chuige nua go minic ar an tacaíocht atá le fáil sna scoileanna féin (Schön, 1983). Tá ar chumas an mhachnaimh athruithe i gcleachtas teagaisc na múinteoirí a mhúscailt, agus freisin dúshlán a thabhairt do bhunluachanna agus prionsabail na hinstiúide i leith na foghlama agus an teagaisc (Schön, 1983). Ar ndóigh ní próiseas é seo a tharlaíonn go nádúrtha ná thar oíche, ach próiseas a bhfuil cleachtais oiliúna agus forbartha mar chuid riachtanach de. Dá bhrí sin, tá struchtúr agus fóram de dhíth chun an machnamh a chur sa tsiúl agus a leas a fheiceáil (MacBeath, 2012). Is próiseas é freisin atá faoi chomaoin go mór ag an gcomhthéacs ina bhfuil an mhúinteoir ag feidhmiú agus coinníollacha oibre an chomhthéacs sin.

#### **3.4.5 Tréithe ghairm na múinteoireachta - Achoimre**

Mar atá léirithe agam thuas, cuimsíonn gairm na múinteoireachta na tréithe seo a leanas:

- féinriar an chleachtóra
- freagracht

- bunús eolais ina n-áirítear: eolas ábhair, eolas ábhair oideolaíoch, eolas curaclach agus eolas comhthéacsúil
- machnamh sa chleachtas

Is tréithe ginearálta iad seo ar ndóigh nach mór do gach múinteoir forbairt a dhéanamh orthu chun leasa na gairme féin. I gcás mhúinteoirí an tionscadail, feictear go bhfuil tábhacht ar leith ag baint le roinnt de na tréithe sin mar atá i gcás an eolais chomhthéacsúil agus freisin modheolaíochtaí oideolaíocha a chuirfeadh ar a gcumas an t-ábhar teagaisc a sheachadadh go héifeachtach do na daltaí. D’fhonn na tréithe seo a dhaingniú agus a fhorbairt sa mhúinteoir ní mór i dtosach leibhéal feasachta an mhúinteora i leith na dtréithe seo a mhúscailt ionas go mbeadh tuiscint fhorleathan ina measc maidir leis na hionchais ghairmiúla atá roimhe. Mar a fheicfead agus taithí ghairmiúil na múinteoirí á scagadh ar ball, ní léir gur ann don fheasacht sin i láthair na huaire. Níor mhiste a lua, áfach, nach ar an múinteoir féin amháin atá an locht sa chás seo toisc go bhfuil dualgas ar struchtúir oiliúna an oideachais na tréithe seo a chur ar a súile do mhúinteoirí agus ina dhiaidh sin iad a fhorbairt le linn a saol ré ghairmiúil.

Tugaim cuntas anois ar an bhforbairt ghairmiúil san oideachas agus dírim i dtosach báire ar an bhfráma tagartha teoiriciúil atá mar thaca aige. Pléim feidhmiú praiticiúil an FGL níos moille sa chaibidil.

### **3.5 Fráma tagartha teoiriciúil don Fhorbairt Ghairmiúil san Oideachas**

Déanann Sugrue agus Uí Thuama (1997) cur síos ar an bhforbairt ghairmiúil agus phearsanta in Éirinn mar “a rather private affair” de bharr a laghad tuairisciú a dhéantar ar ghníomhaíochtaí forbartha in Éirinn agus a laghad eolais a roinneann múinteoirí eatarthu féin agus a gcuid rannpháirtíochta á plé (Sugrue & Uí Thuama, 1997: 58). Maíonn Evans (2008) gur iomaí sainiú a dhéantar ar fhorbairt an

mhúinteora agus ar an bhforbairt ghairmiúil agus gur deacair dá réir sainiú amháin a aimsiú a chuimseodh brí iomlán na dtéarmaí (Evans, 2008). Glactar anseo le sainiú ginearálta an OECD (2009), áfach, ar an bhforbairt ghairmiúil mar ghníomhaíochtaí a dhéanann forbairt ar scileanna, eolas agus saineolas an mhúinteora mar aon le tréithe eile (OECD, 2009).

An dúshlán is mó atá le tabhairt ag an bhforbairt ghairmiúil san oideachas teagasc éifeachtach an mhúinteora a chinntiú trí nasc láidir a chothú don mhúinteoir idir an bunús eolais atá ina sheilbh agus cleachtas an teagaisc féin. Braitheann rath an chónasctha sin ní hamháin ar shealbhú an eolais, agus ar thuiscint an mhúinteora air, ach freisin ar an tuiscint atá aige ar chleachtais an teagaisc agus na foghlama. Tá tionchar láidir ag an bpróiseas inmheánach seo in aigne an mhúinteora seo ar chleachtais phraiticiúla an teagaisc agus na foghlama sa seomra ranga (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Ina theannta sin, glactar leis nach taithí foghlama in earnáil an oideachais amháin atá mar bhunús leis forbairt ghairmiúil an mhúinteora ach taithí leathan a eascraíonn as iliomad diméin saoil (Clement & Vandenberghe, 2000). Déanann Evans (2008) idirdhealú idir forbairt fheidhmeach nuair a thagann feabhas ar chur chuige an mhúinteora agus forbairt dearcaidh áit a dtugtar athrú faoi deara sa dearcadh atá ag an múinteoir i leith a chuid oibre (Evans, 2008). Is cónascadh den dá ghné sin a chuimsítear san fhorbairt éifeachtach, “since one without the other is unsatisfactory” (Evans, 2008: 19).

Nuair atá iarracht ar bun coincheapú a dhéanamh ar an bhforbairt ghairmiúil, tugtar suntas don rangú a dhéanann Cochran-Smith agus Lytle (1999) ar an ábhar agus trí mhúnla éagsúla á gcur i láthair acu, is iad sin, eolas i gcomhair cleachtais, eolas i gcleachtas agus eolas ar chleachtas. Tá ábharthacht faoi leith ag baint leis an gcoincheapú seo agus an Chomhairle Mhúinteoireachta (CM feasta) ag baint leas

astu agus spriocanna na forbartha gairmiúla do mhúinteoirí na hÉireann á gcur i láthair (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 20). Is léir go nglacann an CM mar sin leis na trí choincheapa in éineacht mar spriocanna don fhorbairt seachas glacadh leo mar atá i gceist ag Cochran-Smith agus Lytle (1999), mar trí chur chuige éagsúla a bhfuil spriocanna agus gníomhaíochtaí difriúla ag baint leo. Tugaim léargas anois ar na trí múnlaí agus déanaim scagadh ar láidreachtaí agus laigí ionas gur féidir múnla dea-chleachtais fhorbartha a chur i láthair.

### **3.5.1 Eolas i gcomhair Cleachtais**

Tá an coincheap áirithe seo bunaithe ar eolas foirmiúil agus ar an tuiscint gur éifeachtaí an cleachtas dá mhéad an t-eolas (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hoyle & John, 1995; Shulman, 1986). Tagann an t-eolas sin chuig múinteoirí trína dtaithí ag an leibhéal réamhsheirbhíse agus ar ndóigh le linn dóibh a bheith gníomhach i mbun teagaisc. Glactar leis sa mhúnla má theastaíonn ó mhúinteoir cur lena éifeachtúlacht teagaisc nach mór cur le bunús an eolais a bhfuil rochtain aige air. Feictear tréithe de mhúnla easnaimh FGL anseo agus tuiscint i réim go bhfuil easnamh éigin in oiliúint an mhúinteora maidir leis an ábhar faoi chaibidil agus téitear i mbun na hoiliúna d'fhonn an bhearna sin a líonadh (Kennedy, 2005; Clarke, 1992). Ní leor eolas ar an ábhar teagaisc, áfach, ach ar an gcur chuige teagaisc agus teoiric laistiar de chomh maith céanna (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Glacann múinteoirí an t-eolas isteach agus cuirtear in oiriúint ansin é dá gcomhthéacs teagaisc agus foghlama féin (Cochran-Smith & Lytle, 1999: 255). Glactar leis gurb é an mhúinteoir úsáideoir seachas gineadóir an eolais ach go bhfuil dualgas air mar sin féin cur chuige criticiúil a ghlacadh agus an t-eolas á mheas. Ní úsáidtear an t-eolas go dtí go ndéantar breithiúnas air i gcomhthéacs riachtanais na timpeallachta foghlama. Contúirt a bhaineann leis seo ar ndóigh go bhfuil éifeachtúlacht an phróisis ag brath ar

bhreithiúnas an mhúinteora agus in éagmais breithiúnais chriticiúil ar an ábhar tá an baol ann go mbeadh an t-eolas mí-oiriúnach in úsáid agus tionchar láidir aige sin ar eispéireas an mhúinteora agus an dalta.

Dúshlán eile a bhaineann leis an gcoincheap seo an claonadh caitheamh leis an teagasc mar phróiseas seachadta eolais, agus leis an bhfoghlaím mar phróiseas cruinnithe eolais agus gur beag seans atá ag an múinteoir dúshlán a thabhairt don bhunús eolais. Is dúshlán é seo ar ndóigh a bheadh bunaithe ar a chuid taithí féin sa seomra ranga. Má chuirtear an dúshlán seo in éineacht leis an gcontúirt thuas maidir le spleáchas an mhúnla ar bhreithiúnas an mhúinteora, is léir go bhfuil contúirtí móra ag baint leis an múnla agus é in úsáid mar mhúnla don fhorbairt ghairmiúil. Ní hamháin nach dtugtar suntas do ghníomhaireacht an mhúinteora sa phróiseas oiliúna, ach tugtar neamhaird iomlán ar a chuid taithí agus ar an ról atá ag an taithí sin i gcur chun cinn na foghlama (Clement & Vandenberghe, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hoyle & John, 1995; Warren-Little, 1993).

Ainneoin mhí-oiriúnacht an mhúnla do na tuiscintí nua atá i réim ar an bhfoghlaím agus ar an teagasc, áirítear go fóill an cur chuige seo i measc na gcleachtas forbartha a bhíonn in úsáid go forleathan sa lá atá inniu ann (Day & Sachs, 2005). Ní haon eisceachtaí iad cleachtais FGL na hÉireann ach an oiread. Nuair a chaitear súil ar an laghad taighde atá déanta ar chóras oideachais na Gaeltachta, glactar leis gurb é an t-eolas agus an taithí atá ag múinteoirí ar an gcóras sin an fhoinsé eolais is saibhre atá ar fáil agus muid ag iarraidh cur leis an tuiscint atá againn ar an bhfoghlaím agus ar an teagasc sa chomhthéacs sin (Mac Donnacha et al., 2005). Nuair a fhágtar an taithí sin ar lár go hiomlán as an bhforbairt ghairmiúil, déantar beag is fiú den eolas luachmhar atá i seilbh na múinteoirí, eolas a bhfeadfaí leas a bhaint as mar fhoinsé treorach agus tuisceana. Ina theannta sin, déantar



neamhshuim den ghníomhaireacht a bhfeadfaí a spreagadh sna múinteoirí sa chomhthéacs forbartha. Tá deis sa ghníomhaireacht iad a mhúscailt chun feidhmiú i leasú agus i bhfeabhsú an chórais agus ar ndóigh bheadh úinéireacht acu dá réir ar an bpróiseas leasaithe. Mar a léireofar ar ball tá impleachtaí tromchúiseacha an chur chuige seo cheana féin le sonrú i measc mhúinteoirí an tionscadail seo agus iad á dtarraingt féin siar as an bpróiseas forbartha de bhrí nach bhfuil ionadaíocht ar bith ar a gcuid taithí ann.

Impleacht eile leis an gcur chuige seo go bhfuil múinteoirí ag saothrú na hoiliúna i slí nach moltar dóibh féin a spreagadh ina gcuid daltaí féin, agus beagnach dodhéanta dá bharr taithí úr ar an bhfoghlaim ná ar an teagasc a mhúscailt sna daltaí. Glactar leis mar sin, cé go bhfuil an múnla seo in úsáid go forleathan, ní áirítear an dearcadh seo ar an bhforbairt mar chur chuige a chuireann ar chumas an mhúinteora dul i ngleic leis na dúshlán atá os a chomhair sa seomra ranga. Ní oireann sé ach an oiread mar chur chuige éifeachtach chun tiomantas pearsanta an mhúinteora dá ghairm a ghríosadh ar aon leibhéal buan ná daingean. Pléim úsáid phraiticiúil an mhúnla seo i gcleachtais reatha den fhorbairt ghairmiúil níos deireanaí sa chaibidil, ach tugaim aghaidh anois ar an dara múnla de chuid Cochran-Smith & Lytle (1999) is é sin múnla ina mbreathnaítear ar an eolas i gcleachtas.

### **3.5.2 Eolas i gCleachtas**

Áit a raibh idirdheighilt shoiléir idir giniúint agus úsáid an eolais sa choincheap ‘eolas i gcomhair cleachtais’, is próiseas cónasctha atá i gceist anseo. Tagann éifeachtúlacht an mhúinteora chun cinn ina chleachtas agus sa mhachnamh a dhéanann sé ar an gcleachtas sin. Éiríonn le próiseas foghlama an mhúinteora nuair a thugtar am agus deis dó machnamh a dhéanamh ar a chuid cleachtas agus gníomhaíochtaí teagaisc. Glactar le héiginnteacht suíomhanna cleachtais agus

déantar iarracht brí a bhaint astu trí tharraingt as taithí chomhchosúil agus as gnéithe eile de bhunús eolais an mhúinteora. Is tréithe iad seo a thagann go mór leis an tuiscint atá ag Schön (1991) ar an eolas gairmiúil agus an machnamh mar chuid lárnach de sin. Ní dhá chleachtas scoite óna chéile an machnamh agus an gníomh, áfach, agus nasc láidir eatarthu i gcur chuige an mhúinteora i leith na foghlama agus an teagaisc (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Áirítear go fóill sa mhúnla seo deighilt sa chaidreamh idir an t-eolas foirmiúil agus an cleachtas lena mbaineann sé, gné a lagaíonn an múnla go mór toisc coimhlint chumhachta go fóill i réim idir an dá bheith (Conway et al., 2009).

Ní ó shaineolaí seachtrach a thagann an t-eolas sa mhúnla seo ach ó mhúinteoirí eile a nglactar leo mar shaineolaithe ina gceird féin de bharr an taithí agus an réamheolas atá acu sa sféar sin agus béim láidir á leagan ar chultúr an chomhoibríthe (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Warren-Little, 1993). Léirítear anseo go bhfuil meas á léiriú agus spás á chruthú do ghníomhaireacht an mhúinteora chun a chuid saineolais féin a roinnt lena chomhghleacaithe, ag súil go bhfuil fiúntas agus tairbhe san eolas sin dóibh. Is cinnte go rachadh ról gníomhach sna cleachtais seo chun leasa an mhúinteora ag tabhairt úinéireacht dó ar phróiseas na forbartha ach freisin ag tabhairt dlisteanacht don taithí ghairmiúil agus phearsanta atá aige. Glactar leis an taithí mar shaineolas atá ábhartha don chomhthéacs forbartha i gcoitinne, agus ní dá riachtanais fhorbartha féin amháin. Moltar anseo go mbeadh an múinteoir go síoraí ag ceistiú a chuid eolais féin agus ag cur a chuid modheolaíochtaí teagaisc in oiriúint d'fhorbairt na tuisceana sin, ag déanamh cinnte i gcónaí go mbeadh leanúnachas idir an teoiric (an t-eolas) agus an cur i bhfeidhm (an teagasc) (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Is cleachtais iad seo, áfach, nach mór comhthéacs cothaitheach agus spreagúil a chruthú dóibh chun dea-thorthaí den chineál seo a éascú, (Darling-Hammond, 2009; Harwell, 2003). Bac amháin roimh an gcleachtas seo nach gairm í an mhúinteoireacht a oireann an machnamh di toisc gné aonarach na múinteoireachta, agus an deacracht a bhíonn ag múinteoirí maithe sainiú a dhéanamh ar a gcleachtas féin (Darling-Hammond, 2009; Hargreaves, 1992). Laistigh den mhúnla, áfach, tugtar aird ar mhí-oiriúnacht an mhachnaimh aonair sa mhúinteoireacht agus glactar leis nach n-oireann sé don mhúinteoir dul i mbun foghlama leis féin de bhrí go bhfuil an iomarca brú air teacht ar chur chuige teagaisc iomlán nua. Moltar mar sin spás a chruthú ina bhfuil foscadh ag an múinteoir ó ghnáthbhrúnna an tsaoil oibre agus phearsanta ach ag an am céanna spás a bheadh fréamhaithe i gcleachtais phraiticiúla an mhúinteora. Tagann sé seo freisin le moltaí MacBeath (2012) ar an machnamh mar chleachtas forbartha a chur in oiriúint don mhúinteoir (MacBeath, 2012). I bhfianaise na mbrúnna éagsúla atá ar mhúinteoirí is fearr a oireann fóram comhoibrítheach malartach chuige seo ná struchtúr a bheadh múnlaíthe ar an gcoincheap, “eolas i gcomhair cleachtais” (Cochran-Smith & Lytle 1999). Ar ndóigh cé go nglactar leis gurb é sin an fóram idéalach don fhorbairt ghairmiúil, ardaítear an cheist cé mhéad de na cleachtais reatha atá múnlaíthe timpeall ar a leithéid de chur chuige comhoibrítheach? Ina theannta sin, cé mhéad díobh a chuireann an tacaíocht agus an spás ar fáil ag leibhéal institiúideach chun a leithéid d’fhóram a chothú agus a chur i bhfeidhm? Pléim infheidhmitheacht an mhachnaimh i gcleachtais reatha den fhorbairt ghairmiúil níos faide anonn sa chaibidil.

### **3.5.3 Eolas ar Chleachtas**

San áit a raibh gaol láidir idir gineadóir agus úsáideoir an eolais sa mhúnla ‘eolas i gcleachtas’, áirítear anseo freisin go bhfuil an dá bheith sin fite fuaite ina

chéile agus dodhéanta iad a scaradh. Glactar leis an múinteoir mar ghineadóir eolais agus dea-chleachtais, agus glactar leis an scoil agus an seomra ranga mar shuíomhanna fiosraithe (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Sugrue, 2002). Ní ann don nuíosach ná don saineolaí sa choincheap seo agus níl sé mar aidhm ag an mhúinteora páirteach sa phróiseas forbartha trí iniúchadh a dhéanamh ar an eolas atá ina seilbh acu agus teacht ar thuiscintí úra ar an eolas céanna (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Tagann Dall'Alba agus Sandberg (2006) iad féin le cur chun cinn an nuíosaigh i geleachtais fhorbartha ag moladh don mhúinteoir breathnú in athuair ar a bhfuil ar bun aige agus súil eile a chaitheamh ar chleachtas an teagaisc, orthu siúd a bhfuil an teagasc dírithe, an comhthéacs ina bhfuil an cleachtas ag titim amach agus ar a ról féin sa chomhthéacs sin. Níl tátal ná torthaí mar aidhm ag an bhfiosrúchán seo ach “understanding, articulating, and ultimately altering practice and social relationships in order to bring about fundamental change in classrooms, schools, districts, programs, and professional organizations” (Cochran-Smith & Lytle, 1999: 279).

Glactar leis sa mhúnla seo gur tionscadal fad saoil an mhúinteoireacht agus dá réir sin go mbeidh athruithe nua go síoraí ag teacht chun cinn, ag tabhairt dúshláin agus deiseanna don mhúinteoir agus é i mbun cleachtais (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Arís anseo feictear macallaí de thuirimíocht Schön (1983) agus fáilte á cur roimh éiginnteacht an eolais, agus an bhéim á leagan ní go díreach ar réiteach na faidhbe ach ar thuiscintí nua a aimsiú ar an bhfadhb féin, a cuid fréamhacha agus an tslí a dtéann sí i bhfeidhm ar rannpháirtithe éagsúla. Glactar leis freisin sa mhúnla seo nach gá cur chuige scoite, saorga agus cliniciúil a ghlacadh i leith na forbartha agus múinteoirí ó chéimeanna éagsúla dá saolré gairmiúil á gcoinneáil scoite amach

óna chéile. Is chun leasa fhorbairt agus oiliúint na múinteoirí seo iad a bheith gníomhach agus rannpháirteach i bpobal comh-mhalartach, cothaitheach agus cruthaitheach. Sonraítear cosúlachtaí idir an múnla seo agus múnlaí eile a thugann droim láimhe do chonair ghairmiúil an mhúinteora mar threoir don fhorbairt ghairmiúil, mar atá curtha i láthair ag Dall'Alba agus Sandberg (2006). Cuirtear an bhéim mar sin ar roinnt taithí agus eolais agus é ina bhuntáiste do mhúinteoirí a bheith i gcuideachta comhghleacaithe atá ag staideanna éagsúla den saolré gairmiúil.

Is é an dearcadh seo den mhúinteoireacht a chinntíonn agus a dhaingníonn leanúnachas na forbartha. Is iomaí múinteoir a síleann gur beag dúshlán breise a bhaineann lena ról mura dtagann athrú ar an gcuraclam teagaisc (MacBeath, 2012), barúil a fhágtar nach bhfeictear don mhúinteoir go bhfuil feidhm phraiticiúil ag leanúntas na forbartha ina saol gairmiúil ná pearsanta féin. Is dearcadh é freisin a chuireann an ghné phearsanta den FGL go mór i mbaol ó tharla an fhorbairt a bheith ceangailte go hiomlán leis an ábhar teagaisc. Faraor, mar a fheicfear ar ball agus taithí na múinteoirí á cur i láthair, tá an cur chuige reatha fréamhaithe sa dearcadh seo.

Nuair a fhéachtar ar 'eolas ar chleachtas' mar choincheap den eolas gairmiúil, feictear go bhfuil an múinteoir á chumasú, beag beann ar an leibhéal oiliúna ag a bhfuil sé, tuiscint a fháil ar ghairm na múinteoireachta agus a thaithí ghairmiúil agus phearsanta a lonnú sa ghairm sin. Léirítear gurb í an tuiscint seo ar an bhfoghlaim agus ar an bhforbairt ghairmiúil is mó a oireann don mhúinteoir agus é ag iarraidh dul i ngleic leis na leasuithe sóisialta a pléadh níos tuisce a chuireann go mór le déine agus le brú a shaol ghairmiúil agus phearsanta. Feictear freisin sa mhúnla seo go bhfuil an suíomh ina dtiteann an fhorbairt amach bogtha ar aghaidh céim eile agus an scoil mar shuíomh fiosraithe á cur chun cinn. Tugtar droim láimhe

dá réir don lárnachas agus don choimhlint idir riachtanais áitiúla agus náisiúnta a bhaineann leis an soláthar forbartha go hiondúil (Hoyle & Wallace, 2007; Sugrue, 2002). Ar ndóigh is aistriú é seo a thugann dúshlán don fhorbairt agus don eagraíocht féin (Dall'Allba & Sandberg, 2006). Mar sin féin, is aistriú é a rachadh go mór chun leasa mhúinteoirí an tionscadail seo toisc go bhféadfaí tús áite sa phlé a thabhairt do dhúshlán an chórais Ghaeltachta. Trí ról gníomhach san fhorbairt a bhronnadh ar na múinteoirí, chuirfí dá réir le forbairt inniúlachta an chórais trí chéile. Tá na baic chéanna i gceist sa mhúnla seo agus atá sna múnlaí thuas, sa mhéid is nach í an mhúinteoireacht is fearr a oireann do struchtúr forbartha a bhfuil an machnamh chomh fréamhaithe sin ann. Chomh maith leis sin tá an chontúirt ann go mbainfí mí-úsáid as struchtúr an chomhphobail trí mheán na comhghleacaíochta saorga, tráth a dtugtar grúpa múinteoirí le chéile chun dul i mbun oibre ar spriocanna atá leagtha síos ag struchtúr lárnach uachtarach seachas clár oibre a thiocthadh as agus a bheadh stiúrtha ag an ngrúpa múinteoirí féin (Hargreaves & Dawe, 1990). Is minic múinteoirí fágtha dá dheasca sin ag aireachtáil nach bhfuil úinéireacht ar bith acu ar obair an ghrúpa, agus gur tábhachtaí luachanna institiúideacha an ghrúpa seachas a luachanna nó a n-ionchur féin. Léireofar samplaí den chomhghleacaíocht shaorga níos moille agus taithí na múinteoirí á cíoradh. Mar sin féin, ainneoin na ndeacrachtaí sin luaite, glactar leis sa tionscadal taighde seo gur deacrachtaí iad sin a bhaineann le gnéithe córasacha eismheánacha agus praiticiúla den fhorbairt ghairmiúil seachas gnéithe a sheasann go hiomlán idir an múinteoir an t-eolas ar chleachtas.

### **3.5.4 Fráma Teoiriciúil don Fhorbairt Ghairmiúil san Oideachas: Achoimre**

Éiríonn le Cochran-Smith agus Lytle (1993, 1999) agus údair eile a chuireann tuiscintí comhchosúla ar an eolas gairmiúil san oideachas chun cinn (Dall'Allba &

Sandberg 2006; Darling-Hammond, 2009; Evans, 2008; Hoyle & John, 1995; Hoyle & Wallace, 2007; Schön, 1991; Shulman, 1986; 1987; Sugrue, 2002; Warren-Little, 1993) cuimsiú a dhéanamh ar na múnlaí sin inar féidir cleachtais den fhorbairt ghairmiúil san oideachas a lonnú, bíodh na cleachtais sin curtha in oiriúint don chomhthéacs reatha oideachais nó fréamhaithe i seantraidisiún forbartha nach n-oireann don chomhthéacs reatha a thuilleadh. Glactar leis san iniúchadh a rinne mé thuas, ainneoin na mbac atá roimh an múnla ‘eolas ar chleachtas’ mar chur chuige, go n-áirítear go fóill é mar mhúnla ina ndéantar eolas gairmiúil an mhúinteora a bhainistiú go héifeachtach agus go measúil, agus dá réir sin, gur múnla é lena mbaineann an líon is airde féidearthachtaí chun forbairt ghairmiúil agus phearsanta an mhúinteora thar tréimhse fad saoil an mhúinteora a chinntiú.

Bíodh sin mar atá, ardaítear an cheist cé mhéad de chleachtais fhorbartha sa chóras oideachais a dhéanann iarracht cloí leis na dea-chleachtais sin, nó le tréithe díobh ar a laghad ar bith? Nó an é an chaoi go bhfuil na dúshláin bogtha ar aghaidh ag ráta níos sciobtha ná na struchtúir a dhéanann iarracht dul i ngleic leo? Tugaim aghaidh ar na ceistanna sin níos moille sa chaibidil agus an soláthar reatha forbartha faoi chaibidil, ach anois déanaim cur síos ar na riachtanais fhorbartha is mó atá ag múinteoirí, go háirithe na múinteoirí sin atá ag teagasc i gcomhthéacs oideachais dátheangach iar-bhunscoile, mar atá múinteoirí an tionscadail seo

### **3.6 Riachtanais fhorbartha na múinteoirí**

Léirigh Cruickshank go bhféadfaí na fadhbanna a bhíonn ag múinteoirí a rangú i gcúig chatagóir, lena n-áirítear: comhcheangal; smacht; caidrimh le tuismitheoirí agus coinníollacha baile; rath na ndaltaí; am (Cruickshank, 1981: 402). Chuir taighde Veenman (1984) easpa áiseanna agus eagrú obair ranga leis an liosta sin (Veenman, 1984). Ábhar suntais mar sin nuair a dhéantar scagadh ar na

riachtanais fhorbartha atá ag múinteoirí, nach léir coibhneas soiléir idir na fadhbanna sin a thugann dúshlán do mhúinteoirí ar bhonn laethúil agus na gnéithe sin den fhorbairt a shíleann na múinteoirí féin go bhfuil géarghá leo.

I dtaighde a rinne iniúchadh ar riachtanais inseirbhíse mhúinteoirí iar-bhunleibhéil sa bhliain 1994, léiríodh go raibh an t-ábhar teagaisc, cláir nua scoile agus bainistiú ranga / modheolaíochtaí teagaisc ar an trí réimse is mó a chonacthas do na múinteoirí féin a raibh gá le forbairt acu iontu (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 1994). Maidir leis na riachtanais a bhí ag na múinteoirí i dtaobh a n-ábhar teagaisc féin, ní airítear scileanna oideolaíochta ina measc ach an t-ábhar a chur in oiriúint do chlár nua oideachais (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 1994). Sonraítear anseo béim á leagan ag múinteoirí ar eolas ábhair agus ar eolas ábhair oideolaíoch ach i gcomhthéacs an chlár fhoirmiúil teagaisc amháin. Ní fheictear mórán béime á leagan ar riachtanais fhoghlama na ndaltaí, ná ar thionchar an chlár nua ar an bhfoghlaim sin. Maidir leis na riachtanais a chonacthas do mhúinteoirí i mbainistiú ranga, theastaigh ó 27% díobh scileanna a fhorbairt a chuirfeadh fiontraíocht, nuálaíocht agus cruthaitheacht chun cinn, 22% a mba mhian leo scileanna a fhorbairt chun cabhrú leo agus iad ag teagasc grúpa a raibh raon leathan cumais ina measc, agus 13% ar theastaigh uathu cur chuige nua a fhorbairt maidir le smacht a choinneáil sa seomra ranga (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 1994).

Sa tionscadal taighde, TALIS feasta, déantar iniúchadh arís ar riachtanais fhorbartha an mhúinteora de réir mar a fheictear don mhúinteoir féin iad agus áirítear ina measc: forbairt scileanna teicneolaíocht faisnéise agus cumarsáide; ag teagasc daltaí a bhfuil riachtanais speisialta foghlama acu; ag teagasc daltaí i gcomhthéacs ilchultúrtha; comhairleoireacht daltaí (OECD, 2009). Tá scáthán de chineál le



feiceáil anseo ar na torthaí thuas cé go bhfuil an t-ilchultúrachas ag cothú breis dúshláin sa lá atá inniu ann ná mar a bhí. Admhaíonn idir 12% agus 14% de mhúinteoirí go bhfuil riachtanais fhorbartha acu i réimsí riaracháin agus smachta, agus díol suntais go bhfuil an céatadán maidir leis an riarachán níos airde in Éirinn ná an meán i dtíortha eile TALIS. Tagann sé seo le taití mhúinteoirí an tionscadail seo ar an ábhar mar a léireofar níos moille sa tráchtas agus barúil láidir ina measc go bhfuil dualgais shuntasachta chuntasachta á leagan orthu agus iad neamhoilte chucu sin. Maidir le ceist na smachta, áirítear go bhfuil an céatadán seo níos ísle in Éirinn ná mar atá i dtíortha eile TALIS (OECD, 2009). I measc na réimsí sin nach n-áirítear leibhéal ard riachtanas forbartha i measc na múinteoirí, dar leo féin, (idir 4% agus 8%) tá: caighdeáin cur i láthair; measúnú ar dhaltaí; bainistiú ranga; an t-ábhar teagaisc; agus scileanna teagaisc (OECD, 2009).

Cinnte, is ábhar dóchais an sainiú a dhéanann múinteoirí ar a riachtanais fhorbartha agus iad uile bainteach le cur chun cinn an oideachais sa seomra ranga. Ní mór, áfach, aird a tharraingt ar an laghad éilimh atá i measc múinteoirí maidir leis na cleachtais sin a dhíreodh ar a bhforbairt phearsanta féin, ná ar fhorbairt a ról mar mhúinteoirí. Is réitigh phraiticiúla fheidhmiúla is mó atá de dhíth ar mhúinteoirí, agus tugaim fianaise den dearcadh sin níos moille sa tráchtas seo agus taití na múinteoirí á cur i láthair. Cé go bhfuil tábhacht as cuimse leis na réitigh sin, tá sé ríthábhachtach go ndíreofaí ar riachtanais phearsanta na múinteoirí freisin. Tá feidhm bhreise le réitigh den chineál sin dar le Sugrue (2002) “that move beyond the functional and instrumental to embrace intellectual challenge and the inspiration derived from ideas. It is important that the professional learning opportunities provided for teachers challenge their capacities” (Sugrue, 2002: 332). De bharr nádúr praiticiúil obair an mhúinteora, tarlaíonn go minic go mbíonn sé den tuairim nach

bhfuil feidhm le réitigh atá fréamhaithe i gcomhthéacs lasmuigh den fheidhmiúlacht, mar an litríocht nó an taighde (Gleeson, 2012). Ní mór dúshlán a thabhairt dó sin, áfach, laistigh de mhúnlaí forbartha má táthar leis an tuiscint atá ag an múinteoir ar a ról féin a lonnú agus a fhiosrú i gcomhthéacs níos doimhne agus níos leithne gairmiúlachta, mar atá molta sna múnlaí forbartha a phléigh mé ní ba thúisce. Tagann sé seo go mór leis an múnla den ‘eolas ar chleachtas’ a chuir Cochran-Smith & Lytle (1999) i láthair mar mhúnla dea-chleachtais don FGL. I dtaca leis na riachtanais sin luaite anseo, áirítear riachtanais bhreise fhorbartha ag múinteoirí a thugann faoin teagasc i gcomhthéacs oideachais dátheangach. Féachaim ar an litríocht bainteach leis an tumoideachas chun sainiú a dhéanamh ar na sainscileanna sin.

### **3.6.1 Riachtanais fhorbartha mhúinteoirí don oideachas dátheangach**

Mar a léirigh May (2013), is réimse nua i ndioscúrsa an oideachais dhátheangaigh an t-oideachas dátheangach dúchais agus is beag eolais atá ar fáil ina thaobh dá réir, agus tá sé seo amhlaidh go mór agus oiliúint múinteoirí idir lámha. Mar sin, bunaítear riachtanais na múinteoirí sa réimse sin ar litríocht an tumoideachais i gcoitinne de réir mar a bhaineann sé le riachtanais agus le hoiliúint múinteoirí. Cé go n-aithnítear nach tumoideachas atá san oideachas Gaeltachta, glactar leis go bhféadfaí leas a bhaint as modheolaíochtaí an chleachtais sin san oideachas dátheangach chun leasa an teagaisc agus na foghlama.

Tuairiscíonn Ó Duibhir (2000) ar riachtanais fhorbartha bunmhúinteoirí gaeilscoile, múinteoirí agus príomhoidí ina measc. Léirigh rannpháirtithe an taighde a míshástacht leis an staid reatha oiliúna ag an leibhéal réamhsheirbhíse agus mhol an t-údar go gcuirfí cúrsa oiliúna ar fáil dóibh trí Ghaeilge “a d’fhreastalódh go hiomlán ar thumoideachas agus ar mhúineadh tríd an dara teanga” (Ó Duibhir, 2006: 12).

Díol suntais agus riachtanais fhorbartha na múinteoirí agus na bpríomhoidí á gcur i láthair go dtugtar éagsúlacht shuntasach faoi deara eatarthu agus múinteoirí ag éileamh cúrsaí bunaithe ar theicneolaíocht an eolais, bainistíocht ranga agus déileáil le páistí le riachtanais faoi leith (Ó Duibhir, 2000). Dar leis na príomhoidí, áfach, ba mhó riachtanais a bhí ag na múinteoirí sa tumoideachas, i múineadh na Gaeilge agus i gcúrsaí measúnaithe (Ó Duibhir, 2000). Is léiriú spéisiúil é seo ar an dearcadh iomlán éagsúil atá ag lucht rialaithe an chórais ag an mbarr ná mar atá acu siúd atá ag treabhadh an ghoirt ar an talamh. Is léiriú é freisin ar chomh tábhachtach agus atá sé anailís a dhéanamh ar thaithí pháirtithe leasmhara faoi leith d'fhonn léargas cruinn a fháil ar a riachtanais fhorbartha. Is chuige sin atá an taighde feiniméaneolaíoch seo ar bun ar thaithí na múinteoirí amháin.

Deacracht le comhthéacs oideachais an tionscadail, mar atá luaite sa chaibidil roimhe seo, nach sainítear é go foirmiúil mar chur chuige oideachais tumoideachais. Go deimhin, tagann an córas oideachais Gaeltachta leis an sainiú a dhéanann Fortune & Tedick (2008) ar an gcineál sin soláthair scoite tumoideachais: “some use the ‘immersion’ label to describe any language program that teaches the language by using the language all or most of the time, a practice that typically necessitates the teacher’s adoption of a number of immersion strategies and techniques. Program use of such immersion methodologies, while necessary, is not sufficient” (Fortune & Tedick, 2008: 10). Áitím anseo nach sásaíonn córas oideachais Gaeltachta faoi mar atá i láthair na huairé critéir an tumoideachais, mar atá curtha i láthair ag Fortune agus Tedick (2008), is iad sin:

- Go mbeadh an sprioctheanga in úsáid chun an t-ábhar faoi chaibidil a theagasc ar feadh 50% ar a laghad den lá, agus ardaíonn sé seo go úsáid iomlán na

spríoctheanga mar mheán teagaisc ar feadh dhá bhliain ar a laghad sa tumoideachas ag an iar-bhunleibhéal

- An dátheangachas suimitheach nó an t-ilteangachas, agus délitearthacht nó litearthacht ilteangach á cur chun cinn agus saibhriú ar bun i ndá theanga ar a laghad
- Múinteoirí á n-earcú atá iomlán cumasach sa teanga teagaisc
- Tacaíocht don teanga mhionlaigh ar fáil ag baile do chainteoirí na teanga mionlaigh
- Idirdheighilt shoiléir in úsáid an mhúinteora den dá theanga, ar feadh tréimhse áirithe ama

Ainneoin nach sásaíonn an córas na critéir shainithe thuas, tá sé ríthábhachtach go ndéanfaí iarracht sainiú a dhéanamh ar riachtanais fhorbartha an mhúinteora a bheidh ag teagasc sa chomhthéacs sin mar bhunús ar an FGL a bheifí á sholáthar. Easnamh amháin sa réimse seo an easpa taithe agus fianaise ar thaithe na múinteoirí tumoideachais ar theagasc ábhair agus teanga i gcuideachta a chéile, nó an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT feasta) (Cammarata & Tedick, 2012). Táthar ag súil ar ndóigh go rachaidh an tionscadal taighde idir lámha i ngleic leis an mbearna sin. Tá brú ag baint leis an teagasc i gcomhthéacs an tumoideachais a fhágann go ndéanann múinteoirí cúram den ábhar ar dtús, ag súil go leanfaidh forbairt teanga ina dhiaidh sin (Cammarata & Tedick, 2012). Cúis amháin leis seo gur leis an ábhar atá cuntasacht na gairme ceangailte go minic, agus ní leis an meán teagaisc, fiú i gcomhthéacsanna foirmiúla tumoideachais (Cammarata & Tedick, 2012). Fághtar ar ndóigh go bhfuil sé mar bhunriachtanas forbartha mar sin don mhúinteoir a bheith oile san FCÁT chun an chothromaíocht a aimsiú a éascóidh foghlaim acadúil an ábhair in éineacht le sealbhú éifeachtach na teanga.

Déanann Day agus Shapson (1996) cur síos ar na scileanna nach mór a fhorbairt sa mhúinteoir a bheidh ag tabhairt faoin teagasc sa chomhthéacs tumoideachais. I measc na réimsí sin a bhfuil an fhorbairt is mó de dhíth iontu, tá:

- cumas an mhúinteora tabhairt faoi phleanáil agus faoi ghníomhaíochtaí comhoibritheacha
- Teagasc an ábhair sa mhúnla tumoideachais
- Ag spreagadh daltaí
- Ag iomlánú ábhair
- Sealbhú na dara teanga i ndaoine óga
- Modheolaíochtaí bainteach le teagasc na dara teanga
- Ag forbairt curaclaim agus acmhainní
- Measúnú
- Taighde ar an tumoideachas

Cuireann Peyton (1998) leis seo ag maíomh go bhfuil sé fíorthábhachtach go leanfadh an múinteoir teanga iasachta ag cur lena chumas teanga le linn a shaolré teagaisc toisc go bhfuil ardchumas sna ceithre scileanna teagaisc mar bhunriachtanas gairmiúil (Peyton, 1998). Glactar leis sa taighde seo, i bhfianaise chomhdhéanamh an chomhthéacs oideachais Ghaeltachta a cuireadh i láthair i gcaibidil a dó, go mbaineann na scileanna seo le hábhar ansin chomh maith céanna. I measc na scileanna eile teagaisc atá riachtanach, tá: ábaltacht an teanga a úsáid i bhfíor-chomhthéacsanna sóisialta agus gairmiúla; eolas agus scileanna oideolaíocha; eolas theicneolaíocht na faisnéise agus ar conas an teicneolaíocht sin a iomlánú sa teagasc (Peyton, 1998). Cuireann Tedick (1996) í féin béim ar an gcumas teanga mar aon le heolas cothrom le dáta ar ghnéithe bainteach leis an sprioc-chultúr chomh maith

céanna (Tedick, 1996). Tagann sé seo go mór leis an méid atá ráite cheana féin maidir le tábhacht an eolais chomhthéacsúil, (Tamir, 1991) go háirithe agus an t-oideachas Gaeltachta faoi chaibidil.

Tá sé riachtanach go n-iomlánófaí straitéisí forbartha sna scileanna sin luaite i struchtúir FGL a bheadh ag freastal ar mhúinteoirí a thugann aghaidh ar an teagasc sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta agus lán-Ghaeilge. Cuirtear san áireamh sna scileanna sin ar ndóigh na bunscileanna luaite cheana féin atá de dhíth ar gach múinteoir sula dtosaítear i mbun teagaisc agus ar ndóigh ar feadh a shaolré ghairmiúil.

Anois agus cur síos tugtha agam ar an bhfráma tagartha teoiriciúil ina bhfuil an fhorbairt lonnaithe agus freisin ar na dea-chleachtais ar chóir a chur chun cinn chun forbairt ghairmiúil agus phearsanta an mhúinteora a dhaingniú, tugaim aghaidh ar na múnlaí is fearr a oireann do na dea-chleachtais sin. Meabhraím don léitheoir gurb í an FGL atá ag croí an taighde idir lámha agus gur ar an gcéim sin amháin a dhírím sa chur síos.

### **3.7 Múnlaí Dea-chleachtais don FGL**

Tháinig an FGL chun cinn mar chleachtas i réimse an oideachais i dtús an chéid seo caite, agus é bunaithe ar an tuiscint go raibh easnaimh faoi leith san oiliúint a bhí faighte ag múinteoirí, agus bhí mar sprioc ag an bhforbairt ghairmiúil na bearnaí oiliúna sin a líonadh. Rinneadh seo, dar le Clarke agus Hollingsworth (2002) trí cheardlanna “one-shot” a bhí dírithe ar chumas múinteoirí a fhorbairt i scileanna agus eolas a bhí leagtha síos roimh ré (Clarke & Hollingsworth, 2002). Is beag tionchar atá ag an gcur chuige saintreorach seo ar chleachtas praiticiúil na múinteoireachta de bharr an neamhaird a thugann sé ar ghníomhaireacht na múinteoirí agus ar an tionchar atá ag a dtaithe phearsanta, chomhthéacsúil agus

idirphearsanta ar an mbunús eolais atá ina seilbh (Olsen & Craig, 2001). Ina theannta sin, braitheann siad go mór ar rochtain, fáil agus suim phearsanta na múinteoirí seachas ar a dtiomantas do chaighdeán teagaisc agus foghlama a ardú (Sugrue, 2004a).

De réir mar a chuaigh an t-iar-nua-aoiseachas i bhfeidhm ar an múinteoireacht bhí gá le modhanna nua a iomlánú i gcleachtais FGL chun múinteoirí a chumasú chun na dúshlán a bhí le tabhairt acu a shárú (Warren Little, 1993). De réir mar atá athruithe tagtha ar ghairm na múinteoireachta, tá athruithe freisin tagtha ar dhearadh agus ar sheachadadh na gcleachtas FGL a mbíonn múinteoirí rannpháirteach iontu, agus iliomad múnlaí éagsúla ar fáil anois a dhéanann iarracht freastal ar riachtanais FGL múinteoirí. Cuireann Kennedy (2005) naoi múnla den FGL reatha i láthair lena n-áirítear:

- an múnla oiliúna;
- an múnla bronnta duaise
- an múnla easnaimh
- an múnla cascáide
- an múnla caighdeán-bunaithe
- an múnla meantóireachta
- an múnla comhphobail chleachtais
- an múnla taighde gnímh
- an múnla athruitheach

Ar ndóigh tá roinnt de na múnlaí seo in úsáid ag trí chéim oiliúna an leanúntais, agus ní díreach san FGL amháin. Rinneadh catagóiriú freisin i dtuarascáil

TALIS (OECD, 2009) ar na gníomhaíochtaí FGL sin ar ghlac múinteoirí tíortha an OECD páirt iontu (OECD, 2009: 62 – 3). Ina measc bhí:

- cúrsaí agus ceardlanna
- comhdhálacha agus seimineáir
- cláir chailiúcháin
- cuairteanna breathnóireachta chuig scoileanna eile
- gréasáin dírithe ar an bhforbairt ghairmiúil
- taighde aonair agus comhpháirteach
- meantóireacht
- breathnóireacht piara

Ceal spáis, níl sé i gceist agam sa phlé seo cur síos cuimsitheach a thabhairt ar struchtúr na múnláí uile FGL, ach cur i láthair a dhéanamh ar an struchtúr agus cleachtas forbartha is mó a ghníomhódh mar fhóram chun dea-chleachtais na forbartha a chur chun cinn, mar a cuireadh i láthair ní ba thúisce sa chaibidil iad.

Áirítear ina measc struchtúr an chomhphobail agus cleachtas an taighde agus tugaim léargas orthu siúd thíos.

### **3.7.1 An Comhphobal**

Eascraíonn an tuiscint atá ar chomhphobal bainteach leis an FGL as an gcomhphobal cleachtais. Laistigh den teoiric a bhaineann le comhphobail chleachtais, glactar le foghlaim agus cleachtas, mar ghnímh lonnaithe agus “legitimate peripheral participation” (LPP feasta) mar thréith lárnach den phróiseas sin (Lave & Wenger, 1991). Is fráma é an LPP a thugann deis anailís a dhéanamh ar ghníomhaíochtaí agus ar rannpháirtithe an chomhphobail. Dar le Lave agus Wenger (1991) nach bhfuil ionad nó suíomh ag cleachtas na foghlama ach gur cuid lárnach é



de chleachtas giniúnach sóisialta agus gur deis atá san LPP tuiscint a fháil ar chleachtas éagsúla trí mheán na rannpháirtíochta (Lave & Wenger, 1991). Glactar dearcadh úrnua ar an bhfoghlaim laistigh de mhúnla an chomhphobail chleachtas áit a bhfuil ról lárnach ag éagsúlacht taithí agus cúlraí. Ní eachtra in aigne aonair í an fhoghlaim ach próiseas fadálach a thagann chun cinn laistigh de fhráma rannpháirtíochta (Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003). Trí mheán an chomhphobail mar sin, bíonn deis ag rannpháirtithe tuiscint níos doimhne a ghnóthú ar na cleachtas atá idir lámha acu agus an comhthéacs ina bhfuil na cleachtas sin lonnaithe. Is próiseas uileghabhálach í an fhoghlaim ina bhfuil an duine féin rannpháirteach mar atá na cúinsí sóisialta ina thimpeall, agus is próiseas é a mhaireann ar feadh saol an duine (Lave & Wenger, 1991). Feictear arís anseo nasc láidir le múnla Cochran-Smith & Lytle (1999) den ‘eolas ar chleachtas’.

Is mar fhreagra ar chonstaicí éagsúla a bhí roimh an oiliúint ghairmiúil a tháinig forbairt ar mhúnla na gcomhphobal ar dtús. I measc na gconstaicí sin bhí: “the separation of research and practice, the isolated nature of teaching, weak or poorly articulated theoretical frameworks for embracing specific educational practices, and the lack of consensus about the goals of education and what constitutes recommended practices” (Buysse et al., 2003: 266). Cuirtear an comhphobal chun cinn mar mhúnla malartach de ghnáthstruchtúir FGL, agus breathnaítear ar fhorbairt ghairmiúil múinteoirí mar phróiseas deonach éabhlóideach machnaimh, forbartha agus féin-nochta (Yildirim, 2008).

Feictear buanna an mhúnla seo do chomhthéacs an oideachais sa mhéid is gurb iad rannpháirtithe an chomhphobail a ghineann agus a roinneann an t-eolas chun leasa a gcomhthéacs sóisialta agus cultúrtha féin. Feictear bua freisin sa bhéim a leagtar ar chruth síorathruitheach an chomhphobail agus baill ag teacht agus ag

imeacht an t-am ar fad. Ar ndóigh tá ceangal láidir idir an sainiú seo agus an múnla “eolas ar chleachtas” a chuireann Cochran-Smith agus Lytle (1999) i láthair ar an FGL. Dar le Barab agus Duffy (2012) go bhfuil trí thréith shainiúil ag comhphobal cleachtais a fheidhmíonn i réimse an oideachais:

- Tá oidhreacht chomónta chultúrtha agus stairiúil chomh maith le luachanna coiteann sa chomhphobal féin, agus i measc bhaill an chomhphobail.
- Tá an comhphobal lonnaithe i gcóras idirspiléach ina dtagann rannpháirtithe faoi scáth chórais níos mó ná an comhphobal féin agus tionchar ag gníomhaíochtaí an chomhphobail ar fheidhmiú an chórais sin, agus *vice versa*.
- Tá a thimthriall athghiniúna féin ag gach comhphobal agus rannpháirtithe seanbhunaithe ag fágáil fad agus a bhíonn baill nua ag teacht isteach.

Maidir leis na buntáistí a bhaineann le struchtúr na gcomhphobal cleachtais don FGL seachas ghnáthchúrsaí in-seirbhíse, cruthaítear timpeallacht chumhachtach foghlama inar féidir le múinteoirí tacú lena chéile agus tuiscint níos grinne a fháil ar laigí, ar láidreachtaí agus ar an dearcadh atá acu ar an teagasc (Yildirim, 2008). Is fóram áisiúil freisin é d’fhonn acmhainní agus eolas a roinnt chun aghaidh a thabhairt ar dhúshláin chomónta (Caldwell, 2008). Mar a léireofar ar ball, is iomaí múinteoir a bhfuil drogall air áiseanna a roinnt lena chomhghleacaithe ar chúiseanna éagsúla agus ghníomhódh fóram den chineál seo chun an mhuinín sin a mhúscailt. Bua eile atá ag an gcomhphobal go nglactar leis an bhfoghlaim mar phróiseas comónta i measc múinteoirí agus daltaí, agus an réasúnaíocht chéanna leis an rath a bhíonn ar an bpróiseas sin (Yildirim, 2008). Is dearcadh é seo a théann in aghaidh an múnla “eolas i gcleachtas” (Cochran-Smith & Lytle, 1999) áit a raibh deighilt idir úsáideoir agus gineadóir an eolais. Tugtar deis don mhúinteoir trí mheán an

chomhphobail taithí a fháil ar chaidreamh comh-mhalartach a chothú i bhfóram grúpa, cleachtais a bhféadfadh sé féin leas a bhaint as sa seomra ranga. Tógtar ar an mbunús eolais agus taithí agus tá tionchar dearfach ag forbairt na foghlama agus tógáil an eolais ar dhea-chleachtas an mhúinteora sa seomra ranga, agus ar dhaltá a thagann faoina scáth dá réir sin (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Yildirim, 2008).

Ní chuirtear an bhéim sa chomhphobal ar an FGL mar chlár gníomhaíochta faoi leith, ach ar chomhphobal gairmiúil a chothú chun caidrimh fhad-téarmacha idir taighdeoirí agus cleachtóirí a chruthú, agus na caidrimh sin bunaithe ar mhuinín agus meas (Buysse et al., 2003). Mar sin cé go bhfuiltear ag súil go mbeadh an fhorbairt ghairmiúil mar thoradh ar ghníomhaíochtaí an chomhphobail, ní hí sin sprioc an phróisis. Níor mhiste a lua freisin nach bhfuil an fhorbairt ghairmiúil cinnte mar thoradh ar an gcomhghleacaíocht ach an oiread agus ról suntasach ag féinriar an mhúinteora ann chomh maith céanna (Clement & Vandenberghe, 2000). Mar a léireoidh mé ar ball sa tráchtas, is iomaí múinteoir sna hiar-bhunscoileanna Gaeltachta a bhraitheann scoiteacht shuntasach leis an FGL atá á thairiscint dóibh, agus chabhródh an rangú leathan a bhaineann leis an gcomhphobal na múinteoirí seo a mhealladh ar ais i dtreo na forbartha. Trí mheán na hidirbheartaíochta, táthar ag súil go gcothófaí tuiscint dhomhain i measc na rannpháirtithe ar a gcleachtas féin agus cleachtais a chéile, an comhthéacs ina bhfuil na cleachtais sin fréamhaithe agus an tionchar atá ag ceann ar an gceann eile. Trí mheán na tuisceana, táthar ag súil go ngníomhódh na rannpháirtithe i dtreo feabhas agus faobhar a chur ar na cleachtais sin agus go mbeadh ar a gcumas na tuiscintí sin a roinnt le baill eile an chomhphobail, a gcomhtheagascóirí.

Is minic an scoil arís á cur chun cinn mar shuíomh do chomhphobal agus bunaítear na comhphobail scoile sin ar na nithe seo a leanas: obair chomhpháirteach ar theagasc (agus gné amháin den teagasc go hiondúil i gceist), dearadh agus stiúir éifeachtach laistiar den obair chomhpháirteach sin agus tacaíocht réamhghníomhach riarthóra agus ceannaireacht fhorleathan i measc mhúinteoirí (McLaughlin & Talbert 2006). Tá sé ríthábhachtach, dar le Hargreaves agus Shirley (2009) nach fóraim iad chun cleachtais riaracháin a chur i gcrích ach grúpaí a bhíonn “informed by statistical evidence and by the wisdom of accumulated experience” (Hargreaves & Shirley, 2009: 94). I gcroílár an chomhoibrithe seo tarraingíonn múinteoirí le chéile d’fhonn iarracht a dhéanamh dúshlán bainteach lena gcás gairmiúil sainiúil féin a thuiscint, agus déantar sin go minic trí mheán an taighde.

### **3.7.2 An Taighde mar uirlis don chomhoibriú**

Is minic a bhreathnaítear ar thaighde a bhfuil an t-oideachas agus an teagasc mar fhócas aige mar bheith déscartha: an taighde ar bun ag institiúidí tríú leibhéil agus na múinteoirí féin mar ábhar seachas údair an taighde idir lámha. Nó sin is minic go mbíonn ceisteanna taighde á ndearadh ag an tríú leibhéal agus níl sa seomra ranga ach saotharlann áisiúil agus éifeachtach chun iniúchadh a dhéanamh ar na ceisteanna taighde sin. De bharr an cheangail ilroinnte seo atá ag an múinteoir leis an gcultúr taighde a imríonn tionchar air, ach nach bhfuil sé féin páirteach ann, is beag fonn atá ar an múinteoir páirt ghníomhach a ghlacadh i dtionscadail taighde chomhpháirteacha (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Tá an déscarthacht seo freisin le sonrú i ndáileadh tátail taighde sa mhéid is nach gcuirtear torthaí an taighde in oiriúint do mhúinteoirí agus é curtha i láthair go minic mar ábhar coimhthíoch dóibh, gné a bhfuil tionchar suntasach aige ar ghairmiúlacht na múinteoireachta (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Mar a phléim níos moille sa tráchtas seo, bhí an dearcadh seo

le brath go láidir i measc phríomhoidí agus mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta.

Chomh maith leis an gcoimhthíos a bhraitheann múinteoirí leis an taighde oideachasúil, is minic freisin nach moltar dóibh iniúchadh a dhéanamh ar an obair atá idir lámha acu de bhrí go bhfuil baol ann go nglacfaí leis an iniúchadh mar chomhartha neamhchinnteachta (Cochran-Smith & Lytle 1993). Is gairm aonair í an mhúinteoireacht, agus in éagmais fhóram rannpháirtíochta, is beag deis atá ann don mhúinteoir eolas a roinnt ar a thaithí féin, maith nó olc (Darling-Hammond, 2009; Hargreaves & Fullan, 1992; MacBeath, 2012). Tá an chontúirt ann de bharr uileláithreachta an dearcaidh seo go mbeadh drogall ar mhúinteoirí dul i mbun tionscadail taighde chomhpháirteacha toisc chomh coimhthíoch agus neamhghnách agus atá an cleachtas laistigh den ghairm. Is dearcadh é seo nach mór dul i ngleic leis má táthar chun fiosrúchán agus iniúchadh a chur chun cinn ina measc mar thréithe agus mar chleachtais FGL.

Sa chás go dtéann múinteoirí i mbun taighde ar a dtaithe féin sa seomra ranga, is minic a cháintear fiúntas an taighde de bhrí nach féidir na torthaí a chur i bhfeidhm go ginearálta in aon chomhthéacs oideachasúil eile, agus maítear go dtéann sainiúlacht an ábhair chun donais an phróisis chomónta taighde (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Is anailís mhíchruinn a dhéantar, áfach, nuair nach lonnaithe na cleachtais sa chomhthéacs lena mbaineann siad, agus nuair nach gcuirtear an comhthéacs sin san áireamh agus anailís ar bun. Is é bua taighde an mhúinteora go n-eascraíonn na ceisteanna taighde as teoiric agus cleachtas an oideachais araon seachas as aon ghné amháin díobh sin agus tá sé tábhachtach go mbeadh cleachtas agus próiseas an taighde lonnaithe go daingean sa chomhthéacs lena mbaineann sé (Habhab-Rave, 2008).

Tá gá agus an FGL ar bun, cleachtais an tseomra a ranga a lonnú i gcomhthéacs níos leithne scolaíochta, d'fhonn deis a thabhairt do mhúinteoirí súil ghéar a chaitheamh ar an nasc a luíonn idir taithí na ndaltaí, cleachtas na múinteoirí agus na struchtúir scolaíochta ina dtiteann na gníomhaíochtaí sin amach (Warren-Little, 1993). Tá sé ríthábhachtach mar sin agus taighde ar theagasc agus ar fhoghlaim idir lámha nach ndéanfaí iarracht anailís a dhéanamh ar na cleachtais sin i bhfolús ón gcomhthéacs ina bhfuil siad ag feidhmiú. Nuair atá struchtúir lárnacha FGL ag tabhairt neamhairde ar an gcomhthéacs áitiúil oideachais agus riachtanais shainiúla an chomhthéacs sin, tagann an taighde áitiúil chun cinn mar chleachtas dlisteanach a líonann na bearnaí sa chóras lárnach agus a chuireann le gairmiúlacht na múinteoireachta (Sugrue, 2004a). Mar a chonacthas agus tuairiscí ar chomhthéacs oideachais na Gaeltachta á scagadh sa dara caibidil, ba bheag ionchur, cé is moite de thaighde Mhic Dhonnacha et al. (2005) agus Ní Shéaghdha (2010) a bhí ag taithí áitiúil agus phearsanta na múinteoirí féin i gcur chun cinn na moltaí bainteach leis an gcomhthéacs gairmiúil ina raibh siad ag feidhmiú. Gníomhaíonn an tionscadal seo d'fhonn an bhearna sin a líonadh. In éagmais riachtanais shonracha na scoileanna a bheith á gcur san áireamh i gcleachtais náisiúnta oiliúna, mar atá luaite ag Sugrue (2002), is léir go bhfuil tábhacht níos géire fós leis an taighde a bhfuil an comhthéacs áitiúil mar ábhar aige. Bheadh tábhacht ar leith leis seo sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta toisc sainiúlacht riachtanais an chórais sin agus freisin an ganntanas taighde atá sa réimse go dtí seo.

Déanann Wenger (1998) é féin cur síos ar an teannas seo a shonraítear idir taighde áitiúil agus taighde domhanda an oideachais, agus brú mí-réadúil thaighde oideachais tátal ginearálta a aimsiú a rachadh chun leasa an chomhthéacs i gcoitinne (Wenger, 1998). Is ceist féiniúlachta atá ag croí an phróisis, agus is í an fhorbairt sin

a imríonn tionchar ar an gcomhthéacs oideachais agus ní an táirge coinchréiteach a thagann ag deireadh an phróisis. Má dhéantar iarracht an múinteoir féin a lonnú mar thaighdeoir i gcleachtais oiliúna, feictear go bhféadfadh gur eispéireas athraitheach a bheadh ann dó féin agus don chomhthéacs oideachais i gcoitinne. Glactar leis mar sin má dhírítear ar fhorbairt fhéiniúlacht an mhúinteora le linn an FGL in éineacht le forbairt na ngnáthscileanna praiticiúla oideolaíocha, gur mó seans go mbeidh an fhorbairt sin infheidhmithe go forleathan thar an gcomhthéacs oideachais i gcoitinne ná mar a bheadh cleachtais a dhíreodh go sonrach ar scileanna amháin (Hargreaves & Shirley, 2009). Feictear anois go bhfuiltear ag díriú ar an scoil ní hamháin mar shuíomh fiosraithe (Cochran-Smith & Lytle, 1999) ach freisin mar láthair chun gréasáin a fhorbairt a thabharfadh aghaidh ar na dúshlán chomónta sin atá i réim sa chomhthéacs oideachais lena mbaineann siad (Byrne, 2002; St.Clair, 2008). Chuirfeadh an taighde agus an comhphobal ina gcleachtar an taighde sin go mór leis an bhforbairt inniúlachta sa phróiseas sin.

### **3.7.3 Múnlaí Dea-Chleachtais don FGL san Oideachas: Achoimre**

I dtimpeallacht oideachais a bhfuil riachtanais shonracha bainteach léi, mar atá sa chomhthéacs Gaeltachta, gníomhaíonn an taighde mar mhodh chun na dúshlán sin a shainiú. Freisin, cuireann sé le hinniúlacht na múinteoirí agus na scoileanna a fhorbairt ionas go mbeadh ar a gcumas freagairt do na dúshlán chéanna. Cuireann an tuiscint agus an oiliúint bhreise seo go mór le cur chun cinn an “re-invigorated postmodern professionalism” (Hargreaves, 2000; Whitty, 2000), gníomh a rachadh chun leasa ní hamháin an mhúinteora féin ach gairm na múinteoireachta i gcoitinne. Is cleachtas é an taighde a cheadaíonn don mhúinteoir iniúchadh a dhéanamh ar ghnéithe mar chothromaíocht, cliarlathas agus féinriar, agus dúshlán a thabhairt do na struchtúir reatha a rialaíonn an ghairm chomh maith

céanna (Cochran-Smith & Lytle, 1993: 21). Gníomhaíonn an taighde freisin mar phróiseas leasuithe ón mbun aníos chun an bhearna cumhachta atá i réim sa FGL i sféar an oideachais a chúngú (Sugrue 2004; Warren- Little 1993: 139).

Ainneoin na mbuntáistí sin bainteach le próiseas an taighde agus le cultúr an chomhoibrithe, ní próiseas é ar féidir a chur sa tsiúl go héasca, agus is minic drogall ar mhúinteoirí páirt a ghlacadh i gcleachtais chomhoibritheacha de bharr an easpa taithí agus an choimhthís (Byrne, 2002). Ní mór go dtiocfadh an inspreagthacht ón múinteoir féin má tá sé chun páirt a ghlacadh i gcleachtas comhpháirteach taighde chun sprice FGL (McLaughlin & Talbert: 2006). Mura bhfuil múinteoirí ar an eolas i dtaobh na ndúshlán atá rompu, is beag seans go dtabharfaidh siad faoi chleachtais taighde a bhfuil an méid sin buntáistí FGL ag baint leis. Ní mór, mar sin, agus an comhoibriú agus an taighde á gcur chun cinn mar mhodhanna iniúchta FGL, iarracht a dhéanamh dearcadh na múinteoirí féin a mheas i dtaobh na ndúshlán atá le tabhairt acu, ionas gur féidir ábhar inspreagthachta a aimsiú ina measc a bheadh ábhartha dóibh. Tá sé ríthábhachtach, áfach, nach comhghleacaíocht shaorga (Hargreaves, 1990) a bheadh á cur chun cinn anseo agus go mbeadh úinéireacht ag na múinteoirí féin ar threo agus ar ábhar an taighde sin. Ar an ábhar sin, maíonn Hargreaves & Shirley (2009) gur chun leasa na múinteoirí “when their purposes are clear, focused and achievable, and when these purposes belong to them” (Hargreaves & Shirley, 2009: 73)

Anois agus dea-chleachtais mar aon le dea-mhúnla agus fóram don FGL curtha i láthair, tugaim aghaidh ar chomhthéacs reatha feidhmeach an FGL. Déanaim scagadh ar leibhéal rannpháirtíochta múinteoirí sna cleachtais is coiteann FGL ag an leibhéal náisiúnta agus idirnáisiúnta agus ar an tionchar atá ag na gníomhaíochtaí sin



ar fhorbairt ghairmiúil agus phearsanta na múinteoirí. Caithim súil i dtosach báire ar sholáthar an FGL sa chomhthéacs idirnáisiúnta

### **3.8 An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach sa chomhthéacs idirnáisiúnta**

Nuair a chaitear súil ar sholáthar an FGL sa chomhthéacs idirnáisiúnta, feictear go minic gur comhartha an leibhéal soláthair den tábhacht a leagtar ar an oideachas sna tíortha faoi leith agus an stádas atá aige dá réir. Chuaigh Hargreaves agus Shirley (2009) i mbun cás staidéir ar thíortha éagsúla chun iniúchadh a dhéanamh ar na cúiseanna laistiar den rath a bhí ar a gcórais oideachais. Bhí ag éirí leis na córais seo in ainneoin ghluaiseacht na cuntasachta, gluaiseacht dar leo a d'fhág go raibh múinteoirí i mbun oiliúna ar bhonn níos tapúla, “with careers that are shorter, even though most teachers don’t hit peak periods of performance until at least four and often eight years into the job” (Hargreaves & Shirley, 2009: xi).

Ba léir do na húdair go raibh tréith chomónta eatarthu, ina measc: an t-oideachas daingnithe go smior i gcultúr na tíre; ardchaighdeán na hoiliúna agus na múinteoireachta dá réir; ardstádas ag baint le gairm na múinteoireacht; béim ar an gcomhghleacaíocht; an easpa lárnachais a bhí i réim agus smacht ag údaráis áitiúla ar sholáthar an oideachais áitiúil (Hargreaves & Shirley, 2012). Tá tionchar ag gach ceann díobh seo ar ndóigh ar an FGL.

Tréith lárnach den ardchaighdeán oideachais an smacht a bhronntar ar údaráis áitiúla i soláthar agus bainistiú an oideachais, agus an cúram sin á tharmligean go minic chuig na múinteoirí iad féin. Nuair a chuirtear an cheist seo i gcomhthéacs na hÉireann, feictear go raibh deis ann boird oideachais réigiúnacha a bhunú tráth go raibh an páipéar bán ar an oideachas, *Charting Our education future* (1995), faoi chaibidil (Coolahan, 2003). Samhlaíodh go mbeadh ról lárnach ag na boird seo i seachadadh agus i monatóireacht na forbartha. Bhíothas ag súil freisin go mbeadh ar

a gcumas a gcritéir fhorbartha féin a leagan amach, agus ar ndóigh na cleachtais is fearr chuige sin á soláthar do mhúinteoirí an réigiúin sin (Rialtas na hÉireann, 1995). Is cleachtas é seo atá i bhfeidhm cheana féin i gcomhthéacsanna idirnáisiúnta oideachais ina bhfuil teanga mhionlaigh in iomaíocht le mórtheanga mar an Bhreatain Bheag (Lewis, 2007; Ní Thuairisg, 2012), Ceanada (Bourgeois, 2010; Hargreaves & Shirley, 2012), an Fhionlainn (Sclafani 2008a) an tSualainn (Mercator, 2013) agus tíortha eile nach iad. Ainneoin na mbuntáistí bainteach le bunú boird oideachais réigiúnacha, agus ainneoin gur moladh a leithéid mar réiteach ar dhúshlán an chórais oideachais Ghaeltachta mar a phléigh mé sa dara caibidil den tráchtas seo (Bourgeois, 2010; Mac Donnacha et al., 2005; Ó Flatharta, 2007), níor glacadh leis an moladh seo sa deireadh agus córas rialaithe lárnach atá go fóill i réim i gcóras oideachais na hÉireann.

Níl na húdaráis áitiúla gan locht, áfach, mar a mhaíonn Hargreaves agus Shirley (2009), “district and local authorities can sometimes be slow, ineffective, and lack urgency” (Hargreaves & Shirley, 2012: 184). Mar sin féin, maíonn na húdair go bhfuil rath an chórais le sonrú go láidir i gCeanada agus san Fhionlainn, áit a bhfuil ardchaighdeán oideachais na tíre sin bunaithe ar “a foundation of common good and commitment to local community that is the strength of local municipal democracy” (Hargreaves & Shirley, 2012: 184). Feictear an buntáiste céanna leis na húdaráis áitiúla sa Bhreatain Bheag áit a dtugtar smacht don údarás oideachais áitiúil i riaradh agus bainistiú an chórais ag leibhéal áitiúil. Cé nach mór do gach scoil curaclam lárnach agus polasaí náisiúnta dátheangach a leanúint, tuigtear go bhfuil saoirse faoi leith ag an údarás áitiúil oideachais cur chuige faoi leith a chur i bhfeidhm a cheadódh do scoileanna áitiúla agus múinteoirí na scoileanna sin freastal ar riachtanais teanga agus oideachais na ndaltaí sin atá faoina gcúram (Ní Thuairisg,

2012). Ar ndóigh is buntáiste ar leith an riaradh áitiúil seo nuair a áirítear tosaíochtaí ar leith ar chlár na scoile nach bhfuil ard ar chlár tosaíochtaí náisiúnta.

Feictear tionchar an údarais áitiúil ar sholáthar an FGL go mór i gCeanada, go háirithe i gcúige Alberta, áit a bhfuil an Alberta Initiative for School Improvement i bhfeidhm (AISI feasta) (Hargreaves & Shirley, 2012). Cuimsítear san AISI na céadta tionscnamh áitiúil a bhfuil smacht ag múinteoirí áitiúla orthu agus a ghníomhaíonn chun bearna sa soláthar forbartha a líonadh. Mar thoradh ar AISI, “teachers become developers, initiators and inquirers into change instead of just being trained to deliver government strategies” agus saoirse bronnta orthu tabhairt faoin gceannasaíocht ghairmiúil gan íobairt a dhéanamh dá ndualgais teagaisc (Hargreaves & Shirley, 2012: 100). I dtaca leis an AISI, tá ról láidir ag na cumainn múinteoirí i gCeanada i gcothú caidreamh folláin cruthaitheach leis an rialtas ansin (Hargreaves & Shirley, 2012). Cuireann an AISI FGL ar fáil ag leibhéal áitiúil agus réigiúnach chun deis a thabhairt do mhúinteoirí freastal ar na riachtanais phráinneacha áitiúla atá acu nach mbeadh ar fáil chomh forleathan sin sa soláthar náisiúnta<sup>4</sup>.

I gcás Shingepór, tá a mhalairt scéil i gceist agus córas oideachais d’ardchaighdeán i bhfeidhm a bhfuil an lárachas mar bhunreith de. Maíonn Scalfani (2008a) go bhfuil tiomantas an mhúinteora do rath an dalta mar bhunriachtanas gairmiúil do gach múinteoir (Scalfani, 2008a). Tá próifíl acadúil an mhúinteora fíorthábhachtacht i Singepór agus múinteoirí ar mian leo dul leis an teagasc á n-earcú as an tríú cuid is airde dá rang. Ina dhiaidh sin, ní mór d’iarrthóirí tabhairt faoi phróiseas cuimsitheach agallaimh (Scalfani, 2008b). Nuair a thosaítear ansin ag teagasc, déanann múinteoirí sinsearacha meantóireacht orthu ar feadh roinnt

---

<http://education.alberta.ca/teachers/role/pd.aspx>

blianta ag úsáid an mhúnla mheantóireachta céanna a bhíonn in úsáid le daltaí na scoile (Sclafani, 2008b 28). Bristear síos gairm na múinteoireachta i Singeapór dtrí chonair éagsúil, an mhúinteoireacht, ceannasaíocht agus saineolaí ábhair (Sclafani, 2008b). Cuirtear comhairle ar mhúinteoirí chun cabhrú leo an chonair is fearr a oireann dóibh a roghnú agus déantar athbhreithniú leanúnach ar an dul chun cinn a dhéanann siad ar an gconair sin. Ar ndóigh ceadaíonn sé seo don mhúinteoir é féin a lonnú sa ghairm agus a fhéiniúlacht ghairmiúil á daingniú chomh maith céanna ó tharla cosán gairmiúil ar leith leagtha amach roimhe (Hargreaves & Shirley, 2012). Déantar measúnú ar na múinteoirí ní hamháin bunaithe ar an rath a bhí ar na daltaí ach freisin ar an dul chun cinn a rinne siad féin ag leibhéal pearsanta ina ngairm, ag leibhéal na scoile agus ag leibhéal an phobail. Tá buntáistí praiticiúla ar ndóigh leis an dul chun cinn seo: “Doing well on the evaluation is not just a personal and professional honor: it means higher salaries and performance bonuses of 10-20 percent of annual salaries” (Sclafani, 2008a: 28).

Tá an phróifil ard acadúil freisin mar bhunchloch de chóras oideachais na Fionlainne agus é ag cur go mór le stádas na gairme i gcoitinne dá réir (Hargreaves & Shirley, 2012). Cuimsítear sa phróiseas cáiliúcháin seo: tástáil ar éirimiúlacht mhothálach agus tiomantas d’fhoghlaim an duine óig; oiliúint fhadálach ollscoile; béim shuntasach ar eolaíocht agus ar mhata (Hargreaves & Shirley, 2012). Ní ghlactar ach le 12% d’iarrthóirí bunscoile agus 22% d’iarrthóirí iar-bhunscoile a chuireann isteach ar chúrsaí oiliúna agus cúrsa máistreachta dhá bhliain le cur i gcrích acu ina dhiaidh sin chun cáiliú mar mhúinteoirí (Sclafani, 2008a). Ábhar suntais i gcás chóras oideachais na Fionlainne nach bhfuil córas cigireachta ar bith i bhfeidhm ná scrúduithe náisiúnta ach an oiread. Fagtar measúnú an chórais go hiomlán faoi na rannpháirtithe (Sclafani, 2008a). Go bunúsach, “well-qualified and

highly respected teachers do interesting work with trusted colleagues in conditions that support and do not constantly interfere with their efforts” (Hargreaves & Shirley, 2012: 49). Buntáiste ar leith a bhaineann le cás na Fionlainne agus an t-oideachas Gaeltachta faoi chaibidil gurb iad na múinteoirí féin, trí mheán an chomhoibrithe, a dhearann an curaclam a bhíonn á theagasc acu, ag cinntiú go bhfuil an t-ábhar teagaisc agus an teagascóir ag teacht le chéile chun freastal ar riachtanais shainiúla an dalta. Ceadaítear dóibh dul ina bhun sin de bharr nach bhfuil brú trom ama orthu ó thaobh an teagaisc agus ceithre rang ar an meán le teagasc ag gach múinteoir iar-bhunscoile (Hargreaves & Shirley, 2012). Is é bua na Fionlainne mar chomhthéacs don FGL mar sin, an bhéim a leagtar ar bhunphrionsabail na comhghleacaíochta agus an t-ardstádas a bhronntar ar mhúinteoirí trí phróiseas cuimsitheach cáiliúcháin a bheith mar thaca ag an ngairm i gcoitinne.

Tá an chomhghleacaíocht freisin mar bhunreith den FGL i Meiriceá Theas, go háirithe i gCúba (Darling-Hammond, 2009). Ansin, tagann grúpa múinteoirí ón scoil chéanna, ar a dtugtar *colectivo pedagógico*, le chéile ar bhonn rialta chun modheolaíochtaí teagaisc agus taithí chomónta a phlé, chomh maith le forbairt a dhéanamh ar áiseanna foghlama agus ar an gcuraclam (Avalos, 2004). Nuair a chaitear súil níos géire ar an bpicéar seo, áfach, is cosúil gur minic go dtéann an scéal agus a chosúlacht in aghaidh a chéile. Maíonn Avalos go bhfuil na gníomhaíochtaí nuálacha seo go minic lonnaithe i struchtúr seanaimseartha an chórais oideachais sna tíortha éagsúla agus go bhfágтар gur beag am ná fuinneamh atá ag na múinteoirí tabhairt faoin oiliúint ar bhonn éifeachtúil de bharr droch-choinníollacha oibre (Avalos, 2004: 140-1). Sonraítear anseo an difríocht sa soláthar nuair atá smacht ag na múinteoirí féin ar an gcomhoibriú, seachas é á bhronnadh orthu mar ghníomhaíocht FGL ón mbarr anuas. Áirítear leibhéal ard rannpháirtíochta

i ngréasáin ghairmiúla freisin san Astráil, sa Pholainn agus san Íoslainn (OECD, 2009: 63). É sin ráite, ainneoin na mbuntáistí a bhaineann leis an gcomhphobal marghníomhaíocht a bhfuil dea-thionchar aige ar chleachtais teagaisc sa seomra ranga (Densimone, Porter, Garet, Yoon, Birman, 2002), ní áirítear an comhphobal go fóill ar an struchtúr FGL is mó a bhfuil múinteoirí páirteach ann. Ábhar imní é seo ar ndóigh toisc an ról tábhachtach a bhaineann leis an gcomhghleacaíocht agus na comhphobail i ndea-chleachtais FGL (Cochran-Smith & Lytle, 1993;1999; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Tugtar ról lárnach sna comhphobail do na múinteoirí i ndearadh agus i gcur i bhfeidhm a nuálaíochtaí féin, agus iad chun tosaigh sna leasuithe oideachais dá réir (Hargreaves & Shirley, 2012).

Ar ndóigh, tá ceachtanna le foghlaim ó sholáthar an FGL sa chomhthéacs idirnáisiúnta, go háirithe sna tíortha sin a bhfuil oideachas d'ardchaighdeán i réim agus ról lárnach tugtha ag forbairt ghairmiúil an mhúinteora sa soláthar sin. Dírím anois ar sholáthar an FGL in Éirinn,

### **3.9 Soláthar don Fhorbairt Ghairmiúil in Éirinn**

Bunaítear trí chéim oiliúna na múinteoireachta in Éirinn ar choincheap an leanúntais mhúinteoireachta agus é sin mar dhlúthchuid de pholasaí na CM (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011). Feictear go bhfuil an polasaí tógtha ar phrionsabail dea-chleachtais bainteach leis an bhfoghlaim, leis an teagasc agus leis an mbainistiú eolais. Díol suntais go luaitear sa pholasaí go mba chóir “d’oideachas tosaigh múinteoirí eolas ar chleachtas agus eolas do chleachtas a fhorbairt, chomh maith le cumas agus scil an mhúinteora faoi oiliúint ar léargas criticiúil a dhéanamh ar a gcleachtas féin agus ar chleachtas daoine eile, ar a thugtar sa litríocht eolas i gcleachtas” (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 11). Is léir anseo go bhfuil an CM ag tarraingt as saothar Cochran-Smith agus Lytle (1999) agus dea-chleachtais na

forbartha á ndearadh acu. Díol suntais freisin go mbunaítear an polasaí forbartha ar leanúntas na múinteoireachta cé go bhfeictear múnlaí dea-chleachtais FGL ag teacht chun cinn a ghluaiseann ón struchtúr seo i dtreo múnla níos uileghabhálaí a chuimseodh staideanna uile de leanúntas na múinteoireachta (Dall’Alba & Sandberg, 2006).

Luaitear an ghairmiúlacht i bpolasaí an CM tráth a moltar go mba chóir “múinteoirí faoi oiliúint a ullmhú chun teacht isteach ar a ról gairmiúil sa chomhthéacs gur timpeallacht chomhpháirtíoch, fhuinniúil í an scoil, chun cabhrú leo plé le comhghleacaithe, comhghairmithe agus tuismitheoirí agus a ról ar leith a thuiscint” (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 12). Ina theannta sin luaitear go mba chóir do bhunstaidéir cláir oideachais tosaigh “bonn a sholáthar d’eitic ghairmiúil láidir sa mhúinteoireacht” (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 12). Molaim an ghairmiúlacht á lua i bpolasaí an CM, ach is léir ón tagairt seo gur gné í an ghairmiúlacht a bhaineann leis an gcaidreamh a bheidh ag an múinteoir le daoine eile seachas an dearcadh atá ag an múinteoir air féin mar chleachtóir gairmiúil agus na dualgais agus na freagrachtaí atá roimhe dá bharr. Ábhar imní é sin toisc an fhéin-mhuinín seo agus an fheasacht ar a bhféiniúlacht ghairmiúil lárnach in inspreagthacht agus i bhféin-éifeachtúlacht an mhúinteora (Day, 2002).

Phléigh mé tábhacht agus ábharthacht na gairmiúlachta sa mhúinteoireacht níos túisce agus an tionchar atá aige ar thiomantas múinteoirí i leith na ndualgas atá le comhlíonadh acu agus an tslí a dtéann siad i mbun oibre (Day, 2002). I bhfianaise an phlé sin, molaim anseo go ndaingneofaí ról na gairmiúlachta i leanúntas an mhúinteora agus go dtabharfaí aitheantas don ról lárnach atá aici i saol gairmiúil agus pearsanta an mhúinteora. Má dhaingnítear dearcadh dearfach agus díograiseach i leith na gairmiúlachta le linn chéimeanna tosaigh na hoiliúna, is mó seans gur féidir

tógáil ar an mbunchloch sin le linn saolré gairmiúil iomlán an mhúinteora, seachas a bheith ag díriú ar bharr feabhais a chur ar scileanna praiticiúla amháin (Day, 2002; Hargreaves & Shirley, 2009).

Tugaim cur síos gairid anois ar an gcéad dá chéim de leanúntas na múinteoireachta. Déantar iarracht, áfach, ó tharla go bhfuil an tionscadal seo dírithe ar chleachtais bainteach le córas oideachais na Gaeltachta, díriú ar ábharthacht na gcéimeanna oiliúna don chomhthéacs sin.

### 3.9.1 An Oiliúint Tosaigh

Is iad an tÚdarás um Ard Oideachas agus an Roinn Oideachais agus Scileanna a rialaíonn gairm na múinteoireachta in Éirinn agus a shocraíonn an líon múinteoirí a bheidh i mbun oiliúna réamhsheirbhíse ag aon am amháin (Drudy, 2004). Is é an Diplóma Gairmiúil san Oideachas (DGO feasta) nó an Professional Diploma in Education (PDE feasta) an cúrsa tríú leibhéal a chuireann oiliúint ar mhic léinn ar mian leo bheith ina múinteoirí dara leibhéal in Éirinn. Tuigtear, áfach, go bhfuiltear ag cur tús sa bhliain 2014 le cúrsa oiliúna nua de chuid Coláiste Hibernia a dhéanfaidh freastal ar an oiliúint iar-bhunleibhéil chomh maith chéanna<sup>5</sup>. D'fhonn áit a bhaint amach ar na cúrsaí seo ní mór bunchéim oiriúnach a bheith bainte amach ag an mac léinn agus nach mbeadh tréimhse staidéir na bunchéime sin faoi bhun trí bliana. Is í an CM a chinneann oiriúnacht chun teagaisc na mbunchéimeanna seo.

Feidhmíonn struchtúir oiliúna tosaigh an mhúinteora in Éirinn faoi scáth threoirlínte an CM a rianaítear sa cáipéis '*Oideachas tosaigh múinteoirí: Critéir agus treoirlínte do sholáthraithe cláir*' (2011). Is cáipéis í seo a chuimsíonn an toideachas bunleibhéil agus iar-bhunleibhéil, agus inti leagtar béim faoi leith ar an nGaeilge ní hamháin mar ábhar ach freisin mar mheán teagaisc agus cumarsáide (an

---

<sup>5</sup> <http://hiberniacollege.com/courses/the-professional-master-of-education-pme-overview/>



Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 10). D’fhonn cumas sa teanga a threisiú moltar do mhic léinn oideachais a thugann faoi chúrsaí comhchumaracha iar-bhunleibhéil trí mhí as ceithre bliana a chaitheamh sa Ghaeltacht chun cur lena gcumas sa teanga agus ní phléitear socrúcháin cúrsaí leantacha ar chor ar bith.

Cé gur maith an moladh mic léinn a thumadh i dtimpeallacht lán-Ghaeilge ar feadh tréimhse ar mhaithe lena gcuid sealbhaithe a dheifriú agus a shaibhriú, ní fios an bhfuil sealbhú na Gaeilge chun sprice an teagaisc trí Ghaeilge mar chuspóir leis an tréimhse seo, nó díreach sealbhú na Gaeilge mar theanga fheidhmeach chumarsáide don mhac léinn féin. Is í an teachtaireacht a thagann chun cinn anseo ag an CM, mar a léiríodh sa dara caibidil agus iliomad polasaithe stáit ar an oideachas Gaeltachta á gcóradh, nach bhfuil de dhíth ar an té a bheidh ag teagasc trí Ghaeilge ach cumas sa Ghaeilge. Is cinnte gur fiú acmhainní a chur i leataobh chun cumas na mac léinn sa Ghaeilge fheidhmeach a threisiú chun críche an teagaisc trí Ghaeilge, ach is cur amú acmhainní é mura ndéantar ach an méid sin. Is faillí iomlán é mac léinn oideachais a chur os comhair seomra ranga i scoil lán-Ghaeilge gan oiliúint de chineál ar bith air ar sna spriocanna oideachais agus teanga atá roimhe, ná ar conas an teanga atá aige a úsáid chun na spriocanna sin a bhaint amach. Is beag dul chun cinn mar sin atá déanta ó cuireadh na moltaí a pléadh sa dara caibidil chun cinn agus an t-ábhar seo faoi chaibidil. Mar a pléadh, ní ullmhaíonn cúrsaí reatha réamhsheirbhíse múinteoirí “le múineadh trí mheán na Gaeilge agus/nó an dara teanga, ná chun múineadh faoi na cúinsí ar leith a bhaineann le scoileanna Gaeltachta” (Mac Donncha et al., 2005: 136; Ó Duibhir, 2006). Aithníodh an t-easnamh céanna i dtuairisc an ‘*Advisory group on post-primary teacher education*’ inár maíodh nach raibh tacaíocht ar fáil “ó shaineolaí oiliúna oidí a mbaineann a s(h)ainábhar go príomha” le saineolas ar theagasc daltaí a bhfuil éagsúlacht

máthairtheangacha ina measc. Moladh dá réir go raibh gá an fhadhb sin a réiteach (Byrne, 2002). Faraor, níor dáileadh an tuairisc sin luaite i measc lucht spéise agus níor cuireadh na moltaí a d'eascair aisti i bhfeidhm (Coolahan, 2003). Cuirtear an cháipéis sin mar sin leis an iliomad moltaí eile a rinneadh maidir leis na struchtúir réamhsheirbhíse a bhí ag freastal ar chóras oideachais na Gaeltachta, ach nár cuireadh i bhfeidhm.

### **3.9.1.1 Cúrsaí Réamhsheirbhíse Iar-bhunleibhéil i bPoblacht na hÉireann**

Cuirtear an oiliúint tosaigh ar fáil do mhúinteoirí iar-bhunleibhéil trí mheán chúrsaí comhleantacha agus comhchumaracha. Maidir leis an bhfreastal a dhéantar le linn na gcúrsaí comhchumaracha ar mhúinteoirí a bheidh i mbun teagaisc sa soláthar oideachais lán-Ghaeilge (SOLG feasta), níl oiliúint réamhsheirbhíse i gcúrsaí tumoideachais, teagasc tríd an dara teanga (bíodh sin dara teanga an mhúinteora nó an dalta) ná sa Ghaeilge fheidhmeach, bainteach le teagasc an ábhair faoi chaibidil, ar fáil don mhúinteoir a thugann faoi chúrsa comhchumarach. Tá de rogha ag mic léinn staidéar a dhéanamh ar an nGaeilge mar ábhar ann féin mar chuid dá bhfochéim, ach is í an Ghaeilge mar ábhar léinn atá á staidéar anseo agus ní úsáid na Gaeilge mar mheán chun an t-ábhar eile a theagasc. Mar sin, cé go gcuirfeadh a leithéid de rogha le cumas an mhic léinn sa teanga fheidhmeach, ní chuirfeadh an rogha in aon bhealach lena chuid tuisceana ar an tumoideachas ná ar theagasc an ábhair eile trí Ghaeilge.

Ina theannta sin, tá an baol ann i gcás an mhic léinn óig a bhfuil líofacht sa Ghaeilge bainte amach cheana féin aige, go mbeadh sé den tuairim go mb'fhiúntaí dó ábhar eile a roghnú seachas na Gaeilge, ó tharla go mbeadh ar a chumas teagasc trí Ghaeilge cheana féin de bharr an leibhéil cumais atá bainte amach sa teanga aige. Níl an locht go hiomlán ar an mac léinn sa chás seo agus é léirithe sa dara caibidil

den tráchtas go bhfuil an cur chuige oiliúna go dtí seo, agus polasaithe bainteach leis, múnlaíthe go hiomlán timpeall ar chumas teanga an mhúinteora a mhéadú agus ní ar a chumas teagasc tríd an teanga sin. Sa chás go dtéann an mac léinn óg sin i mbun teagaisc sa SOLG, tá sé ag brath go huile agus go hiomlán ar an leibhéal cumais agus cruinnis a bhain sé amach san iar-bhunscoil, agus gan forbairt déanta ar a chuid scileanna teanga ó shin. Ar ndóigh bheadh tionchar tromchúiseach aige seo ar an gcaighdeán teagaisc a bheadh ar a chumas a chur i gcrích agus cinnte ar an gcaighdeán Gaeilge a bheadh in úsáid agus an t-ábhar á theagasc.

I gcás na gcúrsaí réamhsheirbhíse comhchumaracha mar sin, tuigtear nach bhfuiltear ag cur le cumas an mhúinteora teagasc trí Ghaeilge agus go bhfuil an múinteoir a thugann aghaidh ar an teagasc sa SOLG ag brath go hiomlán ar an gcumas teanga a d'éirigh leis a bhaint amach le linn chúrsa na hardteistiméireachta ceithre bliana roimhe sin. Ní sin ní mór brath ar an sealbhú neamhspleách a thugtar faoi i ngréasáin teaghlaigh, shóisialta agus eile. Tugann sé seo dúshlán ollmhór do scoileanna an SOLG ina bhfuil poist le líonadh, agus múinteoirí rompu nach bhfuil ullmhaithe ná cáilithe don phost. Fiú má éiríonn leis an bpríomhoide múinteoir óg a earcú a bhfuil Gaeilge líofa aige níl cur amach ar bith ag an múinteoir sin ar cén chaoi an t-ábhar a theagasc i múnla tumoideachais. Is easnamh é seo ar an eolas comhthéacsúil atá mar bhuntréith de ghairm na múinteoireachta féin (Talbert & McLaughlin, 1994; Tamir, 1991) agus de bhunús an eolais bainteach leis an oideachas dátheangach chomh maith céanna (Cammarata & Tedick, 2012; Fortune, 2008). Is cinnte gur buntáiste mór an líofacht sa teanga, ach is buntáiste é sin a chomhlíonann critéir earcaíochta seachas critéir oideachais. Má ghlactar leis, mar a dhéanaim sa tionscadal taighde idir lámha, go bhfuil mar aidhm ag an SOLG an t-ábhar faoi chaibidil, bíodh sin teicneagrafaíocht nó tíreolas, a theagasc tríd agus i

dtaca leis an nGaeilge, is léir gur leath-oiliúint atáthar a chur ar mhic léinn óga ar mian leo tabhairt faoi theagasc na n-ábhar seo sa SOLG agus leatrom ollmhór á imirt orthu agus ar na scoileanna ina mbeidh siad ag teagasc dá bharr.

Maidir leis an mac léinn a thugann faoi chúrsa réamhsheirbhíse comhleantach san oideachas, tar éis dó cúrsa fochéime i réimse áirithe léinn a chur i gcrích chuig leibhéal céime, tugann sé ansin faoi chúrsa iarchéime san oideachas, an DGO nó an PDE. Ní mór, i gcláir chomhleantacha na hÉireann go gcloífeadh an cúrsa fochéime agus na hábhair teagaisc roghnaithe le téarmaí tagartha an CM (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 4). De réir an CM is iad seo thíos na cúrsaí a chuireann oiliúint réamhsheirbhíse ar fáil i bPoblacht na hÉireann trí chlár chomhleantacha do mhic léinn ar mian leo tabhairt faoin teagasc ag an iar-bhunleibhéal:

- PDE á sholáthar ag Coláiste Ollscoile Bhaile Átha Cliath
- PDE á sholáthar ag Coláiste Ollscoile Chorcaigh
- PDE á sholáthar ag Ollscoil na hÉireann, Gaillimh
- DGO á sholáthar ag Ollscoil na hÉireann, Gaillimh
- PDE á sholáthar ag Ollscoil na hÉireann, Maigh Nuad
- PDE á sholáthar ag Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath
- PDE (x 6 shruth – Ceol, Gnó, Teangacha, Teicneolaíocht, Corpoideachas agus Mata) á sholáthar ag Ollscoil Luimnigh
- PDE á sholáthar ag Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath
- *Higher Diploma in Arts for Art & Design Teachers* á sholáthar ag Crawford College of Art & Design
- *Higher Diploma in Arts in Education (Technology)* á sholáthar ag Institiúid Teicneolaíochta Gaillimh-Mhaigh Eo

- *Higher Diploma in Arts (Art and Design Teaching)* á sholáthar ag Institiúid Teicneolaíochta Luimnigh
- *Professional Diploma in Art and Design Education* á sholáthar ag an gColáiste Náisiúnta Ealaíona agus Dearadh
- PDE á sholáthar ag Coláiste Hibernia

Cuirtear cúrsa amháin réamhsheirbhíse comhleantach ar fáil i nGaeilge, is é sin DGO a reáchtáiltear in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, agus maíonn Ó Duibhir (2006) cé gur maith ann an cúrsa seo, nach leor é d'fhonn freastal ar an gcomhthéacs reatha gaelscolaíochta agus go dteastaíonn “tuilleadh cúrsaí cosúil leis i gceantair eile ar fud na tíre” (Ó Duibhir, 2006: 6). Seachadtar an cúrsa seo trí mheán na Gaeilge ach níl cáilíocht ar an gcúrsa riachtanach do mhúinteoir ar bith d'fhonn post a bhaint amach mar mhúinteoir sa SOLG. Dóibh siúd a thugann faoin PDE, agus a thugann aghaidh ar an SOLG, is ag brath go huile agus go hiomlán ar a gcumas teanga féin a bhíonn siad nuair a théann siad i mbun teagaisc sa SOLG, agus ar an tuiscint phearsanta atá acu ar ról an mhúinteora laistigh de SOLG.

Mhol Ó Duibhir (2006) athruithe ar an oiliúint réamhsheirbhíse a rachadh chun leasa an ghaeiloideachais, ina measc: modúl Gaeilge a eagrú ar an ATO (DGO mar atá anois air) a dhíreodh ar an teagasc trí Ghaeilge agus an teagasc trí mheán na dara teanga; staid reatha an tsoláthair don tumoideachas a fheabhsú trí modúil agus cúrsaí a chur ar fáil sa teagasc trí Ghaeilge; coláiste oideachais neamhspleách a bhunú “go mbeadh sé mar chúram air múinteoirí a oiliúint don teagasc i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge ag an mbunleibhéal agus ag an dara leibhéal” (Ó Duibhir, 2006: 16). Áirítear i measc na moltaí eile teagmháil a chothú le páirtithe leasmhara eile an chórais chun saintríthe agus sainriachtanais an ghaeiloideachais a chur ina luí orthu. Cé go bhfuil leasuithe curtha i bhfeidhm ar an gcúrsa reatha DGO

a dhéanann breis cúraim den teagasc trí Ghaeilge, is beag glacadh a bhí le moltaí eile na tuarascála. Arís anseo, mar a léiríodh sa dara caibidil, rinneadh moladh a rachadh i ngleic leis an mbearna sa réamhoiliúint sa SOLG, agus faraor, mar aon leis na moltaí eile a rinneadh, níor cuireadh é i bhfeidhm. Ainneoin shainiúlacht chomhthéacs oideachais agus teanga an SOLG, ní gá go mbeadh cáilíocht shainiúil ag múinteoir chun teagasc ann. Níl de dhíth ach cáilíocht oideachais agus cumas teanga, agus ní dhéantar nasc ná ceangal idir an dá bheith sin, cur chuige a théann iomlán in aghaidh bunphrionsabail an tumoideachais (Swain & Johnson, 1996; Tedick, Christian & Fortune, 2011)

### **3.9.2 An Oiliúint Ionductaithe**

Áirítear tréimhse an ionductaithe mar an dara céim de leanúntas na múinteoireachta agus is tréimhse é inár minic leis an múinteoir nua-cháilithe (MNC feasta) a bheith faoi bhrú ag an ualach oibre atá air agus é scoite amach ón tacaíocht agus ón gcomhluadar a bhí aige agus é mar mhac léinn oideachais i mbun oiliúna. Deacracht shuntasach bainteach leis an ionductú ag an iar-bhunleibhéal nach n-éiríonn ach le fíorbheagán MNC post buan a aimsiú (Abbot, Moran & Clarke, 2009; Byrne, 2002; Coolahan, 2003; OECD, 2005). Cuireann an tréimhse mhí-shocair seo an-bhrú ar an MNC de bharr nach n-éiríonn leis aithne a chur ar struchtúir na scoile ná ar fhoireann tacaíochta a bheadh ar fail dó ar bhonn leanúnach le linn tréimhse ionductaithe a ghairme (Abbot et al., 2009). Is minic go mbíonn íslíú i leibhéal féinmhuiníne an MNC mar thoradh air seo, nó níos tromchúisí fós, coimhthíos iomlán á mhúscailt i leith an phoist, agus gairm na múinteoireachta á caitheamh in aer go aige dá réir (OECD, 2005).

Nuair a chaitear súil ar an gcineál deacrachta atá roimh an MNC is mar a chéile a bheag nó a mhór iad beag beann ar cén tír ina bhfuil an MNC i mbun

teagasc (OECD 2005). I dtaighde Veenmann (1984), rinneadh iniúchadh ar thaithí an MNC i dtíortha éagsúla le linn bhlianta tosaigh a ngairme. I measc na bhfadhbanna ba mhó ansin bhí: smacht ranga; daltaí á spreagadh; ag iarraidh dul i ngleic le héagsúlachtaí aonair na ndaltaí; measúnú; caidrimh á gcothú le tuismitheoirí; bainistiú obair an ranga; ag iarraidh dul i ngleic le fadhbanna pearsanta dhaltaí éagsúla (Veenmann, 1984). Díol suntais freisin i dtaighde Veenmann (1984) nach bhfeictear éagsúlachtaí móra idir nádúr na ndúshlán atá roimh an MNC ag an mbunleibhéal agus atá roimh an MNC ag an iar-bhunleibhéal. Díol suntais ar leith é seo agus cleachtais fhorbartha á ndearadh don MNC. Feictear deis dá réir an MNC a chur san áireamh i gcleachtais reatha FGL chun a leasa féin agus freisin chun leasa an chultúir idirbheartaíochta i measc na múinteoirí uile.

I dtionscadal taighde a rinne iniúchadh ar thaithí an MNC i dTuaisceart Éireann sa chéad bhliain teagasc, léirítear cé go raibh formhór na múinteoirí sásta leis an oiliúint a fuairadar le linn a dtréimhse réamhsheirbhíse, bhraith aon trian díobh go fóill nach raibh siad ullamh do na dúshlán a bhí rompu i gcomhthéacs an tseomra ranga (Moran, Dallat, & Abbott, 1999). I measc na ndúshlán seo bhí deacrachtaí a bhain le bainistiú ranga agus cúrsaí smachta, teagasc ranganna scrúdaithe, teagasc raon leathan aoise agus uaigneas mar mhúinteoir ábhair aonair sa scoil (Moran et al., 1999: 186). Is dúshlán coitianta é seo i gcás an chomhthéacs taighde faoi chaibidil toisc gur scoileanna beaga formhór iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus is minic nach mbíonn ach múinteoir amháin ábhair i ngach scoil, go háirithe sna hábhair sin atá lasmuigh den churaclam éigeantach (Mac Donnacha et al., 2005). Tagann taighde a rinne Cumann Meánmhúinteoirí Éire freisin leis an méid thuas ag maíomh go raibh an bainistiú ranga ar an tosaíocht inseirbhíse is mó a bhí ag múinteoirí a bhí ag teagasc ar feadh cúig bliana níos luath (Association of

Teaching Centres in Ireland, 1994). Léirítear anseo mar sin, cé go bhfuil MNC ag teagasc i gcomhthéacsanna iomlán difriúil óna chéile sna staidéir thuas, is beag éagsúlacht go fóill a fheictear idir na dúshláin atá le tabhairt acu, tréith a bheadh ina bhuntáiste agus struchtúir ionduchtaithe á ndearadh.

Ceal taighde ar an ábhar, is beag eolas atá ar fáil dúinn ar na deacrachtaí atá roimh an MNC a thugann faoin teagasc sa SOLG, ach i bhfianaise na geosúlachtaí idir na dúshláin luaite thuas, glactar leis go mbeadh an cruth céanna, a bheag nó a mhór, orthu siúd sa SOLG. Ár ndóigh, de bhrí nach n-ullmhaíonn an oiliúint réamhsheirbhíse an múinteoir don teagasc i scoileanna Gaeltachta (Mac Donnacha et al., 2005), áirítear go bhfuil dúshláin shuntasacha le tabhairt ag an MNC sa chomhthéacs sin. Breisábhar inní, áfach, an scoiteacht a bhraitheann múinteoirí i leith an ionduchtaithe agus “tuairim forleathan ann i measc na múinteoirí gur post praiticiúil é an mhúinteoireacht a fhoghlaimíonn tú féin ó chleachtadh agus trí fhoghlaim ó bhotúin” (Ó Duibhir, 2006: 12).

Maidir leis an ionduchtú san earnáil ghaelscolaíochta, molann Ó Duibhir (2006) “go rachadh COGG i dteagmháil le comhardaitheoirí na dtionscadal ionduchtaithe [...] le riachtanais na múinteoirí nua-cháilithe i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge a phlé” agus freisin go gcuirfí ina luí orthu an tábhacht a bhaineann le sainriachtanais na múinteoirí sin a iomlánú i ndearadh agus i seachadadh na gcleachtas ionduchtaithe (Ó Duibhir, 2006: 17). Is beag ról a fheictear go fóill, áfach, ag COGG i gcleachtais ionduchtaithe dírithe ar mhúinteoirí Gaeltachta ná lán-Ghaeilge.

Tháinig cúram ionduchtaithe chomh maith leis an monatóireacht a dhéantar ar thréimhse phromhaidh an MNC ag an iar-bhunleibhéal faoi scáth an CM ó 2012 ar aghaidh. D’fhonn clárú mar mhúinteoir iar-bhunleibhéil leis an CM, ní mór tréimhse



taithí iar-cháilithe a chur i gcrích a chuimsíonn trí chéad uair teagaisc i scoil agus an teagasc sin deimhnithe ag príomhoide na scoile sin. Ceadáítear trí bliana don MNC na critéir sin a chomhlíonadh. Ón mbliain 2012, tá tréimhse ionduchtaithe éigeantach do mhúinteoirí nua-cháilithe a bhain amach a gcáilíocht oideachais sa bhliain 2012 agus ina dhiaidh. Dóibh siúd ar mian leo clárú leis an CM, cuirtear faoi ndeara dóibh freastal ar chlár ceardlanna ionduchtaithe, ach go bhfuil díolúine ón bhfreastal acu siúd a chríochnaigh a dtréimhse taithí iar-cháilithe nó acu siúd a thug siad faoi chlár ionduchtaithe i ndlínse éigin eile cheana féin<sup>6</sup>. Ábhar imní nach bhfuil dualgas ionduchtaithe ar gach múinteoir a bheadh ag clárú mar mhúinteoir i bPoblacht na hÉireann, fiú agus an dá dhíolúine thuas curtha san áireamh. Tarraingíonn an OECD (2005) freisin aird ar an tábhacht atá le hionduchtú dóibh siúd a bhfuil tréimhse caite acu imithe ón teagasc agus go bhfuil ar chumas an ionduchtaithe tacaíocht a thabhairt do mhúinteoirí faoi leith. Áirítear i measc na múinteoirí sin, múinteoirí atá ag filleadh ar a ngairm tar éis scaitheadh a chaitheadh uaidh nó múinteoirí nach bhfuil taithí acu ar an scoil nó an ceantar scoile ina mbeidh siad ag teagasc (OECD, 2005). Díol suntais an tagairt seo de bhrí go gcuimsíonn sin gach aon mhúinteoir a thagann chun teagasc i scoil Ghaeltachta nach bhfuil taithí acu ar an gcomhthéacs sin.

Scéim phiolótach ionduchtaithe de chuid an CM an ‘Clár Náisiúnta Ionduchtúcháin do Mhúinteoirí’ ina gcuimsítear dhá cheardlann déag, agus tá ar chumas an MNC clárú go foirmiúil mar mhúinteoir tráth go mbeidh freastal déanta aige ar gach ceann de na ceardlanna sin. Mar chuid den chlár bíonn rochtain ag an MNC ar mheantóir ina scoil féin nó i scoil máguaird chun cúnamh agus comhairle a chur ar fáil dó. Tuigtear go bhfuil taithí cúig bliana teagaisc ar a laghad ag an

---

<sup>6</sup> [www.teachingcouncil.ie](http://www.teachingcouncil.ie)

meantóir agus go bhfuil cáilíochtaí gairmiúla aige / aici sa chleachtas chomh maith<sup>7</sup>. Cé go molaim an scéim atá á reáchtáil ag an CM, is scéim phiolótach go fóill í agus de bharr a laghad eolais agus taighde atá ar fáil ina thaobh, is deacair anailís a dhéanamh ar éifeacht ná ar rath na scéime.

Cé go bhfuil bunús láidir go leor polasaí faoin ionduchtú i gcóras oideachais na hÉireann, níl feidhm phraiticiúil an pholasaí sin le feiceáil i scoileanna na tíre go fóill. Is amhlaidh mar sin nach bhfuil ar chumas scoileanna na tíre, iar-bhunscoileanna na Gaeltachta san áireamh, brath ar struchtúr ionduchtaithe d'fhonn freastal ar riachtanais na MNC atá ag feidhmiú sa scoil. Ina theannta sin, ní ann sa pholasaí seo do struchtúr ionduchtaithe a chabhródh leis na múinteoirí sin a aistriú chuig scoil SOLG agus nach bhfuil taithí ar bith acu ar an gcomhthéacs sainiúil teanga, oideachais agus cultúir ina bhfuil an scoil sin lonnaithe.

### **3.9.3 An Oiliúint Réamhsheirbhíse agus an oiliúint ionduchtaithe: Achoimre**

Mar a mhaígh Mac Donnacha et al. (2005) agus mar atá léirithe agam thuas, ní ullmhaíonn cúrsaí réamhsheirbhíse na tíre múinteoirí don chomhthéacs sainiúil teanga, oideachais agus cultúir atá sa chóras oideachais Gaeltachta. Cé go bhfeictear go ndéantar freastal áirithe ar an gcumas sa Ghaeilge ní léir aon chleachtas oiliúna ar bun a chinntíonn forbairt na tuisceana ar na tréithe sin a chuireadh dea-chleachtais teagaisc san oideachas Gaeltachta. Nuair a chaitear súil ar an oiliúint ionduchtaithe is cosúil nach ndéantar iarracht na bearnaí sin san oiliúint a líonadh ag dara céim an leanúntais ach an oiread. An t-ábhar imní is mó, áfach, an easpa ionadaíochta a dhéantar ag leibhéal polasaí don ghaeleoidéachas agus na riachtanais shainiúla fhorbartha atá ag mic léinn agus ag MNC ar mian leo teagasc sa chomhthéacs sin. Chuirfeadh cleachtais oiliúna ag an dá chéim seo go mór le forbairt na tuisceana ar

---

<sup>7</sup> <http://www.teacherinduction.ie/about/overview>

an ngaeloideachas agus freisin le forbairt na hinniúlachta sa chóras agus sna scoileanna áitiúla. Chuirfí an scoil chun cinn dá réir mar shuíomh fiosraithe agus chuirfí borradh freisin faoi ghairmiúlacht na múinteoirí agus an fhorbairt ghairmiúil curtha in oiriúint dá riachtanais agus don chomhthéacs gairmiúil ina bhfuil siad ag feidhmiú. I bhfianaise nach bhfuil an deis sin á tapú, fágtar faoin FGL, an tríú céim ar leanúntas na múinteoireachta na bearnaí san oiliúint ag an gcéad agus an dara céim a líonadh.

### **3.10 An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach i bPoblacht na hÉireann**

Déanann Coolahan cur síos ar lár nóchaidí an chéid seo caite in Éirinn mar “[a] landmark in the historical development of continuing professional development” go háirithe don FGL Bhí tábhacht as cuimse leis an bPáipéar Bán ar an oideachas *Charting Our education future* (1995) agus gairmiúlacht agus forbairt ghairmiúil an mhúinteora faoi chaibidil de bhrí gur ann a cuireadh an mhúinteoireacht chun cinn in Éirinn mar ghairm ‘uile-chéimí’ agus gur ann freisin a lonnáiódh an mhúinteoireacht ar leanúntas an oideachais (Gleeson, 2012: 2). Is ann freisin a moladh comhairle mhúinteoireachta bhunú, a bhfuil ról suntasach acu sa lá atá inniu ann maidir le FGL an mhúinteora, agus forbairt inniúlachta an chórais i gcoitinne.

Maíonn an CM go bhfuil sé “de cheart ag gach múinteoir cláraithe” rochtain a bheith acu ar FGL agus go bhfuil freagracht phearsanta ar gach múinteoir na céimeanna cuí a thógáil chun an fhorbairt sin a bhaint amach. Ba cheart go mbeadh an fhorbairt sin bunaithe ar “riachtanais mhúinteoirí mar a léirítear iad laistigh den scoil mar phobal foghlama” (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 19). Molaim anseo an ceangal láidir idir riachtanais fhorbartha an mhúinteora agus an cineál FGL a dtéitear ina bun. Cé gur maith an scoil a chur chun cinn mar láthair don phobal foghlama, ní mór chomh maith céanna, aitheantas a thabhairt do na riachtanais

fhorbartha aonair agus phearsanta atá ag an múinteoir, riachtanais b'fhéidir atá éagsúil ó phobal foghlama na scoile. Is tríd an bhfreastal ar na riachtanais phearsanta sin a dhaingnítear FGL an mhúinteora mar aistear fad saoil (Hargreaves & Shirley, 2009).

Tá sé mar aidhm ag an CM leas a bhaint as creat náisiúnta comhleanúnach ina lonnófaí spriocanna agus cleachtais FGL. Tá sé mar aidhm freisin acu an creat seo a cheangal go righin leis an bpróiseas clárúcháin atá ag múinteoirí agus “nach ndéanfaí clárúchán leis an gComhairle Mhúinteoireachta a athnuachan gan fianaise sásúil maidir le plé le FGL a chur ar fáil” (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011: 19). Díol suntais anseo go bhfuil bunús éigeantach á leagan faoin FGL mar atá leis an ionduchtú sa pholasaí céanna. Áitím, áfach, go bhfuil an téarma “plé le FGL” thar a bheith lag agus éadomhain mar shainiú, ní hamháin den leibhéal rannpháirtíochta atá de dhíth chun critéir chlárúcháin an CM a shásamh, ach freisin den leibhéal rannpháirtíochta atá de dhíth chun go bhfeicfeadh múinteoirí torthaí ar na gníomhaíochtaí forbartha a dtéann siad ina mbun. Tagann teachtaireacht chun cinn sa bhfriotal seo gur mó tábhacht atá leis an rannpháirtíocht seachas leis an gcineál FGL a dtéitear ina bhun, dearcadh atá forleathan i measc múinteoirí (OECD, 2009). Mar a léireoidh mé ar ball, is iomaí múinteoir a mhaíonn go bhfuil plé acu leis an FGL ach ní léargas cruinn é seo in aon bhealach déine na rannpháirtíochta sin.

Mar atá rianaithe go dtí seo, tá an lárnachas mar bhuntréith de chóras oideachais na tíre agus is soláthar FGL ón lár freisin a chuirtear chun cinn i bpolasaí an CM. Mar sin féin, áirítear solúbthacht sa pholasaí maidir le seachadadh na gcleachtais forbartha “laistigh agus lasmuigh den tréimhse scoile, laistigh den scoil agus / nó laistigh de chnuasach scoile” (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011). Is struchtúr é an cnuasach scoile a ghníomhódh go mór chun leasa grúpa scoileanna a

bhfuil dúshláin shainiúla choitinne amach rompu, mar atá i gcás scoileanna an tionscadail taighde seo. Is struchtúr é freisin atá in úsáid go héifeachtach i gcomhthéacsanna idirnáisiúnta FGL (Avalos, 2004; Hargreaves & Shirley, 2012). Tagann an múnla seachadta seo freisin leis an litríocht ar dhea-chleachtais an FGL maidir le scoileanna á gcur chun cinn mar shuíomhanna fiosraithe (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Sugrue, 2002) agus leis an gcomhphobal á chur chun cinn mar fhóram don FGL (Buysee et al., 2003; Caldwell, 2008; Hargreaves & Shirley, 2012; Yildirim, 2008). Tá sé rithábachtach, áfach, agus struchtúr an chnuasaigh á chur chun cinn nach struchtúr é a bhunaítear díreach ar mhaithe le tosaíochtaí náisiúnta a bhaint amach i bhfóram réigiúnach. Ainneoin thábhacht na dtosaíochtaí sin, is ábhar inní an easpa tagartha i bpolasaí an CM do thosaíochtaí áitiúla na scoile ná do thosaíochtaí pearsanta an mhúinteora.

Faightear léargas ar an gcaidreamh casta sin agus na slite a chuirtear tosaíochtaí forbartha i bhfeidhm go praiticiúil nuair a chaitear súil ar an soláthar a dhéantar don FGL i gcóras oideachais na hÉireann.

### **3.11 Soláthar don Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach i bPoblacht na hÉireann**

Feictear go bhfuil meascán mearaí de ghníomhaíochtaí FGL á soláthar ag áisíneachtaí éagsúla sa tír. Ina measc tá: institiúidí trú leibhéal na tíre a chuireann cláir acadúla cáiliúcháin ar fáil do mhúinteoirí ar mian leo cáilíocht a bhaint amach ag deireadh a dtréimhse forbartha; ceadchumainn mhúinteoireachta; cumainn na n-ábhar éagsúla; comhaontais de phríomhoidí; eagraíochtaí pobail (Coolahan, 2003: 35). Feictear grúpaí eile ag teacht chun cinn ag an leibhéal áitiúil, agus i gcás na Gaeltachta áirítear coistí gairmoideachais, Údarás na Gaeltachta agus comharchumainn éagsúla ina measc. Maidir leis na cleachtais fhorbartha sin a dtugann múinteoirí fúthu ar bhonn neamhspleách, áirítear ina measc: cúrsaí

iarchéime; sos sa tseirbhís teagaisc ina dtéann an múinteoir ar iasacht chuig post éigin eile laistigh den chóras oideachais; sos staidéir; tionscadail chomhpháirteacha nó aonair taighde (Egan, 2004).

Bunaíodh an In-Career Development Unit (ICDU feasta) a bhí mar chuid den Roinn Oideachais agus Eolaíochta (Coolahan, 2003; Egan, 2004) agus bhí mar fhreagracht ar an aonad seo cúram a dhéanamh d'in-seirbhís agus d'fhorbairt ghairmiúil mhúinteoirí na tíre agus cuireadh an obair seo i gcrích ar bhonn phraiticiúil in ionaid oideachais na tíre. Sa bhliain 2004, ghlac an Rannóg um Oideachas Múinteoirí den Roinn Oideachais agus Scileanna (TES feasta) obair an ICDU orthu féin chomh maith le freagrachtaí eile bainteach leis an oideachas tosaigh trí mheán na gcoláistí oideachais agus na ranna oideachais in institiúidí tríú leibhéal na tíre.

Tá sé mar aidhm ag an TES cur chuige fócasaithe agus straitéiseach a thabhairt d'fhorbairt an mhúinteora ar leanúntas na múinteoireachta (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2007; Conway et al., 2009; Egan, 2004). Is ar an TES a luíonn an fhreagracht do chomhordú agus bainistiú cláir FGL mhúinteoirí na hÉireann cé nach í an TES féin a chuireann an fhorbairt sin ar fáil. Déantar an cúram a tharmligean chuig áisíneachtaí eile a fheidhmíonn faoi scáth chaighdeáin agus chritéir an TES <sup>8</sup>. Tagann formhór na n-áisíneachtaí a dhéanann cúram den FGL faoi scáth an SFGM a chuireann seirbhísí éagsúla FGL ar fáil trí mheán balláisíneachtaí dá chuid agus cuirtear láithreach réigiúnach an FGL i bhfeidhm trí leas a bhaint as ionaid oideachais áitiúla na tíre (Granville, 2005).

Feidhmíonn na hionaid oideachais (tugadh ionad múinteoirí orthu go dtí an bhliain 2004) faoi scáth na ROS, agus is orthu a thiteann bainistiú réigiúnach agus

---

<sup>8</sup> <http://www.education.ie/ga/An-Roinn/Bainist%C3%ADocht-Eagar/An-Rann%C3%B3g-um-Oideachas-M%C3%BAinteoir%C3%AD-tes-.html>

áitiúil FGL mhúinteoirí na hÉireann. Is gréasán de phobail foghlama iad “where teachers are empowered to achieve their full potential as professional educators and where other partners in the local school community are facilitated in meeting their training needs so that they can perform their roles effectively”<sup>9</sup>. Is ann do 21 ionad lán aimseartha agus naoi n-ionad páirtama agus feidhmíonn siad uile faoi scáth a gcoiste bainistíochta agus stiúthóra féin (Egan, 2004; Granville, 2005). Cé go ngníomhaíonn an t-ionad oideachais ar an mbunphrionsabal gur ionad áitiúil é chun freastal ar riachtanais náisiúnta agus áitiúla, de bharr na leasuithe sin uile ar chreat náisiúnta an oideachais sa tír, tá laghdú tagtha ar an leibhéal freastail a dhéantar ar ghníomhaíochtaí áitiúla FGL iontu (Egan, 2004). Ina theannta sin de dheasca athruithe i struchtúr maoinithe na n-ionad oideachais ní mór dóibh anois tosaíocht a thabhairt do na cúrsaí sin a fhaigheann maoiniú ón TES, cleachtas a bhfuil impleachtaí tromchúiseacha aige don fhreastal a dhéantar ar riachtanais shainiúla fhorbartha mhúinteoirí agus scoileanna an cheantair feidhme (Egan, 2004; Sugrue & Uí Thuama, 1997). Is riachtanais iad seo ar ndóigh nach gá a hbeadh ábhartha go hiomlán do riachtanais fhorbartha an chomhthéacs náisiúnta. Maíonn Coolahan (2003) agus é ag trácht ar an athrú atá tagtha ar sheachadadh gníomhaíochtaí FGL le blianta beaga anuas gur buntáiste sa soláthar reatha an fócas áitiúil seo (Coolahan, 2003: 36). Is buntáiste é seo, áfach, de bharr tús áite á tabhairt do thosaíochtaí náisiúnta, nach bhfaigheann deis teacht chun cinn go minic i gcás na n-ionad oideachais.

Sonraítear cosúlachtaí i struchtúr agus soláthar an FGL sa chomhthéacs náisiúnta agus idirnáisiúnta. Cé gur ar an rialtas nó ar áisíneachtaí rialtais is mó a thiteann cúram an FGL in Éirinn, is ann go fóill d’eagraíochtaí éagsúla

---

<sup>9</sup> [www.ncte.ie/educationcentres](http://www.ncte.ie/educationcentres)

neamhspleácha eile a ghlacann cúram an FGL orthu féin ar chúiseanna éagsúla. Cé gur maith ann an éagsúlacht sna foinsí soláthair FGL, cothaítear go fóill castacht sa chóras dá bharr. Maíonn Sugrue (2004) gur iomaí míbhuntáiste a bhaineann le leibhéal ro-ard iomaíochta a bheith i réim agus gníomhaíochtaí FGL á soláthar de bhrí go bhfuil an claonadh ann nuair a théitear chuig an margadh ag lorg soláthair nach cur chuige ábhartha do dhea-chleachtais an FGL ná riachtanais shainiúla na múinteoirí a chuirfear ar fáil ach clár amháin a dhéanfadh iarracht freastal ar gach tráth forbartha (Sugrue, 2004a).

Feictear míbhuntáistí eile nuair a áirítear soláthar róleathan i gcleachtais FGL, ina measc: is deacra i bhfad pleananna fadtréimhseacha a chur i dtoll a chéile agus a leanúint nuair atá maoiniú á bhronnadh ar bhonn scoite; tá an baol ann go mbeadh ceantair áirithe faoi mhíbhuntáiste go tíreolaíochtúil ag cothú éagothroime sa chóras de bhrí go mbeadh deacrachtaí ag baint leis an tseirbhís FGL a thabhairt chuig an gceantar sin; tá an baol ann go gcothófaí cultúr spleáchais agus FGL á sholáthar ón mbarr anuas i gcónaí (Sugrue, 2004a). Is míbhuntáistí iad sin a dhéanann múinteoirí an tionscadail seo cur síos cuimsitheach orthu, agus iad den tuairim go bhfuil siadsan fágtha ar lár ón soláthar lárnach FGL de bharr a suíomh tíreolachtúil agus pléim seo níos doimhne agus taithí na múinteoirí á cur i láthair.

Nuair a théitear ar thóir eolais ar an soláthar FGL atá ag freastal ar an oideachas Gaeltachta nó lán-Ghaeilge, is beag fianaise atá ar fáil go bhfuil a leithéid de sholáthar i gceist, seachas corr-ócáid a reáchtáiltear anois is arís. Go minic, is ócáidí iad seo nach mbíonn á reáchtáil ag gníomhairí FGL ach eagraíochtaí a bhfuil cúram tánaisteach oideachais orthu. Tugaim cur síos níos mine ar na hócáidí seo agus taithí na múinteoirí á scagadh níos moille sa tráchtas. Deir Ó Duibhir (2006) agus é ag trácht ar an ábhar seo, “ceann de na fadhbanna faoi mhúineadh i scoil



Ghaeltachta nó lán-Ghaeilge ná nach bhfuil díolaim eolais bailithe le chéile ar go leor ábhar a bhaineann leis an bpost, ceal taighde, gur féidir a roinnt le daoine ar chúrsa nó gur féidir a léamh i leabhar” (Ó Duibhir, 2006: 13). Is léir mar sin, mar atá luaite cheana anseo, nach mór féachaint i dtreo mhúinteoirí an chórais chun a gcuid saineolais a roinnt, saineolas a bheadh mar bhunús eolais do chleachtais FGL. Cé go maíonn Ó Duibhir (2000) go bhfuil fonn ar mhúinteoirí bunscoile dul i mbun a leithéid de thionscadal comhpháirtíochta, mar a léirím ar ball, ní amhlaidh atá i gcás mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta. Tugann Mac Donnacha et al. (2005) freisin aghaidh ar an FGL ag moladh go gcuirfí cúrsaí ionghairme ar fáil do na múinteoirí ábhair sna hiar-bhunscoileanna Gaeltachta (Mac Donnacha et al., 2005). Cé go bhfuil an freastal ar an FGL sa SOLG le moladh, tá sé ríthábhachtach go dtiocfadh an freastal sin le dea-chleachtais ar an ábhar. Mar a léiríodh thuas agus fráma tagartha teoiriciúil an FGL á chur i láthair, is é an chaoi go dtéann grúpáil múinteoirí de réir ábhair in aghaidh na ndea-chleachtas sin toisc an bhéim a leagtar ar churaclam seachas ar phróiseas leanúnach agus pearsanta na forbartha (Evans, 2008; Fortune & Tedick, 2008). Molann Ó Duibhir (2006) go n-eagrófaí cúrsaí inseirbhíse do mhúinteoirí atá ag teagasc sna scoileanna lán-Ghaeilge cheana féin ach nach bhfuair aon sainoiliúint chuige sin, do mhúinteoirí ar mian leo aistriú go scoil Ghaeltachta nó lán-Ghaeilge agus do mhúinteoirí a mbeadh suim acu múnlaí éagsúla tumoideachais a fhorbairt sna scoileanna sin (Ó Duibhir, 2006). Tá an bhéim a leagtar ar chleachtas an teagaisc seachas ar an ábhar teagaisc féin le moladh sa chur chuige seo i dtreo an FGL. An moladh is fiúntaí, áfach, a chuireann Ó Duibhir (2006) chun cinn go mbunófaí cumann gairmiúil do mhúinteoirí atá ag teagasc trí Ghaeilge “a chuideodh le múinteoirí freagracht a ghlacadh as a bhfoghlaim agus as a bhforbairt ghairmiúil féin” agus a spreagfadh taighde agus dea-chleachtais sa réimse seo (Ó Duibhir, 2006:

17). Ainneoin gurb é sin an moladh is mó a d'fhreagródh do na bearnaí sa soláthar reatha FGL agus a chuirfeadh bunchloch faoi shaineolas na múinteoirí mar threoir agus mar thaca ag an FGL sin, ní ann go fóill dona leithéid de struchtúr.

### **3.12 An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach in Éirinn: Gníomhaíochtaí Coitianta**

Cuirim gníomhaíochtaí coiteann FGL i measc mhúinteoirí iar-bhunscoile na hÉireann i láthair thíos, ag féachaint cén chaoi a gcloíonn siad le dea-chleachtais i dtaobh dhearadh agus sheachadadh na forbartha. Áirítear i measc na ngníomhaíochtaí a chuirim i láthair: comhráití gairmiúla neamhfhoirmiúla; cúrsaí cáiliúcháin; agus comhphobail.

#### **3.12.1 Comhráití gairmiúla neamhfhoirmiúla**

Is í seo an ghníomhaíocht FGL is mó a théann múinteoirí ina bun de réir thuarascáil TALIS (OECD, 2009) chun feabhas a chur ar an teagasc, agus os cionn 90% de mhúinteoirí tar éis dul ina mbun uair amháin ar a laghad san ocht mí dhéag roimhe sin. Cé gur maith an rud é go bhfuil múinteoirí i mbun comhráití eatarthu féin ar chúrsaí foghlama agus teagaisc, is comhráití iad seo a thiteann amach ar bhun *ad hoc*. Cé go mbeifí ar ndóigh ag súil lena leithéid, is bocht an scéal é go bhfuil an ghníomhaíocht is líonmhaire ó thaobh rannpháirtíocht mhúinteoirí na tíre seo de bunaithe go hiomlán ar chomhráití neamhfhoirmiúla.

Léirigh 47% de na múinteoirí i dtaighde Granville (2005) go raibh tábhacht as cuimse ag baint le hidirghníomhaíochtaí neamhfhoirmiúla le comhghleacaithe teagaisc ar chleachtais an tseomra ranga. Glactar leis go bhfuil comhráití neamhfhoirmiúla i measc na n-idirghníomhaíochtaí sin. Díol suntais, áfach, go bhfuil líon na múinteoirí in Éirinn a shíleann go bhfuil tionchar suntasach ag an ngníomhaíocht chéanna ar a bhforbairt féin mar mhúinteoirí níos ísle ná mar atá an meán i measc thíortha uile TALIS (OECD, 2009). Tá fianaise an dearcaidh seo le

sonrú freisin ina leibhéal rannpháirtíochta sa mhéid is go léiríonn taighde TALIS go nglacann níos lú múinteoirí in Éirinn páirt i gcomhráití neamhfhoirmiúla lena gcomhghleacaithe mar ghníomhaíocht forbartha ná mar a ghlac múinteoirí i dtír ar bith eile sa tionscadal sin (OECD, 2009).

### **3.12.2 Cúrsaí Cáiliúcháin**

I measc na ngníomhaíochtaí is lú a dtéann múinteoirí ina mbun tá cláir fhoirmiúla cháiliúcháin agus cuairteanna breathnóireachta chuig scoileanna eile (OECD, 2009). Feictear arís anseo go bhfuil torthaí taighde TALIS (OECD, 2009) agus Granville (2005) ag teacht salach ar a chéile maidir leis an tionchar a shíleann múinteoirí atá ag cúrsaí cáiliúcháin ar a gcuid forbartha. Léiríonn taighde Granville go bhfuil múinteoirí den tuairim gur beag tionchar atá ag cúrsaí iarchéime ar a gcleachtas sa seomra ranga, ach an oiread le cúrsaí ginearálta inseirbhíse agus inseirbhís uilefoirne (Granville, 2005). Dar le 93% de na múinteoirí a ghlac páirt i TALIS, áfach, gur cúrsaí cáiliúcháin seachas aon chleachtas forbartha eile is mó a bhfuil tionchar aige ar a bhforbairt ghairmiúil. Arís anseo, is sa ghníomhaíocht áirithe forbartha sin a fheictear an ráta is ísle rannpháirtíochta i measc mhúinteoirí na hÉireann (OECD, 2009). Is fiú a mbeabhrú don léitheoir anseo gur dianchóras cailiúcháin atá mar bhunchloch den chóras oideachais d'ardchaighdeán atá i bhfeidhm san Fhionlainn (Hargreaves & Shirley, 2012) agus i Singeapór (Sclafani, 2008b).

Tá tionchar thar a bheith dearfach ag rannpháirtíocht mhúinteoirí i gcúrsaí cáiliúcháin ar a gcleachtas sa seomra ranga agus i réimsí eile (Sugrue, 2002). Tá ciall leis seo, áfach, dar le Sugrue (2002), sa mhéid is go dtéitear i mbun na foghlama ar shlí níos déine, níos leanúnaí agus níos machnamhaí i gcúrsaí den chineál seo. Is mar gheall ar na gnéithe sin a chreideann múinteoirí go bhfuil tionchar chomh suntasach

sin ag an gcúrsa orthu agus ní gá go mbeadh breithiúnas na múinteoirí bunaithe ar dhea-chúrsa cáiliúcháin (Sugrue, 2002). Áirítear an machnamh agus an leanúnachas mar dhea-thréithe den FGL agus ní haon iontas go mbeadh dearcadh níos dearfaí ag rannpháirtithe na gcúrsaí sin ar thionchar a gcuid foghlama ar a gcuid teagaisc. Níl na cúrsaí cáiliúcháin gan locht, áfach, agus an iomarca béime go fóill á leagan ar chleachtas praiticiúil an tseomra ranga seachas iarracht a dhéanamh dúshlán intleachtúil a thabhairt do mhúinteoirí (Sugrue, 2002). Is léir easpa intleachtúlachta freisin i réim i gcúrsaí roghnacha forbartha, áit a bhfeictear easpa iniúchta in ábhar na gcúrsaí de bharr a laghad léitheoireachta gairmiúla a dhéantar lena linn. Tá an t-iniúchadh lárnach i gcleachtais fhoghlama an mhúinteora (Cochran-Smith & Lytle, 1999) agus gníomhaíonn an léitheoireacht ghairmiúil mar uirlis i dtreo an iniúchta sin. Sa tslí chéanna, gníomhaíonn easpa litríochta mar bhac ina choinne (Sugrue, 2002).

Léirítear go fóill anseo go bhfuil na gníomhaíochtaí sin is mó a rachadh chun leasa na múinteoireachta, mar an bhreathnóireacht ranga agus scoile ag bun an scála rannpháirtíochta. Is cleachtais iad seo a chuideodh le múinteoirí dul i mbun an chomhoibríthe lena gcomhghleacaithe trí bhunús fianaise agus taighde a chur faoi na comhráití sin ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim (Hargreaves & Shirley, 2012). Áirítear Éirinn i measc na dtíortha sin is lú a bhfuil cleachtas na breathnóireachta scoile ar bun, ach ní eisceacht í go tíreolaíoch sa chás seo de bhrí gur nósmaireacht láidir é seo i bhformhór na dtíortha in iarthar na hEorpa (OECD, 2009).

### **3.12.3 Ceardlanna**

Cuirtear formhór na gceardlanna agus na gcúrsaí ar fáil in ionaid oideachais na tíre. Dar le Sugrue agus Uí Thuama (1997) gur beag éagsúlacht a shonraítear i méid ná i bhfad na seisiún forbartha a réachtáiltear iontu, agus na cúrsaí i bhfad

Éireann ró-ghearr agus éadomhain d'fhonn an fhorbairt chuimsitheach atá de dhíth a éascú (Sugrue & Uí Thuama, 1997). Tá impleachtaí tromchúiseacha ag an gcur chuige cùng seo i leith na forbartha ar an bhfoghlaim agus go deimhin ar fhorbairt an mhúinteora féin toisc foghlaim dhromchlach agus gearr-thréimhseach á cur chun cinn (Sugrue & Uí Thuama, 1997)

Múinteoir atá ar iasacht óna phost féin ar feadh scaithimh agus atá ar ghearrchonradh leis an gComhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta go minic a stiúrann na cúrsaí seo agus seachadtar iad i bhfoirm léachta (Sugrue & Uí Thuama, 1997). Maíonn Sugrue (2002) go bhfuil cúrsaí den chineál seo éifeachtach chun athruithe curaclaim agus siollabais a chur in iúl do mhúinteoirí ach gur beag tionchar atá acu ar ghnéithe oideolaíocha ná ar scileanna iniúchta an mhúinteora (Sugrue, 2002).

Ábhar inní é seo i bhfianaise torthaí TALIS a léiríonn go bhfuil leibhéal rannpháirtíochta mhúinteoirí na hÉireann i gcleachtais fhorbartha níos airde i gcás cheardlanna agus ghearrchúrsaí ná mar atá in aon chineál cleachtas eile forbartha (OECD, 2009: 50). Tacaíonn an taighde seo leis sin agus múinteoirí an tionscadail ag maíomh gur athruithe curaclaim an t-ábhar atá le formhór na gcúrsaí FGL a ndéanann siadsan freastal orthu. Breisábhar inní go léiríonn TALIS (OECD, 2009) go bhfeictear do na múinteoirí féin gur beag tionchar atá ag na cleachtais fhorbartha seo ar a gcuid forbartha féin mar mhúinteoirí. Cé nach mór a lua nach léiríonn TALIS go soiléir an é nach bhfuil gníomhaíochtaí comhoibritheacha FGL á soláthar do mhúinteoirí na hÉireann, nó an é go bhfuil siad ar fáil ach nach bhfuil múinteoirí ag freastal orthu.

### 3.12.4 Comhphobail

Nuair a fhéachtar ar rannpháirtíocht mhúinteoirí na hÉireann i ngréasáin ghairmiúla, léiríonn torthaí TALIS (OECD, 2009) go raibh suas le leath de na múinteoirí mar bhaill de ghréasáin ghairmiúla. Luaitear sa tuarascáil féin, áfach, go bhfuil tionchar ag leibhéal ard gníomhaíochta na gcumann ábhair ar an bhfigiúr seo agus is beag léargas a fhaightear ar rannpháirtíocht na múinteoirí i ngréasáin fhoghlama neamhspleácha.

Maidir leis an gcomhphobal in úsáid mar fhóram don FGL sa SOLG, níor mhiste cuntas gairid a thabhairt ar Chlár Oideachais Pobail a bhí á reáchtáil ag an eagraíocht phobail Muintearas i ndeisceart Chonamara suas go dtí na naoi déag nóchaidí. Chun aghaidh a thabhairt ar na fadhbanna sin a bhí i réim i gcóras oideachais na Gaeltachta, rinne Comharchumann na nOileán i gConamara Theas iarratas ar mhaoiniú chun tionscadal oideachais pobail a bhunú. Le cabhair ó Údarás na Gaeltachta agus Fondúireacht Van Leer bunaíodh an Clár Oideachais Pobail agus ceithre chomhpháirt leis: réamhscolaíocht, bunoidéachas, ceangal idir oideachas agus fostaíocht, agus oideachas do dhaoine fásta (Muintearas, 2000). Chun dul i ngleic leis na deacrachtaí forbraíodh “samhail chomhtháite a bheadh oiriúnach do scoileanna beaga tuaithe” mar a bhí sa Ghaeltacht ag an am, agus go deimhin mar atá fós (Muintearas, 2000). Níor mhiste a lua ag an bpointe seo gur ar bhunscoileanna a bhí an tsamhail seo dírithe ach déantar cur síos anseo air mar léargas ar na buntáistí a bhaineann le tionscadal comhpháirteach oideachais, go háirithe i gceantair ina bhfuil teanga mhionlaigh mar mheán teagaisc agus chumarsáide sa chóras oideachais áitiúil. Ar cheann de na haidhmeanna a bhí ag an tsamhail, bhí forbairt a dhéanamh ar scileanna gairmiúla na múinteoirí trí “caidreamh, idirphlé agus comhairliúchán idir scoileanna, tuismitheoirí agus gníomhaireachtaí eile” a chothú (Muintearas,

2000). I measc na ngnéithe eile ba shuntasáí den tsamhail bhí ceardlanna múinteoirí a ghníomhaigh mar “deis éifeachtach oibre le haghaidh oideachais inseirbhíse scoilbhunaithe agus caidreamh gairmiúil á chothú idir múinteoirí ‘ar bhonn líonra’” (Muintearas, 2000). D’éirigh leis an tionscadal seo muinín a chothú sna múinteoirí “maidir le díriú ar dheacrachtaí foghlama, cur le tuiscint ar éilimh an churaclaim, ábhar a chur in oiriúint do thimpeallacht na bpaistí, agus maidir le cuspóirí an churaclaim a chur i gcrích laistigh de shriantachtaí scoil dhá oide” (Muintearas, 2000). Ina theannta sin “fuair na múinteoirí tuiscint níos soiléire ar an gcaoi le tabhairt faoi fhírinne an scéil maidir le cúrsaí oideachais i scoileanna beaga tuaithe trí straitéis teagaisc agus foghlama a eagrú agus a chur ar fáil do dhaltaí ag gráid éagsúla ag an am céanna” (Muintearas, 2000).

Baineadh leas as struchtúr na ceardlainne chun na gníomhaíochtaí seo a chur ar bun agus rinneadh forbairt ar réimse leathan scileanna “chun ábhar teagaisc agus fhoghlama a dhearadh agus a chur le chéile don seomra ranga” (Muintearas, 2000). Méadaíodh an struchtúr seo trí líonraí múinteoirí agus ghníomhaigh na ceardlanna mar “shamhail éifeachtach oideachais inseirbhíse scoilbhunaithe agus forbartha gairme do mhúinteoirí” (Muintearas, 2000).

Sampla ar leith an tionscadal seo den bhuntáiste a bhaineann le comhphobal mar fhóram don FGL, go háirithe nuair atá na múinteoirí sin ag stiúradh treo agus ábhar na ceardlainne sin. Feictear an deis atá sa chomhphobal tús áite a thabhairt do shainriachtanais phobal foghlama an cheantair, fócas atá in easnamh i láthair na huair sa soláthar lárnach FGL. Is cabhair freisin an tionscadal toisc gur ann d’fhasach don FGL á sholáthar go háitiúil ar bhonn na comhghleacaíochta agus an chomhoibrithe.

### **3.13 Leibhéal rannpháirtíochta i ngníomhaíochtaí FGL**

Léirigh tuarascáil taighde an OECD (2005) go mba airde an líon tíortha díobh siúd a ghlac páirt nach raibh dualgas orthu dul i mbun gníomhaíochtaí FGL ná a mhalairt, cé go raibh rannpháirtíocht éigeantach in aon cheathrú de na tíortha sin chun ardú céime a bhaint amach nó chun athchlárú mar mhúinteoir (OECD, 2005). I dtuarascáil TALIS, tuairiscíodh gur ghlac 89% de na múinteoirí páirt i gcleachtas éigin FGL sna hocht mí dhéag roimhe sin, cé go raibh 11% de mhúinteoirí iar-bhunscoile nár ghlac páirt i ngníomhaíocht ar bith (OECD, 2009).

Maidir le rannpháirtíocht mhúinteoirí iar-bhunscoile na hÉireann, feictear go bhfuil siad ag íochtar an scála ó thaobh leibhéil rannpháirtíochta i ngníomhaíochtaí FGL i measc múinteoirí iar-bhunscoile íochtaracha agus iad ag freastal ar 5.6 lá FGL in iomlán sna hocht mí dhéag roimhe sin (OECD, 2009: 53). Ar ndóigh téann an leibhéal íseal rannpháirtíochta seo glan in aghaidh dea-chleachtais maidir leis an leibhéal sásúil freastail atá de dhíth chun an FGL a chur chun cinn mar thionscadal leanúnach fad saoil. Is iomaí constaic a sheasann idir an múinteoir agus rannpháirtíocht de chineál ar bith i gcleachtais FGL, agus tugaim léargas ar roinnt díobh sin thíos.

#### **3.13.1 Maoiniú do ghníomhaíochtaí FGL**

Léiríonn taighde an OECD go bhfuil an t-ualach airgid bainteach le cúrsaí FGL le n-iompar ag an múinteoir féin sa chuid is mó de na tíortha a ghlac páirt, seachas roinnt eisceachtaí, Tuaisceart Éireann san áireamh (OECD, 2005). Sa bhliain 2009 agus an OECD ag tuairisciú ar an ábhar céanna, léirítear nach bhfuil an FGL saor in aisce do mhúinteoir ar bith agus ualach an chostais ag brath go minic ar chomhthéacs eacnamaíochta na tíre féin agus ar ndóigh ar an tábhacht a leagtar ar chleachtais FGL inti (OECD, 2009). Seasann Éire sa séú háit maidir le soláthar FGL



a chur ar fáil ar chostas íseal do mhúinteoirí, seasamh nach beag i measc 23 tír. Is mó laethanta, áfach, a chaith na múinteoirí sin a d'íoc as a gcuid FGL féin le gníomhaíochtaí FGL, ná mar a chaith an dream nár íoc pingin as. Tuigtear, áfach, gur mó seans go mbeadh na gníomhaíochtaí sin a mbeadh costas ag baint leo dian ó thaobh ama seachas iad siúd nach mbeadh (OECD, 2009). Díol suntais, áfach, go léiríonn an taighde gur mó suim a bhí i measc na múinteoirí a d'íoc as a gcuid FGL féin tabhairt faoi bhreis gníomhaíochtaí FGL (OECD, 2009). Léirítear anseo de bhrí go bhfuil an t-airgead ag teacht as póca an mhúinteora féin, go bhfuil breis ama agus dua á chaitheamh leis an FGL dá bharr sin, agus de réir mar a thagann an múinteoir isteach ar chur chuige níos uileghabhálaí agus níos déine FGL, gur mó spéis atá aige leanúint leis an gcur chuige sin. Is dea-chomhartha é seo do na himpleachtaí a bhíonn ag dea-chleachtais FGL ar thiomantas an mhúinteora i dtreo an FGL. Aithnítear go fóill, mar sin féin, gur ann do chleachtais FGL nach mór don stát maoiniú a dhéanamh orthu. Díol suimeáfach, nach bhfeictear go bhfuil droch-thionchar ag costas cleachtais FGL ar thiomantas an mhúinteora dó. Níor mhiste a lua freisin, áfach, nár tháinig an ghné sin chun solais sa taighde seo ach ina measc siúd a thug faoi agus a d'íoc as cleachtais FGL cheana féin. Is ceist eile ar fad cén chaoi gcuirfeá ina luí ar mhúinteoirí nach bhfuil taithí ar bith acu ar chleachtais fhiúntacha FGL lámh a chur ina bpóca chun costais rannpháirtíochta a chlúdach.

### **3.13.2 Leibhéal cáilíochta an mhúinteora**

Tá líon níos airde laethanta á gcaitheamh i mbun FGL ag na múinteoirí a bhfuil máistreacht acu seachas iad siúd nach bhfuil acu ach fochéim. Is pátrún é seo a fhágann fáinne fí i réim de bhrí go bhfágтар an dream is géire a dteastaíonn an FGL uathu dall ar bhuntaistí an FGL, agus as láthair óna gníomhaíochtaí sin dá réir (OECD, 2009). Ar ndóigh, fágтар ansin dornán beag de mhúinteoirí i mbun FGL

agus bearna idir an dá ghrúpa a chothódh éagothromaíocht i measc na múinteoirí féin, agus coimhthíos ina measc siúd atá ar bheagán taitní den FGL.

### **3.13.3 Aois an Mhúinteora**

Cé nach ann do dhifriocht mhór sna leibhéil rannpháirtíochta ó thaobh chúrsaí inscne de, ní amhlaidh atá i gcás chúrsaí aoise. Is mó laethanta FGL a thugann múinteoirí faoi 30 bliain d'aois fúthu agus tagann laghdú ar líon na laethanta de réir mar a théann an múinteoir in aois, agus múinteoirí leathchéad bliain d'aois ag gabháil do ceithre lá dhéag nó mar sin de ghníomhaíochtaí FGL (OECD, 2009).

Ábhar imní breise é seo de bharr an líon ard múinteoirí iar-bhunscoile i dtíortha an OECD atá os cionn leathchéad bliain d'aois (OECD 2005). Má bhreathnaítear ar fhorbairt ghairmiúil agus phearsanta an mhúinteora, feictear go bhfuil an múinteoir ag dul i ngleic le céim faoi leith ina shaol ré gairmiúil, céim a bhfuil sainriachtanais fhorbartha bainteach leis (Huberman, 1993; Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). Ní mór na riachtanais sin a iomlánú sa phróiseas forbartha chomh maith le scileanna praiticiúla bainteach leis an seomra ranga. Léirigh Cochran-Smith agus Lytle (1999) an tábhacht a bhaineann le múinteoirí ag gach céim den saolré gairmiúil a thabhairt isteach i gcleachtais FGL ionas gur féidir leo ní hamháin cur leis an tuiscint atá acu ach an taitní atá acu a roinnt lena gcomhghleacaithe chomh maith céanna. Is ábhar imní é go bhfuil múinteoirí atá ag druidim i dtreo chéimeanna deireadh a saolré gairmiúil in easnamh ón bpróiseas forbartha seo.

### **3.13.4 Suíomh na scoile**

Díol suntais agus an OECD (2005) ag déanamh cur síos ar an tionchar atá ag suíomh na scoile ar rannpháirtíocht múinteoirí ag leibhéal na hiar-bhunscoile íochtaráí go léirítear go dtugtar faoin leibhéal céanna FGL beag beann ar shuíomh na

scoile, bíodh an scoil suite faoin tuath nó i gceantar cathrach (OECD, 2005). Tarraingítear aird ar an bhfíric sin anseo de bhrí gur i scoileanna tuaithe atá múinteoirí uile an tionscadail ag teagasc, agus aon trian díobh sin ag teagasc i scoileanna oileáin. Cé nach gceistítear tiomantas mhúinteoirí na scoileanna seo don FGL, cinnte ardaítear an cheist an bhfuil tionchar ag an suíomh iargúlta ina bhfuil roinnt de na scoileanna seo suite, agus múinteoirí na scoileanna sin ina gcónaí, ar an leibhéal freastail ina measc ar ghníomhaíochtaí FGL? Fillim ar an gceist seo agus torthaí an taighde féin faoi chaibidil.

### **3.13.5 Easpa aitheantais agus aischothaithe**

Léiríonn taighde a rinne Hargreaves et al. (2007) ar stádas na múinteoireachta i Sasana go raibh an bua ag FGL borradh suntasach a chur faoin stádas de bhrí go bhféachtar ar an FGL mar aitheantas ar an tábhacht a bhaineann le forbairt ghairmiúil na múinteoirí. Chomh maith leis sin, cuireann an FGL le cumas na múinteoirí smaoineamh go neamhspleách agus go cruthaitheach ar an gcleachtas atá idir lámha acu agus bronnann sé dlisteanacht freisin ar na tuairimí sin (Hargreaves et al., 2007). Ábhar suntais an t-ardú meanma a thagann leis an FGL sa mhúinteoireacht, nuair atá moladh agus aiseolas chomh gann ar an talamh sa ghairm chéanna (OECD, 2009). Cuireann aiseolas, maith nó olc, le sástacht an mhúinteora ina phost, agus ag brath ar an bhfócas atá leis, téann an t-aiseolas seo chun leasa a chleachtais mhúinteoireachta (Evans, 2008; Hargreaves & Shirley, 2009).

Tá múinteoirí den tuairim nach dtugtar aitheantas cuí do dhea-chleachtais teagaisc agus gur beag tionchar a bheadh ag leasuithe sa teagasc ar an leibhéal aitheantais seo (OECD, 2009). Is cúis imní í seo do mhúinteoirí agus do bhainisteoirí oideachais araon toisc in éagmais chóras aischothaithe is beag deis nó dreasacht atá ag múinteoirí breathnú go géar ar an obair atá idir lámha acu agus í a fheabhsú. Tá

tionchar díreach ag an bhfuarchúis seo i leith an aiseolais ar leibhéal rannpháirtíochta na múinteoirí i gcleachtais FGL de bhrí nach bhfeictear dóibh go bhfuil buntáiste ar bith, ag leibhéal gairmiúil ar aon nós, páirt a ghlacadh sna cleachtais ná a gcuid teagaisc féin a leasú dá réir. Is ann don dearcadh i measc múinteoirí nach mbronntar aitheantas ná duais bhreise ar an múinteoir éifeachtach agus gur taithe a ghineann aitheantas, beag beann ar chaighdeán an teagaisc (OECD, 2009). Is a mhalairt scéil a thugtar faoi deara i Singeapór mar atá luaite, agus ceangal díreach idir dul chun cinn gairmiúil agus aitheantas gairmiúil (Sclafani, 2008b). Cinnte bheifí ag súil go mbeadh mian intreach éigin sa mhúinteoir mar dhuine gairmiúil, faobhar a choinneáil ar a chuid scileanna teagaisc chun leasa na ndaltaí agus chun a leasa féin ag leibhéal gairmiúil. I bhfianaise dhearcadh na múinteoirí i leith an aitheantais a bhronntar ar fheabhsú an teagaisc, áfach, is cosúil gur ag brath ar na múinteoirí siúd amháin a bhfuil spreagadh intreach iontu cheana féin atáthar chun páirt a ghlacadh i ngníomhaíochtaí deonacha FGL. Cruthaíonn sé seo, ach an oiread leis an bhfáinne fi sa fhreastal agus leibhéal cáilíochta na múinteoirí faoi chaibidil, deacracht ollmhór nuair atáthar ag iarraidh múinteoirí nach bhfuil cleachtadh acu ar ghníomhaíochtaí FGL a mhealladh ina dtreo. Tá deis thábhachtach á cailleadh, i bhfianaise na ndeacrachtaí seo, borradh a chur faoi stádas na múinteoireachta agus córas aischothaithe folláin a chothú do mhúinteoirí.

### **3.13.6 Leibhéal Rannpháirtíochta i ngníomhaíochtaí FGL: Achoimre**

Is léir ón scagadh déanta thuas go bhfuil leibhéal rannpháirtíochta múinteoirí i ngníomhaíochtaí FGL sa chomhthéacs náisiúnta agus idirnáisiúnta ag brath go láidir ar an gcineál gníomhaíochta a bhfuil bá ag an múinteoir féin leis. Ábhar dóchais nach bhfuil ualach maoinithe na gcleachtas le n-iompar ag an múinteoir ach léiríonn an fhíríc chéanna nach fadhb í an easpa rannpháirtíochta ar féidir a leigheas

trí na cleachtais sin a mhaoiniú go lárnach. Tugann sé sin dúshlán don chóras oideachais sa mhéid is gur léir nach mór dul i gcionn ar inspreagthacht intreach an mhúinteora má táthar chun borradh a chur faoina leibhéal rannpháirtíochta (Day, 2002; Hargreaves & Shirley, 2009; Harwell, 2003; MacBeath, 2012). Ina theannta sin, ní mór go mbeadh na cúrsaí sin a chuirtear ar fáil don mhúinteoir, ní hamháin oiriúnach dá chuid riachtanas forbartha, ach freisin go gcuirfí an oiriúnacht sin ina luí go héifeachtach air. Ábhar imní go bhfuil leibhéal cáilíochta mar chonstaic agus mar chrann taca ag an múinteoir dá chuid rannpháirtíochta i gcleachtais FGL, ach is constaic é nach furasta a shárú gan cultúr an oideachais i leith cáilíochtaí san FGL a athrú ó bhun. Ábhar eile imní an easpa toillteanais atá i measc múinteoirí tabhairt faoin FGL de bhrí go síleann siad nach mbeadh tionchar ar bith ag an rannpháirtíocht sin ar a gcomhthéacs reatha gairmiúil, gné a léiríonn ar ndóigh nach bhfuil an sásamh pearsanta atá mar thoradh ar an FGL mar dhuais a dhóthain dóibh go fóill. Íorónta go maith, léiríonn sé freisin nach dóigh leis an múinteoir go bhfuil tionchar ar bith ag an FGL ar a fhorbairt ghairmiúil phraiticiúil féin.

Is dúshlán reatha iad sin uile ar chuir mé síos anseo orthu atá mar chonstaic ar an múinteoir agus ar an gcóras maidir le rannpháirtíocht i gcleachtais FGL. Ní mór go gcuirfí na dúshlán sin uile san áireamh agus struchtúir úra FGL á ndearadh agus á seachadadh, nó is beag feabhas a thiocfaidh ar leibhéal rannpháirtíochta na múinteoirí a bhfuil na cleachtais sin dírithe orthu.

### **3.14 An Fhorbairt Ghairmiúil san Oideachas – Achoimre**

Níl amhras ach go bhfuil bua faoi leith ag an FGL dea-thionchar a imirt ar chleachtais an mhúinteora agus freisin ar stádas na gairme i gcoitinne. Mar a phléigh mé thuas, áfach, is mór an bhearna idir na dea-chleachtais bainteach leis an FGL agus feidhmiú reatha an FGL. Is cúis imní í seo cinnte don chóras oideachais sa

bhaile agus thar lear, ach i gcás an tionscadail seo, is ábhar inní breise é. Léirigh mé sa chaibidil seo an bhearna oiliúna atá sa chóras oideachais Gaeltachta ag gach aon chéim de leanúntas an mhúinteora agus múinteoirí neamhullmhaithe agus neamhoilte don tasc atá rompu. Sa chás go bhfuil lochtanna suntasacha i gcleachtais oiliúna na múinteoirí ar mian leo tabhairt faoin teagasc sa SOLG, is amhlaidh go bhfuil an córas féin ina iomláine lochtach. Níl múinteoirí oilte don tasc atá rompu agus níl an córas ag freagairt don easpa oiliúna sin, bíodh sin ag an leibhéal réamhsheirbhíse, an leibhéal ionduchtaithe nó ag leibhéal an FGL. Dá bharr sin tá iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ag feidhmiú go neamhéifeachtach mar institiúidí teagaisc, foghlama agus forbartha. Níl daltaí na Gaeltachta ag fáil cothrom na féinne ach an oiread sa mhéid is nach bhfuil an dream a leagtar cúram a gcuid oideachais orthu oilte chuige sin. Is féidir líon suntasach de na heasnaimh chórasacha seo a leagan ar an gcóras oideachais féin a dhéanann cúram den oiliúint. Ina theannta sin, áfach, i bhfianaise leibhéal íseal inspreagthachta na múinteoirí agus an leibhéal íseal rannpháirtíochta ina measc, is léir go bhfuil géarghá dul i gcion ar mhúinteoirí iar-bhunscoile agus buntáistí an FGL, a chur ar a súile dóibh. Ainneoin go bhfuil leibhéal níos ísle stádais ag an múinteoireacht ná mar atá ag gairmeacha eile sa tsochaí, ní fhágann sin nach bhfuil na dualgais ghairmiúla chéanna ar mhúinteoirí. Ní mór mar sin an ghairmiúlacht sin agus an t-ionchas a bhaineann leis a shníomh isteach sa FGL mar shlí chun tiomantas na múinteoirí don FGL a dhaingniú.

Easnamh amháin a thagann chun cinn maidir le comhthéacs na FGL, go háirithe maidir leis an gcóras oideachais Gaeltachta, an easpa taighde reatha atá ar rannpháirtíocht na múinteoirí san FGL agus freisin an dearcadh atá acu ina thaobh. Ní léir cé na riachtanais fhorbartha is mó atá ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, ná cén chaoi a dtéann cleachtais reatha FGL i ngleic leo. Ní léir ach an

oiread cén tiomantas atá ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta don FGL ná cén tionchar atá ag an tiomantas seo ar chleachtais teagaisc agus foghlama, laistigh agus lasmuigh den seomra ranga. Díríonn an taighde seo ar na gnéithe sin uile a fhiosrú.

Gníomhóidh an t-ábhar a ndearna mé scagadh anseo air mar fhráma tagartha teoiriciúil inar féidir taithí phraiticiúil mhúinteoirí an tionscadail seo a lonnú agus anailís chruinn a dhéanamh uirthi dá réir. Tá sé tábhachtach go lonnófaí an taithí seo sa chomhthéacs náisiúnta agus idirnáisiúnta chun solas a chaitheamh ar chosúlachtaí agus ar chodarsnachtaí a bheadh mar thaca agus córas éifeachtach FGL á dhearadh agus á sheachadadh.

### **3.15 Conclúid**

Sa chaibidil seo chuir mé na téamaí an taighde i láthair i gcomhthéacs na litríochta is ábhartha agus is cothroime le dáta, ina measc: gairm na múinteoireachta agus an próiseas gairmiúlaithe bainteach leis; dea-chleachtais FGL mar a bhaineann sé leis an teoiric agus leis an seachadadh; leanúntas na múinteoireachta agus ról an FGL sa leanúntas sin; soláthar an FGL ag leibhéal náisiúnta agus idirnáisiúnta; an FGL in Éirinn mar a bhaineann sé leis an gcomhthéacs polasaí ina seasann sé agus an soláthar reatha a dhéantar dó; constaicí a sheasann sa bhealach ar an rannpháirtíocht sa FGL. Rinne mé iarracht chomh fada agus ab fhéidir ábharthacht na ngnéithe sin don timpeallacht taighde faoi chaibidil a mheabhú don léitheoir le linn an phlé.

Tugaim cur síos sa chéad chaibidil eile ar na modheolaíochtaí taighde ar baineadh leas astu d'fhonn an tionscadal seo a chur i gcrích.

## **Caibidil 4 Modheolaíochtaí Taighde**

### **4.1 Réamhrá**

Déanaim cur síos sa chaibidil seo ar na modheolaíochtaí taighde ar bhain mé leas astu chun an tionscadal seo a chur i gcrích agus tugaim léargas ar na ceisteanna taighde. Cuirim ansin an fráma tagartha teoiriciúil ina lonnaítear an taighde i láthair, is é sin an fheiniméaneolaíocht. Déanaim cíoradh ar oiriúnacht an mhúnla sin don tionscadal idir lámha agus freisin ar na míbhuntáistí a bhaineann leis an bhfeiniméaneolaíocht mar straitéis taighde. Tugaim léargas ar cheist na bailíochta, go háirithe i gcomhthéacs na n-eolaíochtaí sóisialta agus na deacrachtaí a bhaineann le bailíocht a dheimhniú iontu.

Tugaim léargas ar cheisteanna eitice an tionscadail agus an tslí a ndearna mé cúram díobh, chomh maith le modheolaíochtaí an taighde pháirce féin agus an córas samplála cuspóiriúil ar baineadh leas as. Ag deireadh na caibidle, déanaim cur síos ar na dúshláin a bhí le tabhairt agam agus mé ag iarraidh an taighde seo a chur i gcrích.

### **4.2 Ceisteanna taighde an tionscadail**

Tá mar aidhm ag an tionscadal taighde seo léargas a thabhairt ar thaithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus iniúchadh a dhéanamh ar na ceisteanna thíos:

1. Céard iad na dúshláin atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta?
2. Céard iad na cleachtais oiliúna a bhfuil na múinteoirí sin rannpháirteach iontu?



3. Céard iad riachtanais oiliúna na múinteoirí i bhfianaise na ndúshlán atá le tabhairt acu agus i bhfianaise a gcleachtais reatha oiliúna?

Bunaítear an t-eolas seo ar thaighde tánaisteach ina ndéanaim cíoradh ar an litriocht ábhartha lena n-áirítear leabhair; ailt; tuarascálacha taighde; tuarascálacha rialtais; agus ábhar eile nach iad. Tá taighde páirce freisin mar chuid lárnach den tionscadal toisc go raibh gá taithí na múinteoirí ar an bhfeiniméan féin a fhiosrú agus chuige sin chuir mé múinteoirí a shásaigh critéir roghnaithe an tionscadail faoi agallamh. Tugaim cur síos níos mine ar an bpróiseas sin níos moille sa chaibidil.

D'fhonn an trí cheist taighde a fhiosrú, b'éigean múnla oiriúnach taighde a aimsiú a cheadódh dom iniúchadh éifeachtach a dhéanamh ar an gceist a chuirfeadh faisnéis agus taithí na múinteoirí i lár an aonaigh. Bhí an bhéim ar fhocail na rannpháirtithe agus ar an gcomhthéacs sóisialta agus cultúrtha ina raibh siad ag feidhmiú. Ba léir mar sin gur tionscadal taighde cáilíochtúil a bhí idir lámha.

#### **4.3 An Taighde Cáilíochtúil**

Is straitéis taighde ionduchtaitheach, tógalach agus léirmhínteach an taighde cáilíochtúil (Bryman 2012; Cohen, Mannion, Morrison, 2011; Denscombe 2003). Cuireann Cohen et al. (2011) síos ar an domhan oideachasúil mar áit gan eagar “full of contradictions, richness, complexity, connectedness, conjunctions and disjunctions” agus mí-oiriúnach dá dheasca sin don taighde uimhriúil, agus níos oiriúnaí don taighde cáilíochtúil (2011: 219). Tá míbhuntáistí ar ndóigh leis an taighde cáilíochtúil de bharr fad an phróisis agus toisc nach féidir leas a bhaint as cláir ríomhaireachta chun próiseas anailise a chur i gcrích (Berg, 2007). An locht is mó a fhaightear ar thaighde cáilíochtúil, áfach, nach bhfuil bunús eolaíochtúil leis toisc gur focail, fomhánna agus cur síos atá mar bhunús leis agus amhras ag baint leis an bpróiseas anailise agus le hiontaofacht an eolais dá réir (Berg, 2007). Is sa bhéim

a leagtar ar an eolas coimpléascach seo, áfach, a luíonn bua an taighde chailíochtúil freisin (Denscombe, 2003).

Is iomaí modheolaíocht agus cur chuige atá fréamhaithe sa taighde cáilíochtúil, agus iad uile ag teacht le réimse amháin léinn nó níos mó. Is minic gur féidir coimriú a dhéanamh orthu seo i bhfoirm cúig chur chuige éagsúil: an taighde inste; teoiric bhunata; cás staidéir; an eitneagrafaíocht; an fheiniméaneolaíocht (Creswell, 2013). Ceal spáis, ní dhéanaim scagadh anseo ar na cur chuígí sin uile luaite ach díreach ar an gcur chuige sin a mbaintear leas as sa tionscadal seo, an fheiniméaneolaíocht.

#### **4.4 An Fheiniméaneolaíocht**

Tá sé mar aidhm ag an bhfeiniméaneolaíocht iniúchadh a dhéanamh ar an taithí atá ag grúpa nó ag duine faoi leith ar eispéireas nó ábhar éigin agus díritear ar an gcuma atá ar an bhfeiniméan sin ina súile siúd a bhfuil taithí acu air (Cohen et al., 2012; Denscombe, 2003). Is i léann na fealsúnachta atá fréamhacha an chur chuige, cé gur tháinig forbairt air de réir mar a cuireadh é in oiriúint do na heolaíochtaí sóisialta agus mar chur chuige taighde sa réimse sin. Ainneoin na n-éagsúlachtaí atá le sonrú idir an fheiniméaneolaíocht mar chleachtas fealsúnachta agus an fheiniméaneolaíocht shóisialta, áirítear ról lárnach ag an bhfealsúnacht mar sin féin i gcleachtas praiticiúil an taighde (Tomkins & Eatough, 2013). Tá tionchar díreach ag an bhfealsúnacht ar dhearadh cheist taighde an tionscadail agus ar ndóigh ar na modheolaíochtaí a roghnaíonn an taighdeoir a úsáid d'fhonn an cheist sin a fhiosrú. Tá ról lárnach freisin aici sa seasamh a thógann taighdeoir i leith ábhair faoi leith, an toimhde nó go deimhin na toimhdí atá aige i leith an ábhair agus an tionchar atá acu sin ar an dearcadh atá ag an taighdeoir féin i leith an ábhair agus an taighde. Ar deireadh tá tionchar díreach ag fealsúnacht an taighdeora ar an anailís a dhéantar ar

thorthaí an taighde faoi chaibidil (Creswell, 2013). Baintear leas sa tionscadal taighde seo, áfach, as an bhfeiniméaneolaíocht mar chur chuige taighde dírithe ar na heolaíochtaí sóisialta.

Ba é Alfred Schutz i dtús aimsire a chuir an fheiniméaneolaíocht shóisialta mar chur chuige taighde agus anailíse sna heolaíochtaí sóisialta chun cinn. Cé gur bhunaigh Schutz a chuid teoiricí féin ar an bhfeiniméaneolaíocht ar shaothar Edmund Husserl, theastaigh uaidh an teoiric a leathnú amach. Ba mhian leis leas a bhaint as bunús na teoirice d'fhonn iniúchadh a dhéanamh ar an taithí atá ag an duine daonna ar ghnáth-chúrsaí an tsaoil, seachas díreach mar uirlis agus teoiric fhealsúnach (Denzin & Lincoln, 1994). Is modh anailíseach é seo a thugann droim láimhe don chur chuige ina dtugtar tús áite don ábhar taighde nó an gníomh é féin, nuair a ghlactar leis gur mar a chéile an gníomh i gcónaí, beag beann ar thaithí ná comhthéacs. San fheiniméaneolaíocht shóisialta, tugtar tús áite do thaithí an duine ar an ngníomh, agus glactar leis dá réir, nach mar a chéile an taithí ná an tuiscint a bheidh ag beirt ar bith ar an ngníomh céanna (Denzin & Lincoln, 2003a; Denzin & Lincoln, 1994). Ní hé sin le rá, áfach, nach dtugtar aird ar an ngníomh féin ach go gcuireann an taighdeoir an feiniméan, mar a fheictear sa domhan eolaíochtúil é, ar leataobh d'fhonn breathnú in athuair air trí lionsa na ndaoine sin a bhfuil taithí luachmhar acu air. Bhí Schutz den tuairim go raibh suibichtúlacht lárnach sa taithí seo agus san anailís a dhéanfaí ar an taithí sin dá réir. Is iad tuiscintí agus taithí an duine ar an saol a chuidíonn leis brí a bhaint as na heachtraí agus na gníomhaíochtaí a bhfuil siad féin páirteach iontu. Tugtar 'tógálacha roinnte' orthu seo agus is tuiscintí iad atá comónta i measc grúpaí daoine a bhfuil taithí acu ar an bhfeiniméan céanna, ach ní gá go mbeadh an taithí chéanna acu ar an bhfeiniméan ach an oiread. Is í an tíopáil seo a thugann dlisteanacht do thuiscintí an duine ar an saol ina

thimpeall. De réir mar a thagann forbairt ar na tuiscintí sin, tagann forbairt freisin ar an mbunús eolais a bhfuil an tuiscint sin tógtha air (Denzin & Lincoln, 2003b).

Caithim súil anois ar an bhfeiniméaneolaíocht mar straitéis taighde sna heolaíochtaí sóisialta agus na slite éagsúla a n-oireann an cur chuige sin don tionscadal taighde faoi chaibidil.

#### **4.4.1 Infheidhmitheacht na feiniméaneolaíochta sna heolaíochtaí sóisialta**

Oireann an fheiniméaneolaíocht mar chur chuige taighde do na heolaíochtaí sóisialta toisc go nglactar leis go bhfuil brí sa réaltacht shóisialta do dhaoine daonna agus go bhfuil brí dá dheasca sin i ngníomhaíochtaí daonna. Téann an duine i mbun gnímh bunaithe ar an tuiscint atá aige ar an réaltacht shóisialta ina thimpeall agus is í an tuiscint sin freisin atá laistiar den bhrí a bhaineann an duine as iompar daoine eile, agus ar ndóigh as a chuid iompair féin (Bryman, 2012; Denscombe, 2003). Tá de dhualgas ar an taighdeoir mar sin rochtain a fháil ar chiall cheannaithe an duine ionas gur féidir an domhan mar a fheiceann siadsan é a thuiscint agus tuiscint a ghnóthú dá réir ar na gníomhaíochtaí a dtéann siad ina mbun (Bryman, 2012).

Is léir mar sin gur straitéis léirmhínteach an fheiniméaneolaíocht, straitéis atá lonnaithe lasmuigh den phosaitibheachtas (Bryman, 2012). Nuair a ghlacann an taighdeoir cur chuige an léirmhínte air féin ní hamháin go bhfuil an taighdeoir ar cur léirmhíniú na rannpháirtithe ar an ábhar i láthair, ach tá an taighdeoir é féin ag déanamh iarracht na léirmhínte sin a lonnú i bhfráma tagartha eolaíochtúil (Denscombe, 2003). Ina theannta sin, maíonn Bryman (2012) go bhfuil an tríú gníomh léirmhínte ar bun sa mhéid is gur dual don taighdeoir na léirmhínte sin luaite a chur i láthair i gcomhthéacs choincheapa, teoiricí agus litríocht na réimse léinn agus is gníomh eile léirmhínte é seo (Bryman, 2012). Maidir leis an tionscadal seo, tá sé mar phríomhspríoc ag an taighde iniúchadh a dhéanamh ar chiall

cheannaithe an mhúinteora sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta agus féachaint cén tionchar atá ag an gciall cheannaithe sin ar an dearcadh atá aige i leith na múinteoireachta agus freisin ar chur i bhfeidhm an teagaisc agus na foghlama. Mar sin toisc gurb í taithí ghairmiúil an mhúinteora ar an gcomhthéacs oideachais Gaeltachta an feiniméan atá á fhiosrú, glactar leis go bhfuil suibiachtúlacht an mhúinteora riachtanach chuige sin.

Cé go bhfuil suibiachtúlacht na rannpháirtithe lárnach san fheiniméaneolaíocht (Cohen et al., 2012) glactar leis ag an am céanna gur chóir go mbeadh an taighdeoir, nó an té atá ag déanamh an iniúchta ag teacht chun an taighde agus dearcadh oibiachtúil aige i leith an fheiniméin chéanna (Moustakas, 1994). Ní ann, áfach, don seasamh neodrach seo i measc taighdeoirí agus mar sin is saothar in aisce an iarracht a dhéantar dearcadh iomlán oibiachtúil a ghlacadh. Is annamh a bhíonn an seasamh neodrach seo i gceist toisc gur minic go mbíonn claonadh áirithe, bíodh sin pearsanta, polaitiúil nó cultúrtha, sa taighdeoir féin agus é ag roghnú an ábhair agus seasann sé seo sa bhealach ar chur i bhfeidhm neodracht ar bith ón tús (Berg, 2007).

Maidir leis an tionscadal faoi chaibidil, cé go ndearna mise iarracht shuntasach dearcadh oibiachtúil i leith an ábhair a ghlacadh chugam féin, ní féidir a shéanadh go bhfuil mo thaithí shóisialta, oideachais agus chultúrtha fréamhaithe i gcomhthéacs an taighde faoi chaibidil, an córas oideachais Gaeltachta. Go deimhin is í an taithí sin a mhúscail mé chun iniúchadh a dhéanamh ar an bhfeiniméan sa chéad áit. Cinnte ghlac mé céimeanna i ndearadh, i seachadadh agus in anailís an taighde chun neodracht iomlán a bhaint amach, ach ní féidir sin a chinntiú go hiomlán i ndeireadh na dála. Is dá dheasca sin freisin a oireann straitéis léirmhíneach

nádúraíoch mar atá san fheiniméaneolaíocht don taighde seo, toisc go nglactar leis an tsuibhachtúlacht mar choinníoll a bhfuiltear ag súil leis agus an taighde idir lámha.

Is é an t-agallamh domhain an mhodheolaíocht is mince a mbaintear leas aisti agus taighde feininéaneolaíoch idir lámha (Moustakas, 1994; Denscombe, 2003; Creswell, 2013). Is minic go mbíonn an t-agallamh deartha ag an taighdeoir roimh ré d'fhonn téamaí ábhartha don fheiniméan faoi chaibidil a chur san áireamh cé go gceadaítear dó imeacht ón struchtúr seo más mian leis agus an t-agallamh féin sa tsiúl (Moustakas 1994). Tá buntáistí ar leith san agallamh don chineál seo taighde, ina measc: ceadaítear iniúchadh domhain a dhéanamh ar an ábhar; ceadaítear don agallóir ábhar áirithe a tharraingt aníos le linn an agallaimh ar dóigh leis go bhfuil tábhacht faoi leith ag baint leo; ceadaítear don agallóir a chuntas féin ar an bhfeininéan a thabhairt bunaithe ar a dtaithe agus ar a ndearcadh féin; bíonn deis ag an agallóir soiléiriú a lorg láithreach ar ghné ar bith a bhfuil amhras air ina taobh (Denscombe, 2003). Cé gur agallamh domhain leath-struchtúrtha is minice a bhíonn in úsáid, is iondúil go mbíonn struchtúr áirithe i gceist leis an agallamh feininéaneolaíoch (Moustakas, 1994). Maidir leis an anailís a dhéantar ar na hagallaimh sin, is iondúil go leantar córas cnuasaithe d'fhonn téamaí an taighde a ghrúpáil chun críche na hanailíse (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Fillfidh mé ar an ábhar seo agus taighde páirce an tionscadail á phlé.

#### **4.4.2 Míbhuntáistí na feininéaneolaíochta mar chur chuige taighde**

Ar ndóigh, níl an fheiniméaneolaíocht mar chur chuige taighde gan locht agus ní mór don taighdeoir a bheith airdeallach ar na contúirtí sin agus an próiseas taighde á dhearadh agus á chur i bhfeidhm ionas gur féidir iad a mhaolú nó a sheachaint in am an ghátair. Contúirt amháin an bhéim a leagtar ar an tsuibhachtúlacht agus ní mór don taighdeoir a bheith ullamh chuige sin. Glactar leis

san fheiniméaneolaíocht go bhfuil iliomad réaltachtaí sóisialta i bhfeidhm de dheasca thaithí éagsúil na rannpháirtithe ar an bhfeiniméan. Ní ghlactar leis, áfach, go bhfuil réaltacht ar leith ag gach aon rannpháirtí toisc nach eachtraí aonaracha iad léimhínithe na rannpháirtithe, ach eachtraí roinnte idir grúpaí, cultúir agus sochaithe faoi leith (Denscombe, 2003). Tá sé rithábhachtach go ndéanfadh an taighde ionadaíocht ar an eisint chomónta sin (Moustakas, 1994).

Míbhuntáiste eile de chuid na feiniméaneolaíochta a laghad deis atá sna torthaí taighde, agus san anailís a dhéantar ar an taighde sin, ginearálú a dhéanamh ionas go mbeadh an taighde ionadaíoch ar dhaonra níos líonmhaire ná mar a bhí páirteach sa tionscadal féin (Denscombe, 2003). Mar sin féin, áirítear é seo mar locht chomónta a leagtar ar thaighde oideachasúil (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Wenger, 1998), agus ní ghlactar leis an easpa ginearálaithe mar mhíbhuntáiste anseo. Áirítear i measc na lochtanna eile a fhaightear ar an bhfeiniméaneolaíocht an aird a thugtar ar thréithe leamha an tsaoil, an bhéim shuntasach a leagtar ar chiall cheannaithe an duine agus freisin an claonadh atá sa taighde béim a chur ar an gcur cíos seachas ar an anailís (Denscombe, 2003). Cé gurb ann do na míbhuntáistí sin luaite, is míbhuntáistí iad atá bainteach le bun-chur chuige na feiniméaneolaíochta agus bhí mise mar thaighdeoir eolach orthu agus an fheiniméaneolaíocht mar straitéis iniúchta á roghnú agam. Tugaim aird mar sin féin, agus an próiseas taighde seo á dheardh agus á chur i gcrích, ar na laigí atá san fheiniméaneolaíocht, agus déanaim gach iarracht na laigí sin a sheachaint nuair is féidir nó a mhaolú nuair is gá. Áitím, ainneoin na míbhuntáistí luaite gurb í an fheiniméaneolaíocht an cur chuige is fearr a oireann do riachtanais an tionscadail taighde faoi chaibidil. Déanaim cur síos anois ar na slite gur féidir bailíocht tionscadal taighde atá lonnaithe sna heolaíochtaí sóisialta a dheimhniú agus a mheas.

## 4.5 Bailíocht

Is cuid lárnach agus riachtanach den taighde an bhailíocht cé nach furasta an bhailíocht sin a thomhais ná a mheas i dtaighde cáilíochtúil i gcónaí de bharr nádúr an taighde sin (Bryman, 2012; Cohen et al., 2011). Ní mór glacadh leis agus taighde cáilíochtúil idir lámha nach féidir bailíocht iomlán a chinntiú ach is féidir trí dhearadh an taighde féin agus cur chuige an taighdeora, neamhbhailíocht a laghdú. Is taighde feiniméaneolaíoch atá idir lámha anseo, a thugann droim láimhe don phosaitíbeachas mar chur chuige taighde agus anailíse. Tráth a ndiúltaítear do bhunús an phosaitíbeachais, diúltaítear ag an am céanna do na slíte bailíochta atá fréamhaithe sa traidisiún céanna. Is minic a chuirtear i leith taighde léirmhínteach go bhfuil easpa smachta agus eagair sa chur chuige agus nach bhfuil sna torthaí ach cuntais shuibiachtúlachta ar eachtraí breathnóireachta (Lincoln & Guba, 1985). Tá sé ríthábhachtach mar sin agus taighde feiniméaneolaíoch á phleanáil, á dhearadh agus á chur i bhfeidhm go mbeadh ar chumas an taighdeora bailíocht agus iontaofacht an taighde sin a chinntiú agus a léiriú. Nuair a chaitear súil ar thraidisiún na bailíochta, áfach, feictear go bhfuil formhór na n-uirlisí agus na modheolaíochtaí lonnaithe i dtraidisiún taighde cainníochtúil agus posaitíbeach. Dá bhrí sin, ní mór critéir bhailíochta a roghnú a thugann aitheantas do nádúr agus do thréithe na feiniméaneolaíochta, ach mar sin féin a chinntíonn bailíocht an tionscadaíl idir lámha. Is minic go mbaintear leas as trí chritéar faoi leith agus taighde á mheas: bailíocht inmheánach; bailíocht eismheánach; iontaofacht.

Glactar leis sa taighde go bhfuil caidreamh cúisíoch idir athróa éagsúla an taighde agus cuirtear na hathróa sin san áireamh agus anailís ar an taighde ar bun. Tá ar chumas nósanna imeachta áirithe bainteach le trialacha an taighde, an bhailíocht inmheánach a chur i mbaol (Lincoln & Guba, 1985; Creswell, 2009,



2013). Tá de dhualgas ar an taighdeoir an tionscadal agus modheolaíochtaí an tionscadail a dhearadh sa tslí is gur féidir na contúirtí sin a sheachaint (Creswell, 2009). Maidir leis an mbailíocht eismheánach, glactar leis nach féidir sin a dheimhniú nuair nach bhfuil torthaí an taighde sin ábhartha ach do na rannpháirtithe sin amháin (Bryman, 2012). Is pobal sainiúil pobal taighde an tionscadail seo, agus iad gníomhach i dtimpeallacht shainiúil chomh maith céanna. Cé go n-áitím go bhfuil fiúntas sa taighde don earnáil oideachais i gcoitinne, is tionscadal feiniméaneolaíochta atá ar bun chun léargas níos grinne a thabhairt ar an dearcadh atá ag rannpháirtithe an taighde ar an bhfeiniméan idir lámha. Ní féidir ginearálú a dhéanamh ar thorthaí iomlán an tionscadail taighde ach áitím go bhfuil fiúntas leis an taighde d'earnáil an oideachais i gcoitinne agus do rannpháirtithe na hearnála sin. Deimhnítear bailíocht eismheánach dá réir.

Is réamhchoinníoll an iontaofacht don bhailíocht (Bryman, 2012; Creswell 2009, 2013; Lincoln & Guba 1985) agus cuirtear an iontaofacht sin i mbaol nuair nach ndéantar cúram cuí de nósanna imeachta trialacha an taighde (Lincoln & Guba, 1985). Is dúshlán ar leith an iontaofacht agus taighde cáilíochtúil idir lámha de bharr an chlaontacht atá le brath i bhfoinse an eolais lena n-áirítear faisnéis pearsanta na rannpháirtithe agus níl ar chumas an taighdeora cosaint a thabhairt in aghaidh na suibichtúlachta sin (Babbie, 2010). Is dúshlán freisin é toisc nach féidir brath ar aithris mar chomhartha iontaofachta ach an oiread, mar a dhéantar sa taighde cainníochtúil (Cohen et al., 2011). Maidir leis an tionscadal taighde idir lámha glactar leis go bhfuil taithí phearsanta agus ghairmiúil na rannpháirtithe ag brath ar iliomad athróga agus cé go bhféadfaí iarracht a dhéanamh tabhairt faoi thionscadal den chineál seo, ag cinntiú go mbeadh an chothromaíocht is mó tugtha maidir le

láithreacht na n-athróga sin luaite, de bharr lárnacht na suibiachtúlachta sa taighde, ní áitím go mbeadh na torthaí céanna le sonrú ina leithéid de thionscadal.

Mar sin, cé go bhfuil contúirtí áirithe bainteach leis an bhfeiniméaneolaíocht nach féidir a sheachaint is dual don taighdeoir seifteanna a aimsiú a chuireann ar a chumas na contúirtí sin a mhaolú d'fhonn bailíocht agus torthaí taighde an tionscadail a dheimhniú.

#### **4.6 Cúram Eitice**

Is í an tsochaí agus gníomhairí na sochaí atá mar ábhar ag an eolaíocht shóisialta agus tionchar suntasach aige ar an tsochaí sin dá réir. Ní mór agus sin á mheas aird a thabhairt ar an dualgas eiticiúil atá ar an té atá i mbun taighde sa tsochaí agus ar son na sochaí sin (Berg, 2007). Bunaítear cúram eitice tionscadal taighde ar bith ar trí bhunphrionsabal: go nglacann rannpháirtithe páirt sa tionscadal go deonach; nach ndéantar dochar do na rannpháirtithe sin; agus go ndéantar cúram éigin de rúndacht agus d'anaithne (Babbie, 2012). Ina theannta sin táthar ag súil go léireoidh an taighde agus an taighdeoir meas do chearta agus do dhínit na rannpháirtithe agus go n-iompróidh an taighdeoir é féin go múinte macánta (Denscombe, 2003). Cé gur ciall cheannaithe atá i roinnt de na pointí sin, ní mór don taighdeoir cinnte a dhéanamh de go gcuirtear na prionsabail sin i bhfeidhm i ngach céim den taighde. Bíonn treoir le fáil go minic don taighdeoir i gcóid eitice. Maidir leis an taighde faoi chaibidil, cuireadh míniú cuimsitheach ar phrótacal eitice an tionscadail faoi bhráid Choiste Eitice Choláiste Phádraig i dtús mhí na Nollag 2011, agus tar éis mionleasuithe a chur i bhfeidhm ar an bprótacal sin, tugadh cead iomlán eitice don tionscadal i mí Eanáir na bliana 2012. Ina theannta sin, bhí mar choinníoll clárúcháin le Coláiste Phádraig go mbeadh grinnfhiosrúchán an Gharda Síochána déanta ar an mac léinn, agus deimhníodh go raibh sin déanta i mí Mheán Fómhair

2011. Dhá ghné áirithe bainteach le cúram eitice tionscadal ar bith an toiliú feasach agus ceist rúndachta agus tugaim cur síos gairid orthu sin thíos.

#### **4.6.1 Toiliú Feasach**

Cuirtear an toiliú feasach chun cinn chun cosaint a thabhairt do shaoirse an rannpháirtí agus freisin don taighdeoir. Leagtar priacail agus buntáistí uile an taighde os comhair an rannpháirtí agus ceadaítear dó a bheith rannpháirteach ag brath ar a bharúil féin de na gnéithe sin (Cohen et al., 2012). Is minic a iarrtar ar rannpháirtithe foirm don toiliú feasach a shíniú agus an fhoirm seo mar chonradh idir an taighdeoir agus an rannpháirtí agus an fhreagracht atá á leagan orthu beirt intuigthe agus soiléir. Ní mór freisin eolas a roinnt leis an rannpháirtí maidir leis an leas a bhainfear as an eolas agus tráchttaireacht á déanamh ar na torthaí lena chinntiú go dtuigeann an rannpháirtí cén chaoi a láimhseálfar an t-eolas a thugann sé agus cén ról atá ag an eolas sin sa tionscadal i gcoitinne (Babbie, 2010). Maidir leis an taighde seo, ní raibh toiliú feasach cuimsitheach de dhíth de bhrí nach raibh mionúir páirteach sa taighde, agus bhí ar chumas na rannpháirtithe uile an t-eolas a cuireadh rompu a mheas agus cinneadh a ghlacadh ar a son féin dá réir sin. Cuireadh foirm i dtoll a chéile don rannpháirtí inár míníodh struchtúr agus spriocanna an taighde, mar aon leis an ról a bheadh ag an rannpháirtí ann. Ina theannta sin, míníodh an leibhéal rúndachta a bhí á ghealladh agus míníodh go raibh ar chumas an rannpháirtí tarraingt siar as an tionscadal dá dtogródh sé féin é ag am ar bith le linn nó i ndiaidh an taighde. Tar éis don rannpháirtí an fhoirm a léamh go grinn agus ceisteanna ina taobh a chur, shínigh muid beirt an fhoirm. Tá cóip den fhoirm le fáil sna hagusíní.

#### **4.6.2 Rúndacht agus anaithne**

Is gné lárnach den taighde go minic an rúndacht agus an anaithne a ghealltar do rannpháirtithe agus is faoin taighdeoir féin atá sé cinnte a dhéanamh den ghealltan

a thugtar. Gealltar anaithne nuair is féidir leis an taighdeoir a chinntiú nach naithneofar an rannpháirtí ón eolas a thuairiscítear sa taighde (Cohen et al., 2012). Ní féidir, áfach, anaithne a ghealladh i gcás agallaimh agus déantar iarracht rúndacht a ghealladh in áit na hanaithne (Babbie 2010; Cohen et al., 2012). Maidir le rúndacht, glactar leis go bhfuil ar chumas an taighdeora foinse an eolais, is é sin an rannpháirtí féin, a aithint ach nach dtabharfaidh sé é seo le fios go poiblí, agus is faoin taighdeoir féin atá sé an t-eolas a bhainistiú chuige sin. I gcás an tionscadail taighde seo, bhí dúshlán eile i gceist sa mhéid is go bhfuil sé mar chritéar roghnaithe gur múinteoirí atá ag teagasc in iar-bhunscoil Ghaeltachta atá rannpháirteach sa taighde. Is múinteoirí a bhí ag teagasc in aon iar-bhunscoil déag a bhí páirteach sa taighde seo agus scoileanna beaga, tuaithe iad uile agus scoileanna oileáin roinnt díobh sin. Dá dheasca sin, tá an baol ann go bhféadfaí scoil amháin thar ceann eile a aithint agus ar ndóigh is fusa arís an múinteoir a aithint dá bharr sin. Mar sin ní raibh ar mo chumas mar thaighdeoir rúndacht iomlán a ghealladh do na rannpháirtithe ach mhínigh mé dóibh mar sin féin go nglacfaíinn céimeanna ar leith chun an leibhéal is airde rúndachta agus a d'fhéadfainn a ghealladh, agus deimhníodh seo san fhoirm don toiliú feasach. Chuige sin, ní thugtar ainm an mhúinteora ná na scoile ag aon am le linn an tuairisciú a dhéantar ar an taighde seo. I gcás roinnt de na scoileanna ina bhfuil na múinteoirí ag teagasc iontu, níl ach scoil amháin ón gcontae nó ón gceantar sin páirteach sa taighde. Mar sin ní thugtar an contae ina bhfuil an múinteoir ag teagasc ná ina bhfuil an scoil lonnaithe ach an oiread, agus sa chás go mbíonn tíreolaíocht na scoile á lua, baintear leas as réigiúin tíreolaíocha seachas ainmneacha contaetha nó bailte. Tugaim aghaidh anois ar cheantar taighde an tionscadail.

#### **4.7 Ceantar Taighde an Tionscadail**

Rinne mé cur síos sa dara caibidil ar an timpeallacht ina bhfuil rannpháirtithe an tionscadail seo, múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta, ag feidhmiú, timpeallacht a bhfuil tionchar suntasach aige ar a dtaithí ghairmiúil agus phearsanta. Ní chuirim síos arís ar an gcomhthéacs sin anseo ach meabhraím don léitheoir mar sin féin go raibh sé mar chritéar roghnaithe don tionscadal go mbeadh múinteoirí a chuirfí faoi agallamh ag teagasc i gCatagóir A na Gaeltachta, mar a rianaítear in Mac Donnacha et al. (2005) agus Ó Giollagáin et al. (2007). De bhrí gur baineadh leas as scoileanna na gceantar sin d'fhonn múinteoirí a aimsiú agus a mhealladh chun rannpháirtíochta, áirítear múinteoirí atá ag teagasc i dhá scoil de chuid Chatagóir B na Gaeltachta sa taighde freisin. Cé go bhfuil na scoileanna sin lonnaithe go tíreolaíochtúil lasmuigh de Chatagóir A, bhí cuid d'abhantrach na scoileanna sin lonnaithe i gCatagóir A, agus comhchosúil ó thaobh próifíle dá réir leis na scoileanna sin i gCatagóir A. Dá bhrí sin, shásaigh múinteoirí na scoileanna sin na critéir roghnaithe. Tugaim cur síos anois ar an bpróiseas samplála a bhain leis an tionscadal.

#### **4.8 Sampláil Chuspóiriúil**

D'fhonn rannpháirtithe oiriúnacha a roghnú agus a mhealladh chun a bheith páirteach sa tionscadal taighde seo baineadh leas as sampláil chuspóiriúil, córas a shonraítear go minic i dtionscadail fheiniméaneolaíoch (Creswell, 2013). Tá sé ríthábhachtach i dtionscadal den chineál seo go mbeadh taithí ag gach aon rannpháirtí ar an bhfeiniméan agus cinntíonn an tsampláil chuspóiriúil go mbeidh na critéir riachtanacha sásaithe ag na rannpháirtithe uile. Sa tionscadal taighde seo, tá comhthéacs an chórais oideachais Ghaeltachta lárnach san fheiniméan agus ríthábhachtach dá réir go mbeadh taithí ag na rannpháirtithe uile ar an timpeallacht

chomh maith leis an mbunfheiniméan. Is uirlis tíosach an tsampláil chuspóiriúil a cheadaíonn don taighdeoir díriú isteach ar bhuntéamaí an taighde ón tús agus an deis is fearr a thabhairt grúpa áirithe daoine a aimsiú a bhfuil baol láidir ann go bhfuil ar a gcumas eolas saibhir agus luachmhar a sholáthar (Denscombe, 2003). Ionas go bhféadfaí múinteoir a chur san áireamh sa sampla don tionscadal seo, bhí gá go sásóidís na critéir seo a leanas:

- Níor mhór go mbeadh na múinteoirí ag teagasc in iar-bhunscoil Ghaeltachta a bhí lonnaithe i gCatagóir A na Gaeltachta, nó in iar-bhunscoil a raibh abhantrach na scoile sin lonnaithe i gCatagóir A na Gaeltachta
- Níor mhór gur mhúinteoirí iad a bhí ag teagasc ar bhun lán-ama sa scoil gné a chuir múinteoirí a bhí sa scoil i mbun taithí teagaisc chun críche cúrsa cáiliúcháin sa mhúinteoireacht as an áireamh
- Bhí gá go mbeadh an sampla iomlán ionadaíoch ar na hábhair ba choitianta a bhí á dteagasc in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, lena n-áirítear na hábhair éigeantacha, Gaeilge, Béarla agus matamaitic agus freisin ábhair eile mar theangacha iasachta, ábhair thraidisiúnta mar stair agus tíreolaíocht, ábhair eolaíochta, agus ábhair phraiticiúla.

De bharr leithne na gcritéar thús, fágadh go raibh formhór na múinteoirí a bhí ag teagasc in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta oiriúnach chun páirt a ghlacadh sa taighde, agus an baol ann go mb'fhéidir go mbeadh líon ard múinteoirí san áireamh sa sampla deiridh. Tugaim cur síos anois ar an tslí a rinne mé bainistiú ar an sampla.

#### **4.8.1 Méid an tsampla agus sáithiú an eolais**

Tráth go mbíonn critéir an tsampla leagtha síos, is deacair go minic socrú ar cé mhéad rannpháirtí ar chóir a chur san áireamh sa sampla deiridh. I gcás an

tionscadail seo, de bhí go raibh na critéir leathan go leor, fágadh go raibh formhór na múinteoirí a bhí ag teagasc in aon iar-bhunscoil déag oiriúnach do shampla an tionscadail, is é sin 209 múinteoir. Ar ndóigh, is sampla fíorleathan é seo agus ní mór don taighdeoir a bheith ullamh chun an sampla a ghearradh siar más gá.

Breathnaítear ar an bpointe sáithithe go minic chuige seo. Ba iad Glaser agus Strauss (1967) ar dtús a chum an téarma pointe sáithithe, is é sin an pointe sin den bhailiú eolais nach dtagann eolas úr ar bith chun cinn ar féidir catagóir nua a bhunú air (Bryman, 2012; Creswell, 2013). Cé go mbaineann an sáithiú teoiriciúil leis an teoiric bhunata den chuid is mó (Cohen et al., 2011; Guest, Bunce, & Johnson, 2006) tá ábharthacht sa choincheap do thionscadail taighde fheidhmeacha, go háirithe agus gníomhaíochtaí praiticiúla an taighde sin á bpleanáil agus á gcur i bhfeidhm. Tugann an pointe sáithithe dúshlán don taighdeoir, áfach, sa mhéid is gur deacair socrú cé mhéad agallamh ar chóir tabhairt faoi chun an pointe seo a bhaint amach, agus is beag cabhair atá ar fáil don taighdeoir maidir leis seo (Guest et al., 2006). Ar ndóigh tá líon na n-agallamh ag brath go hiomlán ar an bpointe sáithithe, agus toisc go bhfuil sé dodhéanta an pointe seo a mheas roimh ré, is doiligh an tasc a chuirtear roimh an taighdeoir líon na n-agallamh a thuar (Guest et al., 2006). Maidir le staidéir fheiniméaneolaíocha, luann Morse (1994) gur leor seisear rannpháirtí ar a laghad chun iniúchadh sásúil a dhéanamh ar an bhfeiniméan (Guest et al., 2006) cé go maíonn Creswell (2013) gur chóir idir cúigear agus cúigear is fiche rannpháirtí a bhfuil taithí acu ar an bhfeiniméan a chur faoi agallamh chun go mbeadh an pointe sáithithe bainte amach (Creswell, 2013; Polkinghorne, 1989).

Mar a luadh, tugadh cuireadh do na múinteoirí uile a shásaigh critéir roghnaithe an tionscadail páirt a ghlacadh sa taighde, 209 múinteoir san iomlán. Astu sin, áfach, ní raibh ach céatadán coibhneasta íseal go leor toilteanach labhairt faoina

dtáithí féin, seachtar múinteoir is tríocha san iomlán. Cuireadh sampla chomh líonmhar sin le chéile toisc go dtarlaíonn go minic nach mbeidh an sampla iomlán oiriúnach chun na hanailíse sa deireadh, agus is amhlaidh a bhí i gcás an tionscadail seo. Ar ndóigh, ní mba ionann sin agus an líon agallamh iomlán a ndéantar anailís air anseo de bharr gnéithe éagsúla a chuir na hagallaimh sin as an áireamh. Mar a phléifidh mé ar ball sa chaibidil seo, cuireadh na múinteoirí faoi agallamh ar láthair na scoile agus cé go raibh buntáistí leis seo, míbhuntáiste amháin leis gurbh éigean do roinnt múinteoirí an t-agallamh a chur ar fionraí de bharr cúraimí oibre. I gcás roinnt múinteoirí, bhí siad sásta an chuid eile den agallamh a chríochnú ní ba mhoille ach i gcás roinnt eile, níor theastaigh uathu nó ní raibh an t-am acu an t-agallamh a chríochnú. Chuir sé seo líon suntasach múinteoirí as an áireamh. Ina theannta sin cuireadh líon beag múinteoirí as an áireamh de bhrí go raibh ról údaráis acu sa scoil agus iad ina múinteoirí ábhair chomh maith le bheith ina bpríomhoidí nó ina leaspríomhoidí. Tá mar aidhm ag an tionscadal seo iniúchadh a dhéanamh ar thaithí múinteoirí amháin agus dá bhrí sin cuireadh an líon beag múinteoirí sin a raibh ról údaráis acu as an áireamh ón sampla deiridh cé gur chuir a n-ionchur go mór le mo thuiscint féin ar an ábhar. Léiríonn an clár thíos líon iomlán an tsampla agus oiriúnacht na n-agallamh don anailís. Ar deireadh, cuireadh agallamh amháin as an áireamh toisc nár theastaigh ón agalláí leanúint leis an bpróiseas. Cuirim clár i láthair thíos d'fhonn stádas na n-agallamh uile a léiriú

**Tábla 1**

Cód	Stádas an agallaimh	Cód	Stádas an agallaimh
A1	Agallamh curtha ar fionraí	H1	Inghlactha
A2	Inghlactha	H2	Ról údaráis ag cur as don sampla
A3	Inghlactha	I1	Inghlactha



A4	Inghlactha	I2	Inghlactha
B1	Inghlactha	I3	Agallamh curtha ar fionraí
B2	Agalláí tarraingthe siar	I4	Inghlactha
B3	Inghlactha	I5	Agallamh curtha ar fionraí
B4	Inghlactha	I6	Inghlactha
B6	Agallamh curtha ar fionraí	I7	Inghlactha
C1	Agallamh curtha ar fionraí	I8	Inghlactha
C2	Inghlactha	I9	Inghlactha
D1	Agallamh curtha ar fionraí	I10	Inghlactha
E2	Agallamh curtha ar fionraí	I11	Inghlactha
E3	Ról údaráis ag cur as don sampla	J1	Agallamh curtha ar fionraí
F1	Inghlactha	K1	Agallamh curtha ar fionraí
F2	Agallamh curtha ar fionraí	K2	Inghlactha
G1	Inghlactha	K3	Agallamh curtha ar fionraí
G2	Ról údaráis ag cur as don sampla	K4	Agallamh curtha ar fionraí
G3	Agallamh curtha ar fionraí		

Cuirim i láthair anois clár na rannpháirtithe a shásaigh critéar roghnaithe an taighde pháirce, agus atá mar bhunús leis an taighde seo, agus leis an bhfaisnéis agus an anailís a chuirtear i láthair.

#### 4.8.2 An sampla deiridh

Tugaim léargas ar an sampla seo agus ar thréithe bainteach leis mar chabhair don léitheoir tráth go mbeidh faisnéis na múinteoirí á gcur i láthair agus á scagadh.

Roghnaím tréithe nach sáróidh ceist rúndachta an tionscadail mar ábhair teagaisc agus inscne agus blianta caite i mbun teagaisc. Tá cúlra leathan i measc na múinteoirí a cuireadh faoi agallamh sa tionscadal seo, cúlra teanga san áireamh. Chinn mé, ar mhaithe leis an gcúram eitice a gealladh do na múinteoirí a shásamh, gan próifíl teanga a chur san áireamh i measc na dtréithe seo. Ar ndóigh, bhí roinnt múinteoirí a thug le fios go raibh ról ag a gcúlra teanga féin ina dtaithí ghairmiúil agus tá sé sin curtha san áireamh san anailís. Bhí ann freisin, níor mhiste a lua, do mhúinteoirí nár thug suntas ar bith dó. Theastaigh uaim go mbeadh taithí ghairmiúil na múinteoirí ar an teagasc iar-bhunleibhéil mar chroílár an phlé, agus nach n-aireoidís go raibh a bpróifíl teanga féin mar athróg réamhbheartaithe ar an gcur i láthair a rinne siad ar an bhfeiniméan.

Maidir leis na blianta caite i mbun teagaisc, níor mhiste míniú gairid a thabhairt ar an tréith aitheanta sin ó tharla é a bheith fréamhaithe sa litríocht bainteach leis an bhforbairt ghairmiúil, agus le saolré an mhúinteora. Tráth go mbíonn saolré an mhúinteora á iniúchadh, is minic go ndéantar iarracht sainiú a dhéanamh ar na tréimhsí cinniúnacha ann mar léiriú ar fhorbairt na gairme agus an mhúinteora. Baineann na céimeanna seo leis na blianta atá caite ag an múinteoir i mbun teagaisc, leis na heachtraí cinniúnacha a thiteann amach le linn thaithí an mhúinteora, nó sin le dul chun cinn gairmiúil. Contúirt a bhaineann le múnlaí den chineál seo go bhféachtar ar an bhforbairt ghairmiúil mar phróiseas líneach ar féidir a thuar go héasca agus cur chuige forbartha a chur in oiriúint di dá réir. Maíonn Huberman (1993) go ndéanann sainithe den chineál seo neamhshuim de thaithí phearsanta, timpeallacht shóisialta agus athróa eile a bhfuil tionchar suntasach acu ar fhorbairt an mhúinteora. Feictear rogha eile den fhorbairt á cur chun cinn ag Cochran-Smith & Lytle (1999) agus Dall'Alba & Sandberg (2006), múnlaí atá

cíortha sa léirbhreithniú litríochta. Sna múnlaí seo, breathnaítear ar luachanna agus ar riachtanais múinteoirí beag beann ar an gcéim ag a bhfuil siad ar an gconair ghairmiúil agus bunaítear soláthar na forbartha ar na hathróa saineúla sin, seachas ar riachtanais atá bunaithe ar chonair réamhdhearbhaithe. Dá bhrí sin, agus freisin chun rúndacht na múinteoirí a chosaint, glactar le trí thréimhse ama chun idirdhealú a dhéanamh idir na tréimhsí ama atá caite ag na múinteoirí ag teagasc. Bristear é seo síos bunaithe ar an gcéad cúig bliana, an deich mbliana ina dhiaidh sin agus na blianta uaidh sin amach. Baintear leas as an nod thíos chun foinsí an eolais agus an fhaisnéis a aithint.

Tugtar clár den sampla iomlán agus tréithe bainteach leo thíos.

Cód	Ábhair Teagaisc	Inscne	Blianta caite i mbun teagaisc de réir Tréimhsí ama (Tr.)	Nod
A2	Adhmadóireacht, Staidéar Foirgníochta, Líníocht	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	A2, Adh/SF/L, (f) Tr.2
A3	Fraincis, Gaeilge	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	A3, Fr/Ga, (b) Tr.3
A4	Fraincis, Béarla	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	A4, Fr/B, (b) Tr.3
B1	Corpoideachas, Gaeilge	Baineann (b)	6 – 15 bl.( Tr.2)	B1, Corp/Ga, (b) Tr.2
B3	Stair, Béarla, Gaeilge	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	B3, St/B/Ga, (b) Tr.2
B4	Gnó	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	B4, Gn, (b) Tr.3
C2	Stair, Gaeilge	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	C2, St/Ga, (f) Tr.2
F1	Eacnamaíocht Bhaile	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	F1, EB,(b) Tr.2
G1	Eacnamaíocht Bhaile, Oideachas Sóisialta, Pearsanta agus Sláinte , Teagasc Reiligiúin	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	G1, Eb/OSSP/TR, (b) Tr.3
H1	Tacaíocht Foghlama	Fireann (f)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	H1, TF, (f) Tr.3
I1	Ealaín	Baineann (b)	0 – 5 bl. (Tr.1)	I1, E, (b) Tr.1
I2	Eacnamaíocht Bhaile	Baineann (b)	0 – 5 bl. (Tr.1)	I2, EB, (b), Tr.1
I4	Gaeilge, Stair,	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	I4, Ga/St, (b), Tr.3
I6	Ríomhaireacht, Mata	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	I6, R/Ma. (b) Tr.2
I7	Tíreolaíocht, Tacaíocht Foghlama	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	I7, Tír/ TF, (b) Tr.3
I8	Adhmadóireacht	Fireann (f)	0 – 5 bl. (Tr.1)	I8, Adh., (f) Tr.1
I9	Fisic, Líníocht, Mata	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	I9, F/L/Ma. (f) Tr.2
I10	Gaeilge, Stair	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	I10, Ga/St (f) Tr.2
I11	Staidéar Foirgníochta, Grafaic Dhearthra agus Chumarsáide	Fireann (f)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	I11, SF/ GDC, (f) Tr.3
K2	Ceol	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	K2, C, (b) Tr.2

#### **4.9 Céimeanna tosaigh an taighde páirce**

Cuirim céimeanna tosaigh an taighde i láthair anseo de réir mar a bhaineann sé le hearcú na rannpháirtithe

##### **4.9.1 Céim I: Teagmbáil tosaigh leis na hiar-bhunscoileanna**

Chuir mé glaoch gutháin ar phríomhoidí na n-aon scoil déag chun mé féin a chur in aithne dóibh agus míniú gairid a thabhairt ar an tionscadal. Mhínigh mé freisin dóibh go mbeadh litir á seoladh agam chuig an scoil gan mhoill ina mbeadh míniú ní ba chuimsithí ar an tionscadal agus go mbeinn buíoch dá bhféadfaí cóip den litir a chrochadh i seomra foirne na múinteoirí. Theastaigh uaim tabhairt faoin goéim tosaigh seo ionas go mbeadh aithne curtha agam ar an bpríomhoide mar phointe teagmhála agam sa scoil, agus freisin chun go bhféadfainn réamhfhógra a thabhairt maidir leis an eolas a bheadh á sheoladh sa phost. Seift a bhí anseo chun go mbeadh an scoil ag súil leis an litir roimh ré agus go mbeadh treoir ag an bpríomhoide i dtaobh céard a dhéanfaí leis an litir nuair a thiocfadh sí.

##### **4.9.2 Céim II: Comhfhreagras á sheoladh chuig na hiar-bhunscoileanna**

Sheol mé litir amach chuig an aon scoil déag inár míniú réasúnaíocht an tionscadail mar aon leis an gcur chuige a bheadh leis. Ina theannta sin bhí póstaer simplí iniata freisin ina raibh míniú tugtha ar an taighde mar aon le heolas teagmhála an taighdeora. Theastaigh uaim go mbeadh deis ag na múinteoirí eolas maidir leis an tionscadal a léamh sula dtabharfainn féin cuairt ar na scoileanna chun múinteoirí a iarraidh chun agallaimh. Mar a tharlaigh sé, ní dheachaigh múinteoir ar bith i dteagmháil liom le linn na tréimhse seo, ach nuair a thug mé cuairt ar an scoil chuir líon suntasach díbh in iúl dom go raibh an póstaer feicthe agus léite acu agus gur thuig siad an méid a bhí i gceist leis an tionscadal. Mar sin cé nár chabhraigh an réamheolas sin liom múinteoirí a earcú, ba sheifteanna fíorúsáideacha a bhí iontu

suim na múinteoirí a mhúscailt san ábhar sular thug mé féin cuairt ar an scoil. Tá cóip den fhógra sin le fáil sna hagusíní.

#### **4.9.3 Céim III: Teagmháil leis na príomhoidí**

Ba léir nach raibh ag éirí liom múinteoirí a mhealladh chun rannpháirtíochta agus shocraigh mé teagmháil a dhéanamh arís le príomhoidí na scoileanna d'fhonn rochtain ar na scoileanna mar shuíomh don agallamh a fhiosrú. Cé gur chuir na príomhoidí in iúl dom nach bhféadfaidís a chinntiú go mbeadh múinteoir ar bith sásta a bheith páirteach, fiú agus mé lonnaithe sa scoil, ceadáíodh dom cuairt a thabhairt ar an scoil agus múinteoirí a earcú sa tslí sin. D'éascaigh na príomhoidí freisin cead ó bhord bainistíochta na scoile maidir le húsáid na scoile féin mar láthair.

#### **4.9.4 Céim IV: Cuairt chuig na scoileanna**

Thosaigh na cuairteanna ar na scoileanna i dtús mhí Feabhra 2012 agus leanadh leo go dtí lár mhí Aibreáin 2012. De bharr go raibh na hiar-bhunscoileanna faoi bhrú le scrúduithe scoile agus stáit i mí Bealtaine agus Aibreán, b'éigean dom na cuairteanna uile, agus na hagallaimh dá réir a bheith críochnaithe faoi thús lár Aibreáin. I gcás roinnt múinteoirí, críochnaíodh an t-agallamh i ndiaidh na tréimhse sin ag am a bhí ní b'oiriúnaí don rannpháirtí féin.

Déanaim cur síos anseo ar na gnéithe uile bainteach le próiseas agallaimh an tionscadail, an próiseas a bhí mar bhunús le taighde páirce an tionscadail, ag tosaí ar dtús le dearadh agus struchtúr an agallaimh féin.

#### **4.9.5 Dearadh an agallaimh**

Is í taithí ghairmiúil an mhúinteora san iar-bhunscoil Ghaeltachta príomhthéama an tionscadail seo. Ar ndóigh, is iomaí téama uile faoina scáth sin a

bhfuil ábharthacht faoi leith leo agus bhris mé an príomhthéama síos ina fhothéamaí d'fhonn éascaíocht a dhéanamh don phlé, don anailís agus don tráchttaireacht.

Áirítear i measc na dtéamaí a bhí le cíoradh sna hagallaimh:

- a) Cúlra agus comhthéacs an mhúinteora
- b) Cúrsaí oiliúna, taithí teagaisc an mhúinteora agus an fhorbairt ghairmiúil leanúnach
- c) An comhthéacs teagaisc agus ról na hiar-bhunscoile Gaeltachta

Cheadaigh an struchtúr thuas an t-agallamh a réachtáil sa tslí is go raibh an múinteoir ag insint scéal a thaithí féin ar an teagasc ach go raibh téamaí áirithe le cíoradh a thug struchtúr don phlé. Sa tslí seo bhí mise cinnte go raibh tréithe ginearálta an fheiniméin á gcíoradh ach i múnla a bhí compordach, comhráiteach agus machnamhach don mhúinteoir. Is tréithe iad seo atá bainteach le dea-chleachtas agallaimh agus freisin leis an agallamh feiniméaneolaíoch (Cohen et al., 2011; Denscombe 2003; Lincoln & Guba, 1985). Cé go raibh na téamaí sin mar threoir ag an agallamh, agallamh leath-struchtúrtha a bhí i gceist agus d'fhág sin go raibh saoirse agam freastal ar na téamaí ba ábhartha agus ba phráinní i gcomhthéacs na n-agallamh éagsúil (Bryman, 2012).

#### **4.9.6 Ceisteanna an agallaimh**

De bharr nádúr an agallaimh leath-struchtúrtha (Cohen et al., 2011; Denzin & Lincoln, 1994), baineadh leas as ceisteanna oscailte agus bunaíodh na ceisteanna seo ar na mórcheisteanna taighde atá mar threoir ag an tionscadal ina iomláine.

Chun réamhthaithí na múinteoirí ar an bhforbairt ghairmiúil san oideachas agus an tsuim atá acu sa réimse sin a fhiosrú, chuir mé tús leis an agallamh trí cuireadh a thabhairt do na múinteoirí plé a dhéanamh ar a gcúlra agus a gcomhthéacs

forbartha. Sa tslí seo freisin, bhí deis ag na múinteoirí scéal a dtaithí ghairmiúil féin a insint ón gcéad lá a chuir siad suim sa mhúinteoireacht. Ina dhiaidh sin, d'fhiosraigh mé na nithe sin is mó ina bpost a thugann sásamh agus dúshlán dóibh, chun deis a thabhairt dóibh a dtaithí phearsanta ar an múinteoireacht iar-bhunleibhéil a phlé. Bhí sé tábhachtach an dá cheist a scaradh óna chéile chun a chinntiú go mbeadh deis tugtha do na múinteoirí machnamh cothrom a dhéanamh ar eilimintí dearfacha agus diúltacha an phoist, dá mba ann dóibh. Cuireadh ceisteanna ina dhiaidh sin ar na rannpháirtithe maidir lena dtaithí phearsanta ar an bhforbairt ghairmiúil leanúnach, agus an dearcadh a bhí acu ar éifeacht agus tairbhe an tsoláthair sin. Ar mhaithe le tionchar shainchomhthéacs na Gaeltachta ar a dtaithí ghairmiúil agus phearsanta a fhiosrú, chuir mé ceisteanna ar na múinteoirí maidir le seasamh na teanga mar mheán teagaisc agus cumarsáide sa scoil ina bhfuil siad ag teagasc. Chuir mé ceisteanna freisin orthu maidir le ról na iar-bhunscoile Gaeltachta, agus maidir le ról an mhúinteora inti.

Tugann faisnéis na múinteoirí ar na hábhair seo léargas ar mhórcheisteanna taighde an tionscadail, agus na téamaí bainteach leo: na dúshláin ghairmiúla atá la tabhairt ag na múinteoirí; na cleachtais oiliúna a bhfuil siad páirteach iontu; agus a riachtanais oiliúna bunaithe ar a dtaithí ghairmiúil agus phearsanta ar an teagasc san iar-bhunscoil Ghaeltachta.

Bhí na ceisteanna oscailte seo mar threoir don phlé, cé gur minic gur bhuaill na rannpháirtithe faoi na téamaí iad féin, gan ugach ar bith, de bharr struchtúr insinte agus stíl chomhráiteach an agallaimh. Ó tharla gur taithí na múinteoirí féin ar an teagasc san iar-bhunscoil Ghaeltachta a bhí á cíoradh, bhí roinnt de na rannpháirtithe a leag luach níos airde ar ghnéithe áirithe thar a chéile agus a thoradh sin le feiceáil sa bhfaisnéis a thugann siad. Dá bhrí sin, feictear téamaí i dtorthaí an taighde nach



raibh san áireamh sna ceisteanna oscailte ach ar shíl na rannpháirtithe iad féin go raibh tábhacht ar leith ag baint leo ina dtaithí ghairmiúil agus phearsanta. Tá cóip de na ceisteanna seo le fáil sna hagusíní.

#### **4.9.7 Suíomh an agallaimh**

Mar a luadh ní ba thúisce, baineadh leas as sampláil chuspóiriúil d'fhonn rannpháirtithe an tionscadail a aimsiú agus a earcú agus chun éascaíocht a dhéanamh den phróiseas sin, baineadh leas as an iar-bhunscoil féin mar ionad chuige sin. Dá dheasca sin, agus de bharr an drogail a bhí ar na rannpháirtithe dul i mbun agallaimh lasmuigh d'uaireanta scoile, b'éigean leas a bhaint as foirgneamh na scoile féin, le cead an príomhoide agus an bhoird bainistíochta, mar shuíomh do na hagallaimh.

Bhí buntáistí leis an gcur chuige seo ar iliomad bealaí. Bhí an príomhoide in aice láimhe agus ba bhuntáiste shuntasach a bhí anseo toisc go raibh ar a c(h)umas mé a chur in aithne do na múinteoirí, múinteoirí a scaoileadh óna gcuid oibre chun dul faoi agallamh agus freisin chun suíomhanna oiriúnacha do na hagallaimh a aimsiú. Buntáiste eile a bhí leis an scoil mar shuíomh taighde go raibh na múinteoirí féin compordach ag plé cúrsaí gairmiúla agus iad úr ina n-aighe acu toisc iad a bheith lonnaithe san ionad gairmiúil. Freisin, sa chás gur theastaigh uathu áiseanna agus ábhair faoi leith a thaispeáint dom chun a bpointe a chur in iúl ní ba shoiléire, ba fhurasta dóibh sin a dhéanamh agus iad in aice láimhe. Ar deireadh, bhí deis agamsa mar thaighdeoir taithí phearsanta a fháil ar an gcomhthéacs ina raibh an múinteoir ag feidhmiú, gné a chuir go mór le mo chuid tuisceana féin ar an bhfeiniméan, go háirithe na caidrimh ghairmiúla a bhíonn idir múinteoirí agus freisin idir múinteoirí agus daltaí.

Ar ndóigh, bhí míbhuntáistí freisin leis an scoil mar láthair don agallamh. Ní spás oiriúnach go minic ionad mar scoil i gcomhair agallaimh de bharr gleo agus gnóthacht na háite (Denscombe, 2003). Ina theannta sin, ní raibh spás oiriúnach ar fáil i gcónaí don agallamh agus chuir na dúshlán lóistíochúla sin isteach anois agus arís ar chaighdeán an agallaimh, go háirithe ar an gcaighdeán fuaimne. Ina theannta sin, bhí roinnt múinteoirí míchompordach ag plé a dtaithí phearsanta féin san ionad oibre agus inní orthu go gcloisfí iad ag gearán faoin bpost, faoina gcomhghleacaithe nó faoi bhainistíocht na scoile féin. Ar deireadh, mar a luadh ní ba thúisce, bhí tráthchláir na múinteoirí lán agus ba dheacair acu am oiriúnach a chur i leataobh don agallamh. Fiú nuair a d'éirigh linn sin a dhéanamh cuireadh roinnt agallamh ar fionraí de bharr cúraimí oibre na múinteoirí, gné nach dtiocfadh chun cinn i suíomh lasmuigh den ionad oibre.

Ainneoin na míbhuntáistí sin luaite, ba fúmsa a bhí sé bealaí a aimsiú timpeall ar na míbhuntáistí sin ionas go bhféadfaí leas a bhaint as an scoil mar shuíomh éifeachtach agus áisiúil taighde. Ba mhór an chabhair go minic a bhí i bpríomhoidí na scoileanna de bhrí gurb iadsan a ghníomhaigh mar idirghabhálaí idir mé féin agus na múinteoirí. Cinnte ba léir gur airigh na múinteoirí míshuaimhneach i dtús an agallaimh, go háirithe agus ábhar leochaileach á phlé san ionad gairmiúil. D'fhág seo go minic go raibh cúpla nóiméad de dhíth ar na múinteoirí scíth a ligean agus suaimhneas intinne a aimsiú a cheadódh dóibh labhairt go machnamhach agus go compordach. Ba mhór an chabhair do na múinteoirí míniú gairid ar an tionscadal ina iomláine a thabhairt dóibh chun deis a thabhairt dóibh iad féin a lonnú sa chomhthéacs taighde. Ina theannta sin, meabhraíodh rúndacht an tionscadail leo chun a chinntiú gur thuig siad gur a scéal féin a bhí uaimse an t-agallóir, seachas cuntas foirmiúil ar fheidhmiú an chórais oideachais Ghaeltachta.

#### **4.9.8 Fad na n-agallamh**

Bhraith fad na n-agallamh go minic ar athróga éagsúla, ina measc suim an agalláí san ábhar agus suim chun cainte dá réir. Ina theannta sin bhí roinnt múinteoirí a raibh deacrachtaí acu focail a chur ar a dtaithe, agus roinnt eile nach raibh an cumas teanga sa Ghaeilge acu cur síos a dhéanamh ar an taithe sin. Sa chás sin d'iompaigh roinnt díobh ar an mBéarla le linn an agallaimh agus bhí roinnt eile a choinnigh leis an nGaeilge ach a bhí ag streachailt léi mar mheán cumarsáide. Ar ndóigh chuir cúraimí oibre roinnt de na múinteoirí isteach go mór ar fhad na n-agallamh. Ba mhínic liom sa chás seo coinne eile a dhéanamh leis an múinteoir chun an t-agallamh a chríochnú, cé nach gach múinteoir a bhí sásta an coinne sin a dhéanamh. Sa chás sin, cuireadh an t-agallamh ar fionraí agus as an áireamh ón tionscald. Ar an meán mhair formhór na n-agallamh ceathracha cúig nóiméad agus bhí roinnt díobh a mhair ní b'fhaide ná sin.

#### **4.10 Bainistiú an eolais**

Rinneadh taifead fuaimne ar fhormhór na n-agallamh sa tionscald seo. Cuireadh ceist ar na múinteoirí sular cuireadh tús leis an agallamh an mbeidís toilteanach go ndéanfaí taifead fuaimne ar an agallamh, agus míníodh dóibh gur don taighdeoir amháin a bhí na comhaid fuaimne agus nach mbeidís le dáileadh. Arís meabhraíodh dóibh an rúndacht a bhí á gealladh mar chuid den toiliú eolais. D'aontaigh a bhformhór leis seo, cé go raibh roinnt múinteoirí nár theastaigh uathu go ndéanfaí taifead ar an agallamh. I gcás na múinteoirí seo, cheadaigh siad dom nótaí a bhreacadh síos le linn an agallaimh. Níor mhiste a lua ag an bpointe seo cé go raibh fiúntas leis na nótaí thuas, ba thairbhí i bhfad ó thaobh stór an eolais de na hagallaimh sin a ndearnadh taifead fuaimne orthu.

Tar éis a cuireadh na hagallaimh i gcrích, chuaigh mé i muinín chlár ríomhaireachta chun éascaíocht a dhéanamh de bhainistiú eolais an tionscadail. Tá feidhmeanna éagsúla ag cláir ríomhaireachta a ghníomhaíonn mar thacaíocht don bhainistiú nach mór a dhéanamh ar eolas cáilíochtúil (Cohen et al., 2011). Fágтар mar sin féin go bhfuil ról gníomhach go fóill ag an taighdeoir sa phróiseas céanna (Creswell, 2009). Baineadh leas as an mbog-earra NVivo 10 chun eolas bainteach le taighde páirce an tionscadail a bhainistiú.

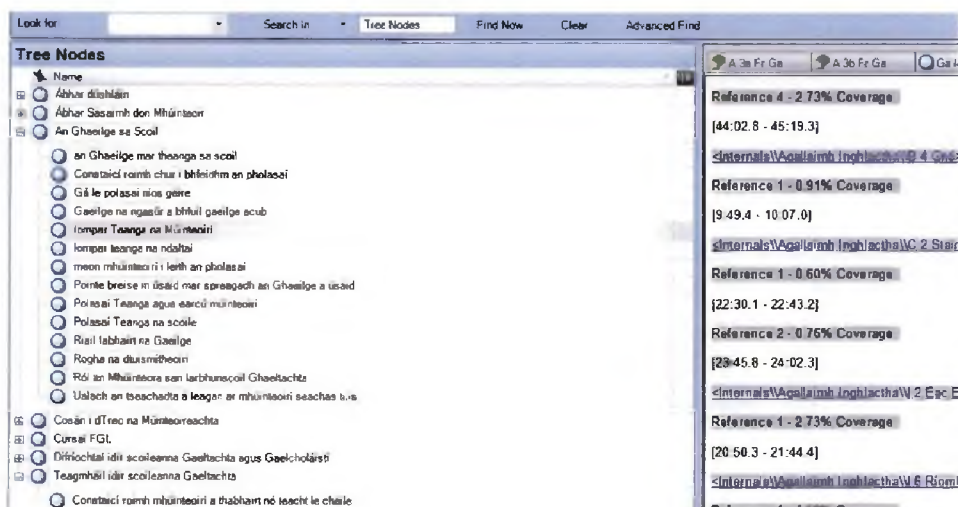
#### 4.11 NVivo

Bogearra é NVivo a úsáidtear chun anailís a dhéanamh ar eolas cáilíochtúil, agus é oiriúnach chun bainistiú a dhéanamh ar eolas i bhfoirm focal dá bharr sin. Cheadaíonn an bog earra don úsáideoir ord a chur ar chomhaid fuaimne agus rangú a dhéanamh orthu bunaithe ar riachtanais an taighdeora agus an taighde féin. Baintear leas freisin as d'fhonn caidrimh ghaolmhara idir catagóirí éagsúla laistigh den eolas a aithint agus a bhainistiú (Cohen et al., 2011; Richards, 2005).

I gcás an tionscadail idir lámha, cuireadh na comhaid fuaimne uile isteach in NVivo 10 agus rinneadh innéacs orthu ag cur eolas ábhartha san áireamh sna nótaí bainteach leo. De bharr critéir rúndachta, b'éigean leas a bhaint as córas lipéid ar leith. Rinneadh seo trí litir a thabhairt do gach scoil agus uimhir do gach múinteoir a cuireadh faoi agallamh ón scoil sin. Fágтар mar sin go bhfuil córas iontaofa agus soiléir lipéid in úsáid ach nach féidir an scoil ná an múinteoir a aithint. Is laistigh den chlár ríomhaireachta seo a rinneadh tras-scríobh ar na hagallaimh uile. Tugtar faoin anailís agus an tras-scríobh go cothreomhar lena chéile, próiseas a cheadaíonn don taighdeoir tras-scríobh a dhéanamh ar na nithe sin is ábhartha do na ceisteanna taighde agus iad a chódú dá réir. Sa tslí seo freisin, tá an deis ag an taighdeoir na

hábhair chomhrá sin a thagann aníos san agallamh nach bhfuil ábhartha don taighde féin, a fhágáil ar lár ón tras-scríobh.

Sa tslí chéanna, tá an deis freisin ag an taighdeoir na tras-scríbhinní uile atá bainteach le téama ar leith a stóráil astu féin faoi theideal an téama sin. Is iondúil go mbíonn an sliocht chéanna as tras-scríbhinní ar leith ag tagairt don iliomad téamaí éagsúla bainteach leis an taighde. Ceadáíonn an cleachtas rangaithe seo don taighdeoir an sliocht céanna a lonnú i gcomhthéacsanna éagsúla anailíse. Tugaim sampla den rangú sin thíos sa cholún ar thaobh na láimhe clé.



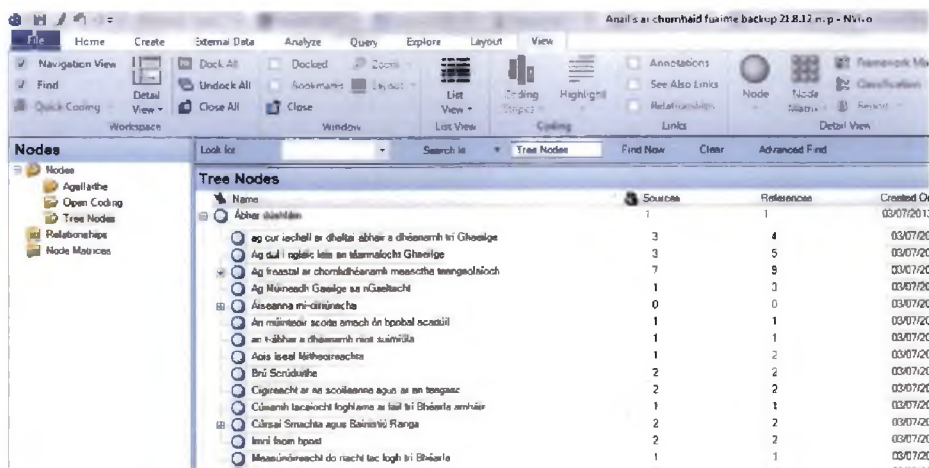
#### 4.11.1 Códú in NVivo

Baintear leas as nóid agus códú ar bun sa chlár NVivo. De réir mar atá anailís ar bun ar na hagallaimh, agus ar na tras-scríbhinní sa chás seo, bronnar teideal nua ar gach téama nua, nó nóid, a thagann chun cinn. Is próiseas de chódú oscailte é seo a cheadáíonn don taighdeoir rangú a dhéanamh ar na téamaí uile a thagann chun cinn san anailís. Ar ndóigh, ní gá go mbeadh na téamaí seo go fóill ábhartha de réir mar a théann an taighdeoir níos doimhne sa phróiseas códaithe. Tá léaráid thíos a léiríonn

an próiseas oscailte códaithe seo. Tá na samplaí eile den chódú oscailte ina iomláine le fáil sna hagnosisíní.

Name	Sources	References	Created On
Cúrsa na nGillúna agus an Mhúinteora	1	1	16/07/2012
Cultúr a chur chun cinn	3	4	16/07/2012
Cúnamh tacaíocht foghlama ar fáil trí Bhearta amháin	1	1	17/07/2012
Cúrsaí inasribhíse	1	1	16/07/2012
Cúrsaí inasribhíse d'Ábhair Phrioniciúla	3	3	16/07/2012
Cúrsaí inasribhíse dírithe ar mhúinteoirí Gaeltachta	1	1	16/07/2012
Cúrsaí Smachta agus Barntaú Rangó	2	2	17/07/2012
Déifir ag dul chun cinn	9	9	17/07/2012
Descreictiois leasúil agus eile	6	9	01/08/2012
Deis siseolaí a thabhairt	1	1	17/07/2012
Deis gnáthé bainteach go sonrach le comhábair Gaeltachta a phlé	1	2	17/07/2012
Díríocht ghinearálta idir scoilseanna Gaeltachta agus gaeilchoiliste	6	9	17/07/2012
Díríocht i réir an mhúinteora na Gaeilchoiliste	1	1	17/07/2012
Díríocht idir an tairbhseoil Ghaeiltacha agus an Gaeilchoiliste	1	1	17/07/2012
drogáil a bheith ag toirt síseanna	1	2	18/08/2012
Dualgas cúnamh a chur ar fáil	1	1	16/07/2012
Ódúchas agus Filleadh ar an nGaeltacht	5	5	16/07/2012
Easpa cúrsaí de bharr géarsháim eacnamaíochta	1	1	18/08/2012
Easpa Cúrsaí de bharr nach bhíat aistriú tagta ar atri dílabea	5	6	17/07/2012
Easpa teocht le chábáil foirmiúil	1	1	16/07/2012
Fad na gCúrsaí	7	8	17/07/2012
Fadhbanna sóisialta agus pearsanta	1	2	01/08/2012
Fáil malta ag brath ar ábhair	2	2	30/07/2012

Tagann deireadh leis an gcódú oscailte tráth go mbíonn rangú déanta ar na téarmaí nua uile a thagann chun cinn san ábhar taighde, agus nuair a sroichtear sáithiú an eolais. Ina dhiaidh sin, déantar grúpáil ar na téarmaí seo faoi theidil ábhartha a fhreagraíonn do théamaí an taighde. Sa tslí seo, bíonn deis ag an taighdeoir na giotaí de na comhaid fuaime ábhartha, agus na sleachta bainteach leo, a rangú faoi na teidil sin. Déanann sé seo éascaíocht den bhainistiú eolais, agus freisin den anailís toisc go bhfuil deis ag an taighdeoir féachaint ar ábhar, ar fhoinsé agus ar mhinicíocht na dtéamaí éagsúla faoi aon teideal amháin. Nóid chraobhacha a thugtar orthu sin, agus feictear léaráid díobh thíos. Tá léaráidí de na nóid chraobhacha uile le fáil sna hagnosisíní.



Is iad na nóid chraobhacha seo, agus na tras-scríbhinní iad féin atá mar thaca le bunús na hanailíse.

#### 4.11.2 Tras-scríbhinní na n-agallamb

Mar atá luaite, tugadh faoin tras-scríobh laistigh den chlár NVivo. Chun léargas níos doimhne a thabhairt don léitheoir ar fheidhmiú an agallaimh agus ar na ceisteanna a cuireadh. Tugtar samplaí de roinnt tras-scríbhinní in aguisíní an tráchtais. Thagair mé thuas don deacracht a bhain le rúndacht iomlán a ghealladh do na rannpháirtithe ó tharla tréithe sainiúla bainteach lena suíomh gairmiúil. Tá an dúshlán seo freisin i gceist agus tras-scríbhinní á láimhseáil toisc gur scoileanna beaga formhór na scoileanna ina bhfuil na múinteoirí ag teagasc. Ina theannta sin, is minic sna scoileanna seo nach bhfuil ach múinteoir ábhair amháin ag teagasc iontu, agus an chanúint agus an t-ábhar teagaisc mar dhá thréith shuntasacha aitheanta dá réir. Mar sin, tugtar faoi deara sna samplaí de thras-scríbhinní atá sna hagusíní go bhfuil eagarthóireacht déanta orthu chun rúndacht na rannpháirtithe a chosaint agus freisin chun cúram eitice an tionscadail a shásamh.

## **4.12 Dúshláin an taighde**

Tugaim cur síos anseo ar na dúshláin a bhí le tabhairt agam agus mé ag iarraidh taighde páirce an tionscadail a chur i gcrích.

### **4.12.1 Múinteoirí á mealladh chun rannpháirtíochta**

Mar a luadh ní ba thúisce, rinne mé iarracht múinteoirí a mhealladh chun rannpháirtíochta trí míniú ar an taighde a sheoladh chuig na scoileanna ina raibh siad ag teagasc, agus an príomhoide tar éis an tionscadal a mhíniú dóibh. Faraor, ní dheachaigh múinteoir ar bith i dteagmháil liom tar éis na céime tosaigh seo agus b'éigean dom dul i muinín láthair na scoile d'fhonn múinteoirí a earcú.

### **4.12.2 Rochtain ar iar-bhunscoileanna na Gaeltachta**

Níor mhiste a lua i dtosach anseo go raibh príomhoidí uile na scoileanna ar tugadh cuairt orthu báúil don taighde agus sásta labhairt liom ina thaobh, cé go raibh roinnt ar ndóigh ní ba bháúla ná a chéile. Mar sin féin, luaigh líon suntasach díobh go raibh siad dubh dóite den mhéid taighdeoirí a bhí ag teacht chun na scoile toisc gur chuir siad as go mór d'fheidhmiú reatha na scoile. Ina theannta sin, bhí roinnt díobh freisin a bhí den tuairim gur beag leas a bhí sa taighde don scoil féin. Ba bheag fiúntas, dar leo, a bhí sna cuairteanna seo do na scoileanna agus chuir sé sin drogall orthu fáilte a chur roimh chuairteoirí. Is ábhar é seo a bhfuil cur síos déanta air i gcaibidil a dó (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Ba chúrsaí teanga agus Gaeltachta, dar leo, a bhí mar ábhar ag na píosáí taighde seo agus bhí siad traochta a bheith ag plé na ceiste sin. Bac suntasach a bhí ansin romhamsa agus mé ag iarraidh rochtain a fháil ar na scoileanna agus ar fhoireann na scoileanna. Chun an bac sin a shárú, b'éigean dom teagmháil rialta a bheith agam leis na príomhoidí ag míniú an tionscadail agus an ról a bheadh ag na múinteoirí agus ag na scoileanna ann sular thug mé cuairt ar an scoil. Bhí sé ríshoiléir domsa agus an taighde á phleanáil go



raibh coimhthíos láidir ag iar-bhunscoileanna na Gaeltachta le taighde a raibh an córas oideachais Gaeltachta mar ábhar aige. Níor chreid siad go raibh tairbhe ar bith ann dóibh féin, ainneoin iadsan a bheith mar ábhar ag na píosaí taighde sin agus ainneoin an rochtain a tugadh do thaighdeoirí ar na scoileanna agus ar fhoireann agus daltaí na scoile sin. Pléim an cheist seo níos mine agus tátal an taighde á chur i láthair.

#### **4.12.3 Drogall feidhmiú lasmuigh de thráthchlár teann na scoile**

Bac eile a bhain le rochtain ar na scoileanna an tráthchlár teann a bhíonn ag scoileanna agus is doiligh an tasc dóibh am saor a aimsiú sa tráthchlár sin d'fhonn freastal ar riachtanais chuariteoirí. Díol suntais nach raibh múinteoir ar bith toilteanach a gcuid ama féin lasmuigh den scoil a roinnt leis an taighdeoir ainneoin na suime a bhí acu sa tionscandal. Ba léir dom, cé go raibh na múinteoirí fial flaithiúil lena gcuid ama le linn am scoile, go raibh dearcadh láidir ina measc gur obair bainteach leis an teagasc amháin a thabharfaí faoi má bhí am le caitheamh le cúraimí gairmiúla tar éis am scoile. Chuir na múinteoirí uile in iúl dom le linn an taighde gur leag siad luach ard ar a n-am saor agus nár theastaigh uathu an t-am sin a chaitheamh le cúraimí oibre. Ba léir freisin gur dearcadh é seo a bhí ina measc agus cúrsaí breise oiliúna faoi chaibidil, ábhar an tráchtais seo. Pléim an dearcadh sin agus an tionchar atá aige ar ghairmiúlacht agus ar fheidhmiú reatha an mhúinteora níos moille sa tráchtas.

#### **4.12.4 Múinteoirí a earcú chun rannpháirtíochta**

Ar an gcéad chuairt chuig an scoil rinne mé cur i láthair d'fhoireann teagaisc uile gach aon scoil ar an taighde agus ar an ról a bhí mé ag súil go mbeadh ag múinteoirí iar-bhunscoile ann. Ina dhiaidh sin lonnaigh mé mé féin i suíomh a bhí aontaithe roimh ré leis an bpríomhoide ionas go mbeadh múinteoirí sásta teacht

chomh fada liom agus an tionscadal, agus an spéis a bheadh acu a bheith páirteach ann, a phlé. Cé go raibh mé sásta leis an líon iomlán múinteoirí a ghlac páirt sa tionscadal taighde sa deireadh, bhí iontas orm faoin líon íseal ceatadánach múinteoirí i roinnt scoileanna nár theastaigh uathu a bheith páirteach in aon slí sa tionscadal. Bhí díomá orm freisin nuair a léirigh gach múinteoir a ghlac páirt sa taighde nach mbeadh spéis ar bith acu dul faoi agallamh am ar bith lasmuigh d'uaireanta scoile ná ag ionad ar bith lasmuigh d'fhearann na scoile. Ainneoin na rúndachta a gealladh do mhúinteoirí, bhí drogall go fóill orthu páirt a ghlacadh sa taighde cé go raibh líon suntasach díobh, líon níos airde ná mar a ghlac páirt sa tionscadal féin, fíorshásta an t-ábhar a phlé ar bhonn neamhfhoirmiúil liom. Arís pléim seo níos moille agus torthaí an taighde á scagadh.

#### **4.12.5 Drogall ar mhúinteoirí labhairt amach**

Cé go raibh líon suntasach múinteoirí sásta a dtaití a roinnt liom go hoscailte, bhí sciar eile múinteoirí a bhí sásta labhairt liom ach nach raibh sásta foirm don toiliú feasach a shíniú ná cead a thabhairt an t-agallamh a thaifead. Bhí roinnt de na múinteoirí seo den tuairim go mbeadh impleachtaí tromchúiseacha lena rannpháirtíocht, go háirithe sna scoileanna sin ina raibh cúrsaí fostaíochta corraitheach go maith de bharr titim i líon na ndaltaí a bhí cláraithe iontu. Cé go raibh na múinteoirí seo breá sásta labhairt liom, níl ar mo chumas, de bharr chúrsaí eitice, leas a bhaint as an eolas seo sa tionscadal idir lámha. Díol suntais, áfach, go bhfuil dearcadh i measc múinteoirí nach bhfuil ar a gcumas a dtuairimí a roinnt toisc an baol a bheadh ann go mbeadh tionchar diúltach aige seo ar ghnéithe bainteach lena gcuid fostaíochta.

#### **4.13 Conclúid**

Rinne mé cur síos sa chaibidil seo ar an bhfráma tagartha teoiriciúil ina lonnaítear an taighde seo, is é sin an fheiniméaneolaíocht. Thug mé cuntas ar oiriúnacht an chur chuige don taighde idir lámha agus freisin na contúirtí a bhaineann leis. Chuir mé ceisteanna eitice an taighde i láthair mar aon leis na seifteanna ar baineadh leas astu chun cúram eitice an tionscadail a shásamh. Rinne mé cur síos ar an taighde páirce agus ar na dúshláin a bhain leis, mar aon leis na buntáistí don taighde faoi chaibidil.

## **Caibidil 5 Torthaí agus Anailís**

### **5.1 Réamhrá**

Dírím sa chaibidil seo ar na torthaí a d'eascair as an taighde páirce a bhí mar chuid lárnach den tionscadal seo. Cuirim taithí na múinteoirí i láthair de réir mar a chuir siadsan in iúl dom é le linn na n-agallamh a bhí agam leo. Tá faisnéis na múinteoirí bunaithe ar ndóigh ar na ceisteanna a chuir mé orthu a bhí múnlaith ar cheisteanna taighde an tionscadail. Ba mhinic, áfach, téamaí eile ag teacht chun cinn nach raibh suntas tugtha dóibh i ndearadh an tionscadail ach ar shíl na múinteoirí go raibh tionchar suntasach acu ar a dtaithe ghairmiúil agus phearsanta. Déanaim ionadaíocht mar sin ar na téamaí sin bainteach le ceisteanna taighde an tionscadail, agus freisin ar na nithe sin a leagann na múinteoirí féin an-tábhacht orthu. Déanaim freisin comparáid idir cur i láthair na múinteoirí agus an ionadaíocht a dhéantar ar thaithí ghairmiúil an mhúinteora sa litríocht, mar a chuir mé é sin i láthair sa léirbhreithniú litríochta.

### **5.2 Téamaí tosaigh**

Bhí mar aidhm agam sa tionscadal seo cíoradh a dhéanamh ar na dúshlán is mó atá roimh mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Ba léir, áfach, agus ceist na ndúshlán á scagadh go raibh dhá chineál dúshlán ag teacht chun cinn ina measc, is iad sin: na dúshlán ghinearálta ghairmiúla bainteach leis an teagasc, agus na dúshlán sin a bhain go sonrach leis an gcomhthéacs saineúil oideachais, teanga, sóisialta agus cultúrtha ina raibh an múinteoir sin ag feidhmiú, is é sin an córas oideachais Gaeltachta. Thug mé faoi deara le linn mo chuid taighde go raibh claonadh sna múinteoirí maíomh go raibh na dúshlán uile a bhí os a gcomhair ní ba

ghéire agus ní ba throime de thairbhe an chomhthéacs seo agus gur tréith shainiúil díobh uile ceist na Gaeltachta.

De réir mar a chuaigh mé féin i mbun anailíse ar na dúshláin, ba léir domsa mar thaighdeoir go raibh líon suntasach díobh comónta i measc múinteoirí ar fud na cruinne. Is dúshláin iad seo a bhfuil cur síos déanta agam orthu sa léirbhreithniú litríochta agus a bhfuil cur i láthair cuimsitheach déanta orthu i saothair éagsúla taighde (Association of Teaching Centres in Ireland, 1994; Cruickshank, 1981; MacBeath, 2012; Moran et al., 1999; OECD, 2009; Otto & Arnold, 2005; Veenmann, 1984). Ina measc tá: easpa áiseanna oiriúnacha; deacrachtaí bainteach le bainistiú ranga; srianta ama ar an múinteoir a chuireann bac air teagasc agus foghlaim éifeachtach a chur i gcrích; coimhthíos leis an struchtúr lárnach a dhéanann maoirseacht agus measúnú ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim; an brú a leagan scrúduithe ar an múinteoir; an easpa féinriar a bhraitheann an múinteoir; easnaimh sna struchtúir fhorbartha atá ag freastal orthu, agus dúshláin eile nach iad. Mar deirim, ní dúshláin iad seo atá sainiúil in aon bhealach don chomhthéacs oideachais Gaeltachta ach atá comónta i measc múinteoirí uile iar-bhunleibhéil agus tionchar suntasach acu ar dtáithí ghairmiúil agus phearsanta.

Ba léir, áfach, go raibh nithe eile ag tabhairt dúshláin suntasach dóibh agus iad i mbun teagaisc, ach gur beag ceangal a rinne siad féin idir iad agus na dualgais ghairmiúla atá le tabhairt acu. Áitím anseo, bunaithe ar theistiméireachtaí na múinteoirí féin agus an anailís a dhéantar orthu gurb é an dúshlán is suntasaí agus is uileghabhálaí atá le tabhairt ag an múinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta lonnafaucht, comhdhéanamh agus feidhmiú reatha na scoile sin. Is é sin le rá gurb é an córas oideachais Gaeltachta féin an dúshlán is mó atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta

Seasann an comhthéacs seo agus na deacrachtaí éagsúla a eascraíonn as sa bhealach ar an múinteoir, dar leis féin, agus é ag iarraidh na dualgais ghairmiúla atá roimhe a bhaint amach. Is léir freisin ó theistiméireachtaí na múinteoirí nach bhfuil ar a gcumas an bac seo a sháru, bíodh sin de bharr easpa tuisceana ar nádúr na deacrachta, fuarchúise i leith na faidhbe, nó sin easpa oiliúna ar conas dul i ngleic léi. Tá an chonstaic seo chomh láidir sin in aigne na múinteoirí nach léir dóibh an féidir na dúshlán eile a réiteach de bharr go bhfuil siad fréamhaithe i gcomhthéacs oideachais agus teanga a bhfuil sé cinntithe orthu feidhmiú go gairmiúil laistigh de.

Is é mo thuairim, áfach, gur féidir idirdhealú a dhéanamh idir na dúshlán seo, agus ar mhaithe leis an anailís agus leis an gcur i láthair, tugaim faoin tasc sin thíos. Is fiú ag an bpointe seo, áfach, na ceistanna taighde faoi ndear an tionscadal seo a mheabhrú don léitheoir.

1. Céard iad na dúshlán ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta?
2. Céard iad na cleachtais oiliúna a nglacann na múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta páirt iontu?
3. Bunaithe ar na dúshlán atá le tabhairt acu, agus i bhfianaise na gcleachtas oiliúna a bhfuil siad iontu, céard iad na riachtanais oiliúna is mó atá ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta?

Roinnim an plé seo ina thrí chuid. Cuirim i láthair i dtosach báire dearcadh na múinteoirí i leith chastacht an chórais oideachais agus an dúshlán a chuireann an córas sin rompu go gairmiúil agus go pearsanta. Dírím ar dtús ar na dúshlán a bhaineann go sonrach leis an gcomhthéacs oideachais Gaeltachta. Dírím sa dara cuid ar na dúshlán sin, mar atá rianaithe sa léirbhreithniú litríochta, atá comónta i measc múinteoirí ag an iar-bhunleibhéal. Níor mhiste a lua anseo nach i gcónaí ar

chonaacthas don mhúinteoir féin go raibh deacracht i gceist ach go bhfacthasdomsa mar thaighdeoir go raibh dearcadh nó cleachtas an mhúinteora ag gníomhú mar chonstaic shuntasach roimh chur chuige éifeachtach agus gairmiúil, de réir mar a chuirtear sin i láthair sa litríocht. Cuimsíonn an tríú cuid den chaibidil seo an scagadh a dhéantar ar an tríú ceist taighde. Cuirim taithí na múinteoirí ar an bhforbairt ghairmiúil leanúnach i láthair mar léargas ar an gcaoi a dtéann siad féin i ngleic leis na dúshláin atá le tabhairt acu. Is léargas freisin é ar an soláthar a dhéantar sa chóras i gcoitinne ar riachtanais oiliúna agus fhorbartha mhúinteoirí iarbhunscoile atá ag teagasc sa chomhthéacs oideachais lán-Ghaeilge, go háirithe sa Ghaeltacht.

#### **Nóta míniúcháin**

Meabhraím don léitheoir ag an bpointe seo, d'fhonn anaithne na múinteoirí a chosaint go mbainim leas as córas alfa-uimhriúil chun na múinteoirí agus an fhaisnéis a thugann siad a aithint. Bainim leas as tréithe aitheanta eile lena n-áirítear, ábhair teagaisc, inscne agus blianta caite i mbun teagaisc. Mar chabhair don léitheoir, cuirim an tábla sin i láthair arís thíos.

Cód	Abhair Teagaisc	Inscne	Blianta caite i mbun teagaisc de réir Tréimhsí ama (Tr.)	Nod
A2	Adhmadóireacht, Staidéar Foirgníochta, Líníocht	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	A2, Adh/SF/L, (f) Tr.2
A3	Fraincis, Gaeilge	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	A3, Fr/Ga, (b) Tr.3
A4	Fraincis, Béarla	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	A4, Fr/B, (b) Tr.3
B1	Corpoideachas, Gaeilge	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	B1, Corp/Ga, (b) Tr.2
B3	Stair, Béarla, Gaeilge	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	B3, St/B/Ga, (b) Tr.2
B4	Gnó	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	B4, Gn, (b) Tr.3
C2	Stair, Gaeilge	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	C2, St/Ga, (f) Tr.2
F1	Eacnamaíocht Bhaile	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	F1, EB,(b) Tr.2
G1	Eacnamaíocht Bhaile, Oideachas Sóisialta, Pearsanta agus Sláinte , Teagasc Reiligiúin	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	G1, Eb/OSSP/TR, (b) Tr.3
H1	Tacaíocht Foghlama	Fireann (f)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	H1, TF, (f) Tr.3
I1	Ealaín	Baineann (b)	0 – 5 bl. (Tr.1)	I1, E, (b) Tr.1
I2	Eacnamaíocht Bhaile	Baineann (b)	0 – 5 bl. (Tr.1)	I2, EB, (b), Tr.1
I4	Gaeilge, Stair,	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	I4, Ga/St, (b), Tr.3
I6	Ríomhaireacht, Mata	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	I6, R/Ma. (b) Tr.2
I7	Tíreolaíocht, Tacaíocht Foghlama	Baineann (b)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	I7, Tír/ TF, (b) Tr.3
I8	Adhmadóireacht	Fireann (f)	0 – 5 bl. (Tr.1)	I8, Adh., (f) Tr.1
I9	Fisic, Líníocht, Mata	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	I9, F/L/Ma. (f) Tr.2
I10	Gaeilge, Stair	Fireann (f)	6 – 15 bl. (Tr.2)	I10, Ga/St (f) Tr.2
I11	Staidéar Foirgníochta, Grafaic Dhearthartha agus Chumarsáide	Fireann (f)	16 bl. ar aghaidh (Tr.3)	I11, SF/ GDC, (f) Tr.3
K2	Ceol	Baineann (b)	6 – 15 bl. (Tr.2)	K2, C, (b) Tr.2



Áirítear éagsúlachtaí canúnacha agus cruinnis teanga i measc na múinteoirí uile.

Chun a chinntiú go bhfuil a nguth féin i lár an aonaigh, shocraigh mé gan ráitis na múinteoirí a cheartú ó thaobh cúrsaí teanga de. Mar sin, tá focail na rannpháirtithe litrithe mar a dúradh iad le linn na n-agallamh.

### **5.3 Dúshlán an chórais oideachais Gaeltachta**

I measc na ndúshlán is suntasaí atá le tabhairt ag an múinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta atá fréamhaithe sa chomhthéacs sin, tá: ról an mhúinteora sa chóras oideachais Gaeltachta; polasaithe teanga iar-bhunscoileanna na Gaeltachta; constaicí roimh chur i bhfeidhm éifeachtach an pholasaí teanga nó sin roimh an teagasc trí Ghaeilge; agus nithe eile nach iad. Dírim i dtosach báire ar ról an mhúinteora laistigh den chóras oideachais Gaeltachta, an doiléire atá ina measc maidir leis an ról sin agus an choimhlint shíoraí atá ina n-aighe idir ceist an oideachais agus ceist na teanga.

#### **5.3.1 Ról an mhúinteora san iar-bhunscoil Gaeltachta**

Ba léir éagsúlachtaí i measc na múinteoirí agus an cheist seo á plé. Cé go raibh na múinteoirí uile den tuairim go raibh ról tábhachtach acu maidir le nithe faoi leith, ba mhór an éagsúlacht ina measc maidir le chomh gníomhach agus ar cheart dóibh féin a bheith sa ról sin. Ní mba léir dóibh ach an oiread an raibh an ról seo san áireamh sna dualgais ghairmiúla a bhí acu. Nuair a fiosraíodh ról an mhúinteora iar-bhunscoile Gaeltachta leis na múinteoirí, maíodh gurb iad dualgais an mhúinteora “scileanna scríbhneoireachta, léitheoireachta, labhartha [na ndaltaí] a fhorbairt” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). An príomhdhualgas, áfach, dar leis an múinteoir céanna, na daltaí sin “a ullmhú le haghaidh scrúduithe stáit chun an marc is airde gur féidir linn a bhaint amach dóibh [...] Sin an fócas atá againn [...] agus aon rud eile, tá sé imeallach go hiomlán” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Ábhar imní, ar ndóigh na nithe sin uile

nach gcuimsítear sna scrúduithe stáit “imeallach” don teagasc agus don fhoghlaim in aigne an mhúinteora seo. Feictear anseo múinteoirí gafa go hiomlán leis an mbrú a chuireann scrúduithe stáit orthu agus iad ag cur a gcur chuige teagaisc féin in oiriúint do na scrúduithe sin. Mar thoradh ar an bpróiseas seo déantar cúngú ar an gcuraclam (Madaus & Russell, 2011; Smith, 1991) agus tugtar tús áite sa teagasc do na nithe sin amháin a bheidh le sonrú sna scrúduithe stáit (Alderson & Wall, 1993). Tá macalláí den chleachtas sin le sonrú anseo i bhfaisnéis na múinteoirí agus gan tagairt ar bith déanta de riachtanais fhoghlama na ndaltaí ach díreach an cosán a thógtar chun iad a thabhairt chomh fada leis na scrúduithe stáit. Is cur chuige é seo a chuireann dearcadh fíor chúng ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim in iúl.

Maidir leis an ról atá ag an múinteoir agus ceist na teanga á plé, luann múinteoirí uile an tionscadail an dualgas atá ar an múinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta an Ghaeilge a chaomhnú agus a chur chun cinn sa scoil, agus dar leo go bhfuil an dualgas sin lárnach i gcúraimí gairmiúla an phoist. Deir múinteoir amháin nach mór do mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta “an rang a chur i láthair i nGaeilge agus na gasúir a spreagadh agus Gaeilge a bheith mar phríomhtheanga, mór cheart go mbeadh aon teanga eile ann” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Dar léi gurb é sin “an post atá leagtha amach duit, [...] má tá tú fostaithe i scoil lán-Ghaelach [...] agus níor cheart go mbeadh aon Bhéarla ag an múinteoir sa rang leis na scoláirí” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Ar ndóigh, mar a léireofar ar ball agus iompar teanga na múinteoirí faoi chaibidil, ní gach múinteoir atá ar aon intinn maidir le tosaíocht an dualgais seo ná na slite is fearr an dualgas seo a chur i gcrích. Go deimhin, is minic go dtagann creimeadh ar thiomantas an mhúinteora an teanga a chaomhnú nuair a chuirtear athróg eile san áireamh mar líon daltaí sa scoil, comhdhéanamh teanga na ndaltaí sin agus ábhar teagaisc an ranga féin. Ábhar inní go maolaítear ar an

bhfreagracht atá luaite acu féin nuair a thagann borradh faoi na hathróa sin. Mar a fheicfear níos moille is cosúil nach tréith sheasmhach den oideachas Gaeltachta an t-oideachas lán-Ghaeilge.

Is minic go mbíonn tionchar láidir ag taithí phearsanta an mhúinteora ar an teagasc ar an ord tosaíochta a leagann siad féin ar chur chun cinn agus ar chaomhnú na Gaeilge. Níor mhiste a lua gurb é an téarma “caomhnú na Gaeilge” is minice a úsáidtear i measc na múinteoirí agus ceist na teanga faoi chaibidil. Ní luaitear an focal sealbhú na Gaeilge ná teagasc na Gaeilge ach amháin nuair a bhíonn cainteoirí nach í an Ghaeilge a gcéad teanga faoi chaibidil. Is léir mar sin, go bhfeictear don mhúinteoir go bhfuil mar dhualgas air leibhéal úsáide na Gaeilge, agus is úsáid atá i gceist anseo de dheasca easpa tagartha de shealbhú Gaeilge na ndaltaí, a choinneáil seasmhach. Ní dhéantar tagairt ar bith d’fhorbairt na teanga, ag leibhéal úsáide ná cumais. Tagann sé seo go mór leis an gcleachtas a thug Hickey et al. (2013) faoi deara i réamhscoileanna na Breataine Bige áit a raibh meascán daltaí ar leibhéal éagsúla cumais sa Bhreataine in aon rang amháin. Léiríodh sna ranganna sin inár chuimsigh cainteoirí T1 na Breataine mionlach an ranga, go raibh líon suntasach de cheannairí na réamhscoileanna den tuairim gur beag forbartha a bhí de dhíth ar na leanaí sin arbh í an Bhreataine a gcéad teanga toisc comparáid éagothrom ar bun idir na leanaí uile agus cumas teanga faoi chaibidil (Hickey et al., 2013). Is léiríú na cleachtais seo freisin i measc mhúinteoirí an tionscadail ar an laghad tuisceana atá ina measc ar chleachtais oideolaíocha a chabhródh leo freastal go cóir ar riachtanais teanga agus oideachais na ndaltaí. Go deimhin, is beag fianaise gur léir dóibh gur ann do cheangal ar bith idir an dá ní sin.

Maidir leis an gcaomhnú, luann múinteoir amháin go bhfuil “dualgas éigin breise morálta” ar mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta “nach bhfuil á iompar”

ag múinteoirí eile (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Cé go ngoilleann meath na teanga orthu, níl i múinteoirí na scoileanna seo, dar léi ach “scriú amháin sa gcóras uilig agus ag deireadh thiar thall, tá freagracht níos mó ar na tuismitheoirí” an Ghaeilge a thabhairt dá bpáistí (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Is téama é seo a thagann chun cinn arís agus arís eile agus ceist na teanga faoi chaibidil. Maíonn múinteoir amháin go bhfuil ról ag an múinteoir i gcaomhnú na teanga “is cuma cén t-ábhar atá acu” ach nár “cheart [an ról sin] a fhágáil faoi na scoileanna, mar má fhágtar faoi na scoileanna [é], tá sí imithe, tá sí réidh” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Dar leis go bhfuil an iomarca cúraimí ar mhúinteoirí cheana féin sa suíomh ranga agus “am teoranta agus scrúduithe le déanamh agus torthaí le baint amach” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Feictear arís anseo dualgais ghairmiúla an mhúinteora á séanadh de dheasca an bhrú, dar leo féin, a eascraíonn as na scrúduithe stáit agus deacrachtaí bainistithe ama. Is tionchar é seo den “*negative backwash*” a bhaineann leis an mbéim atá á leagan ar scrúduithe agus múinteoirí go minic ag fágáil nithe ar dóigh leo féin atá tábhachtach d’oideachas an dalta ar lár ar mhaithe le curaclam an scrúduithe a chlúdach in am (Prodromou, 1995). Níl ceist ar bith faoi agus scagadh á dhéanamh ar theistiméireachtaí na múinteoirí go bhfuil brú láidir ina measc de bharr na scrúduithe stáit, ach is léir freisin nach eol dóibh conas an teagasc a chur i gcrích gan feidhmiú faoi chomaoin mhúnla na scrúduithe seo. Níor mhiste a lua freisin, gurb iad na scrúduithe dar leis na múinteoirí féin atá ag seasamh sa bhealach orthu an dualgas “morálta” seo a bhaint amach. Feictear nuair a shéanann an múinteoir an dualgas seo go gcaitear an t-ualach ar ais ar na tuismitheoirí. Ag deireadh an lae dar le duine de na múinteoirí, “tá sé tábhachtach go mbeadh tuismitheoirí gníomhach má theastaíonn uathub go mbeadh rud eicint ar eolas ag gasúir, ní leor é a fhágáil faoi na scoileanna” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Feictear lagú na féiniúlachta gairmiúla anseo agus drogall ar mhúinteoirí sainiú a dhéanamh

ar a ndualgais agus freagracht a ghlacadh astu dá réir. Tagann múinteoir eile leis an dearcadh seo ag maíomh go bhfuil tábhacht leis an múinteoir i gcaomhnú na teanga de bharr an méid ama a chaitheann daltaí agus múinteoirí i gcomhlúadar a chéile gach lá ach dar léi, “níl maith ar bith do mhúinteoirí a bheith ag troid sa scoil fá choinne sé huairé achan lá muna bhfuil siad á dhéanamh sa bhaile” (I2, EB, (b) Tr.3).

Ábhar inmí anseo nach bhfeictear do na múinteoirí gur ról difriúil atá ag an múinteoir agus ag an tuismitheoir i bpróiseas an tsealbhaithe teanga. Is léir ó theistiméireachtaí na múinteoirí seo nach straitéis oideolaíoch atá i gceist leis an sealbhú ach díreach an nós den teanga a bheith in úsáid a choimeád seasmhach. Tagann sé seo go mór leis an méid a deir Fortune agus Tedick (2008) maidir le sainiú leathan ag déanamh dochair do chórais a fheidhmíonn faoi lipéad an tumoideachais ach nach gcuimsíonn dea-chleachtais an chur chuige sin (Fortune & Tedick, 2008).

Is beag fianaise atá anseo den phleanáil teanga chomhtháite a ndéanann Mac Donnacha et al. (2005) trácht uirthi agus múinteoirí den tuairim go bhfuil cúram eisiach an tsealbhaithe á leagan orthu i bhfolús struchtúir tacaíochta clainne agus pobail, gnéithe atá riachtanach chun an straitéis sealbhaithe sin a chur i gcrích (Ní Thuairisg, 2012). Níl amhras ar bith ach gur ualach trom é sin ar mhúinteoirí, ach is léiriú freisin é ar an easpa tuisceana agus aontachta atá ina measc maidir leis an ról atá acu i sealbhú na Gaeilge mar chéad agus mar dhara teanga i measc dhaltaí an chórais oideachais Ghaeltachta.

### **5.3.2 Ról an mhúinteora Ghaeltachta le hais ról an mhúinteora Ghaelscoile**

De réir mar a bhí múinteoirí an tionscadail ag cur a dtaithí ar cheist na teanga sna hiar-bhunscoileanna Gaeltachta i láthair, ba léir go bhfaca siad go raibh deighilt

shuntasach eatarthu féin agus an chuid sin den oideachas lán-Ghaeilge lonnaithe lasmuigh den Ghaeltacht. Tugtar faoi deara arís anseo go bhfuil claonadh i measc mhúinteoirí na Gaeltachta féachaint orthu féin mar ghrúpa ar leith lasmuigh ní hamháin den chóras náisiúnta oideachais, ach lasmuigh den chóras oideachais lán-Ghaeilge. Tá an meon scoite seo forleathan ina measc maidir le gach gné den fheirniméan mar a léirímar ar ball sa phlé. I measc na nithe sin a sheas mar chomharthaí deighilte eatarthu bhí: an dualgas atá ar scoileanna Gaeltachta cultúr agus pobal na Gaeltachta a chaomhnú; an buntáiste atá ag gaelcholáistí de bharr polasaí géara iontrála a bheith i bhfeidhm iontu; an buntáiste a bhaineann le gaelcholáistí sa mhéid is go bhfuil daltaí agus tuismitheoirí na ndaltaí sin níos tiomanta don Ghaeilge ná mar atá rannpháirtithe an chórais Ghaeltachta.

Luann formhór na múinteoirí go bhfuil dualgas breise ar mhúinteoirí na Gaeltachta cultúr an cheantair agus na teanga a chur chun cinn, cé nach dtagraíonn múinteoir ar bith den dualgas reachtúil atá orthu chuige seo de bharr an Acht Oideachais (1998). Is ról é seo, dar leo, nach bhfuil le comhlíonadh ag an ngaelcholáiste mar “go mb’fhéidir nach bhfuil an nasc céanna [ag an ngaelcholáiste] leis an bpobal ó tharla go mbeadh gasúir ag teacht as ceantrachaí difriúla isteach ag an scoil” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Dar leis an múinteoir áirithe seo, áfach, gur dualgas é seo atá ar gach múinteoir agus iad ag iarraidh a ndícheall a dhéanamh “tionchar a imirt ar na gasúir atá os do chomhair amach agus [...] bíonn tú ag súil go mbeidh tionchar agat ní hamháin ó thaobh cúrsaí cultúrtha de ach ó thaobh iompair agus an dearcadh saoil atá acub agus an bealach a gcaitheann siad le daoine timpeall orthub agus an bealach go n-éiríonn leob sa saol” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Cinnte léiríonn an

múinteoir seo dearcadh níos uileghabhálaí ar ról an mhúinteora ná mar a thugann roinnt de na múinteoirí eile le fios.

Maíonn múinteoir eile nach bhfuil na dúshláin chéanna le tabhairt ag múinteoirí na ngaelcholáistí de bharr, dar leis, go bhfuil ar a gcumas diúltú do dhaltáí nach bhfuil Gaeilge ar a dtoil acu, deis nach bhfuil ag an iar-bhunscoil Ghaeltachta: “ní thig linne polasáí atá ag gaelscoil a chur i bhfeidhm anseo [...] mar gur scoil Ghaeltachta muid, pobalscoil muid. Caithfidh muid freastal ar an phobal uilig. Ní thig linn duine ar bith a dhiúltú mar gheall ar an Ghaeilig agus cruthaíonn sin cuid mhór deacrachtaí” (I10, Ga/St (f) Tr.2). Dar leis an múinteoir “go mbeifeá ábalta caighdeán níos fearr, níos airde Gaeilge a éileamh ó na daltaí [...] agus thiocfaidh leat an éileamh sin a dhéanamh trí rialacha dian dochta a chur i bhfeidhm ó thaobh labhairt na Gaeilge” (I10, Ga/St (f) Tr.2). De bharr nach bhfuil an deis chéanna ag an scoil Ghaeltachta dar leis, tá “caighdeán [na Gaeilge] ag titim”. Ní thugann an múinteoir le fios, áfach, cén fáth nach féidir leis féin an caighdeán sin a éileamh san iar-bhunscoil Ghaeltachta ina bhfuil sé i mbun teagaisc ach gur dóigh leis go bhfuil gaelcholáistí ag feidhmiú faoi rialacha níos géire dlíthiúla a thugann cosaint don seasamh a thógann siad agus ceist úsáid na Gaeilge faoi chaibidil.

Is cosúil go bhfuil an múinteoir seo den tuairim gurb iad na daltaí féin is cúis leis an meath atá ag teacht ar chaighdeán na Gaeilge agus ní forais bainistíochta na scoile, múinteoirí san áireamh, gné a léiríonn arís eile easnaimh sa bhunús eolais oideolaíoch (Shulman, 1986), agus go háirithe sa bhunús eolais tumoideachais (Day & Shapson, 1996). Bunaithe ar an gcur i láthair a rinneadh ní ba thúisce ar na heasnaimh sna struchtúir oiliúna réamhsheirbhíse don chomhthéacs oideachais lán-Ghaelach (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Duibhir, 2006), is furasta an t-aineolas sin a thuiscint. Mar sin féin, áfach, níor mhiste a lua, go bhfeictear don mhúinteoir go

bhfuil fadhb shuntasach i réim sa scoil maidir le caighdeán íseal na Gaeilge ach nach bhfeictear dó go bhfuil freagracht ghairmiúil air dul i ngleic leis seo. Tagraíonn Hoyle agus Wallace (2007) den tionchar atá ar an lagú ar fhéinriar múinteoirí ar ghairmiúlú na múinteoireachta i gcoitinne, agus cinnte tá a rian sin le feiceáil anseo. Go deimhin, ainneoin go bhfeictear dó toradh an droch-chleachtais, lonnaíonn sé é féin iomlán lasmuigh de, agus an locht á chur ar lárnachas an chórais. Is beag fianaise atá anseo den mhúinteoir ag tabhairt dúshláin do pholasaithe bainistíochta, polasaithe atá ag déanamh dochair dá chliantacht dar leis, is iad sin na daltaí (Hoyle & John, 1995). Is beag freagracht atá á glacadh as forbairt an dalta ach an oiread.

Tagann múinteoir eile leis an dearcadh seo ag maíomh nach bhfuil an dúshlán céanna le tabhairt ag gaelcholáistí na tíre de bharr nach gcaithfidh siad dul i ngleic le comhdhéanamh measctha teanga sna seomraí ranga. Dar leis an múinteoir gurb í an Ghaeilge an chúis go bhfreastalaíonn daltaí ar ghaelcholáistí ach “tá siad ag teacht anseo mar is as an cheantar iad agus fiú níl Gaeilig acu uilig go léir, ach cha dtig linn iad a dhiúltú, caithfidh siad theacht isteach” (I2, EB, (b) Tr.1). Feictear arís anseo an múinteoir ag cur in iúl nach bhfuil smacht ar bith ag an scoil Ghaeltachta ar phróiseas iontrála na scoile, gné a thiochfaidh chun cinn níos moille anseo agus polasaí iontrála na scoile Gaeltachta faoi chaibidil. Toradh an chleachtais seo dar leis níos lú béime ar an nGaeilge: “níl béim curtha ar an Ghaeilge agus iad ag teacht isteach [anseo]. Duine ar bith atá ag dul [chuig gaelcholáiste] tá siad á bhádh leis an nGaeilig, *it's just* Gaeilig, Gaeilig, Gaeilig, [...] *whereas* anseo *just* tig gach duine go dtí an scoil seo” (I2, EB, (b) Tr.1). Is léir ó ráiteas an mhúinteora gur dóigh leis gur córas gan ord ná eagar atá i bhfeidhm sa scoil Ghaeltachta chomh fada agus a bhaineann sé le hiontráil agus le ceist na Gaeilge. Tá seisean mar mhúinteoir imeallach do ghníomhaíochtaí na scoile agus impleachtaí na ngníomhaíochtaí sin.



Ábhar inní an t-ionchas atá ina measc gur ann don chomhdhéanamh aonchineálach teanga ar dóigh leo a bheith i réim i ngaelcholáistí na tíre, agus gurb é an comhdhéanamh sin réiteach na faidhbe. Is léir ó theistiméireachtaí na múinteoirí seo nach bhfuil straitéis réamhghníomhach oideachais ná teanga i bhfeidhm chun dul i ngleic leis an gcomhdhéanamh measctha teanga. Is dúshlán é seo, aisteach go leor, atá sainiúil don Ghaeltacht agus nach mbaineann le hábhar i ngaelcholáistí na tíre dar leis na múinteoirí. Léirítear anseo ní hamháin easpa oiliúna agus tuisceana na múinteoirí ar oideolaíocht an oideachais dhátheangaí ach freisin easpa tuisceana agus taithí ar na comhthéacsanna sin sa tír a bhfuil an Ghaeilge in úsáid mar mheán teagaisc iontu. Arís anseo, feictear an múinteoir Gaeltachta á lonnú féin lasmuigh den sféar gairmiúil lena mbaineann sé agus é den tuairim gur dúshlán ar leith na dúshlán sin atá le tabhairt ag an múinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta.

Deir múinteoir eile agus polasaí iontrála an ghaelcholáiste á phlé gur buntáiste é an polasaí sin nach bhfuil ag an scoil Ghaeltachta. Dar léi nach bhfuil de chead ag scoil Ghaeltachta dalta a dhiúltú ar bhonn teanga agus is cleachtas é seo a chuireann isteach ar mhúinín an dalta agus ar stíl teagaisc an mhúinteora (I6, R/Ma. (b) Tr.2). Ábhar iontais freisin, go nglacann na múinteoirí leis go bhfuil rath le cur chuige an ghaelcholáiste agus béim á leagan ar an nGaeilge ach ainneoin sin níl an cur chuige céanna in úsáid acu féin sa seomra ranga, ná a leithéid á mholadh do bhainistíocht na scoile ach an oiread.

I dtaca leis an bpolasaí iontrála atá ag gaelcholáistí na tíre, dar le roinnt de na múinteoirí go bhfuil meon níos dearfaí i leith na teanga i réim sna scoileanna sin agus leibhéal úsáide níos airde chomh maith céanna (I8, Adh., (f) Tr.3). Deir múinteoir eile nach bhfuil scoláirí na Gaeltachta “chomh mór isteach sa Ghaeilig” agus atá scoláirí na ngaelcholáistí de bhrí “gur tógadh iad leis an Ghaeilig [agus] ní

fheiceann siad an tábhacht [léi]” (I9, F/L/Ma. (f) Tr.2)). Feictear freisin go bhfuil brú á leagan ar na daltaí meon dearfach a bheith acu i leith na Gaeilge agus nach mbreathnaítear air seo mar dhualgas gairmiúil an mhúinteora. Díol suntais an dearcadh atá ina measc gur de thairbhe dea-thoil agus meon na ndaltaí agus a dtuismitheoirí agus polasaí géar iontrála go bhfuil rath ar ghaelcholáistí na tíre. Ní luaitear ag staid ar bith go bhfuil cur chuige teagaisc éagsúil in úsáid ag múinteoirí na ngaelcholáistí a mbeadh tionchar aige ar an rath sin luaite. Go deimhin, is ábhar iontais nach ndéantar tagairt ar bith ag staid ar bith de ról an mhúinteora féin agus an chomparáid seo á cur i láthair. Tugann na múinteoirí le fios, ainneoin a n-easpa taithí ar an ábhar, go bhfuil daltaí “á mbá” le Gaeilge sna scoileanna sin agus de bharr polasaí géar iontrála na scoileanna gur comhdhéanamh aonchineálach atá amach roimh mhúinteoirí na scoileanna sin (I8, Adh., (f) Tr.3). Is comhdhéanamh é seo, dar leo, a éascaíonn an teagasc agus an fhoghlaim trí Ghaeilge. Níor mhiste a lua, agus múinteoirí ag cur a ról féin agus ról an mhúinteora sa ghaelcholáiste i gcomparáid lena chéile, gur ar dhaltaí, ar thuismitheoirí agus ar an mbainistíocht a dhírítear an plé agus ní ar na múinteoirí féin.

Ábhar iontais an meon seo i measc mhúinteoirí na scoileanna Gaeltachta agus iad den tuairim gur comhdhéanamh aonchineálach atá i ngaelcholáistí na tíre, ainneoin a bhformhór lonnaithe i gceantair uirbeacha áit a mbeadh próifíl níos leithne de ghrúpaí eitneacha éagsúla sna scoileanna ar aon nós (Smyth, Dermody, McGinnity, Byrne, 2009). Ábhar iontais freisin mar atá luaite go mbeadh na múinteoirí ag súil go mbeadh comhdhéanamh aonchineálach teanga i ndán dóibh sa chóras oideachais Gaeltachta. Tá sé léirithe ní hamháin go bhfuil ardú sa chomhdhéanamh measctha atá ag teacht chun na scoileanna Gaeltachta (Mac Donnacha et al., 2005) ach freisin go bhfuil cumas dhaoine óga na Gaeltachta féin ag

cur leis an gcomhdhéanamh sin de bhri gur airde a gcumas sa Bhéarla ná sa Ghaeilge (Ó Giollagáin et al., 2007). Ar ndóigh ní tréith shainiúil í seo den oideachas Gaeltachta ach tréith fhorleathan de chórais oideachais ina bhfuil teanga mhionlaigh ag feidhmiú taobh le mórtheanga (Bjorklund, 2013). Aithnítear go ginearálta sna comhthéacsanna sin nach bhfuil oiliúint réamhsheirbhíse chuí faighte ag na múinteoirí, ach glactar leis nach dtiocfaidh athrú ar an gcomhdhéanamh ilteangach amach rompu sa seomra ranga agus is faoin múinteoir atá sé dul i ngleic leis (Bjorklund, 2013).

Tá múinteoirí an tionscadail den tuairim go bhfuil gaelcholáistí na tíre ag feidhmiú i gcomhthéacs Útóipeach ina bhfuil na daltaí uile toilteanach tabhairt faoin bhfoghlaim trí Ghaeilge go fonnmhar agus go bhfuil toil na dtuismitheoirí freisin ag cur faobhar leis an bhfoghlaim sin. Is de thairbhe na hÚtóipe seo, dar leo, go n-éiríonn go geal leis an teagasc agus leis an bhfoghlaim sna scoileanna sin. Ábhar inní arís anseo an claonadh atá i measc na múinteoirí rath an oideachais a leagan ar chomhdhéanamh daltaí seachas ar mhodheolaíochtaí agus cur chuige teagaisc an mhúinteora. Bunaithe ar ráitis na múinteoirí, is léir nach bhfeictear dóibh go bhfuil ról gníomhach gairmiúil ar bith le himirt ag an múinteoir sa chomhthéacs seo ach rath na foghlama ag brath go huile agus go hiomlán ar athróa atá seachtrach den teagasc. Tugtar faoi deara anseo go bhfuil an dalta, agus riachtanais fhoghlama an dalta, ar lár i bhféiniúlacht ghairmiúil na múinteoirí.

### **5.3.3 An iar-bhunscoil Gaeltachta mar chomhthéacs lán-Ghaeilge**

Mar atá léirithe go dtí seo agus scagadh á dhéanamh ar thaithí ghairmiúil na múinteoirí, is beag tuiscint ná oiliúint atá ina measc maidir le bheith ag feidhmiú mar theagascóirí i gcomhthéacs oideachais dátheangach. Ní dhéanann oiread agus múinteoir amháin tagairt don chóras oideachais Gaeltachta mar chóras

tumoideachais ná mar chóras dátheangach, ainneoin go n-aithnítear dóibh go bhfuil an Béarla agus an Ghaeilge in úsáid go rialta mar mheáin chumarsáide, laistigh agus lasmuigh den seomra ranga. Cé go nglactar leis nach tumoideachas atá ar bun san oideachas Gaeltachta (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2005), is ábhar imní é nach dtugann na múinteoirí suntas don chomhdhéanamh measctha teanga mar thréith sheasmhach bhuan den chóras.

Cinnte is bac ollmhór an éiginnteacht seo don teagasc trí Ghaeilge, ach freisin feictear gur ann d'athróga eile pearsanta agus gairmiúla a ghníomhaíonn mar bhac ar an gcomhthéacs oideachais Gaeltachta feidhmiú mar chóras lán-Ghaeilge. I measc na nithe sin tá: comhdhéanamh measctha teanga na ndaltaí; múinteoirí gan Ghaeilge nó ar bheagán Gaeilge a bheith á n-earcú sa scoil; iompar teanga na múinteoirí. Tugann na nithe seo uile, nó an dearcadh atá ag an múinteoir ina leith, dúshlán suntasach d'fheidhmiú éifeachtach agus gairmiúil an mhúinteora sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta, agus tugaim léargas orthu sin thíos. Níor mhiste a lua, ainneoin gur dúshlán shuntasacha iad, ní léir go bhfeictear do na múinteoirí go bhfuil ról gairmiúil acu féin ina ndaingniú ná ina leasú. Dírím i dtosach báire ar cheist an pholasaí teanga

### **5.3.3.1 Polasaí teanga iar-bhunscoileanna na Gaeltachta**

Mar atá pléite agam roimhe seo, is cnámh spairne shuntasach i bhfeidhmiú scoileanna na Gaeltachta, bunscoileanna agus iar-bhunscoileanna, an polasaí teanga. Léirigh Mac Donnacha et al. (2005) go raibh polasaí teanga ag aon trian d'iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ag an am ach go raibh na gnéithe sin is ábhartha d'fheidhmiú éifeachtach polasaí teanga fágtha ar lár. Mhaígh na húdair go raibh éiginnteacht i leith aidhm agus feidhm an pholasaí le brath go láidir i measc phríomhoidí na scoileanna (Mac Donnacha et al., 2005) agus tionchar suntasach aige

sin ar fheidhmiú éifeachtach na scoile agus rannpháirtithe na scoile. Ainneoin go bhfuil deich mbliana beagnach caite ó chuir Mac Donnacha et al. (2005) a dtaighde i láthair, léiríonn taithí mhúinteoirí an tionscadail seo ar an ábhar céanna gur beag athrú atá tagtha ar chúrsaí ó shin. Is iomaí gné d'fheidhmiú na scoile a chuimsítear sa pholasaí teanga, ach glactar leis gurb é an polasaí teanga a rianaíonn seasamh na scoile i leith na teanga i gcomhthéacs an oideachais agus freisin i gcomhthéacs an phobail máguaird (Wright, 2008). Tá tionchar suntasach ag an bpolasaí teanga thairbhí ghairmiúil na múinteoirí toisc gurb é an polasaí teanga a thugann treoir maidir leis an leibhéal úsáide Gaeilge ar chóir a úsáid i dtimpeallacht na scoile, laistigh agus lasmuigh den seomra ranga. Tá bua ag an bpolasaí mar sin cosaint ar leith a thabhairt do choinníollacha teanga agus timpeallachta a chinnteodh oideachas éifeachtach Gaeltachta lán-Ghaeilge.

Is iomaí sainmhíniú a thugann na múinteoirí agus polasaithe teanga na scoile faoi chaibidil, agus éagsúlachtaí go minic i measc múinteoirí ón scoil chéanna. Is léir, áfach, go mbreathnaíonn na múinteoirí ar an bpolasaí féin mar cháipéis oifigiúil ina bhfuil riail teanga scríofa, agus an riail seo bainteach den chuid is mó le hiompar teanga seachas le haon mhórspríoc nó fis teanga, cultúir nó oideachais. I measc na bhfreagraí a tháinig chun cinn nuair a fiosraíodh an raibh polasaí teanga ag an scoil bhí:

- sin ceist mhaith, níl a fhios agam, le bheith ionraic, níl a fhios agam (I2, EB, (b) Tr.1)
- tá polasaí teanga [...], tá mé cinnte go bhfuil polasaí teanga amuigh sa *folder* ansin, ach [is] scoil Gaeltachta muid, agus ní Gaelscoil muid (I10, Ga/St (f) Tr.2)

- b'fhéidir go bhfuil anois *but* níl's agam féin faoi ina thaobh de ar scor ar bith (I11, SF, GDC, (f) Tr.3))
- *you see* deirtear gur scoil lán Ghaolainn sinn OK, agus múineann muid trí Ghaolainn ach tá gach duine ag labhairt Béarla *so* n'fheadar, *do you know* ní thuigim é sin *like* (K2, C, (b) T2.2)

Is léiriú an-soiléir é sin thuas den éiginnteacht atá i measc na múinteoirí maidir leis an méid atáthar ag súil uathu ní hamháin maidir le hiompar teanga i ngníomhaíochtaí éagsúla na scoile, ach freisin maidir leis an réasúnaíocht laistiar den iompar sin. Is treoir atá sa pholasaí teanga do roinnt múinteoirí don teanga teagaisc ba chóir a úsáid sa seomra ranga. Do roinnt eile is cáipéis é díreach chun sainiú a dhéanamh ar stádas Gaeltachta na scoile. I gcás roinnt múinteoirí, áfach, mar a léirítear thuas agus mar a chuirfear i láthair anseo thíos, is cáipéis dhébhríoch fhimíneach an polasaí a chuireann leis an gcur i gcéill teanga agus oideachais atá i réim san iar-bhunscoil Ghaeltachta.

Tráth go mbíonn an polasaí teanga á phlé, is iondúil go leagtar béim ar iompar teanga sa seomra ranga amháin, agus níor mhiste a lua, gur iompar teanga na ndaltaí amháin a thagraítear de. Déanann múinteoir amháin cur síos ar an bpolasaí ag maíomh go mbíonn múinteoirí na scoile “ag iarraidh an Ghaeilge a chothú an t-am ar fad agus na gasúir a spreagadh chun an Ghaeilge a labhairt, ní hamháin sa seomra ranga [...] ach sa chlós freisin” (A4, Fr/B, (b) Tr.3). Is téama é seo a thagann chun cinn go minic agus polasaí teanga na scoile á phlé agus an bhéim á leagan ar iompar teanga na ndaltaí seachas ar shealbhú teanga na ndaltaí. Ní luaitear riachtanais shealbhaithe ná foghlama na ndaltaí ach an tábhacht atá leis go gcloífeadh na daltaí

le riail labhairt na Gaeilge laistigh d'fhearann na scoile agus múinteoirí ag glacadh leis go bhfuil an cumas agus an fheasacht sna daltaí an Ghaeilge atá acu a úsáid. I bhformhór na scoileanna, glactar leis “gurb í an Ghaeilge gnáth-theanga teagaisc na scoile” (A2, Adh/SF/L, (f) Tr.2)). Tá an polasaí seo á chur i bhfeidhm, áfach, mar a pléadh thuas, i gcomhthéacs ina bhfuil éagothromaíocht shuntasach le sonrú i leibhéal cumais teanga na ndaltaí agus na múinteoirí. Cé go mbíonn na múinteoirí “ag múineadh trí Ghaeilge chomh fada agus is féidir” maíonn múinteoir amháin nach mór a bheith “an-tuisceanach do na gasúir nach bhfuil mórán Gaeilge acu” agus go n-iompaítear ar an mBéarla chun freastal orthu sin (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Díol suntais ainneoin gur cleachtas comónta é seo sna scoileanna uile ina bhfuil na múinteoirí ag teagasc, nach n-admhaíonn múinteoir ar bith go bhfuil an polasaí á shárú aige féin agus ag an dalta de dheasca an chleachtais seo. Sonraítear arís anseo bearna i mbunús eolais an mhúinteora (Shulman, 1986) agus easpa feasachta iomlán i dtaobh spriocanna sealbhaithe i gcomhthéacs oideachais ina bhfuil dhá theanga in úsáid mar mheán cumarsáide, agus leibhéal cumais na ndaltaí sa dá theanga sin éagsúil óna chéile. Cé nach suíomh tumoideachais atá i gceist, is cinnte go rachadh eolas ar spriocanna an tumoideachais chun leasa leibhéal tuisceana na múinteoirí ar na spriocanna sealbhaithe a bheadh le baint amach ag na daltaí ag brath ar a leibhéal reatha cumais (Cammarata & Tedick, 2012; Day & Shapson, 1996; Fortune & Tedick, 2008).

Ó tharla nach bhfuil an múinteoir in acmhainn tarraingt ar an saineolas sin, níl modheolaíocht eile ar fáil dó a chabhródh leis an suíomh a bhainistiú ach an t-aistriú teanga, agus is aistriú ón mionteanga go mórtheanga atá i gceist i gcónaí ag na múinteoirí sna cásanna seo. Is cleachtas é seo mar a léirigh mé sa dara caibidil atá i réim go forleathan sa phobal Gaeltachta (Hindley, 1990; Ó Curnáin, 2012; Ó

Giollagáin et al., 2007). Níor mhiste a lua, áfach, mar atá le sonrú go láidir go dtí seo sa phlé, nach léir ó theistiméireachtaí na múinteoirí gur ag feidhmiú i gcomhthéacs oideachais dátheangach atá siad, agus toisc nach bhfuil oiliúint ar bith orthu sna cleachtais bainteach leis sin, is furasta an leibhéal íseal feasachta sin a thuiscint.

Maíonn múinteoir amháin gurb í an Ghaeilge “príomhtheanga na scoile” agus nach bhfuil deacracht ar bith an polasaí a chur i bhfeidhm “mar gheall is dóigh go bhfuil [pobal na scoile] ina gcónaí i bpobal lán-Ghaelach” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Is téama é seo a thagann aníos agus múinteoirí ag cur a dtaithe ar cheist an pholasaí teanga i láthair, is é sin dá aonchineálaí agus atá pobal na scoile, is ea is lú dúshlán atá ag an múinteoir agus ag an scoil i gcoitinne an polasaí teanga a chur i bhfeidhm. Mar a phléim ar ball, ní hé mo thuairim gurb é seo bua an pholasaí ach an t-ádh a bheith leis an scoil i gcomhdhéanamh reatha iontráil na ndaltaí. Léirítear anseo easnamh san eolas comhthéacsúil atá mar bhuntréith den mhúinteoireacht (McLaughlin & Talbert, 1990; Tamir, 1991). Ní léir an eol do na múinteoirí an céatadán ard de dhaoine nach í an Ghaeilge a gcéad teanga atá ag maireachtáil sna pobail Ghaeltachta agus atá ag freastal ar na scoileanna dá réir (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin et al., 2007).

Maidir leis na scoileanna sin a bhfuil comhdhéanamh measctha teanga iontu, cothaíonn an polasaí den teagasc trí Ghaeilge dúshlán shuntasacha do na daltaí agus do na múinteoirí. Déanann múinteoir amháin cur síos ar an laghmhisneach atá uirthi agus í ag snámh in aghaidh easa ag iarraidh an polasaí teanga a chur i gcrích. Dar léi “go bhfuil an cath cailte” toisc go “geríochnaíonn sé suas a lán den am go mbíonn tusa ag labhairt i nGaeilge le daltaí agus go mbíonn siadsan ag labhairt i mBéarla leat agus caitheann tú go leor de do chuid ama, just ag rá, i nGaeilge, i nGaeilge, i nGaeilge” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2)). Ábhar imní gur léir don mhúinteoir seo gur úsáid



na Gaeilge sa seomra ranga i measc daltaí bun agus barr an pholasáí teanga. Ní haon iontas an dearcadh seo toisc gur léir úsáid na Gaeilge is ábhar d’fhorhmór pholasaithe teanga na scoileanna. Dar le múinteoir eile go gcaithfear “freastal ar an dá thráth” agus fágann sin nach mór don mhúinteoir “a bheith ag labhairt Béarla agus Gaeilge” (B4, Gn, (b) Tr.3). Is meon coitianta é seo i measc na múinteoirí seo agus iad den tuairim go mbaineann an polasaí teanga leis na daltaí arbh í an Ghaeilge a gcéad teanga nó sin leis na daltaí a bhfuil ardchumas sa Ghaeilge acu. Maidir leis na daltaí nach bhfuil an cumas sin acu, is léir ó theistiméireachtaí na múinteoirí nach mbaineann an polasaí teanga le hábhar.

Díol suntais freisin, go nglactar leis ina measc nach mar a chéile an cur i bhfeidhm a bheidh ag beirt múinteoirí ar an bpolasaí céanna. Dar le múinteoir amháin gurb í an Ghaeilge “teanga labhartha agus teagaisc na scoile [...] bhuel mo chuid teagasc-sa déanta uilig trí mheán na Gaeilge” (19, F/L/Ma. (f) Tr.2). Tá sé soiléir ó theistiméireacht an mhúinteora seo go bhfuil a thuiscint féin aige ar an bpolasaí teanga agus go gcuireann sé i bhfeidhm é dá réir. Tugann sé le fios go mb’fhéidir nach é an léamh ná an cur i bhfeidhm céanna atá i gceist leis i gcás mhúinteoirí eile na scoile. Ní fhéadfaí a áiteamh mar sin gur polasaí teanga uile-scoile atá i bhfeidhm sna scoileanna seo ach riail teanga a chuireann múinteoirí áirithe i bhfeidhm, ag uaireanta áirithe, i gcomhthéacsanna áirithe teanga, agus iad i mbun oibre sa scoil. Baineann sé seo ar ndóigh an tóin ar fad as infheidhmitheacht agus éifeachtúlacht an pholasáí teanga scoile mar uirlis a chosnaíonn agus a chothaíonn timpeallacht oideachais lán-Ghaeilge.

Tá an tsolúbthacht seo le sonrú freisin agus caidreamh na ndaltaí leis an bpolasaí faoi chaibidil agus é ag teacht chun solais gur minic gurb iad na daltaí a chinneann leibhéal cur i bhfeidhm an pholasáí. Deir múinteoir amháin go gcuirtear

brú ar dhaltaí staidéar a dhéanamh ar a gcuid ábhar trí Ghaeilge ach “tá sé suas acu féin sa deireadh é a dhéanamh i cibé teanga atá siad ag iarraidh” (I9, F/L/Ma. (f) Tr.2). Is é an scrúdú stáit atá i gceist ag an múinteoir anseo agus breis fianaise go bhfuil an cur chuige teagaisc, agus sa chás seo an meán teagaisc, lonnaithe i gcultúr an scrúduithe. Ní dhéantar tagairt do shealbhú ná d’fhorbairt teanga ach go mbeadh an scrúdú á chur i gcrích trí mheán na Gaeilge chun critéar cuntasachta an pholasáí á shásamh. Ní léir caidreamh ar bith sa chás seo idir sealbhú teanga an dalta agus an polasáí teanga atá i bhfeidhm. Ní léir ach an oiread go bhfuil an múinteoir airdeallach ar réasúnaíocht an teagaisc trí Ghaeilge, ach amháin chun críche an scrúdaithe agus chun cloí le traidisiún an teagaisc trí Ghaeilge sa Ghaeltacht. Tá an chuma ar an scéal sa chás seo gur cáipéis chuntasachta an polasáí teanga agus an scrúdú, agus an múinteoir á lonnú féin lasmuigh den phróiseas sin (Hoyle & John, 1995). Ainneoin ugach á thabhairt ag an múinteoir don dalta an scrúdú a chomhlánú i nGaeilge, is é an dalta féin a chinneann an sásófar an critéar cuntasachta seo. Tá an múinteoir sa chás sin agus sna cásanna eile luaite go dtí seo, go hiomlán faoi chomaoin, dar leo féin, ag iompar na ndaltaí. Is léir nach bhfuil ar chumas na múinteoirí an polasáí a chur i bhfeidhm go héifeachtach laistigh nó lasmuigh den seomra ranga. I bhfianaise chomh héiginnte agus atá na múinteoirí agus an polasáí á phlé, is furasta an neamhoilteacht agus an easpa gnímh sin a thuiscint.

### **5.3.3.2 Laige an pholasáí teanga**

Constaic eile roimh an bpolasáí teanga dar le roinnt de na múinteoirí is ea laige an pholasáí féin, go háirithe maidir le heaspa impleachtaí don té a sháraíonn an polasáí sin, múinteoir nó dalta. Dúirt múinteoir amháin gur theastaigh uaithi go mbeadh “rud éigin níos láidre” i bhfeidhm ó thaobh polasáí teanga dírithe ar na daltaí, ná mar atá i láthair na huairé (B3, St/B/Ga, (b), Tr.2). Cé go n-admhaíonn sí

go mbeadh “b'fhéidir caoga faoin gcéad ar aon intinn” léi ar an gceist seo, tá drogall uirthi labhairt amach ar eagla go gceapfadh a comhghleacaithe gur “fanatic” í. Ábhar éadóchais ainneoin na dtreochtaí teanga atá tugtha faoi deara ag an múinteoir nach bhfeiceann sí na leasuithe seo “ag tarlú sa todhchaí” ina scoil féin (B3, St/B/Ga, (b), Tr.2).

Réimse amháin a bhfuil formhór na múinteoirí ar aon intinn faoi agus leasuithe polasaí faoi chaibidil is ea polasaí iontrála na scoile, go háirithe i gcás na ndaltaí sin nach bhfuil ardleibhéal cumais sa Ghaeilge acu. Is iad na daltaí sin, mar a léirigh mé thuas, is mó a seasann sa bhealach ar chur i bhfeidhm an pholasaí teanga dar leis na múinteoirí féin. Míníonn múinteoir amháin an chúis leis an éiginnteacht reatha ar an ábhar ag maíomh nach raibh na scoileanna ullmhaithe don chomhdhéanamh measctha teanga a bhí le teacht, “gur mhothaigh [bainistíocht na scoile ag an am] sin an slí atá sé, tá Gaeilge acu seo, ní gá dúinn polasaí a bheith againn faoi” (B3, St/B/Ga, (b), Tr.2). Mar is léir ón litríocht (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin et al., 2007) agus ón gcur síos a thugann na múinteoirí iad féin ar an gcomhthéacs, tá laige tagtha ar chomhdhéanamh teanga na scoileanna seo ó shin. Tá na scoileanna anois sa riocht go bhfuil “polasaí [ann] ach níl an polasaí láidir go leor” (B3, St/B/Ga, (b), Tr.2).

Admhaíonn formhór na múinteoirí go bhfuil titim as cuimse tagtha ar chaighdeán Gaeilge na ndaltaí le blianta beaga anuas, agus iad uile den tuairim go bhfuil polasaí teanga láidir in ann tionchar éigin a imirt ar an meath seo. Is ábhar inní ann féin é seo toisc go bhféachtar i dtreo an pholasaí agus ní i dtreo a scileanna gairmiúla féin chun an comhthéacs a fheabhsú. Dar le múinteoir amháin “dá mbeadh sé ráite gur seo scoil lán-Ghaelach agus duine ar bith nach bhfuil *you know* cumas Gaeilge nó caighdeán Gaeilge aige nár chóir dóibh freastal ar an scoil [...sílim...]

gur sin tús” (I11, SF, GDC, (f) Tr.3). Ábhar suime anseo arís go bhfuil drogall le brath ina measc rá amach go hoscailte gur scoil lán-Ghaelach í an scoil ina bhfuil siad ag teagasc. Ní haon iontas é seo, áfach, agus cleachtais na scoile ag dul in aghaidh an tsainithe sin. Deir múinteoir eile gurbh fhearr leis “riail níos déine a fheiceáil i bhfeidhm” agus nach ligfí dalta gan Ghaeilge isteach sa scoil, ach dar leis “dá ndéarfainn sin go poiblí, is dóigh go mbeinn crochta” (I10, Ga/St (f) Tr.2). Is é leigheas an scéil, mar a léirítear i bhfaisnéis na múinteoirí, polasaí níos déine, go háirithe polasaí iontrála níos déine, a chur i bhfeidhm, dearcadh a thugann le fios arís gurb iad daltaí agus a gcomhdhéanamh teanga croí na faidhbe agus ní neamhoillteacht na múinteoirí dul i ngleic leis an gcomhdhéanamh sin. Níl ról gairmiúil gníomhach le himirt, dar leo, ag an múinteoir i réiteach na faidhbe, agus drogall orthu fiú an réiteach sin a chur in iúl do bhainistíocht na scoile. Tugtar faoi deara arís anseo an leibhéal fíoriseal féiniúlachta gairmiúil atá ina measc agus iad á lonnú féin go hiomlán lasmuigh den chomhthéacs oideachais lena mbaineann siad. Tugann na múinteoirí le fios go mbeadh rath ar an teagasc dá dtiocfadh athrú ar na daltaí atá amach rompu. I bhfianaise na dtreochtaí luaite, is dearcadh soineanta é seo ar an gcomhthéacs oideachais i láthair na huaire agus próifíl an chomhthéacs atá le teacht.

### **5.3.3.3 Comhdhéanamh measctha teanga i measc dhaltaí na scoile**

I measc na gcúiseanna is coitianta dar leis na múinteoirí féin nach féidir an polasaí teanga a chur i bhfeidhm go huile agus go hiomlán, is ea comhdhéanamh measctha teanga na ndaltaí. Tugann na daltaí seo nach bhfuil Gaeilge ar a dtoil acu dúshlán don mhúinteoir sa suíomh ranga agus lasmuigh de. Is dúshlán é seo a bhfuil tionchar aige ar iompar gairmiúil an mhúinteora agus freisin ar an dearcadh atá aige ar a éifeachtúlacht ghairmiúil féin. Dar le múinteoir amháin go bhfuil sé “deacair”

polasaí teanga na scoile a chur i bhfeidhm agus grúpa ina bhfuil meascán cumais i gceist. Dar léi go mbíonn “muintir na háite [...] ag caint Gaeilge le chéile ach ansin má thagann duine de dhream na scoláireachtaí<sup>10</sup> ansin, is beagnach go n-iompóidh siad ar an mBéarla mura bhfuil múinteoir díreach ag seasamh, os a gcomhair” (F1, EB, (b), Tr.2). I súile an mhúinteora tá an t-aistriú teanga sa timpeallacht ranga á thionscnamh agus á stiúradh ag an dalta agus an múinteoir iomlán imeallach den phróiseas. Níor mhiste a lua, áfach, nach sampla é seo de theip an pholasaí teanga ach d’idirghníomhaíocht na ndaltaí a bhfuil leibhéal cumais éagsúil ina measc agus an Béarla mar theanga chomónta chumarsáide eatarthu. Ní daltaí ón taobh amuigh amháin a chuimsítear ina measc agus é léirithe ag Mac Donnacha et al. (2005) gur tréith de scoileanna Gaeltachta líon suntasach daltaí ag teacht chun na scoile ar bheagán Gaeilge nó gan Gaeilge ar bith.

Deir múinteoir eile: “Tarlaíonn sé go bhfuil lear scoláirí sa scoil seo gur Béarla an príomhtheanga atá acu agus nuair atá duine amháin le Béarla i measc grúpa a bhfuil Gaeilge á labhairt acu, [...] athraíonn achan duine go Béarla agus cruthaíonn sé sin deacracht mhór dúinn” (I10, Ga/St (f) Tr.2). Is é an Béarla sa chás seo an teanga chomónta shóisialaithe ina measc agus luíonn sé le réasún, in éagmais idirghabháil ghníomhach ó ghníomhaire údarásach mar an múinteoir, gur cleachtas dosheachanta é seo (Hickey et al., 2013; Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha, 2010; Ní Thuairisg, 2012; Ó Giollagáin et al., 2007). Ní díreach na daltaí féin a iompaíonn ar an mBéarla sa chás seo agus tionchar ag na daltaí seo ar iompar teanga na múinteoirí freisin agus “tá sé ag cruthú fadhb sa rang sin ó thaobh nótaí de, ó thaobh cumarsáid

---

<sup>10</sup> Cuireadh in iúl dom le linn mo chuirteanna ar roinnt de na scoileanna, go háirithe na scoileanna beaga, go raibh daltaí ag freastal ar na scoileanna sin a fuair scoláireachtaí chuige sin. Is daltaí iad seo a thagann ó ghnáthscoileanna Béarla chun feabhas a chur ar a gcuid Gaeilge. Caitheann siad téarma iomlán sa scoil ag fanacht le teaghlach áitiúil, cé gur cuireadh in iúl dom go raibh roinnt díobh a d’fhill chun bliain iomlán a chaitheamh sa scoil Ghaeltachta. Dar leis na múinteoirí gur caighdeán fíoriseal a bhíonn acu sa Ghaeilge agus an t-ábhar á theagasc trí Bhéarla dóibh go minic dá bharr sin.

fiú amháin sa rang, tá an Béarla á labhairt” (I10, Ga/St (f) Tr.2). Ábhar imní go bhfuil na múinteoirí den tuairim go seasfaidh polasaí teanga sa bhealach ar ghnáthchaidreamh sóisialaithe na ndaltaí, neamhspleách ar threoir an mhúinteora. Tá sé ríshoiléir anseo arís nach eol do na múinteoirí conas cloí leis an nGaeilge mar theanga teagaisc nuair a thagann athrú suntasach ar chomhdhéanamh an tseomra ranga agus cainteoirí Béarla i láthair. Ní gá fiú go gcuimseofaí na cainteoirí sin sa mhóramh sa seomra ranga chun go n-aistreofaí teanga chumarsáide an ranga.

Deir múinteoir amháin cé gur Gaeilge a bhíonn in úsáid aici sa seomra ranga, “tá lear mór de na páistí nach labhróidh Gaeilge ar ais leat, *you know*, labhróidh siad Béarla, agus ansin tá sé iontach deacair cineál do nuair a chuireann duine ceist ort i mBéarla, cineál do téann tú le freagra a thabhairt ar ais dóibh i mBéarla” (I6, R/Ma (b) Tr.2). Ainneoin go dtuigeann an múinteoir féin go dtéann sé in aghaidh pholasaí na scoile, is léir go n-airíonn sí brú sa suíomh ranga cumarsáid a dhéanamh trí mheán an Bhéarla chun freastal ar mhianta na ndaltaí. Ní léir straitéis oideolaíoch ar bith i bhfeidhm sa chomhthéacs seo. Ní léir ach an oiread go bhfuil na múinteoirí ar an eolas maidir le dea-chleachtas oideolaíoch agus teanga bainteach le húsáid na sprioctheanga sa seomra ranga go háirithe agus cumarsáid ar bun leo siúd nach bhfuil an sprioctheanga sin ar a dtoil acu. Tá brú suntasach ar an múinteoir sa suíomh seo toisc nach bhfuil sise ag comhlíonadh polasaí na scoile, gné a chuirfeadh muinín ghairmiúil an mhúinteora i mbaol. Maíonn Fortune agus Tedick (2008) gur chóir, fad agus go mbíonn clár tumoideachais leanta ag an mbunleibhéal, cloígh le húsáid iomlán den sprioctheanga ag an iar-bhunleibhéal (Fortune & Tedick, 2008). Ábhar imní nach luann múinteoir ar bith cúlra oideachais na ndaltaí ná an taithí atá nó nach bhfuil acu ar an oideachas lán-Ghaeilge, gan trácht ar an bhfreastal ar chóir dóibh a dhéanamh ar shealbhú teanga na ndaltaí i bhfianaise an chúlra sin. Cé go n-aithnítear

nach córas tumoideachais an córas oideachais Gaeltachta, cinnte rachadh eolas ar chúlra shealbhú teanga na ndaltaí go mór chun leasa na múinteoirí agus iad ag iarraidh an caidreamh teanga sa seomra ranga a bhainistiú.

Is léir mar atá pléite agam roimhe seo gur polasaí teanga amháin atá i réim i bhformhór iar-bhunscoileanna na Gaeltachta: is í an Ghaeilge an teanga teagaisc dóibh siúd a bhfuil ardchumas sa teanga acu, agus Béarla nó meascán de Bhéarla agus Gaeilge do gach duine eile, múinteoirí agus daltaí san áireamh. Tagann sé seo leis an sainiú a dhéanann Ní Bhaoill agus Ó Duibhir (2005) ar an gcóras oideachais Gaeltachta mar chóras dátheangach, seachas córas atá fréamhaithe go hiomlán sa tumoideachas (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2005). Dar le múinteoir eile gur cleachtas é seo nach féidir a sheachaint, toisc “má tá tú ag caitheamh do chuid lá uilig ag caint i nGaeilge le duine eicint agus iad ag caint i mBéarla leat, agus má tá sé sin ag tarlú cúig lá sa tseachtain. Faoi dheireadh, go fiú gan smaoinreamh faoi, thiocfaidh leat iad a fhreagairt i mBéarla” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2). Admhaíonn an múinteoir, áfach, seo gur cleachtas coinsiasach é seo scaití di, chun “géilleadh éigin a dhéanamh dóibh so go ndéanfaidh siadsan géilleadh éigin ar ais” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2).

Ábhar suntais an tagairt a dhéanann an múinteoir thuas den ghéilleadh a dhéantar do na daltaí agus Béarla a bheith in úsáid mar theanga chumarsáide leo. Is léir agus an múinteoir ag leanúint uirthi ag labhairt Gaeilge leis na daltaí go síleann sí go bhfuil leibhéal cumais áirithe acu sa teanga ach nach bhfuil siad sásta nó compordach an cumas ansin a thabhairt chuig leibhéal cumarsáide. Níl tacaíocht sa pholasaí teanga don mhúinteoir seo ná don dalta agus iad ag iarraidh an idirghníomhaíocht chasta teanga seo a bhainistiú. Tá sé soiléir gur riail teanga atá sa pholasaí teanga seachas tacaíocht agus treoir do rannpháirtithe na scoile agus iad uile ag streachailt ní hamháin le ceist an mheascáin chumais ach freisin le cinneadh

pearsanta coinsiasach na ndaltaí agus na múinteoirí maidir leis an teanga a bheidh in úsáid acu féin. Fágтар mar sin, go bhfuil sé dodhéanta ag an múinteoir an polasaí a chur i bhfeidhm go héifeachtach sa seomra ranga agus go bhfuil a cuid straitéisí bainistíochta bunaithe ar chomhaontas aonair iompair idir í féin agus daltaí áirithe sa seomra ranga. Is léir ó theistiméireacht an mhúinteora thuas go mbraitheann sí féin neamhoilte chuige seo, agus feictear arís muinín ghairmiúil an mhúinteora i mbaol. Is lagú breise é seo ar an bhféiniúlacht ghairmiúil. Ní féidir a shéanadh, gur léir óna dtáithí go dtuigtear di go bhfuil freagracht ghairmiúil uirthi an teagasc trí Ghaeilge a chur i bhfeidhm ach nach eol di conas sin a bhaint amach agus comhdhéanamh measctha teanga amach roimpi.

Níor mhiste a lua, tráth go raibh múinteoirí an tionscadail ag roinnt a dtáithí ar an FGL gur léirigh siad gur theastaigh uathu breis oiliúna a chur orthu féin go háirithe agus athruithe curaclaim i gceist sna hábhair teagaisc. De réir mar a bhíonn siad ag plé ceist an iompair teanga, áfach, ní léiríonn oiread agus múinteoir amháin féin, ainneoin a ráitis ag maíomh easpa oiliúna, gur mian leo breis oiliúna sa réimse áirithe seo. Is cosúil gur cleachtas é seo atá i réim chomh fada anois in iarbhunscoileanna Gaeltachta go bhfuil glacadh forleathan leis agus meon beagnach fuarchúiseach ina thaobh.

Ní aontaíonn gach múinteoir a ghlac páirt sa tionscadal seo gur drochrud a bhí in úsáid an Bhéarla i measc múinteoirí ná daltaí sa seomra ranga sa scoil Ghaeltachta. Dar le múinteoir amháin gur tábhachtaí i bhfad go mbeadh an freagra ceart á thabhairt ag na daltaí seachas a bheith ag díriú isteach ar an teanga ina dtugtar an freagra sin. Dar léi gur tréith shainiúil d'fheidhmiú na scoile ina bhfuil sí féin lonnaithe an iomarca béime á leagan ar an nGaeilge agus aird de dhíth ar ghnéithe eile. Maíonn sí “go gcaitheann [foireann na scoile] níos mó ama ag caint mar gheall



ar Ghaolainn ná *discipline* nó modhanna múinteoireachta *or d'you know*, sprid na scoile [agus] rudaí mar sin” (K2, C, (b), Tr. 2). Is léir go mbraitheann an múinteoir go bhfuil an bhéim atá á leagan ar cheist na teanga ag baint ón bplé atá de dhíth ar ábhair thábhachtacha eile agus nach n-aontaíonn sí le hord tosaíochta na scoile maidir leis an gceist seo. Is léir óna taithí nach n-aontaíonn sí leis an bpolasaí, agus dá bharr sin nach gcuireann sí féin an polasaí i bhfeidhm sa seomra ranga. Tá féinriar ar leith á chleachtadh aici sa seomra ranga agus í ag roghnú modh teagaisc a shíleann sí féin a oirfidh don chomhthéacs ina bhfuil sí ag feidhmiú (Helsby, 1999). An toradh leis seo ar ndóigh, go bhfuil droim láimhe iomlán á tabhairt don teagasc trí Ghaeilge, agus an polasaí a stiúrann an teagasc sin dá réir. Ardaítear an cheist sa chás airithe seo cén ról atá ag oideachas lán-Ghaeilge i bhféiniúlacht ghairmiúil an mhúinteora seo? Deir sí go labhraítear méid áirithe Gaeilge sna seomraí ranga ach nach “labhródh mórán scoláirí [léi] as Gaolainn, cuid de bhliain 1, duine nó beirt ó bhliain 2. *But d'you know* chloisfeá Béarla an t-am ar fad timpeall an halla” (K2, C, (b), Tr. 2). Creideann an múinteoir go bhfuil leatrom á dhéanamh ar dhaltaí na scoile de bhrí nach bhfuil ar a gcumas a gcuid oibre a dhéanamh trí Ghaeilge, ach go bhfuil sé rianaithe sa pholasaí go ndéanfadh siad sin. Airíonn sí freisin go bhfuil bá aici leis na daltaí sin toisc nach cainteoir dúchais Gaeilge í féin: “táim mar an gcéanna leo. Tuigim cén chomh deacair is atá sé *d'you know, like* nuair a bhíos féin ar an scoil” (K2, C, (b), Tr. 2). Is léir go mbraitheann sí scoiteacht shuntasach leis an teagasc trí Ghaeilge, meon a fhágann í ar imeall na foirne agus drogall uirthi a cuid tuairimí a chur in iúl. Ábhar imní, áfach, lena linn seo uile nach bhfuil glacadh aici leis an bpolasaí agus dá bhrí sin nach bhfuil sí toilteanach nó compordach a cuid teagaisc ná a cuid cumarsáide a dhéanamh leis na daltaí, nó go deimhin leis na múinteoirí, eile trí mheán na Gaeilge. Tá tionchar suntasach aige seo ar ndóigh ar eispéireas

foghlama an dalta agus cleachtais éagsúla in úsáid ag múinteoirí na scoile. Is léiriú freisin é ar an bhfreagracht a bhraitheann an múinteoir don dalta agus don scoil Ghaeltachta agus tús áite tugtha don dalta a bhfuil cumas íseal sa Ghaeilge aige thar aon bhall eile de phobal na scoile. Níor mhiste a lua, áfach, gur ag moilliú sealbhú an dalta sin agus na ndaltaí atá iompar teanga an mhúinteora, agus í ag diúltú go hiomlán d'éiteas na scoile.

Déanann múinteoir eile cur síos ar an dúshlán a bhaineann leis an éagsúlacht teanga agus ar an mborradh a thagann faoi úsáid an Bhéarla sa seomra ranga dá bharr. Dar léi go mbíonn sí “ag labhairt Béarla agus ag labhairt Gaeilge, ach níl tú ceapthaí nótaí a thabhairt trí Bhéarla. Caithfidh tú do chuid nótaí a 'speáint trí Ghaeilge [...] *even* i dtaobh an mhúinteoireacht amantaí tá mé cineál cailte, *like* ní thuigim, bhfuil’s agat dhul ó Béarla go Gaeilge, tá sé an-deacair, tá sé an-deacair sa suíomh ranga” (B4, Gn, (b), Tr.3). Is léir go bhfuil brú suntasach uirthi agus í ag iarraidh freastal ar an dá ghrúpa éagsúil atá os a comhair, agus arís is ardú in úsáid an Bhéarla sa suíomh ranga an toradh air seo, i gcás an mhúinteora agus an dalta. Is cleachtais chuntasachta na gníomhaíochtaí bainteach leis an bpolasaí teanga in aigne an mhúinteora seachas cleachtais oideolaíocha a rachadh chun leasa na ndaltaí uile agus dualgas uirthi “nótaí a 'speáint trí Ghaeilge” (B4, Gn, (b), Tr.3). Luann Schön (1991) go bhfuil de bhua ag an machnamh mar chleachtas de ghairm na múinteoireachta tógáil nua teoirice agus tuisceana a éascú agus spás á chur ar fáil don mhúinteoir iniúchadh a dhéanamh ar na ceisteanna sin is ábhartha dá dtaithí ghairmiúil (Shulman, 1986). Is léir nach bhfuil machnamh déanta ag an múinteoir féin ar cén cleachtas is fearr a oireann don chomhdhéanamh atá amach roimpi sa seomra ranga agus dá gcuid riachtanas foghlama, ach go bhfuil sí díreach ag leanúint

an pholasáí atá leagtha síos. Díol suime go deimhin freisin nach bhfuil tagairt ar bith déanta anseo de riachtanais fhoghlama ná teanga na ndaltaí.

Feictear na múinteoirí go minic ag plé an pholasáí mar a bheidís ag plé riail labhairt na teanga, riail atá leagtha amach dóibh féin agus don dalta. Ní léir ó fhaisnéis na múinteoirí go bhfuil aidhm leathan foghlama ag an bpolasaí ach díreach gur straitéis bainistithe é chun a chinntiú go mbeadh an Ghaeilge á labhairt nó á scríobh sa suíomh ranga. Feictear gur uirlis chuntasachta agus ní uirlis tacaíochta an polasaí teanga do na múinteoirí (Hoyle & John, 1995) agus iad go minic ag diúltú dó dá bharr. Ainneoin nach sainítear an córas mar chóras tumoideachais, feictear cosúlachtaí mar sin féin eatarthu, go háirithe sa bhéim a leagtar ag an iar-bunleibhéal ar thábhacht an ábhair teagaisc seachas ar thábhacht na sprioctheanga mar mheán teagaisc (Cammarata & Tedick, 2012). Is cleachtas cuntasachta é seo atá níos forleithne ag an iar-bhunleibhéal ó tharla gur leis an ábhar a luíonn an chuntasacht den chuid is mó agus ní leis an meán teagaisc (Cammarata & Tedick, 2012). Tagann sé chun cinn agus scagadh ar bun ar thaithí na múinteoirí ar pholasaithe teanga gur ann de scoiteacht láidir idir an polasaí agus cleachtais teagaisc agus foghlama, gné a laghdaíonn tiomantas na múinteoirí i gcomhlíonadh an pholasáí sin.

Ní mar sin atá i ngach scoil ina bhfuil na múinteoirí ag teagasc agus roinnt díobh ag maíomh nach bhfuil tionchar ar bith ag iompar teanga na ndaltaí ar iompar teanga an mhúinteora. Maíonn múinteoir amháin nach mbeadh “aon ghlacadh” lena leithéid ina scoil féin (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Dar leis nach n-úsáideann sé Béarla ar bith sa seomra ranga “agus ní bhíonn aon cheist faoi sin, just glacann na gasúir leis, just déarann siad *alright* tuigim é sin nó ní thuigim” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Tá diongbháilteacht an mhúinteora seo don teagasc trí Ghaeilge le moladh cinnte, ach níor mhiste a mheabhrú don léitheoir go bhfuil an múinteoir áirithe seo ag múineadh

i gcomhthéacs ina bhfuil líon fíoríseal daltaí nach bhfuil an Ghaeilge ar a dtoil acu. Dar leis go bhfuil “gaelgeoirí den scoth i chuile rang sa scoil” (C2, St/Ga, (f) Tr.2) agus go bhfuil leibhéal cumais chomh hard sin ina measc agus “mhúinfeadh siad Gaeilge do Mháirtín Ó Cadhain” (C2, St/Ga, (f) Tr.2). Ar ndóigh, i gcomhthéacs den chineál seo, is furasta an teagasc trí Ghaeilge a chur i bhfeidhm. I gcás na scoileanna sin ina bhfuil comhdhéanamh beagnach aonchineálach teanga iontu, feictear meon difriúil i measc na múinteoirí agus an teagasc trí Ghaeilge faoi chaibidil. Dar leo nach doiligh an tasc an teagasc trí Ghaeilge a chur i gcrích agus gur furasta polasaí teanga na scoile a chur i bhfeidhm dá réir ach cloígh leis. Ar ndóigh tá faisnéis na múinteoirí sin bunaithe ar a dtaithe teagaisc sa timpeallacht aonchineálach sin, timpeallacht ina bhfuil líon íseal, más ann dóibh ar chor ar bith, constaicí a thioctadh roimh chur i bhfeidhm éifeachtach an pholasaí teanga. De réir taighde a foilsíodh le blianta beaga anuas, áfach, (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin et al., 2007) is eisceacht an comhthéacs sin luaithe thuas, agus de bharr nádúr síorathruitheach scoil ar bith agus de réir na dtreochtaí luaithe, ní fada go dtiocfaidh athrú ar an eisceacht sin. Cé nach bhfuilim ag ceistiú dlisteanacht thaithí an mhúinteora seo, ní mór an cheist a chur, dá dtiocfadh athrú tobann ar chomhthéacs an tseomra ranga, an mbeadh ar chumas an mhúinteora sin an polasaí teanga a chur i bhfeidhm agus an rang a bhainistiú d’fhonn an teagasc trí Ghaeilge a chur i gcrích? De bhrí gurb iad na deiseanna forbartha céanna atá ar fáil, a bheag nó a mhór, do mhúinteoirí uile an chórais, agus na heasnaimh sin pléite sa tionscadal seo cheana féin, tá an chosúlacht ar an scéal go mbraitheann éifeachtúlacht chur i bhfeidhm an pholasaí den chuid is mó ar chomhdhéanamh iontráil na scoile, agus ní ar chumas an mhúinteora chuige sin.

#### 5.3.3.4 Múinteoirí ar bheagán Gaeilge nó gan Gaeilge á n-earcú

Constaic eile dar leis na múinteoirí a sheasann sa bhealach ar an iar-bhunscoil lán-Ghaeilge agus ar chur i bhfeidhm éifeachtach an pholasaí teanga is ea leibhéal cumais agus úsáide Gaeilge i measc na múinteoirí féin. Tá deacrachtaí suntasacha ag príomhoidí scoileanna na Gaeltachta múinteoirí a earcú a bhfuil ardleibhéal cumais sa Ghaeilge acu. Chun an post a líonadh bíonn iallach orthu múinteoir a earcú nach bhfuil ar a chumas an teagasc a dhéanamh trí Ghaeilge (Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha, 2010; Ó Duibhir, 2006). Is fadhb í seo a bhfuil na múinteoirí féin fíor airdeallach uirthi. Is fadhb í freisin a bhaineann ní hamháin le múinteoirí buana ach freisin le hionadaithe agus le múinteoirí nach mbíonn ar láthair na scoile ach ar feadh scaithimh.

Dar le múinteoir atá ag múineadh i scoil an-iargúlta go bhfuil sé “deacair [sa scoil] mar tá múinteoirí nach bhfuil ann ach lá [...] agus mar shampla an múinteoir atá againn le haghaidh [X], níl aon Ghaeilge aicisean mar ní raibh siad in ann aon duine a fháil le Gaeilge so cloisfidh tú [na daltaí] ag labhairt Béarla léi sin” (F1, EB/Ga, (b) Tr.2). Maíonn an múinteoir nach bhfuil sé sin sásúil “má tá tú dul ag múineadh i scoil Gaeilge, gur cheart dhuit a bheith ag déanamh iarracht, mara bhfuil ann ach cúpla focal” (F1, EB/Ga, (b) Tr.2). Mhaígh an múinteoir céanna gur tréith í seo a bhíonn le tabhairt faoi deara go forleathan i scoileanna beaga de bharr chomh trom agus a bhíonn siad ag brath ar mhúinteoirí ionadaíocha, agus chomh deacair agus atá sé múinteoirí gearr théarmacha a mhealladh chuig scoileanna beaga i gceantair iargúlta.

Bíonn tionchar ag na múinteoirí seo freisin ar iompar teanga mhúinteoirí eile na scoile, agus i gcás scoil amháin luaigh líon ard múinteoirí gur Béarla teanga chumarsáide na múinteoirí ar laethanta faoi leith a bhíonn múinteoir áirithe istigh sa

seomra foirne. Déanann múinteoir amháin cur síos ar an scéal, ag maíomh go mbíonn “[an múinteoir] istigh an Luan, an Chéadaoin agus an Aoine so b'fhéidir gur Béarla *you know* a bheadh muid ag caint léise [...] má tá sí ag an tábla, labhróidh muid as Béarla léi” (I2, EB, (b) Tr.1). Deir múinteoir eile ón scoil chéanna “nuair a bheadh muid in comhlúadar s'aici bheadh muid ag labhairt Béarla ach sin é” (I10, Ga/St, (f) Tr.2)). Cé go n-admhaíonn na múinteoirí féin nach mbíonn an Béarla in úsáid de ghnáth ina measc mar theanga chumarsáide, áirítear mar sin féin go bhfuil an Béarla in uachtar mar mheán cumarsáide ina measc trí lá as cúig lá de bharr tionchar an mhúinteora eile. Ainneoin an iompair teanga seo, is léir nach bhfuil gach múinteoir compordach leis an athrú sa mheán cumarsáide. Deir múinteoir eile agus é ag trácht ar an ionadaí céanna nach bhfuil sí “ag déanamh iarracht *but* sin mo thuairimse *but* níl mise gul a ráit sin le duine ar bith [...] ach sílim dá mbeifeá i scoil lán-Ghaeilig ní miste goide an ábhar atá tú theagasc ba chóir Gaeilig i gcónaí a labhairt an t-am ar fad” (I9, F/L/Ma, (f) Tr.2). Tá sé soiléir nach n-aontaíonn an múinteoir seo leis an méid atá ag titim amach sa seomra foirne maidir le hiompar teanga ach nach n-airíonn sé compordach ná muiníneach na tuairimí seo a chur in iúl go poiblí. Ábhar inní é seo de bhri gur léir don mhúinteoir go bhfuil cleachtas i réim a théann in aghaidh polasaí agus éiteas na scoile i dtaobh na Gaeilge. In ainneoin sin, tá glacadh forleathan leis an gcleachtas seo ag leibhéal na múinteoirí féin agus go deimhin ag leibhéal na bainistíochta. Is beag fianaise atá anseo de fhreagracht an mhúinteora don teagasc trí Ghaeilge ná ach an oiread d'fhéinriar neamhspleách agus é toilteanach seasamh siar ó na cleachtais thromchúiseacha seo. Is buntréithe iad seo den ghairm atá in easnamh i measc fhormhór na múinteoirí (Helsby, 1999; Hoyle & Wallace, 2007; Hoyle & John, 1995). Dá thairbhe sin, cuirtear leis an leibhéal íseal féiniúlachta gairmiúil ina measc.

Tarraingíonn múinteoir eile a bhíonn ag teagasc i scoil ina bhfuil iompar teanga na múinteoirí freisin ag druidim i dtreo an Bhéarla airid ar thábhacht na bainistíochta. Dar léi “gur cheart do bhainistíocht na scoile a bheith iontach cúramach faoi na múinteoirí a fhostaítear go fiú má thagann siad isteach díreach ar feadh seachtaine, ba cheart go mbeadh Gaeilge acu” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2). Deir an múinteoir go “ngoilleann” sé go mór uirthi, ní díreach de bhrí go bhfuil iompar teanga na múinteoirí iompaithe le linn tréimhse an ionadaí ach dar léi go bhfuil nós úr cothaithe agus an Béarla i réim mar ghnáth-theanga cumarsáide i measc na múinteoirí, gné dar léi a thugann drochshampla iompair do dhaltaí na scoile. “Má tá an cath seo á throid” a deir sí, “ansin go tobann gheobhann muid duine eicint isteach ar feadh seachtaine agus níl focal Gaeilge acu. Ní sampla maith é sin” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2). Tá sé soiléir mar sin go bhfuil iompar teanga na múinteoirí, ach an oiread leis na daltaí, ag brath go hiomlán ar a gcomhdhéanamh agus ní ar pholasaí teanga na scoile.

Is cleachtas é seo dar leis na múinteoirí féin atá forleathan i scoileanna uile na Gaeltachta agus cleachtas a bhfuil na múinteoirí féin deighilte ina leith. Tuigean siad féin gur deacair múinteoirí a mbealladh ar chonraí gearrthréimhseacha chuig scoileanna Gaeltachta, ach dar leo go bhfuil iompar teanga mar dhlúthchuid den phost sin, beag beann ar an tréimhse oibre. Deir múinteoir amháin go bhfuil úsáid na Gaeilge mar theanga teagaisc mar chuid riachtanach den phost agus é luaite i “dteideal an phost” agus “sin é a chaithfeas tusa a thabhairt do na gasúir” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Díol suntais, agus an múinteoir céanna ag plé castacht an scéil go n-admhaíonn sí “ag deireadh an lae caithfidh tú na gasúir a mhúineadh agus caithfidh siad an cúrsa a thuiscint agus caithfidh siad dhul ar aghaidh” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Mar sin cé go mbeadh sí toilteanach an teagasc a dhéanamh

trí Bhéarla ar mhaithe leis an ábhar a theagasc, ní ghlacfaidh sí “le obair baile i mBéarla, ní ghlacfaidh le rud mar sin go deo uathub” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Tá sé soiléir anseo, nach bhfuil machnamh déanta ag formhór na múinteoirí seo ar cheist an iompair teanga go dtí seo. Ní ar an múinteoir amháin a luíonn an cúram i dtaobh an mhachnaimh, áfach, agus é cruthaithe go bhfuil struchtúr foirmiúil de dhíth mar fhóram don mhachnamh i measc múinteoirí (MacBeath, 2012) ó tharla cultúr aonair na gairme i gcoitinne (Hargreaves, 1992). Mar sin féin, tá sé ríshoiléir nach bhfuil taithí ag na múinteoirí ar an machnamh mar chleachtas den fhorbairt ghairmiúil agus is beag seans dá thairbhe sin go dtabharfaidh siad faoi ar bhonn neamhspleách. Fillim ar an bpointe seo níos moille agus tátal an tionscadail á phlé.

Ní eol do na múinteoirí an réasúnaíocht laistiar den Ghaeilge a bheith in úsáid mar mheán teagaisc sa scoil ina bhfuil siad, seachas mar chritéar chun an polasaí féin a chur i bhfeidhm. Is gné shuimiúil den scagadh a dhéanann an múinteoir thuas ar an scéal go gcríochnaíonn sí ag maíomh go raibh an teagasc Béarla inghlactha ach nach mbeadh an scríbhneoireacht trí Bhéarla. Is cúis imní an chonair mhí-shocair agus lag a bhfuil an teagasc trí Ghaeilge sna scoileanna sin suite agus í ag druidim níos gaire i dtreo an Bhéarla le gach cleachtas a shocraíonn an múinteoir a chur i gcrích as Béarla. Is cúis imní freisin ceist na teanga á plé i gcomhthéacs na cuntasachta agus ní i gcomhthéacs an tsealbhairthe ná na foghlama. Is ábhar éadóchais níos mó arís é, áfach, nach léir go bhfuil na daltaí, ná a gcuid riachtanas foghlama, lárnach sa phlé ar chor ar bith.

### **5.3.3.5 Iompar teanga na múinteoirí**

I dtaca leis an gcastacht teanga a eascraíonn as múinteoirí á n-earcú nach bhfuil cumas sásúil sa Ghaeilge acu, déanann na múinteoirí cur síos freisin ar an tionchar atá ag múinteoirí atá fostaithe go lánaímseartha sa scoil, ach nach bhfuil



sásta an Ghaeilge a labhairt mar ghnáth-theanga chumarsáide laistigh d'fhearann na scoile, ainneoin a n-ábaltacht chuige sin. Dar le múinteoir amháin “go bhfuil múinteoirí áirid ann atá ag díúltú Gaeilge a labhairt, [tá] siad rochúthaileach faoi. Tá claonadh acub suí le chéile agus ansin má shuíonn aon duine, Gaeilgeoir, in aice leob, súitear isteach iad sa gcomhrá Béarla” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Is beag muinín atá ag an múinteoir seo, níor mhiste a lua, as gníomhaireacht neamhspleách a comhghleacaithe. Dar léi go bhfuil tionchar diúltach aige seo ar iompar teanga an tseomra foirme mar nach dtógann sé “ach duine amháin diúltú Gaeilge a labhairt agus tá b'fhéidir aon trian den seomra foirme truaillithe ag an mBéarla” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Cé gur fadhb í seo a phléigh mé ní ba thúisce i gcomhthéacs na hearcaíochta, is léir gur ann don deacracht beag beann ar pholasaí earcaíochta na scoile, cé gur tromchúisí i bhfad í dá mhéid múinteoir atá sa scoil nach bhfuil cumas sa teanga acu. Ní mór mar sin aird a tharraingt ar iompar na múinteoirí féin, iad siúd nach bhfuil ag cloí leis an bpolasaí iompar teanga agus iad siúd a bhraitheann míchompordach an fód a sheasamh d'fhonn an polasaí sin a chur i bhfeidhm.

Tá sé soiléir sa chás seo go bhfuil easpa treorach ann ón mbarr ach freisin go bhfuil dearcadh ann i measc na múinteoirí nach dlúthchuid den ról gairmiúil atá acu an t-iompar teanga lasmuigh den seomra ranga, dearcadh a thugann le fios nach cuid lárnach den oideachas Gaeltachta an timpeallacht lán-Ghaeilge. Tá ríshoiléir go n-áirítear an seomra ranga mar thimpeallacht na gairme agus an teagasc mar chleachtas den ghairm chéanna, agus gur gnéithe breise gach a thiteann lasmuigh de sin. Tagann sé seo leis an méid a deir Harper faoi na múinteoirí a ghlac páirt ina cuid taighde féin, “teaching was felt to be the crux of the job” (Harper, 2012: 85). Dar le múinteoir amháin, “chomh fada agus nach mbíonn [múinteoirí] ag labhairt Béarla os comhair na gasúir [...] go bhfuil sé sin *alright*” (A4, Fr/B, (b), Tr.3). Glacann an

múinteoir seo leis an seomra foirne mar spás atá lasmuigh de thimpeallacht fhoirmiúil an teagaisc, agus seachtrach de dhualgais ghairmiúla dá réir. Dar léi, “caithfidh muid a bheith ar ár sáimhín só in sa *staff room* [...] agus tú ag ól cupán tae sa seomra foirne, ceapaim nár cheart go mbeadh aon deacrachtaí ann má bhíonn daoine ag iarraidh Béarla a labhairt. B’fhéidir san *ideal world* bheadh chuile dhuine ag labhairt Gaeilge ó mhaidín go hoíche an t-am ar fad ach *we have to be realistic too*” (A4, Fr/B, (b), Tr.3). Tá sé soiléir ó theistiméireacht an mhúinteora seo gur taithí dhiúltach atá aici den seomra foirne agus í ag aireachtáil go bhfuil brú uirthi Gaeilge a labhairt nuair nach n-aontaíonn sí leis an gcleachtas sin agus nuair a shíleann sí gur dualgas breise é nach gcuimsítear sna dualgais ghairmiúla atá uirthi. Is meon é seo ar ndóigh, nach bhfuil comónta i measc múinteoirí uile an tionscadail ach nach mór a chur san áireamh mar sin féin, go háirithe i bhfianaise dhinimic an tseomra foirne atá pléite cheana féin.

Tarraingím aird freisin ar ráiteas an mhúinteora agus í ag tagairt don “*ideal world*”. Tá sé soiléir ag an bpointe seo den chur i láthair ar thaithí na múinteoirí ar chomhthéacs oideachais na Gaeltachta gur scáthán an scoil, agus cleachtais éagsúla na scoile, ar an gcomhthéacs teanga atá réim sa phobal Gaeltachta. Ardaítear an cheist, áfach, an í sin aidhm na scoile, nó ar chóir do gach scoil, scoileanna Gaeltachta san áireamh, iarracht choinsiasach a dhéanamh “*ideal world*” a chruthú don dalta, ina mbeadh coinniollacha fabhracha don fhoghlaim agus don fhorbairt i bhfeidhm? Ar cheart dá réir i gcás na scoile Gaeltachta go ndéanfaí iarracht tearmann teanga agus oideachais a chothú a chinnteodh sealbhú na Gaeilge do gach dalta, beag beann ar a leibhéal reatha cumais?

Ach an oiread le ceist na hearcaíochta, tarraingíonn na múinteoirí iad féin aird ar thábhacht ról na bainistíochta agus iompar teanga na múinteoirí faoi chaibidil

ag maíomh go gcaithfidh an treoir teacht ón mbarr anuas má tá glacadh ar bith le bheith leis. Dar le múinteoir amháin “go bhfuil claonadh láidir [ag roinnt múinteoirí] Béarla a labhairt leis na scoláirí” agus “téann sé sin i bhfeidhm go mór ar na scoláirí” go háirithe an scoláire sin nach bhfuil an Ghaeilge á labhairt sa bhaile leis (A3, Fr/Ga (b) Tr.3). Maíonn múinteoir eile gur chóir go mbeadh seift éigin in úsáid ag bord bainistíochta na scoile d’fhonn tuairimíocht na múinteoirí i leith an iompair teanga a mheas ionas go bhfeadfaí seo a iomlánú i ndearadh na bpolasaithe teanga. Bhunaigh an múinteoir áirithe seo an moladh ar an taithí a bhí aici féin ar mhúinteoir a chuir úsáid an Bhéarla go mór chun cinn sa seomra foirne. Níor labhair sí amach ag an am de bhrí “go raibh drogall [uirthi] a bheith conspóideach agus achrannach” ach dar léi gur chóir go mbeadh “bosca ann go dtiocfaidh leat do chuid moltaí a chur isteach ann [...] rud rúnda” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2). Chuir an múinteoir céanna in iúl dom go mb’fhéidir go mbeadh deacrachtaí lena leithéid de chleachtas, toisc dar léi, “má tá bosca moltaí, *then* tá moltaí agus má tá moltaí caithfear rudaí a chur i gcrích” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2).

Is gné shuimiúil de thaithí na múinteoirí ar a n-iompar teanga féin an drogall atá orthu ní hamháin labhairt amach leis an mbainistíocht ina thaobh, ach freisin labhairt faoin ábhar eatarthu féin. Is fiú a lua anseo go raibh na múinteoirí uile a ghlac páirt sa tionscadal lánsásta agus toilteanach iompar teanga na ndaltaí a phlé go hoscailte agus ba léir gur ábhar coitianta comhrá é ina measc. Maidir lena n-iompar teanga féin, áfach, bhí sé ríshoiléir go raibh rúndacht agus leochaileacht as cuimse ag baint leis an ábhar. Deir múinteoir amháin agus í ag plé ceist an iompair teanga i measc múinteoirí go mbeadh “*witch hunt* ann dá mba rud é gur sheas aon duine suas” i gcoinne na bpolasaithe teanga (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Arís sa chás seo breathnaítear i dtreo bharr an chórais d’fhonn na leasuithe seo a chur i bhfeidhm

seachas ról gníomhach á ghlacadh ag an múinteoir féin sa scéal. Dar leis an múinteoir seo “gurb é an réiteach ar an bhfadhb ná riail a leagan síos go dtagfadh sé ón mbarr [...] agus go n-úsáidfí torthaí taighde dhaoine eile lena 'speáint nach n-oibríonn sé, go dtruailítear an córas uilig go dtruailítear an scoil uilig mura labhraítear Gaeilge ag chuile leibhéal, ag tosaí leis an mbarr agus á leanacht [...] síos i measc na scoláirí” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Braitear ó thaithí an mhúinteora thuas gur beag treoir atá ag teacht ó leibhéal na bainistíochta maidir le hiompar teanga na ndaltaí ná na múinteoirí a bhainistiú. Ábhar suntais, áfach, go luaitear torthaí taighde mar mhodh chun an scéal a mhíniú nuair is léir ó thaithí na múinteoirí a ghlac páirt sa tionscadal seo go bhfuil tuiscint ghrinn acu féin ar an bhfadhb cheana féin ach nach léir dóibh go bhfuil ról gníomhach acu ná dualgas gairmiúil orthu dul i ngleic leis an bhfadhb. Luaitear sa litríocht agus an fhorbairt ghairmiúil faoi chaibidil go bhfuil sé tábhachtach go nglacfaí leis an múinteoir mar shaineolaí ina réimse (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Warren-Little, 1993). Glacann Mac Donnacha et al. (2005) freisin leis gurb í taithí mhúinteoirí an chórais Ghaeltachta an fhoinsé is saibhre eolais atá againn agus muid ag cur lenár dtuiscint ar an gcóras céanna (Mac Donnacha et al., 2005). Ábhar imní nach bhfuil an dearcadh seo ag na múinteoirí orthu féin agus gur mór an bhearna idir an bharúil atá acu i láthair na huaire dá ról i bhforbairt an chórais, agus an ról uailmhianach a leagann na húdair thuas amach dóibh. Pléim seo níos mine agus an FGL faoi chaibidil.

#### **5.4 Comhthéacs an oideachais Ghaeltachta mar dhúshlán gairmiúil:**

##### **Achoimre**

Mar atá curtha i láthair thuas agam, is iomaí tréith den chóras oideachais Ghaeltachta a bhfuil múinteoirí an chórais sin míchompordach leo, agus go deimhin neamhoilte chun dul i ngleic go héifeachtach leo. Cé gur ann do na dúshláin seo, is

minic nach n-áiríonn na múinteoirí féin iad mar dheacrachtaí ach mar dhlúth-thréithe den chóras, tréithe nach bhfuil réiteach orthu. Is é mo thuairim agus an t-ábhar seo á chioradh go bhfuil leibhéal feasachta na múinteoirí i leith shaintréithe an oideachais Ghaeltachta fíoriseal. Ní léir d'fhorhmór na múinteoirí cén sprioc atá leis an teagasc trí Ghaeilge, agus sa chás nach bhfuil Gaeilge ag dalta faoi leith, ní bhaintear leas as an sprioctheanga mar mheán teagaisc ar chor ar bith. Braitear go huile agus go hiomlán ar na daltaí sin a bhfuil ardchumas sa teanga acu an t-oideachas Gaeltachta, de réir mar atá sé sainithe in aigne na múinteoirí, a chur i gcrích.

Ní fheictear do na múinteoirí go bhfuil ról gníomhach rannpháirteach acu i leasú ná i bhforbairt an chórais seo ach glacadh leis na laigí mar atá siad mar bhuntréithe den oideachas Gaeltachta. Mar a léiríodh agus stair an chórais á scagadh sa dara caibidil, is nósmaireacht í seo atá i réim le fada. Is dearcadh cúngaigeanta i leith an oideachais agus go deimhin i leith an tsealbhaithe teanga a thagann chun cinn go láidir anseo, ní áirím cleachtais agus iompar míghairmiúil. Is cleachtas comónta i measc na múinteoirí séanadh na ndualgas gairmiúil atá rompu de bharr go bhfuil sé, dar leo, dodhéanta na dualgais sin a chomhlíonadh. Tugtar faoi deara freisin go bhfuil claonadh ina measc imeallú a dhéanamh orthu féin, ar na daltaí faoina gcúram agus ar na scoileanna ina bhfuil siad ag teagasc. Is beag cosúlacht a fheictear dóibh atá eatarthu féin agus múinteoirí iar-bhunleibhéil eile, fiú na múinteoirí sin atá ag teagasc sa chóras gaeiloideachais, ainneoin na gcosúlachtaí atá eatarthu mar atá léirithe sa léirbhreithniú litríochta. Is cleachtas é seo a dhaingníonn an bharúil ina measc nach bhfuil réiteach i ndán don chóras oideachais Gaeltachta ach treabhadh leo faoi na coinníollacha reatha, coinníollacha a n-áiríonn siad féin mar chonstaicí suntasacha roimh fheidhmiú éifeachtach an chórais.

Tá sé tábhachtach, áfach, nach mbreathnófaí ar an iompar seo mar chleachtais a théann an múinteoir iar-bhunleibhéil Gaeltachta ina mbun go comhfhiosach ná in aon turas ach gur toradh é d'easpa misnigh suntasach atá ina measc mar ghrúpa gairmiúil. Gníomhaíonn an easpa misnigh seo mar bhac ar a bhforbairt ghairmiúil agus phearsanta, agus freisin cuireann sé srian orthu dearcadh úr a ghlacadh i leith eispéireas foghlama na ndaltaí atá faoina gcúram, agus an ról rannpháirteach a bhféadfadh siad féin a ghlacadh sa phróiseas sin. As seo, fásann leibhéal íseal féiniúlachta gairmiúla ina measc, féiniúlacht a thacódh leo sainiú a dhéanamh orthu féin mar ghrúpa gairmiúil ar leith, múinteoirí Gaeltachta.

Dírím anois, ar an dara cuid den chaibidil seo, is é sin na dúshlán eile ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Mar atá ráite agam, is dúshlán iad seo atá comónta i measc múinteoirí uile iar-bhunleibhéil agus cé go bhfuil an baol ann go gcuireann an comhthéacs mí-éifeachtach Gaeltachta leis an déine bainteach leo, ní saintréithe iad den chomhthéacs sin.

## **5.5 Dúshlán ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta**

Áit a bhfuil an comhthéacs oideachais Gaeltachta ag tabhairt dúshlán suntasach do na múinteoirí ina saol gairmiúil agus pearsanta, nuair a fhéachtar ar na dúshlán ghairmiúla eile atá rompu, mar a chuirim i láthair thíos, sonraítear cosúlachtaí suntasacha eatarthu agus na dúshlán atá roimh múinteoirí i gcomhthéacsanna eile oideachais. I measc na ndúshlán sin tá: cúrsaí smachta; brú bainteach le scrúduithe; easpa áiseanna oiriúnacha; coimhlint nó coimhthíos le struchtúir lárnacha an chórais oideachais; páipéarachas agus riarachán bainteach leis an bpost; bainistiú ranga. Is dúshlán iad seo mar a chuir mé i láthair cheana féin sa léirbhreithniú litríochta atá forleathan i measc múinteoirí ar fud na cruinne. Cinnte ní

fhágann sin nach gcuireann siad an brú céanna ar na múinteoirí ná ach an oiread go bhfuil an bhagairt chéanna ghairmiúil agus phearsanta ag baint leo. Tá sé ríthábhachtach, áfach, agus comhthéacs chomh sainiúil leis an gcóras oideachais Gaeltachta á ionramháil, nach nglacfaí leis gur dúshlán ócáideacha nó suímh gach ceann díobh. Is amhlaidh sa chás seo go bhfuil dúshlán ghéara roimh na múinteoirí a chuireann brú orthu ag leibhéal gairmiúil agus pearsanta ach ní mór a shoiléiriú gur dúshlán iad seo bainteach leis an teagasc ag an iar-bhunleibhéal i gcoitinne, le seasamh oiliúna na múinteoirí, le leibhéal ceannasaíochta na scoile ina bhfuil siad ag feidhmiú, agus ar ndóigh le pearsantachtaí na múinteoirí féin. Tá sé tábhachtach an t-idirdhealú sin a chur san áireamh agus plé ar bun ar riachtanais agus ar chleachtais oiliúna na múinteoirí mar a bheidh ar siúl agam níos faide anonn.

Déanaim iarracht sa phársa seo thíos léargas a thabhairt ar na dúshlán ghairmiúla is mó atá roimh mhúinteoirí an chórais oideachais Ghaeltachta. Táim ag súil tríd an ábhar sin a chur i láthair, go mbeidh léiriú soiléir tugtha ar na riachtanais is práinní oiliúna atá ina measc, agus go mbeidh deis ansin agam na riachtanais sin a chur i gcomhthéacs na gcleachtais reatha oiliúna. Dírím i dtosach báire ar an mbainistiú ranga.

### **5.5.1 Bainistiú Ranga**

Níl amhras ar bith faoi ach go gcuireann fadhbanna smachta agus deacrachtaí bainistithe ranga go mór leis an mbrú a airíonn múinteoirí sa phost ar bhonn laethúil (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 1994; Cruickshank, 1981; OECD, 2009; Veenman, 1984). Maíonn líon suntasach múinteoirí go bhfuil scoláirí mí-áthasacha agus míshocra ar an dúshlán is mó atá rompu sa seomra ranga, agus gurb iad na “daoine nach bhfuil ag iarraidh bheith ar scoil [...] an dúshlán is mó ó thaobh teagasc de” (I11, SF/GDC, (f) Tr.3).

Is léir go ndéanann na múinteoirí tréaniarracht timpeallacht nádúrtha agus chothaitheach foghlama a chur chun cinn sa seomra ranga ach go dtagann easpa suime na ndaltaí, agus an tslí a gcuireann siad an easpa suime in iúl, salach air sin. Is mí-iompar é seo, dar leis na múinteoirí a bhaineann ní hamháin le heaspa suime san ábhar féin ach freisin leis na fadhbanna sóisialta agus pearsanta atá i measc na ndaltaí, fadhbanna atá ag eirí níos líonmhaire agus níos feiceálaí le blianta beaga anuas (Hargreaves, 1994; Hargreaves, 2000; MacBeath, 2012; OECD, 2005). Dar le múinteoir amháin go bhfuil “go leor fadhbanna ag teacht isteach sna scoileanna anois” agus go bhfuil sé “an-deacair déileáil leob *just* ó thaobh oideachais amháin” de bhrí go mbaineann na deacrachtaí seo le cúinsí pearsanta na ndaltaí (H1, TF, (f), Tr.3). Deir múinteoir eile go bhfuil “chuile cheann de na fadhbanna sin ag cur isteach ar [fhoghlaim na ndaltaí] ar bhealach amháin nó ar bhealach eile, agus [...] tá tú ag iarraidh iad ar fad a thabhairt leat ag an am céanna” (A2, Adh/SF/L, (f), Tr.2)). Is léiriú é seo ar thiomantas an mhúinteora d’fhorbairt an dalta. Is léir ón gcur síos a dhéantar ar na fadhbanna seo, áfach, nach eol do mhúinteoirí na slite is éifeachtaí freastal cothrom a dhéanamh ar dhaltaí uile an ranga. Is léir freisin go n-airíonn na múinteoirí faoi bhrú ag na coinníollacha sóisialta agus pearsanta atá i réim i measc na ndaltaí, athruithe a bhfuil borradh ní ba thapúla tagtha fúthu ná mar atá tagtha faoi na struchtúir a thacaíonn le múinteoirí dul i ngleic leo.

### 5.5.2 Cuntasacht agus Freagracht

Déantar cur síos ar an gcuntasacht mar thréith de dhíghairmiúlú na múinteoireachta (Day, 2002,; Hoyle & John, 1995; MacBeath, 2012; Teleshaliyev, 2013) agus dá bharr go mbraitheann an múinteoir nach bhfuil cumhacht ar bith aige sa ghairm toisc tús áite tugtha do thosaíochtaí lárnacha náisiúnta (Hoyle & Wallace, 2007; Sugrue, 2002). Feictear anseo an tionchar díreach atá ag na “*checklists of*



*performance standards or competencies*” a ndéanann Hargeaves (2000: 152) trácht orthu ar shaol laethúil na múinteoirí. Tagann dearcadh múinteoirí i leith na cuntasachta chun cinn agus iad ag trácht ar an mbrú a bhaineann leis an mborradh atá faoin bpáipéarachas agus riarachán sa ghairm. Ar an iomlán, tá an bharúil ina measc gur drochthionchar amháin atá ag na cleachtais seo ar a dtaithe ghairmiúil féin agus ar eispéireas foghlama na ndaltaí.

Dar leis na múinteoirí go bhfuil siad gann ar am cheana féin agus iad ag iarraidh ranganna a ullmhú, obair bhaile a cheartú agus seisiúin ranga a phleanáil agus go gcuireann an páipéarachas seo as don phost atá acu de réir mar a fheictear dóibh féin é, is é sin an teagasc féin. Maíonn na múinteoirí gur dúshlán é seo atá tagtha aníos le gairid agus dualgais an mhúinteora anois ag leathnú amach ón seomra ranga go dtí sféar ina bhfuil béim ar éifeachtúlacht riaracháin. Tá ionchas anois ann go mbeadh cultúr freagrachta á cur chun cinn i measc múinteoirí agus scoileanna agus dualgais bhreise de dhíth chun an cultúr sin a dhaingniú. Is forbairt den ghairm í seo nach bhfuil glacadh forleathan léi i measc rannpháirtithe an tionscadail seo, ná ach an oiread i measc mhúinteoirí an chórais oideachais i gcoitinne (OECD, 2009).

Maíonn na múinteoirí go mbaineann an páipéarachas seo ón tsaoirse a bhíodh acu sa phost agus nach gceadaítear dóibh an neamhspleáchas ar mhaith leo a bheith acu agus iad ag teagasc. Ar ndóigh, tá ceangal láidir idir an fhorbairt atá tagtha ar chultúr na cuntasachta (Hoyle & John, 1995; Hoyle & Wallace, 2007) agus an borradh atá tagtha ar an ualach páipéarachais atá á leagan ar mhúinteoirí an lae inniu.

Deir múinteoir amháin go mbíonn “an-bhrú” uirthi a bheith eagraithe dá cuid ábhar teagaise uile. B’fhearr léi i bhfad cloígh lena plean féin ach go bhfuil an ROS “ag iarraidh [...] níos mó agus níos mó agus níos mó de réir a chéile [agus] ní gá go bhfeicfidh aon duine [na pleananna] go deo” (G1, EB/OSSP/TR (b), Tr.3). Is léir ó

ráiteas an mhúinteora gur feidhm chuntasachta amháin atá leis an bpáipéarachas agus “má thagann cigire agat, cinnte caithfidh siad a bheith agat” ach dar léi féin “nach bhfuil an oiread saoirse ann anois is a bhíodh [agus] ar bhealach go bhfuil níos mó faitíos ar dhuine go dtiocfadh cigire suas” (G1, EB/OSSP/TR (b), Tr.3). Ní fheictear don mhúinteoir go bhfuil feidhm ar bith leis an bpáipéarachas ach don ROS amháin, agus dóibh siúd ón ROS a bheidh ag féachaint air. Ní léir di go bhfuil aon cheangal á dhéanamh idir an teagasc agus an fhoghlaim a bhíonn ar bun sa seomra ranga agus an páipéarachas a chuireann síos ar na gníomhaíochtaí sin. Is tréith chomónta í seo i measc mhúinteoirí an lae inniu agus muinín agus inspreagthacht an mhúinteora curtha i mbaol de bharr an scoiteacht a bhraitheann sé leis na dúshláin chuntasachta atá le tabhairt aige (Day, 2002; MacBeath, 2012; Teleshaliyev, 2013).

Tugtar faoi deara go bhfuil imní le brath i measc múinteoirí nach mbeidís ullmhaithe ó thaobh chúrsaí riaracháin sa chás go dtabharfadh cigire cuairt ar an scoil, agus go mbeadh tionchar aige seo ar ndóigh ar a seasamh gairmiúil. Díol suntais gur imní roimh chuairt an chigire a léirítear anseo, agus a bhféiniúlacht ghairmiúil ceangailte go dlúth leis na hionchais chuntasachta a leagtar orthu. Is cleachtais iad seo atá lonnaithe go smior sa chuntasacht agus iad á gcur i gcrích *post factum* (Hoyle & John, 1995). Ní cleachtais iad bainteach leis an bhfreagracht, ainneoin gur chun leasa na gairme agus na féiniúlachta gairmiúla a mhalairt (Hoyle & Wallace, 2005). Maíonn Hargreaves agus Shirley (2009) go mbraitheann múinteoirí sona “when they experience being *empowered*, in control of their work lives” (Hargreaves & Shirley, 2009: 73). Ábhar imní anseo freisin gur buairt faoina sheasamh gairmiúil atá ar an mhúinteoir agus gan foghlaim ná forbairt an dalta á lua ag pointe ar bith. Ní dóigh, áfach, gur le teann neamhshuim é sin ach toise go bhfuil na cleachtais seo, i súile an mhúinteora ar aon nós, go hiomlán eismheánach den

phríomhchúram atá uirthi, an teagasc. Ainneoin mhíbhuntáistí na cuntasachta, tá a ról féin le himirt aici sa chóras oideachais (Darling-Hammond, 2009). Is cinnte freisin, áfach, go bhfuil freagracht ar na struchtúir lárnacha atá ag éileamh na cuntasachta réasúnaíocht agus tairbhe na gcleachtas don teagasc agus don fhoghlaim a chur in iúl go soiléir do na múinteoirí.

Ní meon é seo atá sainiúil don chóras oideachais Gaeltachta amháin agus é léirithe i dtaighde TALIS gur beag oiliúint, dar leis na múinteoirí féin a bhí de dhíth orthu sa réimse seo den phost. Is léiriú é seo dar leis na húdair ar ábaltacht an mhúinteora sa pháipéarachas cheana féin nó sin ar an “relatively low importance of this area for teachers’ work” in aigne na múinteoirí féin (OECD, 2009: 61). I bhfianaise an bhrú atá ar mhúinteoirí agus iad ag streachailt leis na dualgais seo, is cosúil gur cleachtas comónta i measc múinteoirí an páipéarachas agus cleachtas chuntasachta an phoist a imeallú de bharr a neamhábharthacht don obair atá idir lámha acu.

Cuireann dualgais sheach-churaclacha agus dualgais a eascraíonn as poist fhreagrachta sa scoil freisin go mór leis an ualach páipéarachais dar leis na múinteoirí agus na dualgais seo uile ag teacht salach ar an bpost féin. Níor mhiste a lua arís anseo go bhfuil na múinteoirí den tuairim gur dualgais bhreise iad seo a mbaineann an t-ualach páipéarachais leo agus go mbreathnaítear orthu mar ghné sheachtrach ón teagasc féin. Dar le múinteoir eile gurb é an toradh atá leis na gníomhaíochtaí seach-churaclacha seo nach bhfuil sé “[ag] fáil an t-am a bheith ag díriú go hiomlán ar [a] chuid ábhar, ar [a] chuid ranganna [...] [de bharr] na rudaí breise agus na dualgaisí breise uilig atá ort” (I10, Ga/St (f), Tr.2).

Díol suntais anseo go bhfuil an múinteoir ag súil go fóill gur tréith na gairme an t-am uile atá ar fáil dó a thabhairt anonn don teagasc. Is léir go mbreathnaítear ar

an teagasc ní hamháin mar phríomhdhualgas an mhúinteora ach an t-aon dualgas atá ar an múinteoir. Tagann sé seo freisin leis an méid a deir Harper (2012) ar an ábhar agus múinteoirí den tuairim gurb é an teagasc croí an phoist (Harper, 2012).

Rangaítear gníomhaíochtaí seach-churaclacha mar dhualgais bhreise a chuireann brú ama ar an múinteoir agus a chuireann éifeachtúlacht an teagaisc i mbaol. Is dearcadh an-chúng atá ag na múinteoirí seo ar a ról gairmiúil agus fíorbheagán fianaise ar fáil ina bhfaisnéis de ról uileghabhálach a chuimseodh gníomhaíochtaí eile lasmuigh den teagasc. Ní léir go bhfeictear go bhfuil buntáiste ar bith sna dualgais bhreise seo don teagasc féin ach gníomhaíocht a thógann ón bhfuinneamh agus ón am ar cheart go mbeifí ag caitheamh leis an teagasc. Ábhar suime nach bhfeictear do na múinteoirí go bhfuil buntáistí ar bith sna cleachtais chuntasachta seo d'fhoghlaim na ndaltaí.

Mar a luaigh mé, is tréith chomónta í seo i measc mhúinteoirí an lae inniu agus ní tréith atá sainiúil do mhúinteoirí na Gaeltachta amháin. Ábhar inní, áfach, go bhfuil múinteoirí go fóill ag sainiú an teagaisc mar phríomhdhualgas an mhúinteora. Ainneoin an borradh atá faoi chleachtais chuntasachta sa ghairm féin, agus ainneoin na mbuntáistí bainteach leis (Darling-Hammond, 2009), is beag athrú atá ag teacht ar an meon sin. In éagmais breis oiliúna in aidhm agus feidhm na gcleachtas seo, is beag seans go maolófar ar an scoiteacht a bhraitheann múinteoirí ina dtaobh, agus a n-easpa rannpháirtithe iontu daingnithe dá bharr.

### **5.5.3 Mí-oiriúnacht na n-áiseanna teagaisc agus foghlama**

Sula ndírím ar theistiméireachtaí na múinteoirí maidir le mí-ábharthacht na n-áiseanna atá ar fáil dóibh níor mhiste i dtosach báire cur síos a dhéanamh ar an tréith is comónta ina measc agus ceist na n-áiseanna faoi chaibidil. Is ionann áis teagaisc den chuid is mó in aigne na múinteoirí seo agus téacsleabhar ábhair agus páipéir scrúduithe bainteach leis an ábhar céanna. Is léir go bhfuil a ngairm, agus cleachtais

na gairme sin fréamhaithe go docht daingean i gcultúr scrúduithe agus an cultúr sin ag rialú an chur chuige teagaisc agus na n-áiseanna teagaisc agus foghlama a mbaintear leas astu.

Is feiniméan san oideachas an “*negative washback*” a thiteann amach mar thoradh ar an mbéim a leagtar ar scrúduithe, go háirithe scrúduithe ‘*high-stakes*’ a bhfuil impleachtaí suntasacha oideachais agus gairmiúla leo, scrúduithe mar an Ardteistiméireacht (Harwell, 2000; Hughes, 2003; Qi Luxia, 2005; Madaus & Collins, 2011; Shohamy, 1993). Is iomaí impleacht dhiúltach a bhíonn leis an gcur chuige seo, ina measc:

- ní dhéantar teagasc ach ar an ábhar sin bainteach leis an scrúdú, agus ní gá go mbeadh ceangal idir seo agus an curaclam iomlán (Green, 2013; Prodromou, 1995; Shohamy, 1993)
- músclaítear imní agus brú i measc múinteoirí roimh dhrochthorthaí agus claonadh ina measc dul i mbun teagaisc leis an scrúdú mar sprioc seachas riachtanais leathana foghlama na ndaltaí (Alderson & Wall, 1993; Smith 1991);
- cuireann daltaí a modh foghlama féin in oiriúint don scrúdú, beag beann ar spriocanna uileghabhálacha an churaclaim féin (Fredriksen & Collins, 1989)

Mar atá luaite roimhe seo is deacair a bheith iomlán cinnte an bhfuil na tionchair dhiúltacha seo uile mar thoradh ar an bhfeiniméan (Alderson & Wall, 1993). Is léir, áfach, ón taighde luaite agus go deimhin ó theistiméireachtaí na múinteoirí go bhfuil tionchar suntasach ag cultúr na scrúduithe ar an gcur chuige teagaisc a mbaintear leas as sa seomra ranga, agus ar na háiseanna teagaisc agus foghlama dá réir. Tráth go mbíonn rannpháirtithe an tionscadail ag plé na n-áiseanna atá ar fáil dóibh, díritear den chuid is mó ar théacsleabhair agus ar mhí-ábharthacht

na dtéacsleabhar sin don obair atá idir lámha acu. Cé go ndéanann roinnt múinteoirí tagairt d'easpa fearas ranga, baineann sé seo den chuid is mó leis na hábhair phraiticiúla, agus is iad na gearáin chéanna atá acu ina dtaobh agus atá acu i gcás na dtéacsleabhar, is é sin go bhfuil níos mó díobh le fáil i mBéarla ar chaighdeán níos airde. Cé nach tréith í atá sainiúil don Ghaeltacht, is léir ón scagadh a rinne mé sa dara caibidil ar chomhthéacs an oideachais Ghaeltachta, go bhféachtar go minic i dtreo téacsleabhar mar réiteach uileíoch ar dheacrachtaí an chórais. Ar ndóigh, chonacthas agus an scagadh sin ar bun gur cuireadh na moltaí sin chun cinn bliain i ndiaidh bliana agus ba bheag athrú a tháinig ar an gcóras, ar na téacsleabhair ná ar ról na dtéacsleabhar sa chóras ó shin i leith.

Dearcadh atá forleathan i measc na múinteoirí gur cheart go mbeadh soláthar déanta ar na téacsleabhair seo ó struchtúir lánacha an chórais agus iad den tuairim gur faillí é nuair nach bhféachtar chuige seo. Maítear gur ón taobh amuigh a thagann áiseanna chomh fada le múinteoirí uile na tíre, go háirithe iad siúd sa soláthar lánBhéarla agus gur leatrom a dhéantar ar mhúinteoirí an SOLG nuair nach bhfuil an tseirbhís chéanna ar fáil dóibh. Ábhar spéise anseo gur cháin na múinteoirí an lánachas go láidir agus ceist na cuntasachta á plé, ach go bhféachtar gur tréith riachtanach de cheist na n-áiseanna an lánachas céanna.

I measc na gcúiseanna dar leis na múinteoirí féin nach bhfuil na téacsleabhair atá ar fail dóibh oiriúnach don chomhthéacs teagaisc agus foghlama ina bhfuil siad féin ag feidhmiú tá: tá na téacsleabhair Ghaeilge ar chaighdeán níos ísle ná na cinn Bhéarla; tá raon teanga ró-ard in úsáid sna téacsleabhair atá aistrithe go Gaeilge, raon teanga nach bhfuil ar chomhchéim le leibhéal cumais an dalta sa Ghaeilge; tá an raon teanga atá in úsáid sna téacsleabhair don Ghaeilge mar ábhar i bhfad Éireann ró-

íseal do leibhéal cumais na ndaltaí sa teanga. Tugaim cur síos gairid ar na nithe sin thíos.

### 5.5.3.1 Téacsleabhair Ghaeilge ar chaighdeán níos ísle ná téacsleabhair

#### Bhéarla

Mar a chonacthas i gcás áiseanna eile, braitheann formhór na múinteoirí a cuireadh faoi agallamh go bhfuil na téacsleabhair Bhéarla i ngach ábhar ar chaighdeán níos airde ó thaobh stíle, ábhair agus leagan amach. Tá siad freisin ar chaighdeán níos oiriúnaí do na daltaí ó thaobh an leibhéil chumais léitheoireachta atá acu sa teanga. Dar leis na múinteoirí go bhfuil an Ghaeilge atá sna leabhair Ghaeilge ag leibhéal i bhfad Éireann ro-ard dá gcumas léitheoireachta. Níor mhiste a lua ag an staid seo go raibh tomhais an chumais seo bunaithe ar bharúil na múinteoirí féin seachas meastóireacht fhoirmiúil toisc easpa uirlis fhoirmiúil thástála don léitheoireacht Ghaeilge ag an aoisghrúpa seo. Is é an dúshlán bunúsach dar le múinteoir amháin “go bhfuil leabhra deasa ar fáil i mBéarla *alright*, ach is i mBéarla atá siad” (A2, Adh/SF/L, (f), Tr.2). Cáineann na múinteoirí na leabhair Ghaeilge toisc go bhfuil siad leamh le hais na gceann Béarla agus is fearr leo dá réir leas a bhaint as an téacsleabhar is mó a oireann dá riachtanais teagaisc féin agus do riachtanais fhoghlama na ndaltaí. Maíonn múinteoir amháin gur bhain sí triail as leabhar gnó Gaeilge sa seomra ranga ach “[nár] thaitin sé leis na gasúir” mar go raibh sé “leadránach” agus dar léi go bhfuil na leabhair Bhéarla “níos fearr don scrúdú i dtaobh marcannaí [agus] i dtaobh leagan amach scéim marcála” (B4, Gn, (b), Tr.3). Feictear anseo an téacsleabhar in úsáid mar uirlis chun na daltaí a ullmhú don scrúdú agus ní mar uirlis teagaisc chun curaclam uileghabhálach a theagasc. Tugann Promprodou (1995) “*covert testing*” ar an gcleachtas áirithe seo agus an

téacsleabhar in úsáid mar a bheadh leabhar scrúduithe, i ngan fhios go minic don mhúinteoir féin (Promprodou, 1995: 15)

Dar le múinteoir ceoil go bhfuil an chastacht chéanna i gceist agus an t-ábhar sin á theagasc, agus leabhair Ghaeilge ar fáil don cheol ach nach bhfuil “siad go maith” toisc go bhfuil gnéithe iontu in easnamh, gnéithe atá le fáil sna leabhair Bhéarla. An réiteach ar an scéal don mhúinteoir áirithe seo na leabhair Bhéarla a úsáid, “agus tugaimid ár nótaí féin dóibh agus oibríonn sé sin go maith dúinn” (K2, C, (b), Tr.2). Fiú mar sin agus an téacsleabhar Béarla in úsáid, is léir go fóill gur cleachtas comónta nótaí a thabhairt mar thaca leis an leabhar, cleachtas a thabharfadh le fios gur uirlis easnamhach ann féin an téacsleabhar Béarla chomh maith céanna. Tugann an cinneadh seo i dtaobh cén leabhar a mbainfear úsáid aisti sa rang, an leabhar Gaeilge nó Béarla, dúshlán ollmhór d’iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus ar ndóigh do mhúinteoirí na scoileanna sin. Maíonn na múinteoirí nach féidir le foilsitheoirí na leabhar Gaeilge coinneáil suas leis an éileamh atá ar na leabhair Bhéarla agus gur téacsleabhair sheanaimseartha leamha a bhíonn mar thoradh air sin. Cuireann múinteoir tíreolais síos ar an tionchar a bhíonn ag an moill seo ar chaighdeán na leabhar Gaeilge ag maíomh gur tháinig leabhar tíreolais Gaeilge “amach as an Ghúm don teastas sóisearach [nuair] a bhí an tríú eagrán ag teacht amach i mBéarla agus d’úsáid an Gúm an chéad eagrán i nGaeilig”. Dar léi, “dá mbeadh ceangal ar bith eatarthu ar chor ar bith, bheadh sé i bhfad níos fusa” (I7, Tír/TF, (b), Tr.3).

Tugann múinteoir Fraincise léargas ar an dúshlán céanna ag maíomh go mbíonn “COGG, nó an GÚM nuair a bhí siad ann [...] ag cur Gaeilge ar sean cóipeanna de leabhar *you know when it would kind of go out of print* so bhí an leabhar *then cineál you know old fashioned*” (A4, Fr/B, (b), Tr.3). Dar leis an



múinteoir nach bhfuil na leabhair Ghaeilge “chomh *user-friendly*” agus a macasamhail Bhéarla (A4, Fr/B, (b), Tr.3). Sonraítear arís anseo an t-ionchas atá i measc na múinteoirí gur chóir go mbeadh téacsleabhair á soláthar ag struchtúr lárnach. I gcás fhormhór na múinteoirí, is mó go mór fada na buntáistí don dalta agus don mhúinteoir an téacsleabhar Béarla a úsáid de bharr an rogha leathan atá ar fáil agus chomh tarraingteach agus cothrom le dáta agus atá siad don dalta, le hais na gceann Gaeilge. Arís anseo, feictear claonadh ina measc díriú ar bhuntáiste an leabhair don scrúdú seachas do theagasc an ábhair, nó go deimhin do theagasc an ábhair trí Ghaeilge. Ábhar imní nach n-áirítear an teanga ina bhfuil an leabhar scríofa i measc tosaíochtaí na múinteoirí ar chor ar bith agus téacsleabhar á roghnú. Deir múinteoir amháin nach mbeadh sí sásta “aon chineál leabhar úsáid [...] *just because it's in Irish*” toisc dar léi “*the Irish books that are there for all the subjects, they're second rate*” (A4, Fr/B, (b), Tr.3). Ardaíonn an meon seo ceist thábhachtach maidir leis an tosaíocht a thugtar don teanga teagaisc sa seomra ranga, agus an bharúil i measc na múinteoirí féin gurb é teagasc an ábhair féin an chéad chloch ar a bpaidrín acu, nó sin teagasc an chuid sin den ábhar a bheidh san áireamh sa scrúdú stáit. Is léir sa chás seo nach bhfuil sa Ghaeilge ach meán teagaisc i gcomhthéacs idéalach oideachais, is é sin nuair atá an áis agus an comhdhéanamh teanga oiriúnach chuige sin. Is ábhar mór imní é seo de bhrí mar atá léirithe ag na múinteoirí féin, gur annamh a thiteann an timpeallacht idéalach sin amach.

Cinnte léiríonn na múinteoirí tuiscint ghrinn ar chroí na faidhbe maidir leis na téacsleabhair, is é sin nach bhfuil agus nach mbeidh éileamh chomh géar céanna go brách ar théacsleabhair Ghaeilge agus a bheidh i gceist do théacsleabhair Bhéarla, de bharr easpa tomhaltóirí sa réimse sin, agus easpa maoinithe dá réir. Is ábhar imní go bhfágtar ceist na teanga ar leataobh den chuid is mó agus an téacsleabhar á

roghnú, ach áirítear nós níos tromchúisí go fóill ina measc: is é sin go bhfuil múinteoirí an tionscadail den tuairim gurb é an téacsleabhar an t-aon áis fhiúntach sa seomra ranga agus gurb í feidhm an téacsleabhair an chuid sin den churaclam a bheidh san áireamh sa scrúdú a theagasc do na daltaí. Cúis bhuartha go bhfuil riachtanais uileghabhálacha fhoghlama an dalta go hiomlán ar lár sa chleachtas agus sa chur chuige áirithe teagaisc seo.

Is é mo thuairim nach téacsleabhar cothrom le dáta ná le caighdeán an téacsleabhair Bhéarla leigheas an scéil, ach athrú meoin i measc múinteoirí maidir leis na himpleachtaí atá i ndán d'eispéireas foghlama an dalta tráth a lonnaítear an cur chuige teagaisc agus an áis teagaisc chomh daingean sin i gcultúr an scrúdaithe. Maidir le ceist an teagaisc trí Ghaeilge, ní féidir a mhaíomh gur teagasc trí Ghaeilge atá ar bun nuair a bhaintear úsáid as áis amháin teagaisc agus an áis sin scríofa i mBéarla. I bhfianaise an líon ard cleachtas eile atá i bhfeidhm i measc na múinteoirí ina bhfuil an Béarla in uachtar, cinnte ní féidir a mhaíomh gur oideachas lán-Ghaeilge atá i bhfeidhm in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta.

### **5.5.3.2 Ardraon Gaeilge in úsáid i dtéacsleabhair ábhair**

Cuireann na múinteoirí a míshástacht in iúl maidir leis an gcaighdeán teanga atá in úsáid sna leabhair seo, ag maíomh go bhfuil an caighdeán teanga i bhfad ro-ard do leibhéal cumais teanga dhaltaí na scoileanna. Is cultúr an aistriúcháin atá go forleathan in earnáil na foilsitheoireachta Gaeilge agus lárnach freisin i measc mhúinteoirí na scoileanna Gaeltachta. Mar a luadh níos luaithe go deimhin bíonn siad féin i mbun aistriúcháin ar na leabhair Bhéarla is oiriúnaí dá n-ábhar teagaisc. Tá siad den tuairim, áfach, gur aistriúchán amscaí a dhéantar in iliomad cásanna i dtaobh na dtéacsleabhar, áit nach gcuirtear leibhéal cumais ná aois léitheoireachta an dalta féin san áireamh. Is dá thairbhe seo nach n-úsáideann múinteoir amháin staire

an téacsleabhar Gaeilge atá ar fáil di, leabhar dar léi atá “uafásach [...] mar gur aistriúchán atá ann, mar gur thug siad é do dhuine éigin i mBaile Átha Cliath is dóigh, duine meán aosta atá ag aistriú [agus í] scríofa ar nós go raibh sé ag déanamh rud éigin le haghaidh dlí [...] so ní oireann sé” (B3, St/B/Ga, (b), Tr.2). Is cosúil i gcás na dtéacsleabhar Gaeilge seo nach n-airíonn múinteoirí gur féidir leas a bhaint astu agus go dtéitear arís i muinín a gcuid nótaí féin. Maíonn múinteoir amháin go mbíonn an-deacracht ag na daltaí leis “an téarmaíocht [agus] an Ghaeilge sna leabhra” toisc nach bhfuil “cuid de na focla sin acub” (G1, EB/OSSP/TR, (b), Tr.3). Go deimhin tá na leabhair chomh mí-oiriúnach sin go n-admhaíonn an múinteoir nach dtabharfadh sí “do na gasúir go deo iad” (G1, EB/OSSP/TR, (b), Tr.3).

Is ceist í an téarmaíocht a thugann dúshlán do na múinteoirí go minic de bhrí gur téarmaí iad a bhaineann go sonrach leis an ábhar faoi chaibidil agus mar sin nach mbeadh ar a dtoil ag na daltaí go nádúrtha. Is ceist chasta í seo áit gurb é an múinteoir féin a chinneann nach bhfuil ar chumas na ndaltaí an téarma faoi leith a thuiscint ná go deimhin a shealbhú i nGaeilge agus gur fearr i bhfad an téarma Béarla a thabhairt dóibh, ar mhaithe lena gcuid foghlama agus a gcuid tuisceana. Arís anseo, ní luaitear riachtanais fhoghlama ná teanga na ndaltaí, ach seachnaítear an téarmaíocht de bharr an chastacht a bhaineann leis, agus diúltaítear don téacsleabhar Gaeilge dá réir. Toradh an chinnidh seo ar ndóigh go gceiltear deis sealbhaithe teanga ar an dalta agus go séanann an múinteoir an dualgas gairmiúil atá air an t-ábhar, agus an téarmaíocht a bhaineann leis, a theagasc don dalta trí mheán na Gaeilge. Go deimhin sa chás thuas, feictear gurb é dearcadh an mhúinteora téarmaíocht ar bith nach bhfuil i bhfoclóir an dalta cheana féin ó chaint laethúil nádúrtha an tsaoil a sheachaint go hiomlán. Seachnaítear í mar gheall nach bhfuil sí sealbhaithe go fóill, agus is comhartha imníoch é seo den dearcadh atá in aigne an

mhúinteora ar riachtanais fhoghlama an dalta agus ar phróiseas an teagaisc féin. Nuair a chaitear súil siar ar thuairimíocht na múinteoirí maidir le ról an mhúinteora agus na scoile sa chóras oideachais Gaeltachta, meabhraítear don léitheoir go raibh formhór na múinteoirí den tuairim go raibh dualgas láidir, go deimhin “morálta” orthu an Ghaeilge sa Ghaeltacht a chaomhnú. Is beag comharthaí praiticiúla den dualgas seo atá le sonrú i gcur chuige teagaisc na múinteoirí seo agus sealbhú na Gaeilge faoi chaibidil, go háirithe i gcás na n-áiseanna teagaisc agus foghlama atá in úsáid.

Is díol suime an coimhthíos seo a airíonn múinteoirí leis an téarmaíocht Ghaeilge nuair a thugann a bhformhór le fios gurbh éigean dóibh féin agus iad i mbun oiliúna don mhúinteoireacht dul i ngleic leis an téarmaíocht Ghaeilge do na hábhair teagaisc atá acu féin. Déanann múinteoir amháin cur síos ar an tslí a ndeachaigh sé i ngleic leis an téarmaíocht agus é féin ar scoil ach dar leis nach bhfuil ar chumas na ndaltaí dul i mbun an phróisis shealbhaithe chéanna. Ainneoin sin, creideann an múinteoir nach bhfuil an oiread sin dúshlán i gceist le sealbhú na dtéarmaí nua: “foclaí cosúil le b’fhéidir *seasoning*, *timber seasoning*, stáladh adhmaid, bhuel *like* bhí orm sin a amharc suas, rudaí mar sin, *but once* tá sé sin déanta agat cúpla uair bíonn’s agat fhéin é” (I8, Adh, (f), Tr.2). Tráth go mbíonn sealbhú na ndaltaí faoi chaibidil, áfach, maítear “nach mbeadh caighdeán chomh hard sin ag cuid de na páistí ag léamh, nó a dhath mar sin [...] stad mé fáil orthu leabhar [Gaeilge] a fháil” (I8, Adh, (f), Tr.2). Ar ndóigh is beag dóchas atá ann go mbainfeadh na daltaí a leithéid de chaighdeán teanga amach agus an sealbhú teanga go hiomlán ar lár sa phróiseas teagaisc agus foghlama. Is téarmaí iad seo go minic nach raibh iomrá orthu i measc na ndaltaí roimhe seo i mBéarla ná i nGaeilge agus caithear iad a shealbhú beag beann ar an meán ina sealbhaítear iad.

Dar le múinteoir adhmadóireachta go bhfuil roinnt den téarmaíocht Ghaeilge “an-deacair do scoláire, agus an-teicniúil agus litriú aisteach orthu” agus sa chás sin iompaíonn sé ar an mBéarla (A2, Adh/SF/L, (f), Tr.2). Is é tuairim an mhúinteora gur ag cur le deacracht an ábhair atáthar nuair a bhaintear leas as an téarmaíocht Ghaeilge agus dar leis gurb é “an rud is tábhachtaí [a] chuid múineadh bheith chomh héifeachtach agus is féidir agus ansin, más féidir é sin a dhéanamh trí Ghaeilge, *all the better*, ach murar féidir níl mé dul rud a dhéanamh deacair ar mhaithe len é a rá i nGaeilge” (A2, Adh/SF/L, (f), Tr.2). Tugann ráiteas an mhúinteora seo le fios go mbreathnaítear ar an teagasc trí Ghaeilge mar chleachtas siombalach neamhphraiticiúil sa chomhthéacs oideachais ina bhfuil seisean ag feidhmiú, agus é toilteanach a dhroim a iompú leis an teagasc trí Ghaeilge d’fhonn an t-ábhar féin a theagasc. Sonraítear arís anseo an t-ábhar á scaradh go hiomlán ón meán teagaisc, cleachtas a théann in aghaidh polasaithe teanga scoileanna na Gaeltachta. Ina teannta sin, téann sé in aghaidh na ndeá-chleachtas sin bainteach leis an teagasc a dhéantar trí mheán an dara teanga, cleachtas atá forleathan sa chóras oideachais Gaeltachta (Day & Shapson, 1996; Fortune & Tedick, 2008).

Tagraíonn Cammarata agus Tedick (2012) don dúshlán seo agus an FCÁT á plé acu agus iad ag maíomh gur minic i gcomhthéacs tumoideachais go ndéantar cúram den ábhar ar dtús ag súil go leanfaidh an cumas sa teanga (Cammarata & Tedick, 2012). Ainneoin nach sainítear an t-oideachas Gaeltachta mar chóras tumoideachais, feictear mar sin féin cleachtas den chineál céanna ar bun ach i gcás an chórais Ghaeltachta go ndéantar cúram den ábhar amháin, agus go bhfágtar forbairt sa teanga trí mheán an ábhair sin ar lár. Is amhlaidh go bhfuil an sprioctheanga in úsáid sna réimsí teanga sin a bhfuil cumas ag na daltaí iontu cheana féin, agus sealbhú breise na teanga trí mheán na téarmaíochta á sheachaint. Is é an

téacsleabhar a chinneann teanga an tseomra ranga, agus drogall ar na múinteoirí feidhmiú lasmuigh de srianta cúnga na háise sin. Níor mhiste a lua arís, nach léir go bhfuil tuiscint i measc na múinteoirí gurb í sin sprioc an teagaisc sa chomhthéacs oideachais dátheangach, agus mar sin nach diúltú coinsiasach d’fhorbairt na teanga atá ar bun.

### 5.5.3.3 Raon teanga ro-íseal sna téacsleabhair don Ghaeilge mar ábhar

Is a mhalairt d’fhadhb atá i gceist agus múinteoirí ag déanamh cur síos ar na téacsleabhair a chuirtear ar fáil dóibh don Ghaeilge féin mar ábhar. Maíonn a bhformhór go bhfuil caighdeán na leabhar seo i bhád Éirinn ro-íseal agus iomlán mí-oiriúnach do dhaltaí Gaeltachta, agus líon suntasach díobh ag maíomh go bhfuil gá go mbeadh na téacsleabhair scríofa i gcanúint áitiúil na ndaltaí féin. Ar dóigh i bhfianaise mhí-oiriúnacht an churaclaim Ghaeilge féin do riachtanais fhoghlama na ndaltaí seo, is beag ionadh go leanann na téacsleabhar an pátrún céanna. Ábhar imní go gcloítear le téacsleabhar mar phríomháis teagaisc agus staidéir ar bun ar an nGaeilge, beag beann ar mhí-oiriúnacht chaighdeán na Gaeilge sna téacsleabhair don chomhthéacs teagaisc agus foghlama. Tuigtear freisin ó ráiteas an mhúinteora go nglacann sé go bhfuil cumas níos airde Gaeilge ag an dalta iar-bhunscoile Gaeltachta ná mar a bheadh ag dalta a bheadh ag freastal ar iar-bhunscoil Bhéarla. Mar sin féin, ní fheictear dó go bhfuil ról ar bith aige mar oideachasóir cur leis an gcumas sin.

I gcás fhormhór na múinteoirí Gaeilge, maíonn siad go mbíonn orthu teacht aníos sna leibhéil cumais de na leabhair chun leabhar a aimsiú a bheadh oiriúnach don rang Gaeltachta. Deir múinteoir amháin agus é ag trácht ar shraith leabhar Gaeilge, “don chéad bhliain ceannaíonn muid an dara sraith agus don dara bliain ceannaíonn muid an tríú sraith. *Like* scipeálann muid an chéad leabhar. Ní dhéanann muid ar chor ar bith é mar tá na scoláirí atá againne bhfuil’s agat céim chun tosaigh”

(110, Ga/St, (f), Tr.2). Fághtar mar sin bliain iomlán gann ar áis ar bith de bharr diongbháilteacht an mhúinteora cloí leis an téacsleabhar mar áis.

Déanann múinteoir eile cur síos ar an mbrú atá ar mhúinteoirí téacsleabhair mhí-oiriúnacha a úsáid de bharr chúrsaí buiséid na scoile agus í ag úsáid leabhar faoi leith mar go raibh sé ann “mar *eBook* [agus] bheadh gá dhúinn leabhar a cheannacht, bheadh níos mó costas ar an scoil *so* just d’úsáid muid í mar atá sí. Bhí sí i bhfad roshimplí dhóibh” (F1, EB/Ga, (b), Tr.2). Cinnte tá brú ar iar-bhunscoileanna na cinní cóir a ghlacadh i gcomhthéacs bhuiséad na scoile, ach feictear anseo go bhfuil cinneadh réamhdhéanta glactha leabhar atá “i bhfad roshimplí” a úsáid, seachas seift eile a ghlacadh d’fhonn freastal ar riachtanais fhoghlama na ndaltaí. Tagraíonn Hargreaves agus Shirley (2009) iad féin den tionchar diúltach seo atá ag an teicneolaíocht uaireanta i gcomhthéacsanna oideachais agus cleachtais an tseomra ranga coimrithe dá bharr (Hargreaves & Shirley, 2009: 34). Tá fianaise láidir anseo den *washback* a ndéanann Bailey (1999) trácht ar agus áiseanna curtha in oiriúint do scrúduithe in úsáid, ainneoin a mí-oiriúnacht do riachtanais phearsanta na ndaltaí (Bailey, 1999; Pietila, Taanila-Hall, & Vainio, 2009). Cinnte tá ceangal láidir idir an spleáchas seo agus an tionchar suntasach atá ag córas na scrúduithe stáit ar an gcóras oideachais reatha agus ar na cleachtais teagaisc dá réir. Is léiriú freisin é, áfach, ar neamhthoilteanas na múinteoirí áiseanna eile neamhthraidisiúnta a lorg a cheadódh dóibh an t-ábhar a theagasc ag leibhéal a bheadh oiriúnach do riachtanais fhoghlama na ndaltaí. Is comhartha é seo den easpa féinriar atá forleathan i measc múinteoirí agus smacht á cailleadh acu ar riaradh an oideachais sa chomhthéacs ina bhfuil siad féin ag feidhmiú (Helsby & McCulloch, 1996). Is cosúil, áfach, nach bhfuil féinriar á cheilt ar na múinteoirí seo, ach go bhfuil siad féin ag diúltú go coinsiasach don fhéinriar céanna.

Dúshlán eile atá le tabhairt ag na múinteoirí dar leo agus iad ag caint ar théacsleabhair don Ghaeilge, an neamhaird a thugtar ar chúlra teanga na ndaltaí, is é sin gur cainteoirí dúchais Gaeilge líon suntasach díobh, agus a riachtanais fhoghlama bunaithe air sin. Déanann múinteoir Gaeilge amháin cur síos ar an neamhaird seo agus an tionchar a imríonn sé ar an dalta agus é i mbun foghlama ag maíomh nach bhfuil na “cineál téacsleabhair a úsáidtear i scoil Ghalltacha [oiriúnach] i scoil Ghaeltachta” (A3, Fr/Ga, (b), Tr.3). Go deimhin, “an cineál téacsleabhair a bheadh feiliúnach do scoláire Gaeltachta X a bheadh feiliúnach do scoláire Gaeltachta [eile]” (A3, Fr/Ga, (b), Tr.3). Dar leis an múinteoir seo go bhfuil riachtanais fhoghlama éagsúla ag daltaí na Gaeltachta toisc go bhfuil an Ghaeilge mar chéad teanga ag líon ard díobh. Freisin dar léi go bhfuil gnéithe áirithe den teanga a bhíonn sealbhaithe níos éifeachtaí ag canúintí éagsúla, agus go bhfuil géarghá aird a thabhairt air sin sna téacsleabhair a bheadh in úsáid. Is ceist í an chanúint a leagann múinteoirí go leor béime uirthi agus iad ag caint ar théacsleabhair, agus an tuiscint ina measc gur chun leasa thuiscint agus fhoghlaim na ndaltaí a gcanúint féin a bheith in úsáid agus an t-ábhar á sheachadadh.

Díol suntais, agus múinteoirí ag iarraidh dul i ngleic leis na téacsleabhair mhí-oiriúnacha d’ábhair eile, go mbaintear leas as an leabhar is oiriúnaí agus is fearr Béarla agus an téacs ábhartha inti á aistriú. Nuair a fhéachtar ar an gcur chuige atá ag múinteoirí i gcás na dtéacsleabhar Gaeilge, áfach, is cosúil nach mbaintear leas as an seift chéanna ach leabhair atá ag leibhéal níos sinsearaí a úsáid leis na ranganna sóisearacha, de bharr easpa rogha téacsleabhair Ghaeilge i gcoitinne. Ábhar suntais go bhfeictear do roinnt múinteoirí an leigheas atá ar an scéal, agus múinteoir amháin ag maíomh gurb é an réiteach ar an bhfadhb “go mbeadh fáil [ag na daltaí] ar théacsanna scríofa i nGaeilge a gcanúint féin, Gaeilge den scoth,” (A3, Fr/Ga, (b),



Tr.3). Cé go n-admhaíonn an múinteoir nach Gaeilge nádúrtha í friotal na leabhar sin a thuilleadh, “tugann sé sprioc [do na daltaí] tugann sé rudaí dóibh lena gcuid Gaeilge féin a mhúnlú air, tugann sé dea-shampla dóibh le leanacht” (A3, Fr/Ga, (b), Tr.3). Molann Promprodou (1995) féin an réiteach seo agus go mbainfí leas as “*local and learner input*” d’fhonn na bearnaí sna háiseanna reatha a líonadh, ach dar leis go ndiúltaítear don rogha seo go minic de bharr chomh coimrithe agus atá múinteoirí agus daltaí ag siollabais agus ábhair scrúduithe (Promprodou, 1995: 20). Ar ndóigh feictear múinteoirí an tionscadail seo ag déanamh amhlaidh.

Cé go bhfuil na téacsanna sin atá luaite thuas ar fáil do na múinteoirí, níl ar ndóigh an áisiúlacht chéanna ag baint leo maidir le hobair bhaile, ceisteanna scrúduithe agus gnéithe eile nach iad. Is léir agus scagadh á dhéanamh ar theistiméireachtaí na múinteoirí go bhfuil iarracht as cuimse ar bun acu agus iad ag iarraidh an t-ábhar atá ar fáil dóibh a chur in oiriúint dá gcuid daltaí. Nuair a bhíonn na múinteoirí den tuairim nach bhfuil na téacsleabhair Ghaeilge atá ar fáil dóibh d’ábhair eile oiriúnach, is cosúil go ndéanann siad a ndícheall na téacsleabhair sin a aistriú agus a leasú ionas go mbeidís ag teacht le leibhéal cumais agus tuisceana na ndaltaí atá faoina gcúram. Díol suntais, áfach, agus téacsleabhar don Ghaeilge mar ábhar i gceist, nach léir go dtéitear i mbun na hiarrachta céanna ag lorg téacsanna a d’fhreagródh do na heasnaimh atá san ábhar reatha, cé go n-admhaíonn na múinteoirí féin go bhfuil a leithéid d’easnaimh i gceist. Dar leo go bhfuil brú ama orthu a chuireann bac orthu dul i mbun an ullmhúcháin seo atá de dhíth chun freastal ar dhaltaí in iar-bhunscoileanna Gaeltachta. Arís anseo feictear dualgas gairmiúil á shéanadh sa mhéid is go bhfuil an réiteach aimsithe ach nach bhfuil an tiomantas ann é a chur i bhfeidhm agus freagracht i leith na gairme á seanadh dá bharr (Hargreaves & Shirley, 2009; Hoyle & John, 1995; Hoyle & Wallace, 2005). Míníonn múinteoir

amháin an cás ag maíomh nach bhfuil “an t-am ag an gcuid is mó múinteoirí le bheith ag teacht ar fhoinsí, bhfuil’s agat, ag léamh úrscéalta leis an gceann is fearr a phiocadh amach. Ní féidir linn coinneáil suas leis na húrscéalta ar fad atá ag teacht amach ar an margadh” (A3, Fr/Ga, (b), Tr.3).

Díol suntais go ndeir an múinteoir gur chóir go mbeadh fáil ag na daltaí ar théacsanna den chineál seo, ráiteas a thugann le fios nach bhfeictear di féin gurb ise soláthróir an ábhair. Is cúis imní í seo nuair a fheiceann an múinteoir an bhearna atá soláthar reatha ach nach bhfeiceann sí go bhfuil ról gníomhach ná dualgas gairmiúil uirthi an bhearna sin a líonadh. Is beag fianaise atá le sonrú i bhfaisnéis na múinteoirí seo, den fhéinriar aonair, ná go deimhin don fhéinriar comhchoiteann (Hoyle & John, 1995) agus iad ag séanadh na ndualgas gairmiúil sin atá fréamhaithe i struchtúr lárnach an chórais oideachais mar a chonacthas agus ceist na cuntasachta á scagadh.

## **5.6 Coimhthíos i measc mhúinteoirí na Gaeltachta leis an gcigireacht náisiúnta**

Le linn rannpháirtithe an taighde seo á gcur faoi agallamh tháinig sé chun solais go bhfuil múinteoirí in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta míshásta leis an ROS, agus go háirithe leis an gcigireacht. Dar leo nach bhfuil na cigirí ar an eolas maidir leis na dúshláin shainiúla atá le tabhairt acu agus iad ag teagasc in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus go bhfuiltear á meas ar bhonn éagothrom dá réir.

Déanann múinteoir amháin cur síos ar threoir a fuair sé ó chigire a thug cuairt ar an seomra ranga ag moladh gur chóir breis póstaer a chrochadh ar bhallaí an tseomra adhmaadóireachta (A2, Adh/SF/L, (f), Tr.2). Dar leis nár thuig an cigire an easpa áiseanna atá i réim maidir le fearas den chineál seo don oideachas lán-Ghaeilge, agus é féin a bhí thíos leis an easpa tuisceana seo sa deireadh agus an

cigire, dar leis, ag tabhairt breithiúnais mhí-fhéaráilte air. Is cinnte go mbraitheann múinteoirí nach bhfuil na cigirí ag feidhmiú ag leibhéal ard feasachta i dtaobh an chórais oideachais Ghaeltachta agus iad den tuairim go bhfuil iallach orthu brath ar a chéile chun treoir a fháil maidir leis an gcaighdeán agus leis an gcineál teagaisc a mbeadh an cigire féin ag súil leis. Arís níor mhiste a lua, go bhfuil an bhéim á leagan ag formhór mhór na múinteoirí ar ionchas an chigire agus ní ar riachtanais fhoghlama na ndaltaí. Níor mhiste a lua freisin nár chuir múinteoir ar bith in iúl dom le linn na n-agallamh go ndeachaigh siad féin ar thóir freagraí ón gcigireacht d'fhonn ceisteanna bainteach go sonrach leis an oideachas Gaeltachta, nó go deimhin ceisteanna níos leithne ná sin a fhiosrú. Bheadh a leithéid de chaidreamh chun leasa eispéireas foghlama na ndaltaí agus cheadódh sé don mhúinteoir ról ní ba rannpháirtí a ghlacadh i bpróiseas cuntasachta na gairme féin. Ina theannta sin, mhúslódh sé an múinteoir féinriar neamhspleách a ghlacadh chun a chinntiú go raibh na struchtúir monatóireachta a bhfuil cúram an oideachais Ghaeltachta orthu eolach ar shaintréithe an chórais.

Maidir le comhairle á roinnt i measc na múinteoirí féin, cé gur leas a gcomhghleacaithe a bhíonn ag croí na comhairle seo, is cinnte go n-imríonn treoir dhoiléir tionchar díreach ar an seomra ranga, ar chleachtais an mhúinteora agus ar fhoghlaim an dalta. Ní hamháin sin ach daingnítear an coimhthíos le struchtúir lánacha an chórais dá bharr. Déanann múinteoir amháin cur síos ar an gcomhairle a fuair sé ó chomhghleacaí bunaithe ar an tuiscint a bhí aici féin ar an méid a bhfuiltear ag súil leis ó mhúinteoirí in iar-bhunscoileanna Gaeltachta. Sa chás áirithe seo, roinn múinteoir eolaíochta comhairle lena comhghleacaí maidir leis an méid a dúirt cigire amháin léi i dtaobh an teagaisc trí Ghaeilge. Mar thoradh ar an gcomhairle sin, bhí rannpháirtí an taighde seo den tuairim gurb í comhairle na cigireachta, nach

“múinteoir teanga” a bhí ann, agus ba chóir díriú ar an ábhar a bhí á theagasc agus sin a dhéanamh go hiomlán trí mheán na Gaeilge beag beann ar chomhdhéanamh teanga dhaltaí an ranga (I9). Fágadh mar thoradh air seo, an múinteoir áirithe seo ag tabhairt neamhaird iomlán ar dhalta sa rang sa mhéid is go raibh ag teip ar an dalta san ábhar sin. Dar leis an múinteoir féin, “go bhfuil [na cigirí] ag ráit linn, *look* déan do jab i nGaeilge agus tá sé suas *more or less* ag an scoláire *you know* nach bhfuil an Ghaeilge acu é a phiocadh suas” (I9, F/L/Ma, (f) Tr.2). Ní áirítear mar sin sealbhú teanga an dalta sa chás seo mar dhualgas gairmiúil an mhúinteora, agus fianaise arís anseo d’easpa tuisceana an mhúinteora ar theoiric agus ar mhodheolaíochtaí an tumoideachais.

Is léir ón teistiméireacht thuas go bhfuil an chomhairle dara nó tríú lámhe fiú tar éis tionchar díreach a imirt ar chleachtas teagaisc an mhúinteora agus tionchar tromchúiseach a imirt ar fhoghlaim an dalta. Cinnte is maith ann an plé idir múinteoirí iar-bhunscoile Gaeltachta agus lán-Ghaeilge ach is chun dochair an teagaisc agus na foghlama an doiléire atá i réim ina measc i dtaobh cleachtas inghlactha teagaisc. Is chun donais an teagaisc agus na foghlama an easpa tiomantais atá ina measc freisin comhairle shainiúil a lorg faoi ábhar chomh leochaileach agus atá i gceist thuas.

Tugann na múinteoirí léargas ar an imní atá orthu nach bhfuil siad ag comhlíonadh a bpoist de réir chaighdeán na cigireachta agus gurb iad féin a bheidh thíos leis seo dar leo tráth a thabharfaidh cigire cuairt ar an scoil agus ar an seomra ranga. Fágfar múinteoirí gan treoir maidir leis na dea-chleachtas gur féidir leas a bhaint astu sa seomra ranga Gaeltachta agus is aineolas agus amhras a thiomáineann na cleachtas atá i réim i láthair na huair. Imríonn an t-amhras seo tionchar suntasach ar mhuinín an mhúinteora agus freisin ar a bhféiniúlacht ghairmiúil toisc

nach léir dó ag am ar bith an bhfuil sé ag comhlíonadh dualgais an phoist go héifeachtach. Fágтар freisin, de dheasca an mheoin dhiúltaí seo i dtreo na cigireachta, go lonnaíonn siad iad féin ar imeall phróiseas na cigireachta, agus próiseas cuntasachta na gairme dá réir.

Meabhraítear don léitheoir anseo arís nach tréith í seo atá sainiúil don chóras oideachais Gaeltachta ach an dearcadh forleathan i measc mhúinteoirí uile na hÉireann gurb í sprioc na cigireachta scoile an phleanáil agus ní an teagasc ná an fhoghlaim (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2013). É sin ráite, áfach, de bhrí go bhfuil formhór mhór de mhúinteoirí an tionscadail seo den tuairim go bhfuil bearna bhreise eatarthu féin agus an córas cigireachta, is é sin an easpa tuisceana ar chomhthéacs oideachais na Gaeltachta, áirítear coimhthíos níos láidre ina measc leis an gcóras agus le gníomhairí an chórais sin.

### **5.7 Dúshlán ghairmiúla mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta: Achoimre**

Bunaithe ar an scagadh atá déanta thuas ar na dúshlán ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta, is léir nach bhfuil éagsúlacht mhór idir iad agus na dúshlán sin atá le tabhairt ag múinteoirí eile atá i mbun teagaisc i gcomhthéacsanna difriúla oideachais, teanga, sóisialta agus cultúrtha. I measc na ndúshlán is coitianta tá: deacrachtaí bainteach le smacht agus bainistiú ranga; deacrachtaí dul i ngleic leis an riarachán agus an páipéarachas atá mar chuid lárnach den phost; dúshlán an t-am atá acu a bhainistiú go héifeachtach; mí-shástacht leis na háiseanna atá ar fáil dóibh agus iad mí-oiriúnach agus mí-ábhartha don chomhthéacs teagaisc agus foghlama ina bhfuil siad ag feidhmiú; coimhthíos leis an gcigireacht náisiúnta; agus deacrachtaí eile nach iad.

Is dúshlán iad seo, mar atá ráite cheana agam, atá le sonrú go forleathan i gcomhthéacsanna eile oideachais. É sin ráite, áfach, nuair a fhéachtar ar

theistiméireachtaí na múinteoirí féin ar an ábhar seo, ní cosúil gurb é sin an dearcadh atá acu féin ar an scéal. Go deimhin éiríonn rudaí níos áitiúla fós agus ceist na n-áiseanna teagaisc faoi chaibidil agus iad den tuairim go bhfuil dúshlán le tabhairt acu atá sainiúil díreach don timpeallacht threolaíoch ina bhfuil siad féin agus an scoil lonnaithe.

Tugann an meon seo dúshlán suntasach don chóras oideachais sa mhéid is go bhfuil múinteoirí na Gaeltachta den tuairim go bhfuil siad féin agus a ngairm lonnaithe go huile agus go hiomlán ar imeall, nó go deimhin, lasmuigh de struchtúir an chórais sin. Braitheann siad go láidir nach bhfuil freastal cóir á dhéanamh orthu agus go bhfuil tromlach na ndeacrachtaí atá acu chomh géar sin nach féidir iad a shárú, go háirithe de bharr go bhfuil castacht bhreise sa scéal, is é sin an comhthéacs teanga. Mar a phléigh mé thuas, áfach, is dearcadh fíorchúngaigeanta é seo atá i measc na múinteoirí a éascaíonn an t-imeallú dóibh. An bac is mó atá ar réiteach thromlach na bhfadhbanna seo easpa oiliúna na múinteoirí i gcleachtais a chuideodh leo ní hamháin dul i ngleic leis na dúshlán sin ach tuiscint níos grinne agus níos uileghabhálaí a fhorbairt ar nádúr na ndúshlán agus ar a ról féin sa chóras oideachais Gaeltachta. Bac eile ar ndóigh atá rompu a n-easpa rannpháirtíochta i bpróiseas a fhéachfadh chuige an córas mar atá agus a ról féin ann a leasú.

Dírím anois ar an tríú cuid den phlé, is é sin léargas a thabhairt ar na cleachtais oiliúna a bhfuil múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta rannpháirteach iontu, agus ábharthacht na gcleachtas sin dá riachtanais oiliúna i bhfianaise na ndúshlán a cuireadh i láthair go dtí seo.

## **5.8 Taithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ar FGL**

Dírím ar thaithí na múinteoirí ar an FGL de réir mar a bhaineann sé leis an rochtain atá acu ar chleachtais oiliúna ábhartha dá riachtanais ghairmiúla agus

oiriúnach don chomhthéacs gairmiúil ina bhfuil siad ag feidhmiú. Féachaim freisin ar na múnlaí FGL ina lonnaítear na cleachtais sin agus leibhéal rannpháirtíochta na múinteoirí iontu. Lonnaítear an anailís seo sa chomhthéacs litríochta a cuireadh i láthair sa léirbhreithniú litríochta. Níor mhiste a lua go mbaineann an cur síos seo le taithe mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta amháin agus mar sin ní léargas é ar an soláthar iomlán FGL atá ar fáil do mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na hÉireann i gcoitinne.

### **5.8.1 Soláthar FGL do mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta**

Cáineadh soláthar an FGL tráth, mar a luaim sa léirbhreithniú litríochta de bharr an nádúr “*one-shot*” ar bhain leis agus go raibh sé lonnaithe i dteoiric traidisiúnta, seanaimseartha den mhúinteoir mar úsáideoir eolais seachas mar ghineadóir an eolais sin (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Nuair a chaitear súil ar thaithe mhúinteoirí an taighde seo, is léir go bhfuil a gcleachtas siúd go fóill lonnaithe san eispéireas sin. Dar le formhór na múinteoirí, cuirtear cúrsaí FGL ar fáil dóibh tráth go mbíonn athruithe á gcur i bhfeidhm ar churaclam an ábhair atá faoina gcúram, agus is beag deis forbartha atá ar fáil dóibh lasmuigh de sin. Ábhar inní, ní hamháin go bhfuil an cleachtas seo i bhfeidhm go forleathan sa chóras oideachais ach freisin go bhfuil sé inghlactha mar chur chuige forbartha i measc na múinteoirí, agus a ndearcadh féin i leith an FGL bunaithe go hiomlán ar an múnla sin. Is cur chuige é atá le sonrú i gcás mórán gach ábhar atá á theagasc ag an iar-bhunleibhéal. Níor mhiste a lua freisin, fiú sa chás go bhfuil cleachtais eile FGL ar fáil do na múinteoirí ar ghnéithe eile den fhorbairt, tá an tuiscint chomh daingnithe sin ina measc gurb ionann FGL agus cúrsa bainteach le curaclam, gur beag rannpháirtíochta ina measc, más ann dó ar chor ar bith, i gcúrsaí FGL nach bhfuil athruithe curaclaim mar ábhar acu.

Déanann múinteoir Béarla cur síos ar an scéal ag maíomh go raibh sí i mbun na hoiliúna réamhsheirbhíse nuair a tháinig athrú ar an gcúrsa, “agus is dóigh go ndearna na múinteoirí Béarla uilig cúrsaí inseirbhíse thart ar an am sin, so ní raibh aon rud ann ó tháinig mise” (B3, St/B/Ga, (b) T2.2). Ábhar imní gur thug an múinteoir áirithe seo faoin gcúrsa oiliúna réamhsheirbhíse sa bhliain 2001-2 agus tá sí ag teagasc an ábhair ó shin i leith. Dar léi féin nach bhfuil an leibhéal soláthair sin “sásúil”.

Déanann múinteoir staire cur síos ar a thaithí féin ag maíomh go raibh sé ag teagasc ar feadh sé bliana sular thug sé faoi chúrsa FGL, cúrsa a cuireadh ar fáil “nuair a tháinig an cúrsa úr i stair na hardteiste isteach” agus é ag freastal ansin ar “ar a laghad dhá inseirbhís staire sa bhliain” (I10, Ga/St, (f) Tr.2). Níor mhair an leanúnachas seo, áfach, agus deir an múinteoir, “leis na ciorruithe sílim go bhfuil siad ag gearradh siar arís” (I10, Ga/St, (f) Tr.2). Deir múinteoir corpoideachais agus é ag trácht ar an ábhar céanna: “Ní raibh mé ar chúrsa inseirbhíse le fada an lá, ó thosaigh mé ag múinteoireacht ní raibh tada ar siúl ach ansin le gairid nuair a thosaigh siad ag caint ar an siollabas nua PE a thabhairt isteach, thug siad isteach [FGL] don Teastas Sóisearach” (B1, Corp/Ga, (f) Tr.2). Deir múinteoir ealaíne nach bhfuil “mórán inseirbhís á chur ann do mhúinteoirí ealaín” agus gur fhreastail sí ar “cheann amháin, ó thosaigh [sí] ag múineadh” (I1, E, (b) Tr.1). Is beag fianaise atá anseo den FGL mar phróiseas leanúnach fad saoil mar atá molta ag an gComhairle Mhúinteoireachta (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011).

Is léir in aigne na múinteoirí gur gníomhaíocht an FGL a chuirtear ar fáil go seachtrach, ón mbarr anuas agus a dhéanann freastal ar ghné an-phraiticiúil den teagasc, is é sin eolas ar athruithe curaclaim. Ní léir ceangal ar bith idir an FGL agus riachtanais phearsanta ghairmiúla an mhúinteora agus ní léir ach an oiread go bhfuil



múinteoir ar bith den tuairim gur conair phearsanta ghairmiúil an FGL a bhaineann go sonrach leo féin mar dhaoine gairmiúla. Go deimhin, is ábhar inní chomh heismheánach agus atá an FGL do na múinteoirí seo i gcoitinne.

Tugtar faoi deara go bhfeictear do roinnt múinteoirí go bhfuil éagóir á dhéanamh orthu sa mhúnla reatha soláthair, go háirithe nuair a chuirtear a n-ábhar féin i gcomparáid le hábhar a bhfuil líon suntasach athruithe ag titim amach ann. Feictear é seo go háirithe i gcás na matamaitice agus Tionscadal Mata ag éileamh athrú ó bhun ar theagasc agus ar fhoghlaim na matamaitice ag an iar-bhunleibhéal. Déanann múinteoir gnó cur síos ar an tslí a bhraitheann sí féin agus í faoi chomaoin ag athruithe curaclaim agus an FGL faoi chaibidíl: “tugann siad isteach an *project maths* seo, tá [na múinteoirí mata] ag dul isteach ar a laghad tá mé ag ceapadh dhá oíche sa tseachtain, níl tada dúinne. Now, tá’s agam nach bhfuil athrú ar an gcúrsa ach ag an am céanna bheadh sé go deas dá mbeadh oiliúint eicint curtha ort” (B4, Gn, (b) Tr.3). Cé gur furasta frustrachas an mhúinteora a thuiscint, mar sin féin, is léir go n-aithnítear di féin nach bhfuil oiliúint á cur uirthi ina gairm ach ní léir óna teistiméireacht go bhfeictear di go bhfuil ról gníomhach ar bith aici féin san oiliúint sin.

Luaitear sa litríocht (Cochran-Smith & Lytle 1999; Warren-Smith 1993) an buntáiste a bhaineann le gníomhaíochtaí FGL d’fhonn caidreamh a chothú i measc múinteoirí a bheadh mar thaca acu sna tréimhsí sin nach bhfuil siad i mbun cleachtais fhoirmiúla FGL. Dar le múinteoirí an tionscadail seo, áfach, ba bheag teagmháil rialta a d’eascair as na cúrsaí FGL a ndearna siad féin freastal orthu, ainneoin go luann roinnt suntasach díobh go mbeadh a leithéid de chaidreamh úsáideach agus fiúntach dóibh. Ba léir, as an méid beag cúrsa FGL a raibh siad páirteach iontu gur ag leibhéal aonarach a bhí an rannpháirtíocht agus é dírithe go

hiomlán ar an ábhar teagaisc seachas ar aon ghné phearsanta den fhorbairt. Is beag forbairt mar sin atá le sonrú sa chomhthéacs FGL seo ó cuireadh múnlaí “one-shot” ar fáil (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Ba léir freisin nach raibh leanúnachas ar bith leis an rannpháirtíocht seo ó tharla é a bheith bunaithe go hiomlán ar an soláthar ón mbarr anuas a bhí deartha, dar leis na múinteoirí féin, go hiomlán timpeall ar athruithe curaclaim sna hábhair teagaisc ag an iar-bhunleibhéal.

Ábhar imní eile agus ceist an tsoláthair á scagadh nach léir go dtéann mórán múinteoirí ar thóir breis cúrsaí FGL nó ach an oiread ar thóir réiteach ar an staid reatha forbartha ina bhfuil siad féin ag feidhmiú. Is léir ó bhfaisnéis nach bhfuil sé de nós acu réiteach a lorg ar an easpa soláthair ná ach an oiread rogha eile FGL a éileamh a bheadh fóirsteanach dóibh, ainneoin go dtugann siad féin aitheantas do na heasnaimh reatha. Dar le múinteoir amháin gur airigh sí uaithi an FGL go mór agus chuaigh ar thóir cúrsa a bheadh oiriúnach di: “bhí mé ag breathnú ar an idirlíon agus níor tháinig mé ar aon rud, b’fhéidir go bhfuil ceann ann ach ní raibh mé in ann teacht orthu agus níor cuireadh mé ar an eolas faoi” (B3, St/B/Ga, (b) Tr.2). Cinnte is féidir a mhaíomh anseo de bharr an chleachtaidh atá ag múinteoirí ar an múnla reatha atá dírithe ar bhearnaí eolais sa bhuneolas curaclaim a líonadh, nach bhféadfaí a bheith ag súil go n-aithneodh siad bearnaí eile ina bhforbairt phearsanta. Níor mhiste a lua, áfach, go bhfuil sé luaite ag an gComhairle Mhúinteoireachta go bhfuil freagracht phearsanta ar gach múinteoir cúram a dhéanamh dá FGL féin (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011). Ní léir go nglacann múinteoirí an tionscadail seo freagracht phearsanta i leith an FGL ach ionchas láidir ina measc gur chóir an FGL a sholáthar dóibh ón mbarr anuas agus ón lár amach. Arís is furasta seo a thuiscint agus an lárnachas mar bhuntréith den FGL a chuireann an Chomhairle Mhúinteoireachta féin chun cinn (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011). Ainneoin

sin uile, ní léir aon éileamh á dhéanamh ag na múinteoirí ar chúrsaí a dhéanfadh freastal ar riachtanais eile fhorbartha a bheadh acu lasmuigh de ghníomhaíochtaí bainteach leis an ábhar teagaisc. Sonraítear easnaimh anseo san fhéinriar neamhspleách agus go deimhin san fhéinriar comhchoiteann (Helsby, 1999) agus múinteoirí airdeallach ar na heasnaimh oiliúna atá orthu ach drogallach breis oiliúna a éileamh. Is fianaise é seo freisin den easpa freagrachta i leith a gcliantachta (Hoyle & Wallace, 2005). Cinnte tá locht i dtosach báire ar an gcóras lárnach nach bhfuil a leithéid de chleachtais ar fáil a dhéanfadh freastal ar riachtanais na múinteoirí. Ba chun leasa fhorbairt inniúlachta an chórais i gcoitinne, áfach, dá gcuirfeadh na múinteoirí a bhféinriar i bhfeidhm agus gníomhú chun smacht a fháil ar a gcuid oiliúna féin. Is easnamh ina bhfreagracht ghairmiúil é a bheith ag feidhmiú go coinsiasach ar bhonn neamhoilte. I bhfianaise dhearcadh na múinteoirí agus iad den tuairim go bhfuil na dúshláin sin bainteach leis an gcóras oideachais Gaeltachta dosheachanta agus doleigheasta, ní haon ionadh go rangáíonn said roinnt de na deacrachtaí atá rompu mar thréithe den ghairm féin seachas mar dhúshláin ghairmiúla.

Ar deireadh, agus soláthar an FGL á iniúchadh, is ábhar iontais nach bhfuil taithí ag múinteoir ar bith ar chleachtas FGL a bheadh lonnaithe sa scoil féin, ainneoin go moltar an scoil a chur chun cinn mar shuíomh fiosraithe chun sprice an FGL éifeachtaí (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Sugrue 2002). Áirítear comhráití gairmiúla neamhfhoirmiúla mar an ghníomhaíocht FGL is mó a dtéann múinteoirí ina bun (OECD, 2009) agus léirigh taighde Granville (2005) freisin go raibh ráta ard rannpháirtíochta i measc mhúinteoirí na hÉireann sa chleachtas seo. Tá bua ar leith ag baint leis na comhráití seo ó tharla gur cleachtais iad a thiteann amach go nádúrtha sa scoil agus an scoil á

cur chun cinn go horgánach mar shuíomh fiosraithe dá mbarr. Cé go luann roinnt múinteoirí comhráití neamhfhoirmiúla lena gcomhghleacaithe mar fhoinsé luachmhar eolais, áirítear gur scoileanna beaga formhór na scoileanna seo agus formhór na múinteoirí ag feidhmiú go haonarach mar mhúinteoirí ábhair. Tá a dtuiscint ar an FGL lonnaithe go hiomlán san ábhar sin agus gnéithe bainteach leis. Dá bhrí is annamh go dtéann siad i mbun comhrá lena gcomhghleacaithe ar ábhar gairmiúil eile lasmuigh dá n-ábhar teagaisc toisc go bhfuil an bharúil ina measc gurb ionann a ngairm agus teagasc an ábhair atá faoina stiúir. Níor mhiste a lua, áfach, cé go bhfuil tionchar suntasach ar chomhdhéanamh na scoile ar an leibhéal íseal rannpháirtíochta, tagann sé go fóill leis an norm náisiúnta rannpháirtíochta i measc mhúinteoirí na tíre (OECD, 2009). Dírím anois ar rannpháirtíocht na múinteoirí sna cleachtais sin atá ar fáil dóibh.

### **5.8.2 Rannpháirtíocht na múinteoirí i gcleachtais FGL**

De bhrí go bhfuil an múnla reatha FGL, dar leis na múinteoirí féin, tógtha ar athruithe curaclaim sna hábhair teagaisc, is iondúil nach ndéantar freastal ar chúrsaí FGL ach amháin nuair atá na hathruithe sin mar ábhar ag cúrsaí FGL. Ní mór cuimhneamh mar sin go bhfuil ceist na rannpháirtíochta, i gcás mhúinteoirí an tionscadail seo ar a laghad ar bith, daingnithe go láidir sna heasnamh reatha sa soláthar FGL. Nuair a chaitear súil ar an leibhéal rannpháirtíochta ina measc, sonraítear gnéithe a ghníomhaíonn mar chonstaicí suntasacha, lena n-áirítear: cúinsí ama, cúraimí clainne agus ról na Gaeilge agus an ghaeloideachais i ndearadh agus i seachadadh na gcúrsaí. Níor mhiste a lua ag an bpointe seo, go mbraitear leibhéal ard scoiteachta i measc na múinteoirí uile de bharr na ngnéithe seo. Is é mo thuairim bunaithe ar an taighde gurb í an scoiteacht seo is mó a sheasann rompu agus

rannpháirtíocht san FGL faoi chaibidil, seachas aon athróg faoi leith. Mar sin féin, tugaim cuntas ar an constaicí mar a chuireann na múinteoirí féin i láthair iad.

#### **5.8.2.1 Suíomh na scoile**

Is i scoileanna iargúlta tuaithe atá formhór de mhúinteoirí an tionscadail seo ag teagasc agus iad faoi chomaoin go mór ag an tíreolaíocht agus a rannpháirtíocht i gcúrsaí FGL faoi chaibidil. Tá barúil láidir ina measc go bhfuil an FGL struchtúrtha agus seachadta go lárnach agus go bhfuil formhór na gcúrsaí FGL atá ar fáil dírithe ar mhúinteoirí atá ina gcónaí i mbailte móra agus atá ag teagasc trí mheán an Bhéarla. Is dearcadh é seo freisin atá le sonrú go láidir ina measc agus nithe eile bainteach leis an oideachas Gaeltachta á bplé agus cleachtas coiteann ina measc iad féin a lonnú lasmuigh den soláthar náisiúnta agus go deimhin áitiúil oideachais ar chúiseanna éagsúla. Chonacthas an nósmaireacht seo agus ceist áiseanna teagaisc á scagadh ní ba luaithe sa phlé.

Dar le roinnt múinteoirí, ní fiú an tairbhe an trioblóid freastal ar chúrsaí FGL, go háirithe nuair atá cúinsí taistil ag seasamh sa bhealach. Deir múinteoir amháin eacnamaíocht bhaile atá ag teagasc ar oileán: “bheadh an t-eitleán imithe sula mbeadh an scoil thart agus bheadh tú deireanach ar maidin, agus an rud céanna leis an mbád, bheadh tú deireanach ar maidin, agus fiú le freastal ar chúrsa inseirbhíse caitheann tú imeacht tráthnóna roimhe le bheith in am agus ní bhíonn tú ar ais go mbíonn sé b’fhéidir a hocht san oíche so tá tú imithe fiche a cheathair uair an chloig le freastal ar chúrsa atá b’fhéidir sé uair an chloig” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Is cinnte gur dúshlán suntasach é seo do mhúinteoirí agus go deimhin do phríomhoidí atá lonnaithe i scoileanna oileáin agus iad faoi chomaoin ag córas righin soláthair nach dtugann aitheantas do riachtanais shainiúla taistil agus lóistíochúla an mhúinteora tuaithe. Deir múinteoir eile a bhíonn ag teagasc ar oileán nach raibh de

rogha aige ach freastal ar chúrsa FGL i bPortlaoise agus “séard a tharlaigh, thóg sé dhá lá in iomlán do bheirt mhúinteoirí a bheith imithe ón scoil do chúrsa a bhí *just* uair an chloig ar fad. [Is] seafóid cheart é sin” (H1, TF, (f) Tr.3).

Deir múinteoir tíreolais, “má chaithimse dul go Baile Átha Cliath fã choinne cúrsa a dhéanamh ní fiú é” (I7, Tír/TF, (b) Tr.3). Dar léi go bhfuil dearmad déanta ag soláthróirí na gcúrsaí “ar an iarthar agus ar an tuaisceart” (I7, Tír/TF, (b) Tr.3). Is léir go gcúláíonn sí féin siar ó na cúrsaí seo ní hamháin toisc go bhfuil siad rófhada ó bhaile ach freisin de bhrí go síleann sí nach bhfuil aitheantas tugtha do riachtanais an mhúinteora atá ag teagasc faoin tuath. Níor mhiste a lua ag an bpointe seo go n-aithnítear nach scoileanna Gaeltachta amháin atá suite faon tuath ná i gceantair iargúlta, agus dá bhrí sin gur deacracht náisiúnta seachas Gaeltachta í seo.

Cinnte is achrannach an tasc é freastal rialta a dhéanamh ar chúrsaí FGL go háirithe do mhúinteoirí nach bhfuil córas iompair rialta iontaofa in aice láimhe. Ábhar imní, áfach, gurb é leigheas an scéil, deireadh a chur leis an bhfreastal seachas réiteach a aimsiú a bheadh fóirsteanach do mhúinteoirí a mbeadh na cúinsí céanna lóistíochúla ag cur isteach orthu. Ainneoin gur léirigh taighde an OECD (2005) nach raibh tionchar ag suíomh na scoile ar leibhéal rannpháirtíochta mhúinteoirí iarbhunscoile i gcleachtais FGL, is léir nach amhlaidh atá sa chás seo. Ar ndóigh is i gcásanna mar seo a bheadh buanna na scoile mar shuíomh fiosraithe le sonrú go láidir agus múinteoirí na scoile in ann freastal ar a gcuid riachtanas FGL ar láthair áitiúil agus freisin i múnla ina bhféadfaí riachtanais áitiúla FGL na scoile sin a thabhairt chun cinn. Mar atá ráite, áfach, ní léir fianaise ar bith den chleachtas seo i scoileanna aonair, cé go bhfeictear sampla amháin de agus cnuasaigh scoile faoi chaibidil.

### 5.8.2.2 Cnuasaigh scoile mar chomhphobail

Cé gur cleachtais FGL “one-shot” (Cochran-Smith & Lytle, 1999) is coitianta a ndéantar freastal orthu, níor mhiste a lua gur tarraingíodh aird ar roinnt imeachtaí faoi leith a eagraíodh chun sprice an FGL dírithe ar chnuasaigh scoile. Luaigh formhór na múinteoirí dhá ócáid faoi leith inár tugadh múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta le chéile ar mhaithe leis an oideachas Gaeltachta a phlé. I gcás ócáid amháin, ba Údarás na Gaeltachta a d’eagraigh an ócáid agus seisiún dhá uair an chloig a bhí i gceist in óstán áitiúil. Ba bheag fiúntas a bhí leis an ócáid seo dar leis na múinteoirí a rinne freastal air toisc gurb éard a bhí i gceist leis “dhá uair an chloig [...] ag cur dinn agus b’shin é, [ag caint] ar easpa acmhainní, an deacracht a bhí an múineadh trí Ghaeilge [...] an rud ceannann céanna agus níor tháinig tada as” (B4, Gn, (b) Tr.3). Is léir ón ráiteas seo, agus ó ráitis eile, go bhfuil cleachtadh maith ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta a bheith ag plé na ndeacrachtaí a bhaineann leis an gcomhthéacs sainiúil ina bhfuil siad ag teagasc agus taithí acu freisin a bheith ag cur na ndúshlán sin in iúl. Ábhar inní, áfach, gur léir ciniciúlacht anois ina measc maidir leis an dea-thoradh a eascraíonn as an bplé seo. Nuair a lonnaítear an cleachtas thuas sa litríocht ar dhea-chleachtais FGL, is léir nach ionadh ar bith nár éirigh leis an ngníomhaíocht toisc easpa leanúnachais an chleachtais, easpa úinéireachta na múinteoirí in ábhar an chúrsa agus freisin easpa leanúnachas sa phróiseas réiteach faidhbe a cuireadh sa tsiúl le linn na hócáide (Cochran-Smith & Lytle, 1993; 1999; Dall’Alba & Sandberg, 2006; Schön, 1991). Níor mhiste a lua freisin, mar a cuireadh i láthair i gcaibidil a dó go bhfuil nós cothaithe agus an córas oideachais Gaeltachta á phlé le blianta fada anuas, moltaí a chur chun cinn ach gur beag toradh a bhíonn le feiceáil ar na moltaí céanna. Níl amhras ar bith ach go gcuirfeadh an cleachtas seo go mór le soiniciúlacht agus fuarchúise na múinteoirí.

Luann na múinteoirí freisin ócáid eile inár tugadh múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta le chéile ach sa chás seo, múinteoirí ó ghairmscoileanna amháin a tugadh le chéile agus caitheadh lá iomlán i mbun plé ar an oideachas iar-bhunscolaíochta Gaeltachta. Mar aon le seisiúin phlé, cuireadh múinteoirí na n-ábhar éagsúil le chéile freisin ionas go n-ullmhóidís plean ábhair agus pléadh modhanna múinte agus seifteanna éagsúla a rachadh chun leasa an mhúinteora a bhí ag déileáil le grúpaí beaga daltaí sa seomra ranga. Teacht le chéile a bhí anseo a bhí eagraithe ag gníomhairí éagsúla ina measc ionadaí ó Choiste Ghairmoideachais na Gaillimhe mar a tugadh air ag an am. Is ceangal é seo atá luaite go mion minic agus múinteoirí na ngairmscoileanna i mbun plé ar an ábhar. Is nasc é dar leo a théann chun leasa comhoibriú a chothú i measc na múinteoirí agus na scoileanna agus iad ag streachailt leis na dúshlán chéanna. Éascaítear an próiseas de bharr an struchtúr comónta atá eatarthu cheana féin. Ábhar imní, áfach, ainneoin go bhfuil na dúshlán chéanna le tabhairt ag na scoileanna Gaeltachta go léir nach leor an fhéiniúlacht chomónta sin mar ugach don teacht le chéile agus don chomhoibriú ina measc. Níor mhiste ach an oiread a lua, ainneoin go raibh rath ar an teacht le chéile agus go bhfuil buntáiste go fóill á bhaint as an nasc a eascraíonn as an stádas comónta gairmoideachais atá i measc na scoileanna sin luaite, nár lean ócáid FGL ar bith ina dhiaidh sin. Freisin, cé nár tháinig struchtúr nua chun cinn ó shin a dhéanfadh freastal ar riachtanais FGL na n-iarbhunscoileanna Gaeltachta, níl an fhéiniúlacht chomónta Ghaeltachta go fóill tar éis iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, ná múinteoirí na scoileanna sin a mhúscailt chun gnímh ar mhaithe le struchtúr FGL a bhunú a shásódh a riachtanais fhorbartha. Is comhartha é seo cinnte de lárnachas an FGL ag an iar-bhunleibhéal agus de scoiteacht na múinteoirí i leith an FGL. Ina



theannta sin, is comhartha é dá a n-easpa feasachta ar thábhacht an FGL ina ról féin mar dhaoine gairmiúla agus ar na buntáistí a eascraíonn as an rannpháirtíocht ann.

Tagraíonn Hargeaves (2000) don chontúirt a bhaineann scaití le comhphobail chun sprice FGL de bhrí go gcruthaítear grúpa ar mhaithe le spriocanna institiúideacha gearrthréimhseacha a bhaint amach. Tagraíonn múinteoirí eacnamaíocht bhaile iar-bhunscoileanna na Gaeltachta dona leithéid de ghrúpa. Ba í príomhghníomhaíocht an ghrúpa aistriúchán a dhéanamh ar théacsleabhar an ábhair agus gach múinteoir ag aistriú a phíosa féin den téacsleabhar ag súil go mbeadh aistriúchán iomlán déanta laistigh d'achar gairid ama. Feictear arís anseo an bhéim á leagan ar aistriúchán ar áiseanna mar réiteach faidhbe. Cé gur thaitin an cúrsa seo leis na múinteoirí toisc gur fhreagair sé don easpa áiseanna Gaeilge san ábhar sin, mhaígh múinteoir amháin gurb fhacthas di nach raibh an t-ualach oibre cothrom i measc na rannpháirtithe uile agus roinnt múinteoirí ag gnóthú buntáiste níos mó ná a chéile de bharr an phróisis. Shocraigh an múinteoir áirithe seo seasamh siar ón gcúrsa sa deireadh de bharr na míchothromaíochta. Is cás suimiúil an grúpa seo de bhrí go léirítear go raibh toil i measc na múinteoirí eacnamaíocht bhaile teacht le chéile chun críche an FGL agus réiteach a aimsiú ar na fadhbanna a bhí acu. Ábhar inní, áfach, gur ar théacsleabhar mar phríomháis a díriodh seachas ar mhodhanna nuálacha teagaisc agus foghlama a d'oirfeadh don chomhthéacs gaeiloideachais. Mar atá tagtha chun cinn sa phlé go dtí seo, áfach, is cosúil gurb é seo an cur chuige ceannasach i gceachtais FGL i láthair na huaire. Ábhar inní eile a laghad fianaise a fheictear den fhorbairt phearsanta a dhaingneodh rannpháirtíocht na múinteoirí ag leibhéal níos doimhne ná an nasc comónta ábhair ina measc (Clement & Vandenberghe, 2000; Evans, 2008). Tagann feidhmiú agus struchtúr an ghrúpa seo go mór le teoiricí Hargreaves agus Dawe (1990) ar an gcomhghleacaíocht shaorga.

Ainneoin nach raibh leanúnachas ag baint leis na gníomhaíochtaí thuas, is léir go bhfuil tréith chomónta idir iad agus dea-chleachtais den chomhphobal a chuirtear chun cinn mar struchtúr éifeachtach. Mar a léiríodh sa léirbhreithniú litríochta, tá buanna sa chomhphobal ní hamháin ó thaobh roinnt áiseanna ach freisin d'fhonn timpeallacht chumhachtach fhoghlama a chruthú inar féidir le múinteoirí a dtaití a roinnt lena gcomhghleacaithe agus tuiscint níos grinne a fháil ar an taití sin dá réir. Is léir, áfach, agus faisnéis na múinteoirí á scagadh go bhfuil an baol ann go ngníomhódh a scoiteacht i leith an FGL mar bhac ar a rannpháirtíocht ina leithéid de struchtúr, beag beann ar na buntáistí a bhainfeadh leis. Ina theannta sin, is léir ón litríocht reatha ar an ábhar gur ann cheana féin do scoiteacht i measc múinteoirí a bheadh mar bhac orthu páirt a ghlacadh i gníomhaíochtaí comhpháirteacha (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Ní leor mar sin, an struchtúr FGL a leasú toisc go bhfuil gá iniúchadh a chur sa tsiúl i measc na múinteoirí maidir le ról an FGL ina saol gairmiúil féin agus maidir leis an gceangal atá idir a rannpháirtíocht ann agus comhlíonadh a ndualgas gairmiúil.

### **5.8.2.3 Cúinsí ama mar chonstaic don rannpháirtíocht**

Ceangailte go dlúth le suíomh nó láthair an chúrsa FGL, tá ceist ama agus múinteoirí go minic den tuairim go bhfuil sé mí-oiriúnach dóibh freastal ar chúrsaí a chuirtear ar fáil ag an deireadh seachtaine nó i rith na hoíche. Dar le múinteoir eacnamaíocht bhaile atá ag teagasc ar oileán, fiú dá gcuirfí na cúrsaí FGL ar fáil ag an deireadh seachtaine, “bheadh rud eicint eile ar siúl nach mbeinn in ann dul aige” (F1, EB/Ga, (b) Tr.2). Admhaíonn formhór na múinteoirí go “dtógann [an FGL] ó do chuid am pearsanta féin [agus] caithfidh tú rudaí eile a eagrú ansin” (G1, EB/OSSP/TR, (b) Tr.3). Maíonn múinteoir eile go bhfuil cúraimí clainne ceangailte go dlúth leis an ábhar seo agus gur deacair cothromaíocht a aimsiú idir an t-am atá le

caitheamh le cúraimí clainne, agus cúraimí gairmiúla: “Falsacht agus tá páistí [...] Jesus níl seans ann [...] Tá’s agam nach ndéanfaidh anois, nuair atá atá páistí ann [...] tá’s agam anois, tá i bhfad barraíocht ama i gceist le rud ar bith” (I4, Ga/St, (b) Tr.3). Tagann sé seo leis an méid a deir MacBeath (2012) maidir le taithí mhúinteoirí na Breataine ar an FGL agus na híobairtí suntasacha pearsanta nach mór do mhúinteoirí a dhéanamh chun páirt a ghlacadh i gcleachtais FGL (MacBeath, 2012). Is léir, áfach, nach bhfuil formhór de mhúinteoirí an tionscadail seo sásta an íobairt seo a dhéanamh, i gcomhthéacs na roghanna reatha FGL ar a laghad ar bith.

#### **5.8.2.4 Ról na Gaeilge agus an ghaeloideachais san FGL**

Braítear scoiteacht láidir i leith an FGL i measc na múinteoirí de bharr an easpa aitheantais a thugtar sna cúrsaí seo don chomhthéacs sainiúil teanga agus cultúir ina bhfuil múinteoirí na Gaeltachta ag teagasc. Tagann sé seo chun cinn i míshástacht na múinteoirí maidir le leibhéal cumais an áisitheora FGL sa Ghaeilge mar aon leis an easpa tuisceana a bhíonn i measc na n-áisitheoirí ar riachtanais shainiúla an chórais oideachais Ghaeltachta agus na múinteoirí dá réir. Díol suntais freisin go síltear gur ról fíorchúng atá ag an áisitheoir i soláthar an FGL agus go bhféachtar air / uirthi, i measc mhúinteoirí an tionscadail seo ar aon nós mar fhoinse áiseanna seachas mar ghníomhaire forbartha. Is duine an t-áisitheoir a chaitheann dar leo “go leor ama ag bookáil seomraí, ag cur suas teilgeoirí, rudaí praiticiúla mar sin [...] ní daoine acadúla iad” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3).

Tá áisitheoirí na gcúrsaí “ag déanamh a ndícheall [...] ach ag deireadh an lae [...] ní múinteoirí Gaeltachta iad, so tá siad ag labhairt go teoiriciúil, níl an taithí acu, ní thuigeann said na deacrachtaí atá i gceist [...] tá siad beagáinín mar deir an Béarla *out of touch*” (A3, Fr/Ga, (b) Tr.3). Moltar sa mhúnla den FGL a chuireann Cochran-Smith & Lytle (1999) i láthair ar an eolas ar chleachtas, agus freisin sna dea-

chleachtas eile a cuirtear chun cinn sa litríocht (Dall'Allba & Sandberg 2006; Darling-Hammond, 2009; Day, 2002; Hargreaves 2000; Hargreaves & Shirley, 2009; Sugrue 2002) nach mór d'eolas agus taithí an mhúinteora a bheith ag croílár na forbartha. Is ansin a ghlacann an múinteoir seilbh ar an taithí sin agus a fhorbraítear tuiscint nua uirthi dá réir. Sa chás nach bhfuil tuiscint ag an áisitheoir nó bainisteoir FGL ar an gcomhthéacs gairmiúil, nó ar an teanga oibre nó go deimhín ar na cúinsí gairmiúla, sóisialta agus cultúir a bhfuil tionchar acu ar an gcomhthéacs sin, is beag deis atá ag an múinteoir a chuid eolais féin a lonnú i gcroílár na forbartha. Is easnamh suntasach é seo san FGL atá ar fáil don mhúinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta.

Tugann na múinteoirí cuntas ar an easpa Gaeilge agus na cúrsaí á seachadadh ach arís sa chás seo is mó ceangal a dhéantar idir teanga sheachadta na gcúrsaí agus an meán ina bhfuil na háiseanna atá á ndáileadh scríofa, seachas an teanga a bheith mar uirlis tuisceana agus an comhthéacs á phlé. Maíonn roinnt múinteoirí go mbeadh buntáiste leis dá seachadfaí na cúrsaí i nGaeilge toisc gurb í is nádúrtha ag na múinteoirí mar theanga chumarsáide agus freisin go dtugann ardleibhéal cumais sa Ghaeilge ardleibhéal feasachta ar an oideachas lán-Ghaeilge le fios. Ar ndóigh ní gá go mbeadh sé sin amhlaidh. Feictear arís anseo, mar aon leis na constaicí eile luaite go bhfuil cúlú siar ón soláthar mar thoradh díreach ar an scoiteacht a bhraitheann múinteoirí i dtaobh an FGL atá ar fáil dóibh. Déanann múinteoir amháin corpoideachais cur síos ar a thaithí féin ar chúrsaí FGL a bhí á gcur ar fáil trí Bhéarla: “tar éis dhá nó trí chúrsa dúirt mé níl mé ag dul ag aon cheann eile acub, mar bhí mé ag iarraidh go ndéanfaí freastal ar na scoileanna Gaeltachta is go ndéanfaidís trí Ghaeilge é” (B1, Corp/Ga, (f), Tr.2). Dar leis an múinteoir seo, “má stopann muid ar fad ag fiafraí go ndéanfaí rudaí trí Ghaeilge, déanfar chuile short trí

Bhéarla agus ní bheidh gá [leis] a bheith i nGaeilge, agus caillfidh an Ghaeilge an beagán stádais atá bainte amach aici [...] *so caithfear an fód a sheasamh*” (B1, Corp/Ga, (f), Tr.2). Is léir sa chás seo, áfach, go bhfuil tionchar níos leithne ag an seasamh atáthar a thógáil agus impleachtaí tromchúiseacha aige ar eispéireas foghlama an dalta agus ar fhorbairt ghairmiúil an mhúinteora.

Cinnte is léir go mbraitheann na múinteoirí nach bhfuiltear ag freastal ar a riachtanais áitiúla féin laistigh den chóras lárnach FGL, cleachtas comónta i soláthar an FGL (Sugrue, 2002) agus tá an scoiteacht seo ag cur leis an gcoimhthíos a bhraitheann siad ina leith. Mar sin féin, tá sé tábhachtach go mbeadh ar chumas an mhúinteora an cleachtas reatha teagaisc agus foghlama a lonnú i gcomhthéacs níos leithne scolaíochta d’fhonn tuiscint níos grinne a fháil ar an gcás (Warren-Little, 1993). Má lonnaíonn an múinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta é féin lasmuigh den chóras ina iomlán, ní léir i bhfianaise an easpa gníomhaíochta áitiúla ina measc, deis forbartha ar bith a bheith ar fáil dó.

## **5.9 Taithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta ar FGL: Achoimre**

Is léir nuair a fhéachtar ar an soláthar FGL atá ar fáil do mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta go bhfuil sé lonnaithe i múnla FGL nach bhfuil fóirsteanach don fhorbairt ghairmiúil ná phearsanta. Sa léirbhreithniú litríochta, cuireadh múnla Cochran-Smith & Lytle (1999) ar an “eolas ar chleachtas” i láthair mar mhúnla ina bhféadfaí dea-chleachtais FGL a lonnú agus a fhorbairt, áit a nglactar leis an múinteoir mar ghineadóir agus mar úsáideoir an eolais. Is beag fianaise de seo atá le sonrú i dtaithí ghairmiúil na múinteoirí agus iad den chuid is mó á lonnú féin lasmuigh den chóras lena mbaineann siad de bharr mhí-oiriúnacht an chórais sin dá riachtanais. Cuirtear forbairtí ar thuiscintí nua chun cinn trí mheán an iniúchta agus an mhachnaimh (Cochran-Smith & Lytle, 1999), ach arís is beag taithí

atá ag na múinteoirí dul i mbun machnaimh mar chleachtas FGL. Níl taithí acu ach an oiread a bheith ag tabhairt dúshlán do na struchtúir reatha a dhéanann freastal orthu. Is beag féinriar atá á chleachtadh acu (Helsby, 1999) toisc nach bhfuil taithí acu ar a leithéid de ghníomh agus freisin toisc go bhfuil siad den tuairim gur próiseas eismheánach an FGL ar aon nós, agus iadsan imeallach arís don phróiseas náisiúnta. Níor mhiste a lua anseo nach ar an múinteoir atá an locht toisc go bhfuil an soláthar FGL atá ar fáil dó ag gníomhú glan in aghaidh dea-chleachtais na forbartha agus é dírithe, in aigne na múinteoirí seo ar a laghad ar bith, ar athruithe curaclaim amháin.

Is beag fianaise a thug na múinteoirí de thaithí a bheith acu ar chineál ar bith eile FGL, ach amháin na múinteoirí sin a bhí mar bhall den chnuasach scoile luaite thuas. Buntáiste suntasach an scoil á cur chun cinn mar shuíomh fiosraithe chun freastal ar riachtanais áitiúla pháirtithe leasmhara an phobail oideachais (Sugrue, 2002) ach arís, is léir nach bhfuil taithí ag na múinteoirí ach ar chleachtais FGL atá lonnaithe lasmuigh den scoil. Tá dúshlán suntasach le tabhairt ag an gcóras oideachais Gaeltachta mar sin agus gach céim den oiliúint a chuirtear ar fáil do mhúinteoirí ar mian leo aghaidh a thabhairt ar an teagasc sa chóras sin mí-oiriúnach dá riachtanais. Tá ag teip air oiliúint chuif a chur ar mhúinteoirí chun feidhmiú go gairmiúil agus go héifeachtach sa chomhthéacs saineúil oideachais, teanga, cultúir agus sóisialta ina bhfuil na hiar-bhunscoileanna seo lonnaithe. Ábhar imní anois agus scagadh déanta ar sholáthar an FGL do na múinteoirí nach bhfuil ar chumas na geleachtas reatha ag an tríú céim de leanúntas na múinteoireachta na bearnaí suntasacha oiliúna atá le sonrú sa chéad agus sa dara céim, is iad sin an oiliúint réamhsheirbhíse agus ionduchtaithe, a líonadh. Ar ndóigh, tá tionchar tromchúiseach aige sin ar eispéireas foghlama na ndaltaí agus freisin ar thaithí ghairmiúil na múinteoirí.

## 5.10 Conclúid

Chuir mé i láthair sa chaibidil seo torthaí taighde páirce an tionscadail chun na ceisteanna taighde a scagadh, agus freisin chun léargas a thabhairt ar thaithí ghairmiúil an mhúinteora iar-bhunscoile Gaeltachta. Mar a luaigh mé agus modheolaíochtaí taighde an tionscadail á scagadh, níl sé i gceist go mbeadh na torthaí seo ionadaíoch ar thaithí mhúinteoirí eile iar-bhunscoile in Éirinn. Mar sin féin, is léiriú iad ar shaol gairmiúil mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, agus ar na cosúlachtaí agus codarsnachtaí a mhaireann idir iad agus a gcomhghleacaithe atá ag feidhmiú in iar-bhunscoileanna eile na tíre agus na cruinne. Tugaim aghaidh sa chéad chaibidil eile ar thátaí an tionscadail.

## **Caibidil 6 Tatal agus Plé**

### **6.1 Réamhrá**

Sa chaibidil seo, dírim ar na torthaí a d'eascair as an taighde agus cuirim i láthair iad i gcomhthéacs na gceisteanna taighde faoi ndear an tionscadal ina iomláine. Tugaim cuntas ar na srianta a bhain leis an taighde agus ar an tionchar a bhain leo. Rinne mé cur síos i gcaibidil a dó ar an taighde a foilsíodh le ceithre scór bliain anuas a raibh an córas oideachais Gaeltachta mar ábhar aige agus aitheantas á thabhairt arís agus arís eile do na dúshláin chéanna. Ainneoin moltaí fiúntacha á gcur chun cinn a rachadh i ngleic leis na dúshláin sin is beag díobh a cuireadh i bhfeidhm. Mar sin, ag deireadh na caibidle seo, cuirim moltaí i láthair atá airdeallach ar an gcúlra as a n-eascaíonn siad agus a sheachnaíonn na constaicí a sheas sa bhealach ar na moltaí a tháinig rompu.

### **6.2 Na Ceisteanna Taighde**

Cuirim i láthair anseo na torthaí a d'eascair as an taighde bainteach leis na trí cheist taighde a cuireadh, is iad sin:

1. Céard iad na dúshláin ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta?
2. Céard iad na cleachtais oiliúna a nglacann múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta páirt iontu?
3. Céard iad riachtanais oiliúna mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta?

Tugaim cuntas thíos ar an léargas a thugann an taighde seo ar na ceisteanna sin thuas.



## 6.2.1 Na dúshláin ghairmiúla atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta

Ba léir agus dúshláin ghairmiúla na múinteoirí á n-iniúchadh go raibh líon suntasach díobh seo comónta i measc múinteoirí iar-bhunleibhéil ar fud na tíre agus na cruinne. Le linn an taighde, áfach, tháinig sé chun cinn go raibh claonadh láidir i measc na múinteoirí na dúshláin seo a rangú mar dheacrachtaí a bhain go sonrach leis an gcomhthéacs oideachais Gaeltachta, seachas dúshláin a bhí fréamhaithe san oideachas iar-bhunleibhéil i gcoitinne. I measc na ndúshlán coitianta atá comónta idir múinteoirí uile iar-bhunscoile, tá:

- deacrachtaí bainteach le bainistiú ranga
- coimhthíos leis an struchtúr lárnach a chuireann cleachtais chuntasachta agus chigireachta i bhfeidhm
- brú ag eascairt as scrúduithe stáit
- easpa féinriar an mhúinteora, go háirithe sa seomra ranga
- easnaimh sna struchtúir fhorbartha atá ag freastal orthu
- mí-oiriúnacht na n-áiseanna teagaisc agus foghlama atá ar fáil dóibh

Is dúshláin iad seo uile, mar atá léirithe sa léirbhreithniú litríochta, nach mór do gach múinteoir iar-bhunscoile dul i ngleic leo (an Roinn Oideachais agus Scileanna 1994; Association of Teaching Centres in Ireland, 1994; Cruickshank, 1981; MacBeath, 2012; Moran et al., 1999; OECD, 2009; Otto & Arnold, 2006; Veenmann, 1986).

Níor mhiste aird ar leith a dhíriú ar dhúshlán amháin díobh sin, is é sin mí-oiriúnacht na n-áiseanna teagaisc agus foghlama, ó tharla líon suntasach de na múinteoirí ag streachailt leis. Tarraingím aird ar leith freisin air toisc go mba léir, de

réir mar a bhí múinteoirí an tionscadail ag cur a dtaithe agus a ndearcadh i leith na n-áiseanna i láthair, go raibh a bhformhór den tuairim gur dúshlán é a bhí fréamhaithe agus fáiscthe sa chóras oideachais Gaeltachta. Léirigh na múinteoirí uile díomá agus frustrachas maidir le mí-oiriúnacht agus mí-phraiticiúlacht na n-áiseanna a bhí curtha ar fáil dóibh, go háirithe na téacsleabhair. Áitím, áfach, gurb é an dúshlán is mó atá le tabhairt acu agus an cheist seo faoi chaibidil an claonadh atá ina measc brath go huile agus go hiomlán ar an téacsleabhar mar áis teagaisc agus foghlama, ainneoin mhí-oiriúnacht na háise céanna don chomhthéacs oideachais Gaeltachta cruthaithe le fada an lá (Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht, 1986; Mac Donnacha et al., 2005; Ní Shéaghdha, 2010, 2011; Oifig an tSoláthair 1926, 1963). Tá impleachtaí an “*negative washback*” le sonrú go láidir anseo agus múinteoirí ag baint ró-úsáid ag téacsleabhair nach n-oireann don chomhthéacs oideachais ná teanga ina bhfuil siad ag feidhmiú toisc go sásaíonn siad an cultúr scrúduithe “*high-stakes*” atá i réim (Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1999; Green, 2013; Pietila et al., 2009; Promprodou, 1995; Shohamy, 1993). Is dúshlán suntasach é seo atá le tabhairt ag na múinteoirí, ach dúshlán atá fréamhaithe in easpa oiliúna in úsáid agus i ndearadh áiseanna seachas i mí-oiriúnacht áiseanna don chóras oideachais Gaeltachta.

Maidir leis na dúshláin sin atá fáiscthe sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta, cuimsítear ina measc:

- Polasaí teanga iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus laige an pholasaí sin
- Comhdhéanamh measctha teanga i measc daltaí agus múinteoirí
- Polasaí earcaíochta na hiar-bhunscoile Gaeltachta
- Iompar teanga daltaí agus múinteoirí

Is féidir a rá, áfach, go mbaineann formhór na ndúshlán thuas le heaspa feasachta ar an oideachas dátheangach, go háirithe ar an FCÁT mar chur chuige oideachais. Baineann siad freisin le heaspa feasachta an mhúinteora ar eolas comhthéacsúil bainteach leis an nGaeltacht mar cheantar sochtheangeolaíoch ar leith. Níor mhiste a lua arís anseo nach ar na múinteoirí féin atá an locht ach ar na struchtúir oiliúna nach bhfuil ag freastal ar a gcuid riachtanas forbartha mar is cuí. Tuigtear go bhfuil iarrachtaí ar bun sa Dioplóma Gairmiúil san Oideachas a reáchtáiltear in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh freagairt do riachtanais oiliúna FCÁT an mhúinteora<sup>11</sup>. Mar sin féin, níl i gceist sa chás sin ach modúl amháin, agus níl cáilíocht san ábhar ná sa chúrsa riachtanach don té a thugann aghaidh ar an teagasc san iar-bhunscoil Ghaeltachta. Ní eol do mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta cén réasúnaíocht atá laistiar den teagasc trí Ghaeilge ach amháin chun cloígh le nós traidisiúnta an teagaisc trí Ghaeilge agus chun an Ghaeilge mar theanga phobail a chaomhnú. Ainneoin sin, feictear do na múinteoirí go bhfuil caighdeán Gaeilge na ndaltaí ag titim de réir a chéile agus cé go ngoilleann an titim sin go mór orthu, de bharr easpa oiliúna agus easpa cumhachta, níl ar a gcumas, dar leo, dul i ngleic leis.

Nuair a fhéachtar ar na dúshlán seo uile in éineacht, tagann sé chun solais go gcuimsítear iad uile faoi mhórdhúshlán bainteach le féiniúlacht ghairmiúil na múinteoirí seo. Ní léir go bhfuil féiniúlacht ghairmiúil mar mhúinteoir Gaeltachta ina measc mar ghrúpa ná ach an oiread ag leibhéal aonair. As an easpa féiniúlachta seo, fásann frustrachas agus fuarchúise i measc na múinteoirí agus iad á n-imeallú féin lasmuigh den chóras lena mbaineann siad. Déanann siad seo de bhrí go mbraitheann siad ní hamháin nach bhfuil an freastal cuí á dhéanamh ag na struchtúir lárnacha orthu ach freisin nach bhfuil tuiscint ag na struchtúir chéanna ar shainriachtanais an

---

<sup>11</sup> [http://www.nuigalway.ie/education/ite/dgo/struchtur\\_an\\_chlair.html](http://www.nuigalway.ie/education/ite/dgo/struchtur_an_chlair.html)

chomhthéacs ina bhfuil siad ag feidhmiú, ná ar a sainriachtanais ghairmiúla féin dá réir. Is dúshlán é seo a bhfuil tionchar suntasach aige ar an tslí a mbreathnaíonn na múinteoirí ar na deacrachtaí atá rompu, agus ar an bhfreagra a bheidh acu orthu. Imní suntasach a thagann chun cinn sa leibhéal íseal féiniúlachta seo a laghad tagairt a dhéantar do riachtanais fhoghlama na ndaltaí atá faoina gcúram. Ní léir agus múinteoirí ag plé an fheiniméin faoi chaibidil go bhfuil ról ar bith ag na daltaí san fhéiniúlacht ghairmiúil, ainneoin gur orthu atá cúraimí uile na gairme dírithe.

### **6.2.2 Cleachtais oiliúna mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta**

Nuair a fiosaíodh na cleachtais oiliúna ba choitianta i measc na múinteoirí, ba léir, ach an oiread arís leis na dúshláin pléite, gur iomaí cosúlacht idir cleachtais oiliúna mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta agus múinteoirí iar-bhunscoile i gcoitinne. Tá ráta fíoríseal rannpháirtíochta i measc mhúinteoirí na hÉireann i gcleachtais FGL (OECD, 2009) agus ní haon eisceacht iad múinteoirí an tionscadail seo. Ina theannta sin, is léir go bhfuil na cleachtais a chuirtear ar fáil dóibh lonnaithe go fóill i múnla sean-aimseartha “one-shot” a thagann go mór le múnla Cochran-Smith agus Lytle (1999) den FGL, áit a bhféachtar ar an eolas atá de dhíth ar an múinteoir “i gcomhair cleachtais” seachas ar “ar chleachtas” (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Léirítear sa taighde go bhfuil rannpháirtíocht fhormhór na múinteoirí bunaithe ar athruithe curaclaim sna hábhair teagaisc atá faoina gcúram agus braítheann a leibhéal rannpháirtíochta ar na hathruithe sin dá réir. I gcás roinnt múinteoirí, bhí freastal rialta leanúnach ar bun ar ghníomhaíochtaí oiliúna chun faobhar a chur ar na scileanna a chabhródh leo an t-ábhar a theagasc ní b’éifeachtaí, ach arís an freastal seo bunaithe ar an “eolas i gcomhair cleachtais” (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Tá an múnla áirithe seo dírithe ar sheachadadh an eolais amháin agus

ní bhronntar gníomhaireacht ar an múinteoir sa phróiseas oiliúna ná ní thugtar aird ach an oiread ar a thaithí phearsanta, ná ar ról na taithí sin i gcur chun cinn na foghlama (Clement & Vandenberghe, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hoyle & John, 1995; Warren-Little, 1993). Maidir leis na múinteoirí sin a raibh ábhair á dteagasc acu nár tháinig athrú ar bith orthu, i roinnt cásanna bhí os cionn deich mbliana caite ó ghlac siad páirt i ngníomhaíocht FGL ar bith.

De dheasca mhí-oiriúnacht na gcleachtas oiliúna dá sainriachtanais bhí na múinteoirí arís á n-imeallú féin lasmuigh de na struchtúir lárnacha oideachais agus oiliúna. Feictear do roinnt múinteoirí go bhfuil éagóir á déanamh orthu san easpa tuisceana a léiríonn struchtúir lárnacha na hoiliúna ar chomhthéacs sainiúil an oideachais Ghaeltachta. Is dúshlán é atá le sonrú go forleathan in Éirinn agus ar fud na cruinne agus deighilt shíoraí san fhreastal a dhéantar ar riachtanais lárnacha agus riachtanais áitiúla i bhfóram amháin FGL (Sugrue, 2002). Tá sé tábhachtach a mheabhrú don léitheoir, áfach, nach dóigh leis an taighdeoir go bhfuil an múinteoir iar-bhunscoile Gaeltachta ag diúltú go coinsiasach den fhorbairt ach nach bhfuil a leibhéal feasachta i leith na mbuntáistí gairmiúla agus pearsanta a bhaineann leis an FGL ag leibhéal ard a dhóthain chun an rannpháirtíocht sin a spreagadh. Is léir freisin, cé is moite de ghníomhaíochtaí ócáideacha na gcnuasach scoile, nach bhfuil taithí ar bith ag na múinteoirí seo ar chleachtais FGL atá deartha i múnla na ndeachleachtas agus a thugann faoin bhforbairt ghairmiúil agus phearsanta trí phróiseas foghlama fad-saoil.

De bharr go bhfuil an soláthar reatha FGL fréamhaithe i múnla mí-oiriúnach agus mí-ábhartha, tá scoiteacht i leith an FGL á cothú i measc na múinteoirí agus iad á lonnú féin lasmuigh den chomhphobal cleachtais lena mbaineann siad. Ach an oiread leis an bplé a rinneadh thuas ar na dúshláin ghairmiúla, áitím go n-eascraíonn

an cleachtas nó easpa cleachtais seo i measc na múinteoirí as an easpa féiniúlachta gairmiúil atá ina measc mar mhúinteoirí iar-bhunscoile Gaeltachta.

Tá dearcadh fíorchúng ag na múinteoirí seo orthu féin mar chleachtóirí gairmiúla oideachais agus is beag tréith den fhéiniúlacht ghairmiúil atá le sonrú ina measc nach bhfuil bainteach go sonrath leis an ábhar atá á theagasc acu. Is ábhar ímní ar leith an nósmaireacht seo i gcomhthéacs an oideachais iar-bhunscoile Ghaeltachta ó tharla gur scoileanna beaga a bhformhór agus gan ach múinteoir ábhair amháin go minic ag feidhmiú iontu. De dheasca an dlúthcheangail seo leis an ábhar teagaisc in aigne an mhúinteora agus de bhrí go bhfuil an struchtúr reatha FGL múnlaithe go hiomlán mórthimpeall an ábhair teagaisc, is beag deis atá ag múinteoirí iar-bhunscoile na linne páirt a ghlacadh i bpobal gairmiúil foghlama ina bhféadfaí dea-chleachtais agus torthaí an FGL a dhaingniú (Hargreaves & Shirley, 2009). Tugtar faoi deara freisin go bhfuil de nós ag na múinteoirí, de bharr an bhéim á leagan go hiomlán ar an ábhar, na daltaí agus a gcuid riachtanas foghlama a chur i leataobh sa phlé. Ní hé nach bhfuil cúram na ndaltaí in aigne na múinteoirí, ach cinnte is léir ón gcur i láthair atá déanta nach n-áiríonn na múinteoirí foghlaim nó riachtanais fhoghlama na ndaltaí mar bhuntréith den fhéiniúlacht ghairmiúil atá ina measc.

### **6.2.3 Riachtanais oiliúna mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta**

Is léir agus taithí ghairmiúil na múinteoirí á fiosrú gur iomaí riachtanas oiliúna atá ina measc, roinnt díobh ag eascairt as na dúshláin ghairmiúla agus roinnt eile ar ndóigh ag eascairt as an dearcadh agus an cur chuige atá acu i leith na hoiliúna mar chleachtas gairmiúil. Tugaim cuntas anseo ar na riachtanais sin.

### **6.2.3.1 Forbairt na Féiniúlachta Gairmiúla**

Mar atá luaite, is léir go bhfuil leibhéal fíoriseal féiniúlachta gairmiúil i measc mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta mar chleachtóirí oideachais iar-bhunleibhéil, agus go háirithe mar chleachtóirí a bhfuil a gceird agus a gcleachtas lonnaithe sa chomhthéacs oideachais Gaeltachta. Tá an fhéiniúlacht atá ina measc fréamhaithe go huile agus go hiomlán san ábhar teagaisc atá faoina gcúram agus sna cleachtais teagaisc bainteach leis. Ní cosúil ach an oiread go bhfeictear dóibh go bhfuil riachtanais fhoghlama na ndaltaí mar chuid den fhéiniúlacht sin, ach go mbreathnaítear ar na riachtanais sin mar thréith sheachtrach di. Bunaithe ar an anailís a rinneadh ar an gcóras oideachais Gaeltachta sa dara caibidil tá sé soiléir gur beag freastal atá déanta go nuige seo ar fhorbairt na féiniúlachta ina measc. Áitím go bhfuil formhór na ndúshlán atá le tabhairt ag na múinteoirí fréamhaithe san easnamh áirithe seo, agus gá práinneach an riachtanas oiliúna seo a shásamh dá réir.

### **6.2.3.2 Freagracht agus Cuntasacht**

Tá sé soiléir ó theistiméireachtaí na múinteoirí go bhfuil scoiteacht láidir ina measc maidir leis na cleachtais chuntasachta a leagann struchtúir údarásacha lárnacha orthu, agus amhras freisin ina measc maidir le feidhm agus fiúntas na gcleachtas seo. Tá a ról féin le himirt ag cleachtais chuntasachta (Darling-Hammond, 2009) agus tá sé tábhachtach go bhféachfadh múinteoirí orthu mar dhlúthchuid dá ndualgais ghairmiúla agus ní díreach mar chleachtas seachtrach den seomra ranga. Chuige seo, tá gá go gcuirfí oiliúint ar mhúinteoirí ar an ról atá ag an gcuntasacht agus ag an bhfreagracht ina saol gairmiúil. Tá sé rithábhachtach, áfach, go dtabharfaí faoin oiliúint seo ar bhealach a mhúscloídh gabháil na freagrachta ina measc mar ghrúpa gairmiúil. Rachadh seo chun leasa a bhforbartha féin agus fhorbairt na ndaltaí faoina gcúram.

### **6.2.3.3 Féinriar an chleachtóra**

Tuigtear ón gcur i láthair a dhéanann na múinteoirí ar a dtaithí gur beag smacht atá acu, dar leo, ar a ngairm ná ar na cleachtais laistigh agus lasmuigh den seomra ranga. Mar a léirigh mé sa léirbhreithniú litríochta, is comhartha an scoiteacht seo de na hathruithe uile atá tar éis tionchar a imirt ar ghairm na múinteoireachta le blianta anuas (Day, 2002; Englund, 1996; Hargreaves et al., 2007; Hargreaves & Goodson, 1996; Hoyle & Wallace, 2007; Robertson, 1996; Whitty, 2002). Faraor, tá toradh diúltach ag an scoiteacht seo ar an múinteoir agus é á imeallú féin lasmuigh den chóras. De bharr go n-airíonn an múinteoir nach bhfuil cumhacht ar bith aige sa suíomh gairmiúil, tosaíonn sé ag féachaint i dtreo struchtúir cheannasaíochta na scoile nó an chórais i gcoitinne, ag lorg réiteach ar na dúshláin atá le tabhairt aige. I bhfianaise an drogaill atá ar na múinteoirí féinriar aonair a chleachtadh, tá géarghá go spreagfaí na múinteoirí athmhachnamh a dhéanamh ar ról an fhéinriar ina saol gairmiúil ionas go mbeidh ar a gcumas é a chleachtadh go muiníneach agus go héifeachtach. Is chun leasa a bhforbairt ghairmiúil agus phearsanta féin, agus freisin chun leasa an chórais i gcoitinne an inspreagthacht sin.

### **6.2.3.4 Machnamh sa chleachtas**

Tá sé soiléir ón gcuntas a thugann na múinteoirí ar a dtaithí ghairmiúil gur beag deis atá acu dul i mbun machnaimh ar a gcleachtais ghairmiúla de bharr go bhfuil siad den tuairim nach gceadaíonn a dtráthchlár trom dóibh tabhairt faoi ghníomhaíochtaí gairmiúla lasmuigh den seomra ranga. Is léir freisin gur beag taithí atá acu ar a leithéid de chleachtas, go háirithe i gcomhthéacs na forbartha. Aithnítear go bhfuil buntáistí suntasacha leis an machnamh mar chleachtas gairmiúil don mhúinteoir (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Ghaye, 2011; Johns, 2009; Schön, 1991; Shulman, 1986). Cheadódh an machnamh do na múinteoirí seo féachaint in athuair



ar an ról atá acu san iar-bhunscoil Ghaeltachta agus na tuiscintí nua sin a phlé leo siúd a bhfuil an tairí chéanna acu ar an gcomhthéacs sin. Bheifí ag súil ar ndóigh go mbeadh feabhas ar eispéireas foghlama an dalta agus forbairt an mhúinteora mar thoradh ar an bpróiseas seo.

#### **6.2.3.5 Modheolaíochtaí teagaisc agus foghlama FCÁT**

Áirítear an easpa oiliúna ar mhodheolaíochtaí teagaisc i gcomhthéacs measctha teanga mar cheann de na dúshláin is mó atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Ina theannta sin, is léir nach bhfuil siad soiléir maidir leis an méid sin den teagasc ar cheart a dhéanamh trí mheán na Gaeilge in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Ní luann oiread agus múinteoir amháin an tumoideachas ná an t-oideachas dátheangach mar chur chuige teagaisc agus i bhfianaise a n-easpa oiliúna sa réimse sin, mar a léirigh mé sa léirbhreithniú litríochta, is beag an baol go bhfuil cur chuige teagaisc na múinteoirí lonnaithe sna cleachtais sin. Ní dhéanann múinteoir ar bith tagairt ach an oiread don sealbhú teanga agus ábhar suntais go bhfuil formhór díobh den tuairim gur mar a chéile an sealbhú ar cheart a dhéanamh ar an teanga ar scoil agus ar theaghlach an tí. Ábhar suntasach imní é seo de bhrí go dtugtar le fios go bhfuil múinteoirí den tuairim nach bhfuil bunús oideolaíoch ar bith faoin sealbhú teanga atá ar bun san iar-bhunscoil Ghaeltachta, go háirithe sealbhú na céad teanga.

I láthair na huaire, tá easpa tuisceana na múinteoirí ar an ábhar seo ag baint dá bhféin-mhuinín agus amhras orthu maidir leis na dea-chleachtais ar chóir leas a bhaint astu chun polasaí teanga na scoile a shásamh agus an t-ábhar atá acu a sheachadadh go héifeachtach do na daltaí. Is bearna ollmhór in oiliúint na múinteoirí í seo agus ní mór féachaint i dtreo dea-chleachtais oiliúna an FCÁT, mar a cuireadh i láthair sa léirbhreithniú litríochta, chun an bhearna sin a líonadh.

### **6.2.3.6 Eolas comhthéacsúil ar an nGaeltacht mar cheantar**

#### **sochttheangeolaíoch ar leith**

Tagann sé chun solais agus múinteoirí ag trácht ar iompar teanga dhaltaí na scoile go bhfuil siad den tuairim gur ag cor a gcosa i dtaca atá na daltaí a labhraíonn Béarla i dtimpeallacht na scoile agus nach dteastaíonn uathu an Ghaeilge a labhairt leis na múinteoirí. Léiríonn taighde ar an ábhar, áfach, nach amhlaidh atá agus go bhfuil titim thubaisteach tagtha ar chumas Gaeilge labhartha agus scríofa an dalta, agus gur fearr sa lá atá inniu ann a gcumas sa Bhéarla ná sa Ghaeilge (Ó Giollagáin et al., 2007). Maíonn McLaughlin agus Talbert (1990) go bhfágтар an t-eolas comhthéacsúil go minic ar lár agus na nithe sin a chuireann le héifeachtúlacht an mhúinteora á liostáil, ainneoin go bhfuil tionchar suntasach ag an gcomhthéacs ina bhfuil córas oideachais faoi leith lonnaithe ar fheidhmiú éifeachtach an chórais sin (Tamir, 1991).

Tá sé rithábachtach go gcuirfí oiliúint ar mhúinteoirí i dtreochtaí an aistrithe teanga sa Ghaeltacht agus an tionchar atá acu sin ar an gcomhthéacs oideachais inti. Tá sé tábhachtach freisin go gcuirfí oiliúint ar mhúinteoirí maidir le ról na scoile i mbisiúlacht teanga an phobail, bíodh sin trí mheán na reachtaíochta mar atá san Acht Oideachais 1998, nó sin trí bheith ag tacú leis na gréasáin de dhaoine óga ina bhfuil an sóisialú ar bun iontu trí mheán na Gaeilge.

### **6.2.3.7 an Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach**

Tá leibhéal feasachta na múinteoirí maidir leis an FGL agus leis na buntáistí bainteach leis dá bhforbairt ghairmiúil agus phearsanta féin fíor-íseal. Díol suime freisin, le linn do na múinteoirí a bheith ag cur a dtaithí féin i láthair, nár thagair oiread agus rannpháirtí amháin don Chomhairle Mhúinteoireachta, bíodh sin agus iad ag trácht ar an FGL nó go deimhin ag trácht ar ghné ar bith eile den fheiniméan

faoi chaibidil. Is ábhar imní agus suntais é seo ó tharla an Chomhairle Mhúinteoireachta ag rialú na gairme in Éirinn, agus freisin ag leagan bunús éigeantach faoin FGL do mhúinteoirí iar-bhunscoile. Is mór idir leibhéal feasachta reatha na múinteoirí ar an FGL, agus an leibhéal rannpháirtíochta a bhfuil an Chomhairle Mhúinteoireachta ag súil leis (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011).

Ainneoin sin, ba léir samplaí áirithe ó thaithí na múinteoirí a thug le fios go raibh siad toilteanach páirt a ghlacadh i gcleachtais áirithe FGL fad agus gur shíl siad féin go raibh feidhm agus fiúntas leo i gcomhthéacs an tseomra ranga. Mar atá léirithe agam, tá formhór na múinteoirí a ghlac páirt sa tionscadal seo den tuairim nach bhfuil ionadaíocht á déanamh orthu sna struchtúir reatha oiliúna agus dearcadh fuarchúiseach ina measc i dtaobh na gcleachtas FGL dá bharr. Ní mór mar sin, trí mheán an fhéinriar luaite thuas, leibhéal feasachta na múinteoirí i dtaobh bhuntáistí an FGL a mhéadú, agus a chur ina luí orthu go bhfuil an deis acu féin ról gníombach a ghlacadh i ndearadh agus i stiúradh FGL a bheadh curtha in oiriúint ní b'fhearr dá sainriachtanais ghairmiúla.

### **6.3 Srianata an taighde**

Rinne mé cur síos i gcaibidil a ceathair ar na dúshláin a bhain leis an tionscadal seo a chur i gcrích agus mar sin ní theastaíonn uaim cur síos mion a thabhairt arís anseo orthu. Níor mhiste, áfach, léargas gairid a thabhairt ar na himpleachtaí a bhaineann leis na srianata a bhí ar an taighde don phobal taighde féin agus freisin do thaighdeoirí eile a bhfuil sé i gceist acu iniúchadh a dhéanamh ar an gcóras oideachais Gaeltachta.

Deacracht amháin a bhaineann le taighde feiniméaneolaíoch nach féidir ginearálú a dhéanamh ar thorthaí an taighde sin agus iad a lonnú i gcomhthéacs níos leithne (Denscombe, 2003). É sin ráite, mar a luadh i gcaibidil a ceathair, áirítear

suibiachtúlacht na rannpháirtithe ar cheann de phríomhbhuanna an chur chuige chomh maith céanna. Tá sé cruthaithe sa tráchtas cheana féin go bhfuil saineolas agus dearcadh mhúinteoirí na Gaeltachta ar lár sa chorpas reatha taighde, ainneoin go nglactar leo mar shaineolaithe sa réimse. Tá géarghá mar sin guth a thabhairt do thaithí phearsanta na múinteoirí agus an t-ábhar seo faoi chaibidil agus éascaíonn cur chuige na feiniméaneolaíochta an ionadaíocht sin. Aithním gur comhthéacs sainiúil oideachais an córas oideachais Gaeltachta, agus go bhfuil roinnt dúshlán le tabhairt ag na múinteoirí atá sainiúil don chomhthéacs sin. Áitím mar sin féin, mar atá curtha i láthair agam sa chaibidil seo agus sa tráchtas trí chéile, gur mó cosúlachtaí ná a mhalairt atá idir taithí mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta agus múinteoirí iar-bhunleibhéil uile. Is srian ar thionscadal feiniméaneolaíoch ar bith nach bhfuil ginearálú an taighde mar thoradh air ach is tréith choiteann í seo sa taighde oideachais (Lave & Wenger, 1991). Mar sin, cuirim san áireamh sna moltaí a dhéanaim thíos, gnéithe atá sainiúil do phobal taighde an tionscadail agus freisin, nithe a rachadh chun leas na forbartha i measc mhúinteoirí iar-bhunleibhéil i gcoitinne.

Bhí deacracht shuntasach ag baint le rochtain a fháil ar phobal an taighde, is iad sin na múinteoirí, agus ina dhiaidh sin ar láthair an taighde, iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Bhain an dúshlán seo ar ndóigh le tráthchlár dian na scoileanna agus é deacair ag na múinteoirí spás fóirsteanach a aimsiú sna tráthchláir ina bhféadfaí suí síos chun cainte liom féin i gcomhair agallaimh. Níor mhiste a lua, áfach, gur tháinig dúshlán rochtana chun cinn ag céimeanna luatha an taighde agus príomhoidí na scoileanna go háirithe drogallach taighdeoir a thabhairt isteach sa scoil. Tá príomhoidí agus múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta den tuairim go bhfuil siad in úsáid gó fíormhinic mar shaotharlann agus mar ábhair thaighde ach gur beag

fiúntas atá sa taighde sin dóibh. Go minic, dar leo, ní chuirtear torthaí an taighde ar a súile dóibh ná an leas a bhainfear as na torthaí sin. Dá thairbhe sin, feictear go bhfuil múinteoirí agus scoileanna, arís mar a chonacthas agus an FGL faoi chaibidil, á n-imeallú féin lasmuigh den phróiseas taighde seo. Is tréith chomónta í seo i measc múinteoirí agus scoileanna, áfach, agus ní nós atá sainiúil don Ghaeltacht. É sin ráite, is ábhar inní an tarraingt siar ar dhá bhealach. Tugadh suntas cheana féin sa tráchtas seo don easpa saineolais ar an oideachas Gaeltachta, go háirithe maidir le dearcadh na múinteoirí ar a dtaithe ghairmiúil agus léiríodh go raibh gá na múinteoirí a chur chun cinn mar shaineolaithe sa réimse chun an bhearna ionadaíochta agus eolais seo a líonadh. Má tharraingíonn múinteoirí agus scoileanna siar ón bpróiseas, ní bheidh ar a gcumas an ról gníomhach sin a ghlacadh. Ina theannta sin, i bhfianaise an easpa taighde reatha a dhíríonn go sonrath ar chleachtais inmheánacha ghairmiúla agus shóisialta na n-iarbhunscoileanna Gaeltachta, tá an baol ann nach líonfar an bhearna go brách mura bhfuil rochtain ag taighdeoirí ar na scoileanna seo, agus ar phobal na scoileanna céanna. Tá sé ríthábhachtach go gcuirfeadh taighdeoirí ar a súile do bhaill an phobail scoile na buntáistí a bhaineann le taighde a bhfuil an t-oideachas Gaeltachta mar ábhar aige. Tá sé ríthábhachtach freisin go ndéanfaí gach iarracht baill an phobail a iomlánú sa phróiseas taighde d'fhonn dlisteanacht a thabhairt do thorthaí an taighde sin. Glactar leis an taighde, mar a chonacthas sa léirbhreithniú litríochta, mar chleachtas forbartha fiúntach agus athraitheach. Is fiú deiseanna chuige sin a chothú i measc múinteoirí.

Dúshlán suntasach don taighde an drogall a bhí ar mhúinteoirí labhairt amach ar fhaitíos go mbeadh impleachtaí tromchúiseacha leis an méid a bhí le rá acu. Ba léir go raibh múinteoirí fíorchosantach agus a dtaithe ghairmiúil á plé agus líon suntasach díobh ag diúltú go ndéanfaí taifead ar an agallamh, agus roinnt eile a

dhiúltaigh go mbeadh nótaí ar bith á scríobh le linn na n-agallamh féin. Bhí an chosantacht sin go forleathan ina measc, ainneoin an ghealltanais rúndachta a tugadh dóibh. Bhí an tréith seo le tabhairt faoi deara freisin ina measc tráth go raibh drogall ar fhormhór na múinteoirí labhairt amach nuair a chonacthas dóibh go raibh cleachtais ar bun sa scoil nár aontaigh siad leo, go háirithe maidir le hiompar teanga i measc na múinteoirí iad féin. Ba léir easpa féinmhuiníne láidir i measc na múinteoirí uile agus áitím go n-eascraíonn sé seo as an easpa féiniúlachta luaite. D'éirigh liom an chosantacht sin a shárú i roinnt cásanna trí am breise a chaitheamh leis na múinteoirí ach ní mór a aithint gur tréith fhorleathan í seo i measc na múinteoirí nach mór dul i ngleic leis go práinneach.

An srian deireadh a bhí leis an taighde an easpa ábhar a foilsíodh ar an ábhar taighde. Cé gur ann d'ábhar a rinne iniúchadh ar thaithí ghairmiúil mhúinteoirí iar-bhunscoile ag leibhéal idirnáisiúnta, ba mhínic gur taighde cainníochtúil a bhí i gceist. Ní minic ach an oiread ar fiosraíodh an réasúnaíocht laistiar dá n-iompar ná an dearcadh a bhí acu i leith an fhreastail a rinneadh orthu. I gcás na hÉireann, tugaim suntas don bhearna ollmhór sa chorpas reatha taighde ar ábhar a dhéanann iniúchadh ar dhearcadh na múinteoirí, go háirithe múinteoirí iar-bhunscoile, ar an soláthar FGL atá ar fáil dóibh agus an leibhéal freastail atá ina measc. Cé go bhfuil roinnt tuairiscí foilsithe ó tharraing Coolahan (2003) aird ar an mbearna seo, ní mórán ionchuir atá ag na múinteoirí féin iontu. Maidir leis an oideachas Gaeltachta, is fíor a rá gurb amhlaidh atá agus easpa suntasach eolais ar thaithí ghairmiúil na múinteoirí agus freisin a ndearcadh ar a bhfuil idir lámha acu. Sa chás go bhfuil taithí ghairmiúil na múinteoirí á fiosrú, seachas corrcheistneoir cainníochtúil, is minic go dtéitear chuig príomhoidí na scoileanna chun léargas a fháil ar an gcás, agus

múinteoirí go hiomlán ar lár mar sin sa chuntas. Theastaigh uaimse mar thaighdeoir freagairt don bhearna sin.

#### 6.4 Tatal

Tá sé soiléir agus anailís déanta ar thaithí na múinteoirí go bhfuil easpa láidir féiniúlachta ina measc, go háirithe an fhéiniúlacht sin a bheadh fréamhaithe san oideachas Gaeltachta. Tá sé soiléir freisin nach bhfuil riachtanais fhoghlama na ndaltaí daingnithe in aigne na múinteoirí mar ghné lárnach den fhéiniúlacht sin. Rinne mé cur i láthair sa léirbhreithniú litríochta ar na tréithe sin a chuimsítear i ngairm na múinteoireachta, agus meabhraím iad anseo don léitheoir:

- Féin-riar an chleachtóra
- Cuntasacht agus Freagracht
- Bunús an eolais ghairmiúil
- Machnamh ar chleachtas

Is léir ó theistiméireachtaí na múinteoirí ar a dtaithí ghairmiúil ní hamháin nach bhfuil na tréithe sin iomlánaithe sa chur chuige gairmiúil atá acu, ach nach bhfuil cleachtadh acu ar na tréithe céanna. Is furasta an easpa féiniúlachta gairmiúil atá ina measc a thuiscint mar sin, de bharr a laghad oiliúint a chuirtear orthu sna tréithe sin agus iad ag tabhairt faoin trí céim oiliúna: an oiliúint réamhsheirbhíse, ionduchtaithe agus FGL. Maidir leis an mbunús eolais gairmiúil, tuigtear, mar atá rianaithe sa chaibidil seo cheana féin go bhfuil tábhacht ar leith leis an gcur chuige FCÁT mar straitéis oideolaíoch agus teanga a fhreastalaíonn ar riachtanais oideachais agus shealbhaithe teanga an dalta. Is ábhar imní ní hamháin nach bhfuil oiliúint ar na múinteoirí sa chur chuige seo ach nach léir tuiscint ar bith ina measc ar an dualgas atá orthu freastal ar riachtanais oideachais agus teanga na ndaltaí atá faoina gcúram.

Tá múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, mar thoradh ar an easpa oiliúna agus feasachta sin luaite, mí-ullamh go hiomlán chun dul i ngleic leis an gcomhthéacs gairmiúil ina bhfuil siad. An toradh díreach leis an easpa féiniúlachta seo go bhfuil múinteoirí ag aireachtaíl nach bhfuil cumhacht ar bith acu ina suíomh gairmiúil dul i ngleic leis na dúshláin atá le tabhairt acu agus iad á n-imeallú féin lasmuigh den phobal gairmiúil lena mbaineann siad dá réir. Ar ndóigh tá an deis is mó forbartha curtha amú in aon iarraidh amháin sa ghníomh sin.

Tá deiseanna suntasacha sa FGL mar chleachtas trína bhféadfaí freagairt do na heasnaimh sin. Tá an soláthar reatha FGL in Éirinn lonnaithe go láidir i múnla “eolas i gcomhair cleachtais” ainneoin mhí-oiriúnacht an mhúnla seo d’fhorbairt ghairmiúil agus phearsanta an mhúinteora (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Clarke, 1992; Kennedy, 2005). Ní haon eisceacht Éirinn sa chur chuige sean-fhaiseanta seo den FGL (Day & Sachs, 2005), ach toisc solas caite ar laigí an mhúnla le fada, ní haon leithscéal é sin ach an oiread. Tá sé soiléir ón gcur chuige lárnach FGL go bhfuiltear ag daingniú imeallú na múinteoirí tríd an FGL á mhúnlú ar na n-ábhair teagasc agus an soláthar ag brath go hiomlán ar athruithe orthu. Ní chuirtear imeascadh múinteoirí éagsúla chun cinn, agus trí mheán an chur chuige reatha, ceiltear an deis orthu trí mheán an chomhoibrithe, tuiscintí nua a fhorbairt ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim mar phróisis fhorbartha. Ní léir cén chaoi go bhféadfadh na múinteoirí dearcadh úr ar an bhfoghlaim a mhúscailt i measc na ndaltaí atá faoina gcúram nuair atá siad féin faoi scáth dhearcadh agus chur chuige chomh docht agus cúng sin ar an bhforbairt ghairmiúil agus phearsanta.

Níor mhiste a lua arís anseo, cé go dtugaim aitheantas don ghníomhaireacht aonair atá sa mhúinteoir agus an deis atá aige a chonair FGL féin a bhainistiú, ní chuirtear a leithéid d’fhéinriar chun cinn le linn na hoiliúna réamhsheirbhíse. Dá bhrí



sin, is deacair a bheith ag súil lena leithéid de ghníomhaireacht mar réiteach ag céim an FGL. Tá múinteoirí na linne faoi chomaoin ag an gcur chuige reatha FGL atá lonnaithe sa mhúnla contráilte forbartha. I gcás mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta atá ag tarraingt siar go hiomlán ón FGL, is fainne fí atá i gceist agus a n-easpa rannpháirtíochta ag cur lena n-easpa ionadaíochta ann. Dá thairbhe sin, táthar ag cur le heaspa tuisceana an chórais lárnaigh i gcoitinne ar shainriachtanais an chomhthéacs oideachais Ghaeltachta.

I dtaca leis na bearnaí suntasacha oiliúna a bhaineann an bun d'fhéiniúlacht ghairmiúil na múinteoirí, tá constaic eile a sheasann sa bhealach ar fhorbairt na féiniúlachta sin, is é sin sainiú an chórais Ghaeltachta. Mar atá pléite agam i gcaibidil a dó, is beag freastal a dhéanann struchtúir an stáit ar riachtanais shainiúla an chórais oideachais Ghaeltachta i láthair na huaire, agus is beag aitheantas ach an oiread a thugtar do na riachtanais chéanna. Is léir go bhfuil an sainiú den scoil Ghaeltachta mar scoil atá lonnaithe i gceantar ina bhfuil an Ghaeilge in úsáid mar theanga an phobail agus na scoile neamhbhailí. Tá cleachtais eile a bhréagnaíonn an sainiú seo freisin:

- Ainneoin go nglactar leis gur córas dátheangach atá i gceist leis an oideachas Gaeltachta (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2005), ní aithnítear bunscoileanna ná iar-bhunscoileanna na Gaeltachta mar scoileanna foirmiúla tumoideachais. Ainneoin sin arís, táthar ag trácht anois ar an gcóras mar chóras tumoideachais agus ionchais mhí-réadúla á leagan air dá réir, mar a chonacthas go háirithe sa Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030 (Rialtas na hÉireann, 2010). I bhfianaise theistiméireachtaí na múinteoirí, ní féidir a mhaíomh go bhfuil straitéis oideachais ná teanga in úsáid a chinntíonn forbairt chothreomhar an dalta san ábhar teagaisc agus sa teanga

teagaisc. Mar atá luaite agam, níl oiliúint chuige sin ar fáil do mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta ná lán-Ghaeilge i láthair na huaire, mar sin ní féidir a bheith ag súil go mbainfí an sprioc sin amach.

- Níl an Ghaeilge in uachtar go minic i measc mhúinteoirí na scoileanna, bíodh sin de bharr easpa cumais sa teanga, nó drogall í a labhairt.
- Tá tagairt déanta go minic go dtí seo ar leibhéal íseal úsáide na Gaeilge i measc dhéagóirí na Gaeltachta sna gréasáin shóisialta a bhfuil siad páirteach iontu (Ó Giollagáin et al., 2007). I bhfianaise theistiméireachtaí na múinteoirí, is léir nach bhfuil ar chumas na múinteoirí an caidreamh teanga seo a bhainistiú agus daltaí go minic ag iompú ar an mBéarla sa seomra ranga agus iad i mbun cainte leis an múinteoir.
- I bhfianaise an chleachtais atá i réim i measc na múinteoirí maidir le húsáid áiseanna, is nósmaireacht choitianta i measc na múinteoirí téacsleabhair Bhéarla agus áiseanna eile Béarla a úsáid sa seomra ranga.
- Mar a léirigh mé sa chéad agus sa dara caibidil, bunaithe ar shainiú reachtúil na Gaeltachta mar atá san Acht Gaeltachta 2012, ní gá gurb ionann scoil Ghaeltachta agus scoil atá lonnaithe i gceantar ina bhfuil an Ghaeilge in uachtar mar theanga phobail. Dá bhrí sin ní gá gurb ionann scoil Ghaeltachta agus scoil ina bhfuil an Ghaeilge in úsáid inti mar mheán teagaisc.

Is deacair a bheith ag súil go mbeadh féiniúlacht ghairmiúil an mhúinteora Ghaeltachta daingnithe ná láidrithe nuair atá sainiú reatha an chomhthéacs ghairmiúil ina bhfuil sé ag feidhmiú, an iar-bhunscoil Ghaeltachta, iomlán neamhbhailí. Is fánach an mhaise a bheith ag iarraidh an fhéiniúlacht sin a fhorbairt sula dtéitear ngleic leis an suíomh gairmiúil lena mbaineann sí.

## 6.5 Moltaí

Tugaim cuntas thíos ar na moltaí ar mian liom a chur chun cinn bunaithe ar an anailís atá déanta agam ar an bhfeiniméan faoi chaibidil. Thug mé cuntas i gcaibidil a dó ar chúlra an oideachais Ghaeltachta, go háirithe mar a bhain sé leis na moltaí a cuireadh i láthair le ceithre scór bliain anuas chun an córas sin a leasú. Faraor, mar atá luaite, níor cuireadh na moltaí sin i bhfeidhm. Tá na moltaí a chuirim i láthair thíos deartha bunaithe ar an tuiscint go raibh na moltaí a chuaigh rompu mí-oiriúnach agus neamhinfheidhmitheach. Ina theannta sin, ní mba léir ag am ar bith cé a bhí freagrach as a gcur i bhfeidhm. Is de bharr na gcúiseanna sin gur theip orthu tionchar ar bith a bheith acu ar fheidhmiú an chórais. Táim ag súil go mbeidh ar chumas na moltaí a dhéanaim thíos seasamh i gcoinne na gconstaicí sin a tháinig sa bhealach ar an iliomad moltaí a tháinig rompu. Táim ag súil freisin go mbeadh tionchar dearfach acu ar an gcomhthéacs oideachais Gaeltachta, ar thaithí ghairmiúil an mhúinteora sa chomhthéacs sin agus ar ndóigh ar eispéireas foghlama na ndaltaí.

### 6.5.1 Sainiú na scoileanna Gaeltachta

Molaim go ndéanfaí athbhreithniú ar shainiú na scoile Gaeltachta, agus go mbeadh an sainiú úr seo bunaithe ar mhúnla teagaisc agus teanga a oireann do phobal na scoile sin, daltaí agus múinteoirí san áireamh. Deacracht shuntasach a eascraíonn as an easpa sainithe an mhí-éifeachtúlacht a bhaineann le polasaithe na scoile agus neamhní á dhéanamh dóibh dá bharr. Níl ar chumas na scoile Gaeltachta mar atá polasaí earcaíochta, teanga ná iontrála a dhearadh ná a chur i bhfeidhm go dtí go ndéantar sainiú ar aidhm agus ar fheidhm na scoile sin.

Molaim go mbunófaí an sainiú ar mhúnlaí éagsúla tumoideachais, mar atá luaite ag Mac Donnacha et al. (2005), agus mar atá déanta freisin sa Bhreatain Bheag (Lllywodraeth Cynulliad Cymru, 2007). É sin ráite, i bhfianaise an aistrithe teanga

reatha, ní dóigh liom go bhfuil an lá i ndán don iar-bhunscoil Ghaeltachta go mbeidh comhdhéanamh aonchineálach teanga i réim, agus dá bhri sin ní dóigh gur féidir múnla bunaithe ar “oideachas trí mheán na chéad teanga” a chur i bhfeidhm a thuilleadh mar a bhí molta ag Mac Donnacha et al. (2005: 128). Molaim mar sin gur múnla den oideachas dátheangach dúchais a chur i bhfeidhm ach gur cur chuige teagaisc FCÁT a bheadh in úsáid i ngach scoil Ghaeltachta, fiú sa chás go bhfuil cainteoirí T1 na Gaeilge ar an mórán. Sa tslí sin, bheadh gá freastal ar riachtanais na ndaltaí uile, agus suntas ar leith tugtha dá leibhéil éagsúla cumais agus riachtanas teanga.

Is scáthán í an scoil ar an bpobal, agus i láthair na huaire, níl brí ar bith leis an téarma ‘scoil Ghaeltachta’ ach scoil atá lonnaithe i gceantar atá rianaithe mar cheantar Gaeltachta san Acht Airí agus Rúnaithe (leasaithe) 1956. Ainneoin reachtaíocht chothrom le dáta ar cheist an tsainithe san Acht Gaeltachta 2012, is ag cur le fimíneacht an scéil atá sí agus an Béarla go fóill in uachtar i bhformhór cheantair Ghaeltachta an lae inniu, agus sna scoileanna dá réir. Is ag an rialtas atá, áfach, an chumhacht agus an cúram an scéal seo a chur ina cheart.

### **6.5.2 Dea-chleachtais don Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach**

Rinne mé cur síos i gcaibidil a dó agus a trí ar na heasnamh atá sna struchtúir reatha oiliúna a bhíonn ag freastal ar an té ar mian leis aghaidh a thabhairt ar an teagasc san iar-bhunscoil Ghaeltachta. Tá sé ríshoiléir nach bhfuil ar chumas an chórais reatha freastal ar riachtanais lárnacha agus áitiúla na scoile laistigh d’aon fhóram amháin agus tús áite dá réir á thabhairt do riachtanais fhorbartha an chórais seachas na scoile. Cuirim moltaí i láthair thíos ar an tslí go bhféadfaí na bearnaí seo a líonadh ag trí chéim na hoiliúna agus béim ar leith agam ar ábhar an tionscadail faoi chaibidil, an FGL.

### 6.5.2.1 An Oiliúint Réamhsheirbhíse

Tá formhór na ndúshlán atá le tabhairt ag múinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta fréamhaithe ina n-easpa oiliúna i sainriachtanais an oideachais Ghaeltachta agus sna tréithe gairmiúla a chabhródh leo freastal ar na riachtanais sin. Glactar leis freisin ar ndóigh go bhfuil an easpa oiliúna sin fréamhaithe sa doiléire a bhaineann le saineú na scoile Gaeltachta féin. Mar aon leis na húdair a chuaigh romham, molaim go mbunófaí cúrsa oiliúna ar leith dóibh siúd a bhfuil sé i gceist acu teagasc sa SOLG ó tharla go bhfuil sainriachtanais oiliúna an chomhthéacs chomh cuimsitheach sin agus nach féidir iad a iomlánú in aon chúrsa nach dtugann tús áite do na sainriachtanais chéanna. Molaim freisin go mbeadh cáilíocht sa chúrsa sin riachtanach don MNC ar mian leis teagasc sa SOLG. Ó tharla nach bhfuil a leithéid curtha i bhfeidhm go fóill, ainneoin na moltaí déanta ina thaobh, ní mór aghaidh a thabhairt ar leasuithe praiticiúla a chur i bhfeidhm ar na cúrsaí reatha mar réiteach gearr-thréimhseach.

Molaim go gcothófaí agus go bhforbrófaí na tréithe a bhaineann le gairm na múinteoireachta, go háirithe an féinriar agus forbairt na freagrachta, i measc mhic léinn na gcúrsaí réamhsheirbhíse. Is tasc é seo don Chomhairle Mhúinteoireachta agus iad ag leagan prótacal síos don oiliúint réamhsheirbhíse, agus freisin do sholáthróirí agus do theagascóirí na gcúrsaí réamhsheirbhíse uile.

Molaim freisin go ndéanfaí leasú ar an Diplóma Gairmiúil san Oideachas atá á reáchtáil trí mheán na Gaeilge in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, an t-aon chúrsa dá leithéid i bPoblacht na hÉireann. Molaim go dtabharfaí tús áite do shainriachtanais oiliúna na múinteoirí sin a thugann aghaidh ar an SOLG, ina measc, an t-eolas comhthéacsúil ar an nGaeltacht mar cheantar sochtheangeolaíoch ar leith agus oiliúint chuimsitheach san FCÁT.

### **6.5.2.2 An Oiliúint Ionduchtaithe**

Is mó cosúlacht ná a mhalairt atá i measc MNC, beag beann ar a réimse teagaisc ná ar na scoileanna ina bhfuil siad lonnaithe. Dá bhrí sin, ní mholaim scéim ionduchtaithe ar leith do na hiar-bhunscoileanna Gaeltachta ach go n-iomlánófaí múinteoirí reatha an chórais Ghaeltachta sa chóras oiliúna meantóireachta chun a chinntiú go bhfuil ionadaíocht á déanamh ar shainriachtanais an MNC san iar-bhunscoil Ghaeltachta. Tuigtear freisin go bhfuil ar chumas an mhúnla atáim ag moladh thíos don FGL deis bhreise fhorbartha a thabhairt don MNC le linn a thréimhse ionduchtaithe.

### **6.5.2.3 An Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach**

Molaim soláthar an FGL a lonnú sa mhúnla “eolas ar chleachtas” mar atá curtha i láthair ag Cochran-Smith & Lytle (1999). Sa mhúnla seo lonnaítear an FGL sa scoil agus sa seomra ranga seachas i suíomh seachtrach agus breathnaítear ar an múinteoir mar ghineadóir eolais. Ar ndóigh is buntáiste ar leith an cur chuige seo go háirithe i bhfianaise na gconstaicí lóistíochúla a sheasann sa bhealach ar na múinteoirí, dar leo, agus freastal ar an FGL faoi chaibidil. Glactar leis an FGL anseo mar phróiseas iniúchta nach dtagann deireadh foirmiúil leis toisc athruithe nua de shíor ag teacht chun cinn, agus riachtanais na múinteoirí de shíor ag athrú dá réir (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Feictear freisin gur cur chuige é seo a d’fhreastalódh ar an MNC agus ar an múinteoir atá i mbun teagaisc le fada agus luach cothrom le hionchur na beirte. Cuirtear an bhéim ar thréithe na gairme mar féinriar agus machnamh agus moltar don mhúinteoir seilbh a ghlacadh ar a chuid eolais agus ar a thaithí. Bronntar dlisteanacht ar an taithí sin dá réir trí mheán an iniúchta agus na tuisceana. Níor mhiste a lua nach bhfuil ról foirmiúil le himirt ag an ábhar teagaisc sa mhúnla seo agus é oscailte dá réir do mhúinteoirí gach ábhair.

Tugtar deis don mhúinteoir ansin glacadh leis féin mar shaineolaí ar an ábhar, cleachtas a rachadh go mór i dtreo an bhearna sa chorpas reatha eolais ar an oideachas Gaeltachta, agus ar ról an mhúinteora ann, a líonadh.

Molaim go bhféachfadh an tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí chuige go bhfuil na gníomhaíochtaí uile FGL atá á reáchtáil acu airdeallach ar na dea-chleachtais atá luaite thuas. Ní mór go mbeidís airdeallach freisin ar an easpa forbartha gairmiúil agus phearsanta a thiteann amach nuair a lonnaítear an FGL sa chur chuige “eolas i gcomhair cleachtais”, an cur chuige atá i réim go mór sa tír seo i láthair na huaire.

#### **6.5.2.3.1 Múnla don Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach**

Thagair mé sa léirbhreithniú litríochta de na buntáistí a bhaineann leis an gcomhphobal mar fhóram inar féidir dea-chleachtais FGL a chothú agus a fhorbairt, mar a rinneadh cheana sa chóras oideachais Gaeltachta i gcás thionscadail Mhuintearais (Muintearas, 2000). Rinne mé trácht freisin ar an mbuntáiste a bhaineann le pobail ghairmiúla foghlama (PGF feasta) maidir le forbairt féiniúlachta an mhúinteora, lena fhorbairt ghairmiúil agus lena fhorbairt phearsanta (Hargreaves & Shirley, 2009). Maíonn Ó Duibhir go bhfuil gá le “struchtúr tacaíochta náisiúnta chun freastal ar na sainriachtanais fhorbartha ghairmiúla atá ag múinteoirí Gaeltachta agus Gaelscolaíochta” (Ó Duibhir, 2006: 14). B’fhiúntach an moladh a chuir an t-údar chun cinn, ach mar a bhí i gcás na moltaí eile a ndearna mé scagadh orthu i gcaibidil a dó, mór cuireadh i bhfeidhm é.

Molaim go mbunófaí PGF de mhúinteoirí iar-bhunscoile Gaeltachta a chuimseodh múinteoirí a mbeadh réimse leathan ábhar teagaisc faoina gcúram. Bheadh sé mar aidhm ag an PGF fóram a sholáthar do mhúinteoirí d’fhonn a gcuid taitní ar an oideachas iar-bhunscoile Gaeltachta a phlé agus tuiscintí nua ar an

gcomhthéacs sin a fhorbairt. De bhrí nach mbeadh ábhar teagaise an mhúinteora mar chritéar ballraíochta ná mar struchtúr leis an gcumarsáid, d'éascófaí plé leathan ar na gnéithe sin uile a thugann dúshlán don mhúinteoir ina shaol gairmiúil. Bheadh deis freisin ann na tréithe sin atá in easnamh ina measc a fhorbairt. Luaigh mé ní ba thúisce an buntáiste a bhaineann le cothú saineolaithe i measc na múinteoirí, agus is deis a bheadh sa PGF muinín agus machnamh a spreagadh sna múinteoirí chuige sin.

Mar atá luaite agam, ní gairm í an mhúinteoireacht a n-oireann an machnamh di mar chleachtas agus ní mór struchtúr foirmiúil éigin a chur ar fáil inar féidir an machnamh sin a lonnú, mar atá sa chomhphobal. Chuige sin, molaim go nglacfaidh COGG freagrach as riaradh an PGF ó tharla gur eagraíocht stáit í agus dlisteanacht dá réir aici ról údarásach a ghlacadh san oideachas Gaeltachta. Níor mhiste a lua freisin go bhféadfaí féachaint i dtreo Ghaelscoileanna Teoranta mar aon le heagraíochtaí eile oideachais chomh maith céanna chun cabhair i mbainistiú PGF a chur ar fáil.

## **6.6 Gá le breis taighde**

Mar atá luaite cheana féin agam sa tráchtas seo, bhí an easpa taighde ar thaithí ghairmiúil mhúinteoirí mar shrian ar an tionscadal, go háirithe an taighde sin a thabharfadh tús áite do dhearcadh pearsanta an mhúinteora féin. Táim ag súil go gcuirfidh an taighde leis an gcorpas ach áirítear mar sin féin géarghá le breis tionscadal a chuirfeadh taithí ghairmiúil an mhúinteora, go háirithe an mhúinteora iar-bhunscoile, i lár an aonaigh.

Cé go raibh sé rithábhachtach sa tráchtas seo tús áite a thabhairt do ghlór agus do thaithí an mhúinteora iar-bhunscoile Ghaeltachta, rachadh sé chun leasa an chorpais taighde reatha freisin iniúchadh a dhéanamh ar phríomhoidí na scoileanna sin. Tá sainriachtanais ar leith ag an dá ghrúpa agus is fiú, ar mhaithe le hanailís



chruinn a dhéanamh ar an ábhar, na sainriachtanais sin a fhiosrú astu féin. Ba léir agus múinteoirí an tionscadail ag cur a dtaithí i láthair gur bhraith siad go raibh easpa suntasach ceannasaíochta sna scoileanna ina raibh siad ag teagasc agus doiléire suntasach maidir leis an méid a bhíothar ag súil leis ó na múinteoirí agus na cleachtais a bhí i réim i bhfearann na scoile. Rachadh sé go mór chun leasa an chórais na cúiseanna laistiar de sin a fhiosrú. Tá sé cruthaithe freisin nach bhfuil an soláthar reatha FGL do mhúinteoirí iar-bhunscoile oiriúnach ná éifeachtach. Tá sé tábhachtach go bhfiosrófaí an bhfuil an scéal amhlaidh agus príomhoidí na scoileanna sin faoi chaibidil.

Léirigh mé sa taighde seo go bhfuil deacrachtaí suntasacha ag múinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta áiseanna oiriúnacha a aimsiú a d'éascódh an teagasc agus an fhoghlaim sa seomra ranga. Ina theannta sin, is léir go bhfuil cleachtas i réim ina measc brath an iomarca ar théacsleabhair chun an t-ábhar a theagasc, ainneoin mhí-oiriúnacht na háise sin. Tá gá le taighde a chuideodh leis na múinteoirí áiseanna agus cleachtais eile a iomlánú ina gcur chuige teagaisc a d'fhreagródh do riachtanais fhoghlama na ndaltaí, agus nach gcuirfeadh an Ghaeilge mar mheán teagaisc i mbaol. I bhfianaise chomh huileláithreach agus atá an fhadhb áirithe seo, is cinnte go rachadh taighde den chineál seo luaite chun leasa mhúinteoirí iar-bhunscoile uile.

## **6.7 Conclúid**

Sa chaibidil seo, chuir mé na ceisteanna taighde faoi ndear an tionscadal ina iomláine i láthair. Rinne mé cur síos ar shrianta an taighde agus ar an tionchar a d'imir na srianta sin ar an tionscadal agus freisin ar thaighde a bheadh ar bun amach anseo a mbeadh an t-oideachas Gaeltachta mar ábhar aige. Rinne mé coimriú ar an taighde ina iomláine agus chuir mé moltaí i láthair a rachadh i ngleic leis na deacrachtaí is suntasaí ar dóigh liom a bhfuil múinteoirí iar-bhunscoileanna na

Gaeltachta ag streachailt leo. Ar deireadh, thug mé léargas ar na bearnaí taighde sa réimse ar fiú go fóill tabhairt fúthu.

## Liosta Tagairtí

- Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the 'haves' and the 'have nots'. *European journal of teacher education*, 32(2), 95-110.
- Acht na Gaeltachta (2012)
- Alderson, C.J., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*. 14(2), 115 – 129.
- an Chomhairle Mhúinteoireachta. (2011). *Polasaí ar an leanúntas in oideachas múinteoirí*. Le fáil ag:  
<http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Teacher%20Education/GA%20FINAL%20Polasa%C3%AD.pdf>
- an Chomhairle Mhúinteoireachta. (2012). *An cód iompair ghairmiúil do mhúinteoirí*. Le fáil ag:  
[http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Professional%20Standards/2012%202nd%20edition/tc\\_code\\_of\\_conduct\\_2012\\_web\\_irish.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Professional%20Standards/2012%202nd%20edition/tc_code_of_conduct_2012_web_irish.pdf)
- an tAcht Airí agus Rúnaithe (Leasú) 1956
- an tAcht Oideachais (1998)
- an Roinn Ealaíon Oidhreachta agus Gaeltachta. (2012). *an Bille Gaeltachta: Meabhrán míniúcháin agus airgeadais*. Le fáil ag:  
<http://www.ahg.gov.ie/ie/Straiteis20BliaindonGhaeilge/AchtnaGaeltachta2012/Meabhr%C3%A1n%20M%C3%ADni%C3%BAch%C3%A1in.pdf>
- an Roinn Oideachais. *Cairt don Oideachas sna Blianta Romhainn*, Páipéar Bán ar an oideachas. Le fáil ag: <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Charting-Our-Education-Future-White-Paper-On-Education-Launch-Copy-1995-.pdf>
- an Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (2007). A Value for Money Assessment of Programmes managed by the Teacher Education Section. Le fáil ag:  
[http://www.education.ie/en/Publications/Value-For-Money-Reviews/vfm\\_review\\_tes\\_programmes.pdf](http://www.education.ie/en/Publications/Value-For-Money-Reviews/vfm_review_tes_programmes.pdf)
- an Roinn Oideachais agus Scileanna. (2013). Tuarascáil an Phríomhchigire 2010 – 2012: Feabhas na foghlama á chur chun cinn.
- an Roinn Oideachais agus Scileanna. (2011). Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga 2011 – 2020. Le fáil ag: [http://www.education.ie/ga/Scoileanna-Col%C3%A1ist%C3%AD/Eolas/Litearthacht-agus-Uimhearthacht/lit\\_num\\_strat\\_summary\\_ir.pdf](http://www.education.ie/ga/Scoileanna-Col%C3%A1ist%C3%AD/Eolas/Litearthacht-agus-Uimhearthacht/lit_num_strat_summary_ir.pdf)
- Association of Secondary Teachers in Ireland. (2012). *Impact of austerity measures on second level schools: Survey of school principals*. Baile Átha Cliath: ASTI/Millward Brown.
- Association of Secondary Teachers in Ireland. (2014). *Impacts of education cuts and increased demands on the capacity of schools*. ASTI / Millward Browne Lansdowne. Le fáil ag:

[http://www.asti.ie/fileadmin/user\\_upload/Other\\_publications/Impact\\_of\\_education\\_cuts\\_2014.pdf](http://www.asti.ie/fileadmin/user_upload/Other_publications/Impact_of_education_cuts_2014.pdf)

- Association of Teachers' Centres in Ireland. (1994). *The inservice needs of post-primary teachers and schools*. Baile Átha Cliath: Association of Teachers' Centres in Ireland
- Avalos, B. (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. I C. Day & J Sachs (Eag.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (lgh. 119 –145). Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research* (twelfth edition). California: Wadsworth.
- Bailey, K. M. (1999). *Washback in Language Testing*. New Jersey: Educational Testing Service
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Cambridge: Education International Research Institute
- Barab, S. A. & Duffy, T. M. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. I D. H. Jonassen & S. Land (Eag.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (lgh. 25 – 35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishing Inc.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (sixth edition). Boston: Pearson Education / Allyn & Bacon.
- Bjorklund, M. (2013). Multilingualism and Multiculturalism in the Swedish-medium Primary School Classroom in Finland – Some Teacher Views. I *International Electronic Journal of Elementary Education*. 6(1), 117 – 136.
- Bord na Gaeilge, an coiste comhairleach pleanála. (1986) *The Irish Language in a Changing Society: Shaping the Future*. Baile Átha Cliath: Bord na Gaeilge.
- Bord na Gaeilge. (1983). *Plean Gníomhaíochta don Ghaeilge 1983–1986*. Baile Átha Cliath: Bord na Gaeilge.
- Bourgeois, D. (2010). *I dTreo lánbhainistíocht scoileanna Fraincise i dtimpeallacht mhionlaigh*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Le fáil ag: <http://www.cogg.ie/includes/documents/VERS.pdf>
- Bryman, A. (2012). (Fourth edition). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Burke, A. (2004). Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect. I *Standing Conference in Teacher Education. North and South (SCoTENS)*.
- Burke, A. (1992). *Professionalism in the 1990s*. Baile Átha Cliath: Irish National Teachers Organisation
- Buyse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional children*, 69(3), 263-277.

- Byrne, K. (2002). *Advisory group on post-primary teacher education*. Dublin: an Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Cammarata, L. & Tedick, D.J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*. 96(ii), 251 – 269.
- Cammarata, L. (2010). Foreign Language Teachers' Struggle to Learn Content-Based Instruction. *L2 Journal*. 2, 89 – 118.
- Caldwell, B. (2008). Networking knowledge to achieve transformation on schools. I C. Kimble, P. M. Hildreth, & I Bourdon. (Eag.) (2008). *Communities of practice: creating learning environments for educators* (Volume. 1) (lgh 1 – 20). North Carolina: Information Age Publishing
- Cheek, J. 2005. An untold story: Doing funded qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eag.), *The Sage handbook of qualitative research*. (Third Edition) (lgh. 401 – 420). Thousand Oaks: Sage
- Cheng, L. (1997). How Does Washback Influence Teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*. 11(1), 38 – 54.
- Clark, C. M. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. I A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eag.), *Understanding teacher development* (lgh. 75-84). New York: Teachers College Press.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947 – 967.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*. 16, 81 – 101.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24, 24 – 305.
- Cohen, L. Mannion., L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (Seventh Edition). New York: Routledge.
- Coimisiún na Gaeltachta. (2002). *Tuarascáil Choimisiún na Gaeltachta 2002*.
- Comhairle na Gaeilge. (1971). *I dtreo polasaí teanga / Towards a language policy*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair
- Comhairle na Gaeilge. (1972). *Feidhmiú polasaí teanga / Implementing a language policy*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Comhairle na Gaeilge. (1974). *an Ghaeilge sa chóras oideachais*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Comhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht. (1986). *Tuarascáil an Chomhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork*. Le fáil ag: <http://www.teachingcouncil>.

[ie/\\_fileupload/Publications/LearningToTeach-ConwayMurphyRathHall-2009\\_10344263.pdf](#).

- Coolahan, J. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Ireland*. Le fáil ag: <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Attracting-Developing-and-Training-Effective-Teachers-OECD-Country-Background-Report-for-Ireland.pdf>
- Coolahan, J. (2007). *A review paper on thinking and policies relating to Teacher Education in Ireland*. Páipéar coimisiúnaithe ag an gComhairle Mhúinteoireachta
- Creswell, J. W. (2005). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (Third edition). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (Third edition). Thousand Oaks: Sage
- Crowley, T. (2005). *Wars of words: the politics of language in Ireland 1537-2004*. Oxford: Oxford University Press.
- Cruickshank, D. R. (1981). What We Know about Teachers' Problems. *Educational Leadership*, 38(5), 402-05.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L. (2009). Teaching and the Change Wars: The Professionalism Hypothesis. I A. Hargreaves. & M. Fullan (Eag.), *Change Wars* (lgh 45 – 70). Indiana: Solution Tree.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300 – 314.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597 – 604.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University.
- Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Day, C., & Sugrue, C. (Eag.). (2004). *Developing teachers and teaching practice: International research perspectives*. London: Routledge.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*. (37), 677 – 692.
- Day, E.M. & Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide: for small scale social projects*. Oxford: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eag.). (2003a). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003b). *Strategies of qualitative inquiry* (Second edition). Thousand Oaks: Sage.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. (Third Edition). Thousand Oak: Sage.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81 – 112.
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1 – 12.
- Drudy, S. (2004). Second level teacher education in the Republic of Ireland: Consecutive programmes. I A. Burke, *The Standing Conference on Teacher Education North and South (SCOTENS), Teacher Education in the Republic of Ireland* (29 – 37). Ard Mhacha: The Centre for Cross Border Studies. Le fáil ag: <http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>
- Eckert, P. (1988). Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in society*, 17(2), 183 – 207.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Egan, E. (2004). Continuing professional development of teachers. I A. Burke, *The Standing Conference on Teacher Education North and South (SCOTENS), Teacher Education in the Republic of Ireland* (11-19). Ard Mhacha: The Centre for Cross Border Studies. Le fáil ag: <http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? I A. Hargreaves & I. Goodson (Eag.), *Teachers' professional lives* (lgh. 75 – 87). London: Falmer Press.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*. 28(1), 123 – 137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Education Studies*, 56(1) 20 – 38.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fortune, T.W. & Tedick, D.J. (2008). *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Fredriksen, J.R., & Collins, A. (1989). A Systems Approach to Educational Testing. *Educational Researcher*. 18, 27-32.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning Through Reflective Practice: a practical guide for positive action*. London: Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gleeson, J. (2004). 'Concurrent Teacher Education (Post-primary) in the Republic of Ireland: Some Issues and Trends', in A. Burke (ed.) *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect*. (lgh. 43 – 53). Armagh: Centre

for Cross-Border Studies. Le fáil ag:

<http://www.crossborder.ie/pubs/scotensreport.pdf>

- Gleeson, J. (2012). The professional knowledge base and practice of Irish post-primary teachers: what is the research evidence telling us? *Irish Educational Studies*, 31(1), 1-17.
- Granville, G. (2005). Cultivating Professional Growth: Evaluation Report on the Impact and Experience of the Second Level Support Service. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta
- Green, A.J. (2013). Washback in Language Assessment. *International Journal of English Studies*. 13(2) 39 – 51.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Habhab-Rave, S. (2008). Workplace learning in a Community of Practice: How do schoolteachers learn? I C. Kimble, P. M. Hildreth & I. Bourdon (Eag.), *Communities of practice: creating learning environments for educators* (Vol. 1) (lgh. 213 – 231). North Carolina: Information Age Publishing
- Harper, J. C. (2012). *A Study of the Relationship between Accountability Mechanisms and Professionalism in Primary Schools in Northern Ireland*. Tráchtas neamhfhoilsithe. Queens University Belfast, Béal Feirste.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. California: Corwin / Ontario Principals Council and Learning Forward.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin / Ontario Principals Council and the National Staff Development Council.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. I A. Hargreaves & M. Fullan (Eag.), *Understanding Teacher Development*. (lgh. 216 – 240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (Eag). (1996). *Teachers' professional lives*. Falmer Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. W. (Eds.). (1998). *International handbook of educational change* (Vol. 1). New York: Springer.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final Report of the Teacher Status*



- Project*. University of Cambridge Faculty of Education, Department of Media and Communication, University of Leicester.
- Harwell, S. H. (2003). *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. Texas: CORD. Le fáil ag:  
<http://www.cord.org/uploadedfiles/harwellpaper.pdf>
- Helsby, G. (1999). *Changing Teachers' Work*. Buckingham: Open University Press.
- Helsby, G. (1995). *Changing Teachers' Work*. Buckingham: Open University Press:
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 21(3), 317-332.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. I A. Hargreaves & I. Goodson (Eag.), *Teachers' professional lives* (lgh. 56 – 74). London: Falmer Press.
- Hickey, T., Lewis, G. & Baker, C. (2013). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 1 – 20.
- Hindley, R. (1990). *The death of the Irish language: A qualified obituary*. London: Routledge
- Hornberger, N. H., Cenoz, J., & Creese, A. (Eag.) (2008). *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1). New York: Springer.
- Hoyle, E. & Wallace, M. (2007). Educational Reform: an Ironic Perspective. *Education Management, Administration and Leadership*. 35(1), 9 – 25.
- Hoyle, E. & Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage Publications Ltd.
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 139-152.
- Hoyle, J., & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell
- Huberman, A. M., Grounauer, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Humphries, J. (2014, Bealtaine 15). Irish teachers need to be upskilled to catch up with Asia, says OECD education chief. *The Irish Times*. Le fáil ag:  
<http://www.irishtimes.com/news/education/irish-teachers-need-to-be-upskilled-to-catch-up-with-asia-says-oecd-education-chief-1.1795791>
- Iris Aniar. (7 Feabhra, 2014). Agallamh le Mairéad Ní Chualáin. Radio na Gaeltachta.
- Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner (Third Edition)*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A., & Clinton, C. (2009). Identifying the professional development needs of early career teachers in Scotland using nominal group technique. *Teacher development*, 13(1), 29 – 41.

- Kimble, C., Hildreth, P. M., & Bourdon, I. (Eag.) (2008). *Communities of practice: creating learning environments for educators* (Vol. 1). North Carolina: Information Age Publishing
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenoach, C., Ó Giollagáin, C. & Ó Curnáin, B. (Eag.), (2012). *An Chonair Chaoch: An Mionteangachas sa Dátheangachas*. Gaillimh: Leabhar Breac
- Leonard, D., & Gleeson, J. (1999). Context and coherence in initial teacher education in Ireland: The place of reflective inquiry. *Teacher Development*, 3(1), 49 – 65
- Leung, C. Y., & Andrews, S. (2012). The mediating role of text-books in high-stakes assessment reform. *ELT Journal*. 66(3), 356 – 365.
- Lewis, H.G. (2007). *Current initiatives in furthering the development of Welsh-medium education and the linguistic aims of the Welsh Assembly Government*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Le fáil ag: [http://www.cogg.ie/pdf/Dr\\_Hewyl\\_Glynn\\_Lewis.pdf](http://www.cogg.ie/pdf/Dr_Hewyl_Glynn_Lewis.pdf)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru. (2007). *Defining schools according to Welsh medium provision*. An Bhreatain Bheag.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge University, Faculty of Education: Education International Research Institute.
- Mac Donnacha, S. (2005). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta 2004: Léargas ó na príomhoidí, na múinteoirí agus na tuismitheoirí*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
- Mac Donnacha, S., Ní Shéaghda, A., Ní Chualáin, F., & Ní Mhainnín, T. (2005). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta 2004: Tuarascáil don Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Mac Giolla Chríost, D. (2004). *The Irish Language in Ireland: From Goidel to Globalisation* (Vol. 3). London: Routledge.
- Madaus, G. & Russell. M. (2011). Paradoxes of High-Stakes Testing. *Journal of Education*. 190(1/2), 21 – 30.
- May, S. (2013). Indigenous Immersion Education: International Developments. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 1(1), 34 – 69.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1990). The contexts in question: The secondary school workplace. I M. McLaughlin, T. Talbert agus N. Bascia (Eag.), *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities* (lgh. 1 – 14). New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006), *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.

- Mercator. (2013). *Swedish: The Swedish language in education in Finland*, 2<sup>nd</sup> Edition.
- Moran, A., Dallat, J., & Abbott, L. (1999). Supporting newly-qualified teachers in post-primary schools in Northern Ireland: the role of the head of department. *Journal of In-service Education*, 25(2), 225 – 244.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eag.). *The Sage handbook of qualitative research*. (Third Edition) (lgh. 220 – 235). Thousand Oaks: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Muintearas. (2000). *Gnéithe den Oideachas sa Ghaeltacht: Impleachtaí Polasaí. Conamara: Muintearas*
- Ní Bhaoill, M., & Ó Duibhir, P. (2004). *Tús na léitheoireachta i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ní Chinnéide, N. (2004). A dangerous silence. I Mac Murchaidh, C. (Eag), *Who Needs Irish? Reflections on the Importance of the Irish Language Today*. (lgh. 34 – 45). Baile Átha Cliath: Veritas
- Ní Shéaghdha, A. (2010). *Taighde ar dhea-chleachtais bhunscoile i dtaca le saibhriú/sealbhú agus sóisialú teanga do dhaltáí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ní Shéaghdha, A. (2011). *Dea-Chleachtais i dtaca le hÁiseanna Teagaisc don Teagasc trí Ghaeilge in iar-bhunscoileanna na Gaeltachta agus lán-Ghaeilge: Tuairimí/ Taithí atá ag Múinteoirí Iar-bhunscoile Gaeltachta/lán-Ghaeilge i dtaca le hÁiseanna Teagaisc don Teagasc trí Ghaeilge agus samplaí de na dea-chleachtais i bhfoirm áiseanna teagaisc atá cruthaithe acu féin*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
- Nic Cionnaith, P. (2008) *Léargas ar dhearcadh agus tuairimí i dtaobh an chórais oideachais Gaeltachta ag tuismitheoirí Gaeltachta atá ag tógaint a gcuid páistí le Gaeilge*. (Tráchtas máistreachta). Le fáil ag <http://www.cogg.ie/includes/documents/PNCTrachtas.pdf>
- Ní Thuairisg, L. (2012). Ionaid Sealbhaithe Teanga na Breataine Bige: Eiseamláir don Ghaeltacht? I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin. (Eag.), *An Chonair Chaoch: An Mionteangachas sa Dátheangachas*. (lgh. 171 – 192). Gaillimh: Leabhar Breac
- Ó Catháin, B (eag). (2010). *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge Léachtaí Cholm Cille XXXIX*. Maigh Nuad: an Sagart
- Ó Cinnéide, M., Mac Donnacha, S., & Ní Chonghaile, S. (2001). *Polasaithe agus cleachtais eagraíochtaí éagsúla le feidhm sa Ghaeltacht: Tuarascáil chriochnaitheach*. Gaillimh: An tIonad Taighde sna hEolaíochtaí Sóisialta, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.
- Ó Cuirreáin, S. (2014, Feabhra). An Straitéis Fiche Bliain don Ghaeilge, beo ar éigean. *Comhar*, 74(2)

- Ó Curnáin, B. (2010). Mionteangú na Gaeilge. I B. Ó Catháin (Eag), *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge Léachtaí Cholm Cille XXXIX*. (lgh. 284 – 365). Maigh Nuad: an Sagart.
- Ó Curnáin, B. (2012). An Ghaeilge Iarthraidisiúnta agus an Phragmataic Códmheasctha Thiar agus Theas. I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin. (Eag.), *An Chonair Chaoch: An Mionteangachas sa Dátheangachas*. (lgh. 171 – 192). Gaillimh: Leabhar Breac.  
[http://www.cogg.ie/pdf/forghairmpod\\_07.pdf](http://www.cogg.ie/pdf/forghairmpod_07.pdf)
- Ó Duibhir, P. (2012). Cúrsaí oideachais agus Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge. I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin. (Eag.), *An Chonair Chaoch: An Mionteangachas sa Dátheangachas*. (lgh. 269 – 283). Gaillimh: Leabhar Breac.
- Ó Duibhir, P. (2006). *Oideachas agus forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Le fáil ag:
- Ó Duibhir, P. (2000). *Riachtanais forbartha gairmiúla bunmhúinteoirí gGaelscoile*. Tráchtas M. Léinn. Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.
- Ó Flatharta, P. (2007). *Struchtúr oideachais na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Le fáil ag:  
<http://www.cogg.ie/pdf/AchoimrePOF.pdf>
- Ó Flatharta, P., Nic Pháidín, C., Williams, C., Grin, F., Lo Bianco, J., Nic Cárthaigh, A. (2009). *Straitéis 20 bliain don Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: Fiontar, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.
- Ó Gadhra, N. (1989). *An Ghaeltacht (oifigiúil) - agus 1992?* Baile Átha Cliath: Coiscéim.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghda, A. & O'Brien, M. (2007). *An staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Ó hAiniféin, D. (2008) *an Tumoideachas in Éirinn / Immersion education in Ireland*. Baile Átha Cliath: Coiscéim.
- Oifig an tSoláthair. (1986). *Tuarascáil an Chomhchoiste um Oideachas sa Ghaeltacht*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Oifig an tSoláthair. (1963). *Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge: Tuarascáil dheiridh*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Oifig an tSoláthair. (1926). *Coimisiún na Gaeltachta: Report*.
- Ó Murchú, H. (2008). *More facts about Irish*. Baile Átha Cliath: Coiste na hÉireann den Bhiúró Eorpach do Theangacha Neamhfhorleathana Teo.
- Ó Murchú, M. (1971). *Urlabhra agus pobal*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language policy and social reproduction: Ireland, 1893-1993*. Oxford: Oxford University Press.
- Ó Riagáin, P. & Ó Gliasáin, M. (1994). *National survey on languages: Preliminary report*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

- Ó Riagáin, P. (1982). Athrú agus Buanú Teanga sa Ghaeltacht. I *Taighde Sochtheangeolaíochta agus Teangeolaíochta sa Ghaeltacht: riachtanais an lae inniu*, (lgh. 3 – 28). Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Riagáin, P. (1980). *Public and Teacher attitudes towards Irish in the schools: a review of recent surveys*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Riagáin, Ó. P. (1992). Language maintenance and language shift as strategies of social reproduction: Irish in the Corca Dhuibhne Gaeltacht, 86.
- Ó Riain, S. (1994). *Pleanáil teanga in Éirinn, 1919-1985*. Baile Átha Cliath: Carbad.
- Otto, S. J., & Arnold, M. (2005). A study of experienced special education teachers' perceptions of administrative support. *College Student Journal*, 39(2).
- Ó Tuathaigh, G. (1990). *The development of the Gaeltacht as a bilingual entity*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Tuathaigh, G., Ó Laoire, L., & Ua Súilleabháin, S. (2000). *Pobal na Gaeltachta: a scéal agus a dhán*. Conamara: Cló Iar-Chonnacht.
- Ó Buachalla, S. (1988). *Education policy in twentieth century Ireland*. Baile Átha Cliath: Wolfhound Press.
- Olson, M. R., & Craig, C. J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 667 – 684.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. OECD Publishing.
- Peyton, J.K. (1998). Professional Development of Foreign Language Teachers. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washinton D.C*
- Pietila, P., Taanila-Hall, L., & Vainio, S. (2009). Instructional Writing in English: What guides the textbook writer? I M. Peikola, J. Skaffari, & S. K. Tanskanen. (Eag) *Instructional Writing in English: Studies in Honour of Risto Hiltunen* (lgh. 211 – 232). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. I R. S. Valle & S. Halling. (Eag). *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (lgh. 41 – 60). New York: Springer.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*. 49 (1), 13 – 25.
- Qi, Luxia. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*. 22(2), 142 – 173.
- Rialtas na hÉireann (2010). *Straitéis 20 bliain don Ghaeilge 2010 – 2030*. Baile Átha Cliath: Rialtas na hÉireann.
- Rialtas na hÉireann. (2006). *Ráiteas an Rialtais i leith na Gaeilge*. Baile Átha Cliath: Rialtas na hÉireann.
- Rialtas na hÉireann. (1982). *Ordú na Limistéar Gaeltachta, 1982*.
- Rialtas na hÉireann. (1980). *an Páipéar Bán ar an bhForbairt Oideachasúil*.
- Rialtas na hÉireann. (1974). *Ordú na Limistéar Gaeltachta, 1974*.

- Rialtas na hÉireann. (1967). *Ordú na Limistéar Gaeltachta, 1967*.
- Rialtas na hÉireann. (1956). *Ordú na Limistéar Gaeltachta, 1956*.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data*. Thousand Oaks: Sage
- Robertson, S. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. I A. Hargreaves & I. Goodson (Eag.), *Teachers' professional lives* (lgh. 28 – 55). London: Falmer Press.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681 – 701.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sclafani, S.K. (2008a). Two Roads to High Performance. *Educational Leadership*. 66(2), 26 -31
- Sclafani, S.K. (2008b). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development*. The Aspen Institute. Le fáil ag: <https://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/education/SingaporeEDU.pdf>
- Shohamy, E. (1993). *The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning*. NFLC Occasional Paper. College Park. MD: National Foreign Language Centre, University of Maryland. Le fáil ag: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362040.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4 – 14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Smith, M. L. (1991). Put to the Test: The Effects of External Testing on Teachers. *Educational Researcher*. 20(5), 8 – 11
- Smyth, E, Dermody, M., McGinnity, F. and Byrne, D. (2009), “Adapting to Diversity: Irish Schools and Newcomer Students”, *ESRI Research Series*, No. 8, baile Átha Cliath: ESRI
- St.Clair, R. (2008). Educational research as a Community of Practice. I C. Kimble, P.M. Hildreth. & I. Bourdon. (Eag.), *Communities of practice: creating learning environments for educators* (Vol. 1) (lgh. 21 – 38). North Carolina: Information Age Publishing.
- Sugrue, C. (2002). Irish teachers' experiences of professional learning: Implications for policy and practice. *Journal of in-service education*, 28(2), 311 – 338
- Sugrue, C. (2004a). Rhetorics and realities of CPD across Europe: From cacophony towards coherence? I C. Day & J. Sachs. (Eag.) *International handbook on the continuing professional development of teachers*, (lgh. 66-93).Maidenhead: Open University Press.

- Sugrue, C. (2004b). Revisiting teaching archetypes: Identifying dominant shaping influences on student teacher's identities. *European Educational Research Journal*, 3(3), 583 – 602.
- Sugrue, C., & Uí Thuama, C. (1997). Lifelong learning for teachers in Ireland: policy, provision and vision. *British Journal of In-service Education*, 23(1), 55-70.
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*, 123-153.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268.
- Tedick, D.J. (1996). Combining Immersion Experiences and Pedagogy for Language Teachers: Lessons Learned and Changes Implemented. *Foreign Language Annals*. 29(3), 415 – 427.
- Tedick, D. J., Christian, D., & Fortune, T. W. (Eds.). (2011). *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (Vol. 83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Teleshaliyev, N. (2013). “Leave Me Alone – Simply Let Me Teach”: An Exploration of Teacher Professionalism in Krygyzstan. *European Education*, 45(2), 51 – 74.
- Tomkins, L., & Eatough, V. (2013). The feel of experience: phenomenological ideas for organizational research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 8(3), 258-275.
- Training and Development Agency for Schools. *Career Entry and Development Profile Companion Guide: A Guide for ITT Tutors and Induction Tutors*. Le fáil ag: ([://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/companion\\_guide-CEDP.PDF](http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/companion_guide-CEDP.PDF))
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143 – 178.
- Wall, D. (2005). The Impact of High-Stakes examination in classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory. *System*. 28(4), 499 – 510.
- Walsh, J. (2002). *Díchoimisiúnú Teanga: Coimisiún na Gaeltachta 1926*. Baile Átha Cliath: Cois Life.
- Warren-Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129 – 151.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5).
- White, T. (2000). *Investing in People: Higher Education in Ireland from 1960 to 2000*. Baile Átha Cliath: Institute of Public Administration
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Sage Publications Inc.

- Wright, N. (2008). School language policies. I N. H. Hornberger, J. Cenoz, J. & A. Creese. (Eag.). *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1), (lgh. 243 – 254). New York: Springer.
- Yildirim, R. (2008). Adopting Communities of Practice as a framework for teacher development. I C. Kimble, P.M. Hildreth. & I. Bourdon. (Eag.), *Communities of practice: creating learning environments for educators* (Vol. 1), (lgh. 233 – 253). North Carolina: Information Age Publishing.



## **Aguisín A: Foirm i ndáil le toiliú feasach**

**Teideal an Taighde: Léargas ar thaithí mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na  
Ghaeltachta: dúshlán ghairmiúla agus riachtanais oiliúna**

### **Aidhm an Taighde**

Tá sé mar aidhm ag an taighde seo taithí an mhúinteora atá ag teagasc in iar-bhunscoil Ghaeltachta a fhiosrú. Baineann an taithí seo le cúlra teagaisc agus oiliúna an mhúinteora, an leas agus an tairbhe a bhaineann an múinteoir as na struchtúir oiliúna sin a chuirtear ar fáil dó/di agus leis an dearcadh atá aige/aici ar ról an mhúinteora atá ag teagasc in iar-bhunscoil Ghaeltachta.

Tá an taighde seo á chur i gcrích mar chuid de thaighde dochtúireachta atá á dhéanamh faoi scáth Choláiste Phádraig, Droim Conrach. Tá maoiniú á chur ar fáil freisin don taighde ag an gComhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta ó tharla suim na heagraíochta sin taighde chur ar fáil a líonfadh an bhearna sa chorpas taighde lena mbaineann taithí an mhúinteora sa chomhthéacs áirithe seo.

### **Riachtanais Rannpháirtíochta sa Tionscadal Taighde**

Iarrtar ar rannpháirtithe páirt a ghlacadh in agallamh aonair leath-struchtúrtha a mhairfidh trí ceathrú uair an chloig ar a mhéid ina bpléifear taithí an rannpháirtí ar an teagasc in iar-bhunscoil Ghaeltachta, na dúshlán bainteach leis an ról áirithe sin agus ábhar eile a thagann faoi scáth an oideachais Ghaeltachta mar atá an teagasc trí Ghaeilge, déagóirí na Gaeltachta, an oiliúint ghairmiúil a sholáthraítear do mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta agus moltaí a bheadh ag an rannpháirtí i dtaobh na nithe sin.

Déanfar iarracht rúndacht an rannpháirtí a chosaint ag gach céim le linn an phróisis taighde chomh fada agus is féidir agus ní dháilfear sonraí pearsanta an rannpháirtí le haon pháirtí eile ná in aon fóram eile lasmuigh den fóram taighde idir lámha. Glactar leis ar ndóigh go bhfuil an rúndacht seo á gealladh laistigh de teorainneacha dlíthiúla maidir le rúndacht faisnéise.

### **Deimhniú go bhfuiltear rannpháirteach ar bhonn deonach**

Tuigim agus mé ag aontú páirt a ghlacadh sa tionscadal taighde seo go bhfuil ar mo chumas an rannpháirtíocht sin siar ag staid ar bith den taighde. Tuigim freisin nach mbeidh pianós ar bith i gceist má tharraingim siar sula gcuirtear céimeanna uile an taighde i gcrích.

### **Rannpháirtí – Líon, le do thoil an chuid sin den fhoirm thíos. Cuir ciorcal timpeall ar an bhfreagra cuí.**

Ar léigh tú an Ráiteas sa Ghnáthchaint?	Léigh / Níor léigh
An dtuigeann tú an t-eolas atá curtha ar fáil anseo duit?	Tuigim / Ní thuigim
An raibh deis agat pé ceisteanna a bhí agat a chur agus an tionscadal faoi chaibidil a phié??	Bhí / Ní raibh
Ar tugadh freagra sásúil duit ar na ceisteanna uile a chuir tú?	Tugadh / Níor tugadh

### **Síniú:**

Tá an t-eolas uile san fhoirm seo léite agam agus tuigim a bhfuil i gceist leis. D'fhreagair an taighdeoir na ceisteanna a bhí agam in thaobh agus tugadh cóip den fhoirm i ndáil le toiliú feasach dom. Dá bhrí sin toilím páirt a ghlacadh sa tionscadal taighde seo

**Síniú an Rannpháirtí:**

---

**Ainm in mbloc litreacha:**

---

**Finné:**

---

**Dáta:**

---

## **Aguisín B: Nóta míniúcháin ar an taighde do mhúinteoirí na scoileanna**

### **Tionscadal Taighde dírithe ar Thaithí Mhúinteoirí Iar-bhunscoileanna na Gaeltachta. Faoi stiúir Choláiste Phádraig Droim Conrach agus maoinithe ag an gComhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta**

A Mhúinteoir, a chara,

Tugtar eolas thíos maidir le tionscadal taighde a bheidh ar bun in iar-bhunscoileanna Gaeltachta maidir le taithí mhúinteoirí na scoileanna sin a fhiosrú.

Thaitneodh liom labhairt le múinteoirí na n-iar-bhunscoileanna Gaeltachta, múinteoirí na scoile seo san áireamh, faoina dtaithí ar a bheith ag teagasc sa chóras oideachais Gaeltachta agus na dúshlán bainteach leis an ról áirithe sin chomh maith leis an oiliúint ghairmiúil a sholáthraítear do mhúinteoirí iar-bhunscoile na Gaeltachta agus moltaí a bheadh agat i dtaobh na nithe sin.

Thaitneodh liom labhairt le múinteoirí na n-ábhar éagsúla a bhíonn á dteagasc ag an iar-bhunleibhéal, ábhair phraiticiúla, teanga, eolaíochta, agus ábhair eile nach iad ar mhaithe le léargas soiléir agus iomlán a fháil ar chuile ghné den teagasc i gcomhthéacs na hiar-bhunscoile Gaeltachta. Is trí mheán agallaimh ar mhaith liom na gnéithe seo a fhiosrú agus ba bhreá liom dá mbeifeá sásta do chuid ama agus taithí a roinnt liom. Mhairfeadh an t-agallamh seo trí ceathrú uaire nó mar sin agus táimse sásta taisteal chomh fada le ceantar na scoile chun labhairt leo siúd a bheadh sásta a gcuid ama a roinnt liom.

Thaitneodh go mór liom cuireadh a thabhairt duit páirt a ghlacadh sa taighde seo agus más mian leat an t-ábhar seo nó aon cheo eile bainteach leis an tionscadal taighde a phlé, ná bíodh drogall ar bith ort teagmháil a dhéanamh liom ag na dindiúirí teagmhála tugtha thíos. Táim fíorbhuíoch as do chomhoibriú sa chás seo agus táim ag súil go mór labhairt leat amach anseo.

**Laoise Ní Thuairisg**

Rphost: [laoise.nithuairisg2@mail.dcu.ie](mailto:laoise.nithuairisg2@mail.dcu.ie) Fón: XXXX

## Aguisín C: Ceisteanna agallaimh

### CEISTEANNA AGALLAIMH DO MHÚINTEOIRÍ IAR-BHUNSCOILEANNA GAELTACHTA

*Tá na príomhcheisteanna leagtha amach i dtrí chatagóir:*

- a) Cúlra agus Comhthéacs
- b) Cúrsaí Oiliúna agus Post an Mhúinteora
- c) An Comhthéacs Teagaisc agus Ról na hIar-Bhunscoile Gaeltachta

#### (a) CÚLRA AGUS COMHTHÉACS

1. Cén fáth agus cén chaoi an ndeachaigh tú leis an múinteoireacht?
2. Chomh maith leis an mbuncháilíocht atá agat sa mhúinteoireacht, an bhfuil cáilíocht bhreise ar bith agat san oideachas nó in aon réimse eile? (modhanna múinte, ábhar céime, Gaeilge)
3. An bhfuil cáilíocht faoi leith gur mhaith leat a bhaint amach?

---

#### (b) CÚRSAÍ OILIÚNA AGUS POST AN MHÚINTEORA

4. Céard iad na rudai is mó a thugann sásamh duit i do phost?
5. Céard iad na dúshláin is mó a bhíonn romhat sa phost?
6. Cé na rudai is mó atá ag teastáil uaitse, mar mhúinteoir X chun cúnamh a thabhairt duit do níos mó sásaimh a bhaint as do phost?
7. Céard í do thaithí ar chúrsaí inseirbhíse- An bhfuil siad ar fáil go héasca duitse?
8. An bhféadfá insint dom faoin gcúrsa inseirbhíse deireadh a fhreastail tú air?
9. Cén t-easnamh is mó a fheiceann tú sna cúrsaí inseirbhíse a chuirtear ar fáil?

## **AN COMHTHÉACS TEAGAISC AGUS RÓL NA HIAR-BHUNSCOILE GAELTACHTA**

- 10. An bhfuil polasaí teanga faoi leith ag an scoil? An bhfuil múinteoirí na scoile ar fad sásta leis an bpolasaí sin?**
- 11. Cén cineál iompar teanga bhíonn i measc na ndaltaí? Agus an dóigh leat go n-imríonn sé sin tionchar ar bith ar iompar teanga mhúinteoirí na scoile?**
- 12. An bhfeadfá cur síos a dhéanamh dom ar an difríocht a fheiceann tú idir ról scoil Ghaeltachta i gcomparáid leis an ról atá ag Gaelcholáiste?**
- 13. Tá daoine ann a déarfadh go bhfuil ról ag an múinteoir i scoil Ghaeltachta i gcaomhnú na teanga – an aontófá leis sin?**

## Aguisín D: Samplaí den chódú oscailte

Nodes

Look for Search In Open Coding Find Now Clear Advanced Find

Open Coding

Name	Sources	References	Created O
Cúrsa na hOliúna agus an Mhúinteora	1	1	16/07/2011
Cultúr a chur chun cinn	3	4	16/07/2011
Cúrsaí tacaíocht foghlama ar fáil trí Bhearta amháin	1	1	17/07/2011
Cúrsaí Insearbhíosa	1	1	16/07/2011
Cúrsaí Insearbhíosa d'Ábhar Phraicéid	3	3	16/07/2011
Cúrsaí Insearbhíosa dírithe ar mhúinteoirí Gaeltachta	1	1	16/07/2011
Cúrsaí Síneacha agus Bainistíu Ranga	2	2	17/07/2011
Dáltaí ag dul chun cinn	5	9	17/07/2011
Deacrachtaí láisibí agus eile	6	9	01/08/2011
Deis ascoláris a shabhairt	1	1	17/07/2011
Deis gnéithe bunreacht go sonrach le comhfhéach Gaeltachta a phlé	1	2	17/07/2011
Dlíriocht ghinearálta idir scoileanna Gaeltachta agus gaeilchoiliste	6	9	31/07/2011
Dlíriocht i ról an mhúinteora sa Ghaeilchoiliste	1	1	17/07/2011
Dlíriocht idir an tarbhuineoirí Gaeltachta agus an Gaeilchoiliste	1	1	17/07/2011
droicéil a bheith ag rannú áiseanna	1	2	18/08/2011
Dualgais cúrsaí a chur ar fáil	1	1	16/07/2011
Dúchas agus Filleadh ar an nGaeltacht	5	5	16/07/2011
Easpa cúrsaí da bharr gaeilchóirí eagraireachta	1	1	18/08/2011
Easpa Cúrsaí de bharr nach bhfuil aistriú tagtha ar thrialabais	5	6	17/07/2011
Easpa teocht le chéile foirmíil	1	3	16/07/2011
Fad na gCúrsaí	7	8	17/07/2011
Fadhbanna sóisialta agus pearsanta	1	2	01/08/2011
Faith rialta ag brath ar ábhar	2	2	30/07/2011
Fáil le múinteoirí óna ábhar	2	4	30/07/2011

Sources

Nodes

Classifications

Collections

Nodes

Look for Search In Open Coding Find Now Clear Advanced Find

Open Coding

Name	Sources	References	Created O
Gá le Tacaíocht i a bhord teicníc do ghasúirí Gaeltachta	4	4	17/07/2011
Gaeilge na ngeallúir a bhfuil gaeilge acu	1	1	31/07/2011
Grúpaí nó Fóram múinteoirí bunaithe chabán féin	1	1	16/07/2011
Iarbhunscoileanna Gaeltachta ag rannú áiseanna	1	1	31/07/2011
Imní faoi bpost	2	2	31/07/2011
Insearbhíosa bhfartha	1	1	31/07/2011
Ionpar Teanga na Múinteoirí	9	16	16/07/2011
Ionpar Teanga na Múinteoirí (2)	5	16	03/07/2011
Ionpar leana na ndáltaí	12	16	03/07/2011
Ionpar teanga na ndáltaí (2)	12	16	16/07/2011
Measúnúireacht do nachí tac foghlaim Bhearta	1	1	17/07/2011
meon mhúinteoirí : leith an phléasáil	2	2	03/07/2011
meon mhúinteoirí : leith an phléasáil (2)	2	2	30/07/2011
Moltaí maidir le habhair cabhrach	1	1	01/08/2011
Moltaí maidir le taobh le chéile	8	11	16/07/2011
Múineadh aonair agus Ranganna crúine	1	1	17/07/2011
Múinteoirí a bhí siar féin	2	2	30/07/2011
Múinteoirí sa scoileanna Gaeltachta il dábhair le chéile	1	1	16/07/2011
Nasac áise áis idir scoileanna Gaeltachta	1	1	17/07/2011
Ocáidí go dtagam múinteoirí G le chéile	5	5	16/07/2011
Othúirí i múineadh an ábhair trí Ghaeilge	1	1	16/07/2011
Páipéarachas	2	2	01/08/2011
Pointe beasa in úsáid mar spreagadh an Ghaeilge a cúlú	6	6	03/07/2011

Sources

Nodes

Classifications

Collections

- 📁 Moduri
- 📁 Aplicații
- 📁 Open Coding
- 📁 Tree Nodes
- 📁 Filăsoare/Tip
- 📁 Început

## Open Coding

🔍	Nume	📄 Sources	📄 References	📅 Created On
🔍	Programa Raaga	1	1	01/05/2011
🔍	Relii sau activitate	1	1	31/03/2011
🔍	Trăcările an înălțimele din zbor și deplasări și în înălțimele	1	1	11/07/2011
🔍	Răi înălțimele din zbor	1	1	02/02/2011
🔍	Răi înălțimele din zbor (2)	1	1	11/01/2011
🔍	Regla de clasificare	3	3	11/01/2011
🔍	Regulile de clasificare	3	3	01/06/2011
🔍	RM în înălțimele sau înălțimele din zbor	9	10	16/07/2011
🔍	scărilor rotative din zbor	1	1	30/01/2011
🔍	Serviciu	0	0	17/07/2011
🔍	Serviciu din zbor în înălțimele	9	10	11/03/2011
🔍	Serviciu în înălțimele	1	1	11/03/2011
🔍	Serviciu în înălțimele	6	7	30/03/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	2	2	11/03/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	1	1	11/01/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	0	0	11/01/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	2	4	11/01/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	1	1	16/07/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	3	4	11/01/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	3	4	11/01/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	4	5	11/01/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	3	3	11/07/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	0	0	11/07/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	1	2	11/07/2011
🔍	Tăcerea în înălțimele	4	4	30/07/2011

- 📁 Resurse
- 📁 Weburi
- 📁 Clasificări
- 📁 Căutare
- 📁 Query





**Nodes**

- Nodes
- Apudite
- Open Coding
- Tree Nodes
- Redimensionar
- Node Metrics

Tree Nodes

Nome	Sources	References	Created
Abur eukilatu	1	1	03/07/20
Abur Striban den Muluwar	1	1	03/07/20
Ar Gualdar sa Soal	0	0	03/07/20
200 senchi Dp ni, uca vira	1	1	03/07/20
Aq topinai na Gualdar nua Abur / gualda ombuluranda	2	3	03/07/20
Botor asocoi i dano na nuaomawada	9	9	03/07/20
Cadoccha Birewa ngua Sam na a Blawai amachi	14	15	03/07/20
Chawachin Muluwaranda	3	3	03/07/20
Cula sa Kollida ngua sa Muluwara	1	1	03/07/20
Cuchas ngua Fritash sa sa ricawachin	5	5	03/07/20
Muluwar a bita ngua Man	2	2	03/07/20
Sawegaji sal i dano na nuaomawada	9	10	03/07/20
Tawochi dhuat ombuluranda sa dhuwa Qawige sanna dhuwachin	4	5	03/07/20
Curat FGL	0	0	03/07/20
Dikochol de kodokona Gualdarha ngua Gualdohat	0	0	03/07/20
Tawochi de kodokona Gualdarha	0	0	03/07/20



Nodes			
Look for			
Search In			
Tree Nodes			
Find Now			
Clear			
Advanced Find			
Nodes	Agalláiríne	Open Coding	Tree Nodes
	Relationships	Node Matrices	
Open Coding	Tree Nodes	Relationships	Node Matrices
Sources	Nodes	Classifications	Collections
	Queries	Reports	

Tree Nodes			
Name	Sources	References	Created
Abhar dáshlán	1	1	03/07/20
Abhar Sáimh don Mhúinteoir	1	1	03/07/20
An Ghaeilge sa Scoil	0	0	03/07/20
Cosán i dTree na Múinteoraíochta	0	0	03/07/20
Cúrsaí FGL	0	0	03/07/20
Dlíochtair idir scoilleana Gaeltachta agus Gaeilchoiláistí	0	0	03/07/20
Cultúr a chur chas cinn	3	4	03/07/20
Dlíocht ghinearálta idir scoilleana Gaeltachta agus gaeilchoiláistí	6	9	03/07/20
Dlíocht i ról an mhúinteora sa Gaeilchoiláistí	1	1	03/07/20
Dlíocht idir an iarlhúncóil Ghaeltachta agus an Gaeilchoiláistí	1	1	03/07/20
Teagmháil idir scoilleana Gaeltachta	0	0	03/07/20

Tree Nodes			
Name	Sources	References	Created
Abhartach na gcúrsaí	2	2	03/07/20
Ásathóirí na gcúrsaí	3	4	03/07/20
Bunleibhí chúrsaí inasribhíne	4	4	03/07/20
Cúrsaí Inasribhíne	1	2	03/07/20
Cúrsaí Inasribhíne d'Ábhair Fhréastóla	3	3	03/07/20
Cúrsaí Inasribhíne dírithe ar mhúinteoraí Gaeltachta	1	1	03/07/20
Deacrachtaí teistí, agus eile	6	9	03/07/20
Deis a seiceáil a thabhairt	1	1	03/07/20
Deis gnóithe banteach go soraech le comhábaca Gaeltachta a pHÉ	1	2	03/07/20
éagail a bhíth ag rinnt a seann	1	2	03/07/20
Dualgas cunamh a chur ar fáil	1	1	03/07/20
Easpa cúrsaí de bharr ghéarchéim eacnamaíochta	1	1	03/07/20
Easpa Cúrsaí de bharr racha bhála athnú bogta a shíollabáil	5	6	03/07/20
Easpa teacht le chéile formáidí	1	1	03/07/20
Fad na gCúrsaí	7	8	03/07/20
Fáil rotha ag brath ar ábhar	2	2	03/07/20
Freastal ar na cúrsaí	1	1	03/07/20
Grúpaí nó Fóraim múinteoraí bunaithe cheana féin	1	1	03/07/20
Iarlhúncóilleana Gaeltachta ag rinnt á seann	1	1	03/07/20
Inasribhí ábhartha	1	1	03/07/20
Moltaí maidir le hábhar cabhrach	1	1	03/07/20
Moltaí maidir le teacht le chéile	9	11	03/07/20
Oilrínt i máinsech an Ábhair trí Ghraicge	1	1	03/07/20
Saim dul i mbaili taighde	1	1	03/07/20
Tábhacht na gcúrsaí go ginearálta	6	7	03/07/20

Nodes			
Look for			
Search In			
Tree Nodes			
Find Now			
Clear			
Advanced Find			
Nodes	Agalláiríne	Open Coding	Tree Nodes
	Relationships	Node Matrices	
Open Coding	Tree Nodes	Relationships	Node Matrices
Sources	Nodes	Classifications	Collections
	Queries	Reports	

Tree Nodes			
Name	Sources	References	Created
Abhar dáshlán	1	1	03/07/20
Abhar Sáimh don Mhúinteoir	1	1	03/07/20
An Ghaeilge sa Scoil	0	0	03/07/20
Cosán i dTree na Múinteoraíochta	0	0	03/07/20
Cúrsaí FGL	0	0	03/07/20
Dlíochtair idir scoilleana Gaeltachta agus Gaeilchoiláistí	0	0	03/07/20
Teagmháil idir scoilleana Gaeltachta	0	0	03/07/20
Conrtaic i sáimh mhúinteoraí a thabhairt nó teacht le chéile	4	5	03/07/20
Múinteoraí as scoilleana Gaeltachta á dtabhairt le chéile	1	1	03/07/20
Náisc áiríola idir scoilleana Gaeltachta	1	1	03/07/20
Ocaidí go dtuagann múinteoraí G le chéile	5	5	03/07/20
Rinnt á seann i máinsech iarlhúncóilleana Gaeltachta	3	3	03/07/20
Teacht le chéile neamhformáidí	0	0	03/07/20
Teagmháil idir Ghairneóilleana	0	0	03/07/20
Teagmháil idir scoilleana de bharr DEIS	1	2	03/07/20

## Aguisín F: Agallamh A2

- 0:00.0 - 1:00.7 **Cén fáth agus cén chaoi a ndeachaigh tú leis an múinteoireacht an chéad lá riamh?**
- 1:00.6 - 1:16.8 Is dóigh thaitin adhmaadóireacht liom riamh ag an scoil mé féin, ag an dara leibhéal, agus bhí múinteoir adhmaadóireachta agam agus foirgníochta a thaitin go mór liom agus fuair mé ar aghaidh go maith leis. Is dóigh sin é an fáth, is dóigh, dúirt mé gur bealach deas é le mo shaol a chaitheamh ag múineadh.
- 1:41.2 - 2:25.1 An t-aon rud a bhí agam nuair a bhí mé ag cleachtadh múinteoireachta, níor cuireadh riamh, bhí dhá chleachtadh againn [...] agus *even though* go raibh na scoileanna Gaeltachta ar fad thíos agam ar an liosta *preferences* mar deir siad, ní bhfuair mé aon cheann acub sin riamh. Bhí mé [taobh amuigh den Ghaeltacht] i gcónaí. Go leor de na téarmaí agus rudaí, ní raibh siad agam de bharr nach ndearna mé aon chleachtadh go dtí go ndeachaigh mé isteach sa scoil. Cheap mé nach raibh sé sin féaráilte, nach gcuirfí dream a bhí ag iarraidh [...] é a dhéanamh trí Ghaeilge ag scoileanna Gaeltachta.
- 2:25.1 - 2:31.9 **Agus an raibh eilimint Ghaeilge ar bith ag baint leis an gcúrsa?**
- 2:31.8 - 2:51.5 Bhí ranganna Gaeilge ann, ach bhí siad ag díriú air is dóigh na scoláirí as an nGalltacht nach raibh aon Ghaeilge acu so ní raibh mórán maitheasa ann domsa mar déarfá. *But* cinnte bhí *module* nó dhá *module* dhó sin ann.
- 2:46.0 - 2:46.9 **Agus nuair a chuaigh tú isteach céard a rinne tú leis na téarmaí a phiocadh suas?**
- 2:49.4 - 16:06.3 Is dóigh ag úsáid an téacsleabhar Gaeilge ach aríst is dóigh go leor de na téarmaí a bhíodh ansin tá siad an-teicniúil agus an-deacair, is dóigh na téarmaí a bhí cloiste agam féin agus a bhí foghlamthaí agam féin ó thaobh bhfuil's agat, sa mbaile agus rudaí mar sin. Sin is mó a d'úsáid mé *you know* dháiríre. Agus *obviously* an foclóir. Bhain mé go leor úsáid i dtús ama as an foclóir téarmaíochta, tá ceann ceardaíochta, agus ansin is dóigh le roinnt blianta is dóigh tá acmhainní agat ar nós focal agus suíomhanna mar sin a mbím ag úsáid le haghaidh téarmaíocht [...] ní raibh tada ar fail ag an am, *Now* le gairid, tá T4 ag déanamh go leor obair anois faoi sin. Is sort grúpa iad atá ag breathnú amach do ábhair teicneolaíochta, sin an fáth a dtugann siad T4 air, tá líníocht, foirgneolaíocht, innealtóireacht agus teicneolaíocht ag ard teist. *You know so*, foirgneolaíocht, *so* tá sé

sin, chuir siad sin go leor acmhainní ar fáil le haghaidh líníocht i mbliana, bileoga priondálte 's chuile short do chuile scoláire as, *you know* déanta amach i nGaeilge, tá siad sin an-mhaith, agus póstaeirí agus rudaí mar sin [...] tá go leor *packages* acub ar an suíomh freisin do chuile *module* agus tá sé sin ar fad i nGaeilge agus tá obair iontach déanta acub sin

4:21.0 -  
4:28.2  
4:28.2 -  
4:59.7

### **Ó thaobh cúrsaí inseirbhíse, céard atá ar fáil duitse?**

*You see* is dóigh le cúpla bliain anois aríst, nuair a tháinig an ábhar nua líníochta isteach, *you know* an dearadh, grafaic [dheartha] agus chumarsáide a thugann siad air. Tá go leor cúrsaí inseirbhíse, bhí *I think* deich lá nó dhá la dhéag ar fad déanta againn le is dóigh cúig bhliana anuas agus bhí siad sin uilig ar fáil i nGaeilge [...] Cúrsaí inseirbhíse dírithe ar mhúinteoirí Gaeltachta.

5:18.8 -  
5:24.9

### **Agus an bhfuil sé tábhachtach duitse go gcuirfí na cúrsaí ar fáil trí Ghaeilge?**

5:24.8 -  
5:42.6

Tá mar trí Ghaeilge a bheadh muid á n-úsáid. Is antró mór a bheith ag aistriú rudaí aríst so ba cheart go mbeadh sé ar fáil trí Ghaeilge ag an tús. Le bheith féaráilte ag T4 bhí chuile short ar fáil.

5:42.6 -  
6:03.1  
5:57.1 -  
7:55.1

### **Agus céard faoi na cúrsaí eile, cúrsaí adhmaadóireachta?**

Níl mórán ar fáil ó thaobh adhmaadóireacht, nó foirgneolaíocht, *you know*. Tá leabhar Teastas Sóisearach, adhmaadóireacht, tá sé amuigh le is dóigh deich mbliana nó os a chionn, agus *i mean*, níl sí bhfuil's agat, ní dhéarfainnse go bhfuil sí feiliúnach le haghaidh scoláirí, tá sí an-teicniúil agus an-deacair *you know*, tá leabhra deasa ar fáil i mBéarla *alright* ach i mBéarla atá siad. Leabhra atá beagáinín níos simplí le haghaidh na scoláirí [...] So níl mórán [...] foclóirí beaga *that's about it*, sin an méid, dháiríre. Cúpla foclóir beaga, tá foclóir ceardaíochta agus níl's agam an iad an coiste gairmoideachais nó céard *just* tháinig príomhoide ag an am isteach agam le sé bhileog *photocopied* téarmaí bhfuil's agat adhmaadóireacht a raibh Gaeilge curtha orthub níl mé cinnte cé rinne amach iad sin *but* sin an méid atá ar fáil.

7:06.2 -  
7:11.3  
7:48.9 -  
7:57.4

### **Agus cén leabhar mar sin a úsáideann tusa sa seomra ranga?**

Is dóigh d'úsáidfinn an leabhar Béarla, ní hé go mbeinn ag léamh amach aisti [...] ní léifinn go díreach as an leabhar é. Agus an rud céanna leis an ardeist bheadh an leabhar acu ansin ar an n-aghaidh ach bheinnse ansin dhá phlé leob trí Ghaeilge [...] má tá tú dhá léamh trí Bhéarla tá tú ag caitheamh ama anonn is anall, *so* go hiondúil léifinn trí Ghaeilge é agus bíonn siad fhéin ansin in ann léamh trí Bhéarla agus obair baile a dhéanamh i nGaeilge

nó i mBéarla ansin.

7:55.8 - **Ó thaobh cúrsaí inseirbhíse, an dtéann tú ag na cúrsaí ar fad**  
8:09.2 **do na hábhair ar fad?**

7:57.4 - Níor chuir siad aon cheann ar fáil anois le haghaidh an péire eile  
9:13.0 fós, dháiríre ní raibh mé ag aon cheann acub sin tá mé cheapadh riamh [...] má tá athrú eicint nó rud eicint mór mar sin [cuirtear cúrsa ar fáil]

8:32.1 - **Agus an airíonn tusa uait iad ansin nuair nach gcuirtear ar**  
8:39.2 **fáil iad?**

8:39.1 - Cinnte tá sé go maith teacht le chéile agus labhairt le múinteoirí  
8:44.3 agus ruainne treoir agus ruainne cúnaimh ó thaobh d'ábhair cinnte, tugann sé an-chúnaimh. Is dóigh tá muid faighte isteach sa gcleachtadh anois nach bhfuil a leithéide ar fáil [...] Bheadh sé go deas rudaí mar sin a bheith pléite agus goite tríd i gceart le grúpa agus é pléite ceart. *Now* tá rudaí ar fáil you know ar nós, tá na múinteoirí adhmaadóireachta aríst, tá sort grúpa acu *Technoteachers* a thugann said orthu, agus tá tú in ann ceist a chur suas ar fóram ansin aríst. Ach aríst níl aon mhaith a bheith ag cur ceist suas faoi Ghaeilge nó fadhb téarmaíochta ná tada mar sin mar níl sé dírithe air sin. Tá sé go maith ón taobh Béarla de.

9:32.1 - **Agus an mbeadh deacrachtaí sa rang ó thaobh Gaeilge de?**  
9:40.3

9:40.3 - Bheadh téarmaí a déarfainnse a bheadh an-deacair le haghaidh  
10:15.7 na scoláirí, agus an-teicniúil agus litriú aisteach orthu. *You know*, focla móra casta agus go minic dá mbeadh rudaí mar sin ann, chríochnóinn suas ag úsáid téarma Béarla, bhfuil's agat , mar ní chreidim a bheith ag déanamh rud níos deacra le haghaidh na scoláirí ar mhaithe le, *just* é a rá trí Ghaeilge [...]. An rud is tábhachtaí ná mo chuid múineadh bheith chomh héifeachtach agus is féidir agus ansin, más féidir é sin a dhéanamh trí Ghaeilge, *all the better, but* murar féidir níl mé dul ag déanamh rud deacair ar mhaithe len é a rá i nGaeilge

10:15.7 - **Agus an mó Béarla atá sa téarmaíocht sa seomra ranga ná**  
10:23.2 **Gaeilge?**

10:23.1 - Ní dhéarfainn é sin. Abair leis an Teastas Sóisearach bheadh fíor  
10:51.2 bheagán Béarla. Nuair a fhaigheann tú níos sine, ó thaobh foirgneolaíocht, bheadh go leor téarmaí, an nua theicneolaíocht seo, *solar panels* agus *U Values* agus [...] rudaí mar sin [...] cinnte dhéanfainn dearmad ar an nGaeilge, ar na téarmaí agus just díriú ar téarmaí an Bhéarla.

10:51.1 - **Céard iad na rudaí is mó a thugann sásamh duit sa bpost?**  
10:56.3

11:11.8 - [...] Is maith liom scoláirí [a bheith ag] baint sásaimh as ag

- 11:25.6 déanamh rud eicint praiticiúil is dóigh ó thaobh m'ábhar féin. Bainim an-sásamh as sin nuair a dhéanann siad rud eicint deas, stóilín beag, nó boirdín beag deas, agus iad bródúil as. Sin é an rud is mó is dóigh dom féin.
- 11:21.6 - **Agus ó thaobh dúshlán a bheadh romhat, cén dúshlán is mó**  
11:29.7 **a bheadh romhat sa bpost?**
- 11:27.4 - Aríst is dóigh, ábhar ar fáil trí Ghaeilge *you know* mé féin anois  
12:31.4 go pearsanta bhuel, *even though you know* rinne mé Gaeilge don Ardteist, ní bheinn, níl mé céad faoin gcéad compordach le mo chuid, you know gramadaí Gaeilge agus an scríbhneoireacht [...] *so* sin é an rud is mó abair. B'fhearr liom a bheith in ann mo chuid nótaí ar fad a bheith thuas agam ar Powerpoint [...] iad a bheith seiceáilte ag duine eicint ó thaobh mo chuid litriú agus mo chuid gramadaí agus rudaí mar sin *so* cinnte sin rud a mba mhaith liom oibriú air amach anseo either mé féin cúrsa a dhéanamh, le haghaidh mo chuid Gaeilge scríofa a fheabhsú nó rud eicint a bheith ar fáil ag an scoil b'fhéidir le haghaidh sin a dhéanamh.
- 12:02.6 - **Agus an gceapann tú go mbíonn an deacracht sin ag**  
12:09.6 **múinteoirí praiticiúla?**
- 12:04.1 - Cheapfainn go bhfuil [...] b'fhéidir gur just laig mé féin bhfuil's  
12:44.1 agat go mór mór ó bhí mé féin ceithre bliana i gcoláiste agus *even though* nach píosa fada é but bhfuil's agat nach raibh mórán Gaeilge scríofa agam ná tada, feicim [...] Gaeilge scríofa, go raibh mé faighte an-dona aige [...] litriú agus séimhiú agus rudaí mar sin agus is dóigh gur cleachtadh é *but* feicim gur tharlaigh sé sin domsa bhfuil's agat ...
- 13:19.4 - **Agus a mbeifeá ag brath ar chúrsaí inseirbhíse mar sin le**  
13:34.3 **feabhas a chur ar do chuid Gaeilge scríofa?**
- 13:34.3 - *No* ní bheinn, dháiríre. Is rud eicint a chaithfeas mé fhéin a  
14:18.4 dhéanamh taobh amuigh, tráthnóna nó cúrsa eicint nó rud eicint mar sin. Cheapfainn gur cheart go mbeadh cúnamh eicint ann tríd a gcóras freisin. Fiú amháin féin dá mbeadh grúpa scoileanna a thiocthadh le chéile nó rud eicint agus no n-oibreodh múinteoir amháin, "OK oibreoidh mise ar an bpíosa den siollabas". B'fhéidir dá mbeadh sort *incentive* eicint ann nó rud eicint. Tá sé an-deacair. Tá saol pearsanta againn ar fad. Tá sé an-deacair dhul ag plé le rudaí théis am scoile, Nuair atá do lá déanta agat, tá do lá déanta agat, agus tá tú ag dul abhaile ag gasúir. Bheadh sé iontach dá mbeadh am curtha ar fáil tríd an gcóras le haghaidh.
- 14:18.3 - **Bhí tú ag caint ansin ar mhúinteoirí teacht le chéile. An**  
14:29.5 **bhfuil deis ar bith agatsa theacht le chéile le múinteoirí adhmaóireachta eile [Gaeltachta]?**

- 14:29.4 -  
14:58.8 Níl dháiríre. Tá deis [sa chathair]. Bhí muid sásta é sin a dhéanamh an chéad chúpla bliain. Agus tá múinteoirí fós teacht le chéile. Now níl mé fhéin á mhúineadh don Ardteist i mbliana so níl mé fhéin ag dul acub.
- 14:58.8 -  
15:16.9 **Agus an gceapann tú go bhfuil dúshláin bhreise romhaibhse nach bhfuil roimh na múinteoirí eile?**
- 15:16.8 -  
16:00.4 Cheapfainn go bhfuil [...] Bhfuil's agat tá chuile short ar fáil dháiríre, tá go leor eolas ar fáil, go leor acmhainní anois ar fáil trí Bhéarla, *you know but* má tá tusa ag iarraidh iad sin a úsáid caithfidh tú Gaeilge a chur orthu fiú [...] fiú amháin féin póstaíreí agus rudaí ó thaobh sábháilteacht. Caithfidh tú, tá sé, tá cúpla ceann bunúsach ar fáil i nGaeilge ach an chuid is mó acu níl, *whereas* dá dtiocfá isteach ar an idirlíon anois bhfuil's agat na scórtha a fháil bhfuil's agat, sábháilteacht, adhmaadóireacht i mBéarla, *so* sin obair breise dúinn féin mar déarfá mar caithfidh muid dhul agus iad sin a aistriú agus rudaí mar sin [...] is obair é, is am é [...] so tógann sé go leor am rudaí mar sin a réiteach.
- 16:00.3 -  
16:07.4 **Agus an bhfuil polasaí teanga ag an scoil seo?**
- 16:02.4 -  
16:42.2 Bhuel tá *yeah*, tá gurb é, gurb í an Ghaeilge gnáth-theanga teagaisc atá sa scoil
- 16:12.9 -  
16:17.7 **Agus an dtiocfadh na múinteoirí ar fad leis an bpolasaí?**
- 16:17.7 -  
16:21.6 Cheapfainn go n-aontódh [...] scoil sa nGaeltacht, *I mean* is breá liomsa an Ghaeilge, is í is coitianta sa scoil idir múinteoirí
- 16:28.1 -  
16:30.3 **Agus an gceapann tú go bhfuil sé tábhachtach go mbeadh na múinteoirí labhairt Gaeilge?**
- 16:30.3 -  
16:41.7 Cheapfainn go bhfuil [...] ní fhéadfaidh tú í bheith, íomha amháin a bheith agat agus thú leanacht ar aghaidh ar bhealach difriúil, *you know*, caithfidh siad tarraingt le chéile
- 16:41.6 -  
16:49.8 **Agus ó thaobh na ndaltaí, céard a thugann tú faoi deara?**
- 16:47.0 -  
17:12.6 Feictear dom go bhfuil sé sách iompáithe, go bhfuil go leor acub iontaithe ar an mBéarla faraor, *you know, now* bhfaighidh tú grúpaí beaga fós, grúpaí beaga agus beidh siad ag Gaeilgeoireacht leob féin, idir a chéile agus tá sé sin go breá ach tá sé sin ag laghdú i gcónaí feictear dom, an líon grúpaí acu sin a fheicfeas tú ag am lóin
- 17:07.2 -  
17:14.7 **Agus an mbeadh tionchar aige sin mar sin ar iompar teanga a bheadh ag an múinteoir?**
- 17:12.6 -  
18:59.4 Bheadh Gaeilge mhaith ag go leor acu seo ach just nach labhróidh siad lena chéile é. Agus is dóigh fadhb eile ansin a



bheadh agamsa ó thaobh mo chuid ábhar féin, freisin ná, abair bíonn leabhar le scríobh acu, *portfolio* beag, agus tuairisc beag le scríobh ar na tionscadaíl ar fad, ach faoi láthair [...] má dhéanann tú scrúdú, *you know* tíreolas as Gaeilge, nó hibrí céard é féin, bhfaighidh tú deich faoin gcéad de na marcanna tá mé cheapadh nó rud eicint mar sin ach tá sé abair mar chéile má dhéanann tú foirgneolaíocht. *Now* ní bhfaighidh tú na marcanna céanna, tá mé ag ceapadh gur chúig faoin gcéad é, mar níl an oiread scríobh ann. Ach an áit is a mbíonn scríobh, bíonn leabhrín le scríobh, fillteán beag le haghaidh an *project*, má dhéanann siad é sin i nGaeilge, níl siad ag fáil aitheantas ar bith air, agus teastaíonn an córas sin a athrú go mór *because* sin an áit is mó bhainfeadh siad úsáid as an nGaeilge, an leabhrín seo a scríobh agus feictear dom sin rud a theastódh ón Roinn Oideachais breathnú air *because*, cuireann roinnt iarracht isteach ann agus níl siad ag fáil tada air, agus ansin cuirfidh siad an cheist, ach bhfuil mé fáil an chúig faoin gcéad anseo, agus *you know*, inseoidh tú dóibh nach bhfuil agus déarfaidh siad bhuel ní fiú dom é a dhéanamh mar sin trí Ghaeilge. So díreach tá siad athraithe ansin ar an mBéarla le haghaidh an leabhar sin *so* tá rudaí beaga mar sin sa gcóras a theastaíonn a athrú le haghaidh an Ghaeilge a choinneáil láidir san áit.

18:58.3 -  
19:24.2

**Ó thaobh ról a bheadh ag an scoil, le hais scoil iar-bhunleibhéil lánGhaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht, an bhfeiceann tú difríocht sa ról a bheadh ag an scoil seo?**

19:15.4 -  
21:14.4

Is dóigh ar bhealach [...] ceann de na fadhbannaí a bhíonn againne anseo ná *you know* go bhfuil tú fáil scoláirí isteach b'fhéidir a tháinig as Sasana nó [...] as páirt eicint eile den tír agus atá ina gcónaí thart anseo agus *you know* b'fhéidir tá siad in abhantracht na scoile, agus *you know* tá an cheart sin acu theacht ag an scoil seo, mar déarfá, *but* b'fhéidir nach bhfuil an Ghaeilge chomh hiontach sin acub *you know*. *Whereas* go hiondúil [sna gaelcholáistí] níl siad sin ag fáil isteach ach scoláirí a bhfuil Gaeilge [...] a bhfuil ag iarraidh labhairt trí Ghaeilge so cheapfainn go bhfuil sé sin ag déanamh difríocht bheag sa mbealach sin, bhfuil's agat go bhfuil níos mó béime, dírithe níos fearr ar an nGaeilge mar gheall ar an sort *selectivity* seo atá acu ó thaobh scoláirí

B'fhéidir nach bhfuil sa gceantar ach an scoil amháin, [...] braitheann na rudaí atá ar bun sa scoil go mór ar céard atá tarlú thimpeall sa bpobal agus *vice versa whereas* [taobh amuigh den Ghaeltacht] nó áit eicint eile, níl sé ag brath chomh mór

20:38.3 -  
20:46.6

**Agus cén chaoi bhfeiceann tú é sin déarfaidh muid, an pobal ag imirt tionchar ar an scoil, nó *vice versa*?**

20:46.6 -  
20:56.9

Is dóigh ó thaobh an Ghaeilge de, b'fhéidir go bhfuil níos mó [...] sort *dilution* beag eicint ann, b'fhéidir go bhfuil tú ag dul ar

an mBéarla níos mó ó thaobh do phobal de thart anseo mar gheall go bhfuil sort, tá daoine tagtha isteach gan aon Ghaeilge.

21:14.4 -  
21:30.8

**Ó thaobh an ról a bheadh agatsa ansin mar mhúinteoir i scoil Ghaeltachta?**

21:30.8 -  
22:02.8

Ní bheadh an oiread sin difríochta ann, Aríst ag teacht ar ais ag na scoláirí nach bhfuil aon Ghaeilge acu. Feictear domsa go mbeadh sé de dhualgas ormsa iad a mhúineadh hibrí cén teanga atá i gceist, b'fhéidir go gcaithfinn rudaí a mhíniú dóibh i mBéarla, *whereas* an ról a bheadh ag mo chomhghleacaí i scoil eile, ní bheadh an dualgas sin air chomh mór.

22:00.9 -  
22:19.9

**Agus tá daoine ann a déarfadh go bhfuil ról ag an múinteoir i gcaomhnú na teanga, céard a cheapfá faoi sin?**

22:19.8 -  
24:46.1

Thiocfainn leis sin. Tá tusa abair, do réimse féin, agus is áit é [seo] a bhfuil go leor siúinéireacht agus téarmaí siúinéireachta agus bádóireacht agus ceardaíochta agus rudaí mar sin so bheadh go leor acu sin in úsáid agamsa. Is minic a luafainnse rud eicint, b'fhéidir nach bhfeicfeá in aon leabhar é, uirlisí a bheadh acu le haghaidh tógáil báid, Ní bheadh's ag go leor acu. Feictear dom go bhfuil sé sin suimiúil dóibh agus go bhfuil mé ag tabhairt cuid dá gcultúr féin ar ais dóibh. Go leor acu, ní bhfaighidh tú in aon leabhar iad. Bheinn ag súil go mbeadh dá mbeadh múinteoir le bunús feirmeoireachta mór mar déarfá, go mbeadh seisean ag tabhairt a chuid téarmaí féin ó thaobh feirmeoireacht. Bheinn ag súil go mbeadh chuile dhuine ag oibriú ar a dtaobh féin, hibrí cén cúlra a bhí acu féin, hibrí cén ábhar a bheifeá a dhéanamh. Tá tú ag múineadh níos mó ná do ábhar [...] ag coinneáil cultúr beo agus *you know*, tabharfaidh tú isteach rud ar bith a chabhrós le forbairt an scoláire

28:28.0 -  
29:44.0

Bhí cigire agam ón Roinn Oideachais roinnt blianta ó shin [...] cuid de na rudaí a bheadh cigirí ag tóraíocht, moltaí a thagann ó thaobh póstaeirí agus rudaí sin. Sin an áit a bhfuil an difríocht mhór, caithfidh muid na póstaeirí a dhéanamh muid féin. Agus is breá an rud iad a dhéanamh muid féin, ach aríst is obair bhreise é, is am breise é. *Whereas* tá na póstaeirí sin ar fáil go héasca le haghaidh scoileanna Béarla. B'shin ceann de na moltaí a tháinig faoi tuilleadh postaeirí, ní aontaím le bheith ag cur suas an iomarca póstaeirí Béarla. Sin ceann de na fáthanna nach raibh an oiread sin acub thuas agam.

## Aguisín G: Agallamh A4

- 4:53.7 -  
5:02.1 **Ó thaobh do phost, cé na rudaí is mó a thugann sásamh duit?**
- 4:57.9 -  
5:43.1 Nuair a feiceann mé go bhfuil na scoláirí ag déanamh cineál forbairt agus mar sin de, you know go bhfuil siad in ann an ábhar a thuiscint agus cineál *you know* a bheith ag dul ar aghaidh an t-am ar fad.
- 5:46.6 -  
5:57.9 **Agus ar an taobh eile, cé na rudaí is mó a thugann dúshlán duit i do phost?**
- 5:57.9 -  
7:27.6 Bhuel *you know* bíonn deacrachtaí ann ó am go chéile ó thaobh iompar na scoláirí de. Now níl aon deacrachtaí agamsa go pearsanta. Ach go minic caithfidh mé cineál cúnamh nó cabhair a thabhairt do múinteoirí eile le rudaí ó thaobh smacht de, *you know*, so tá sé sin cineál deacair mar caithfidh tú bheith i gcónaí ar an airdeall agus réidh chun déileáil le fadhbanna. Cé nach mbaineann na fadhbanna liom go pearsanta, ach caithfidh mé a bheith réidh, agus in ann agus toilteanach cúnamh a thabhairt do múinteoirí eile atá deacrachtaí acu. *So* mar sin, *you know*, *I suppose, if I stayed in my own room and did my own thing*, ní bheadh deacrachtaí ar bith agamsa. Ach caithfidh mé a bheith i gcónaí ag coinneáil súil amach agus ag faire ar na gasúir, Agus tá sé sin *alright like*, níl aon fadhb agam leis sin. Sin an t-aon rud, deacrachtaí ann agus tá sé sin leanúnach mar tá gasúir ann sa scoil atá cineál dána, i ndáiríre, agus tá múinteoirí ann, go háirithe na múinteoirí óga agus níl siad in ann iad a láimhseáil. Sin cineál deacracht atá ann ag cúpla de na múinteoirí. Cé nach bhfuil na deacrachtaí agam sa seomra ranga, tá sé ann sa scoil, agus caithfidh muid dul i ngleic leis, *anyway*.
- 7:27.6 -  
7:35.4 **Agus ó do thaobh féin go pearsanta an bhfuil rud ambáin faoi do phost taobh amuigh den smacht atá deacair?**
- 7:35.4 -  
7:44.5 *No* níl, táim an-sásta agus níl aon rud cineál diúltach ann. táim an-an-sásta.
- 7:44.4 -  
8:11.0 **I gcás an Bhéarla, céard a theastódh uaitse i do phost mar mhúinteoir Béarla chun cúnamh a thabhairt duit?**
- 8:11.0 -  
9:51.9 Ó thaobh áiseanna, tá go leor áiseanna agam sa seomra ranga so táim lánsásta leis sin. Tá ríomhaire agus teilgeoir, leathanbhanda agus mar sin de. Teilifís. Rudaí mar sin [...] Go minic, cuireann sé cineál scanradh orm go bhfuil an aois léitheoireacht, na ngasúr, chomh íseal is atá agus iad ag teacht isteach, déanann sé sin an job cineál deacair. Tá siad uilig ag iarraidh ardleibhéal a

dhéanamh le haghaidh an Teastas Sóisearach, agus chun dul ar aghaidh go dtí an ardteist. Go minic ní bheidh siad in ann ardleibhéal mata a dhéanamh don ardteist, *you know* tá sé sin cineál intuigthe tá sé ró dheachair dóibh, mar sin caithfidh siad ard leibhéal Béarla a dhéanamh, *you know for the six subjects, you know*, agus tá gasúir ag teacht isteach le aois léitheoireachta de ocht, naoi, deich mbliana d'aois, agus caithfidh tú iad cineál *a turn around you know* agus [...] an aois léitheoireachta a ardú chun go mbeidh siad in ann an Teastas Sóisearach a dhéanamh ag an ardleibhéal agus ansin an ard teist. Cuireann sé sin cineál brú orm ó ham go céile. Sin an t-aon rud amháin, *you know* an deacracht atá ann agus mé ag múineadh Béarla, go bhfuil an aois léitheoireachta chomh íseal sin agus an caighdeán Béarla tá sé cineál íseal freisin, os rud é go áit lánGhaeilge é an áit seo *so* tá an caighdeán Béarla cineál íseal

9:51.8 -  
10:00.7

**Agus an dóigh leat gurb shin an fáth go bhfuil an aois léitheoireachta agus an caighdeán Béarla íseal?**

9:56.5 -  
12:54.1

*Yeah* mar tá níos mó béim ag an nGaeilge ins an bunscoil agus mar sin de agus ní dhéanann siad mórán léitheoireacht nó scríbhneoireacht Béarla ins an bunscoil agus ansin nuair a tagann siad anseo tá an deacracht ann ós rud é go bhfuil na leabhra uilig foilsithe i mBéarla agus freisin *you know even if they were* i nGaeilge ní bheidh siad in ann iad a léamh go minic *you know because* beidh siad ró dheacair dóibh

10:21.0 -  
10:28.8

**Agus cén chaoi dtéann tú i ngleic leis sin, má tá an aois léitheoireachta chomh íseal?**

10:28.7 -  
13:06.7

Bhuel tá ranganna tacaíocht foghlama ar fáil, agus cúnamh breise don léitheoireacht agus mar sin de, Agus bíonn cineál *initiatives* agus *interventions*. Agus bíonn muid ag plé leis na *interventions* sin go minic. Agus ag iarraidh iad a spreagadh chun léamh agus mar sin de. Bíonn muid ag fáil deontaisí chun áiseanna a cheannacht cosúil le leabhar atá, what we call. *High Low, High Interest, Low Ability level, just* chun iad a spreagadh chun léamh. Bíonn muid ag ceannacht bogearraí chun cur ar na ríomhairí, ar na *netbooks*, chun cúnamh agus tacaíocht a thabhairt dóibh freisin mar an aois léitheoireachta *you know*, caithfidh siad cineál *you know* aois léitheoireachta de cúig bliana déag d'aois a bheith acub chun dul i ngleic leis na leabhair chun iad a léamh agus a thuiscint agus mar sin de agus go minic tá an aois sin níos ísle tá acub

13:51.6 -  
14:00.6

**Agus an gcuirtear an tacaíocht foghlama ar fail trí Bhéarla nó trí Ghaeilge?**

14:00.5 -  
15:13.1

Trí Bhéarla den chuid is mó os rud é go bhfuil gasúir a bhfuil deacrachtaí acub le le léitheoireacht agus mar sin de, tá sé níos éasca Béarla a léamh ó thaobh na *phonetics*, agus tá sé níos

éasca freisin Béarla a dhéanamh, *you know* na litriú agus mar sin de, *when you're spelling it*, os rud é go bhfuil sé cineál *phonetic* agus tá sé níos éasca é sin a dhéanamh ná i nGaeilge. Freisin tá an gramadach i bhfad i bhfad níos éasca don gasúr atá laigeachtaí acub, tá sé níos éasca an obair a dhéanamh trí Béarla. Agus freisin na téacsleabhar atá againne, tá siad beagnach uilig foilsithe trí Béarla mar tá an caighdeán Gaeilge atá le fáil, tá an, caighdeán Gaeilge ins na leabhar Gaeilge atá le fáil, tá sé go minic, bíonn sé ró dheacair nó cineál, *real text book Irish* agus tá Gaeilge na háite ag na gasúir agus bíonn deacrachtaí acu leis na leabhar atá foilsithe i nGaeilge, *you know*. Agus cé go caitheann siad an-chuid den am in sa bunscoil ag léamh, leabhrín beag Gaeilge níl siad in ann an cineál, *we'll say a high level of Irish* a léamh, *you know* níl siad in ann é sin a dhéanamh, *you know*. So tá an fadhb ann ansin nach bhfuil siad in ann cuid acub Gaeilge a léamh agus tá an aois léitheoireachta i mBéarla cineál íseal freisin.

15:13.8 -  
15:24.7

**Agus bhí tú ag rá ansin gur mar gheall gur Gaeilge a bhí acu ag an scoil go bhfuil an aois léitheoireachta chomh híseal sin?**

15:24.6 -  
16:06.0

*Yeah*, tá mé ag caint faoi na páistí atá cineál laigeachtaí acub agus sa bunscoil caithfidh siad chuile rud a dhéanamh trí Ghaeilge ach tá an cuid is mó den tacaíocht foghlama le fáil trí Béarla. Tá sé deacair do gasúir atá laigeachtaí acu bheith ag athrú ó teanga amháin go dtí an teanga eile. Tá sé níos deacair dóibh ná atá ag gnáth ghasúr. Agus na gasúir sin agus iad ag teacht isteach, níl muid in ann an aois léitheoireachta i nGaeilge a cineál, *to measure, to estimate* agus rudaí mar sin, déanann muid, *the assessment tests*, bíonn siad uilig trí Béarla. [...] ach má tá an aois léitheoireachta íseal acu i Béarla, tá sé níos ísle fós acu i nGaeilge

16:15.0 -  
16:27.0

**Ó thaobh cúrsaí Fraincise, cén rud is mó a bheadh ag teastáil uait ansin?**

16:27.0 -  
18:18.7

Bhuel aríst, ó thaobh áiseanna, tá chuile áis ann, CDs, CD players mar sin de, teilifís, teilgeoir, leathanbhanda agus mar sin de. Tá sé sin ceart go leor. Na leabhair, caithfidh muid an leabhar atá meascán Béarla agus Fraincis [a úsáid]. Tá sé ró dheacair do na gasúir a bhfuil laigeachtaí acu an leabhar a úsáid a bhfuil meascán Gaeilge agus Fraincis [ann]. Agus tá sé an-deacair dóibh cineál trí teanga a bheith ag dul ar aghaidh ag an am céanna, Béarla, Gaeilge agus Fraincis, So tá sé níos éasca Béarla agus Fraincis amháin a úsáid sa seomra ranga. Ó thaobh an leabhair de. Beidh muid ag caint leob i nGaeilge agus *you know* ag tabhairt teoracha dóibh i nGaeilge but an leabhar a úsáideann muid, tá siad sin foilsithe i Béarla agus Fraincis, Agus iad ag tosú leis an Fraincis, níl mórán deacrachtaí acu, tá chuile dhuine ar an *level playing field*. Bíonn deacracht acu agus iad ag foghlaim Fraincis agus iad ag dul ar aghaidh go háirithe leis an

gramadach. Ceapaim an fáth atá leis ná d'fhás siad suas ag labhairt Gaeilge, ní raibh aon cineál gá orthu na briathra neamhrialta ón nGaeilge agus iad óg [a fhoghlaim]. So ansin, i Fraincis, tá níos mó deacrachtaí acu. Na gasúir *we'll say* atá ag dul go scoileanna eile [taobh amuigh den Ghaeltacht] bhí orthu an Gaeilge a fhoghlaim agus tá sé níos easca *then* acu an Fraincis a dhéanamh mar ceapaim go bhfuil an cleachtadh acu, *you know, learning verbs by heart*. Ach na gasúir atá in ann Gaeilge a labhairt go líofa, go minic níl siad in ann é a scríobh chomh maith sin.

18:18.7 -  
18:27.6

### **An bhfuil leabhair Ghaeilge agus Fraincise ar fáil?**

18:27.5 -  
19:32.6

Tá ceann ar fáil ceapaim, *On y Va* an ainm atá air. *You see* an t-aon deacracht amháin atá ann, ná go minic bhí COGG nó an GÚM nuair a bhí siad ann bhí siad ag cur Gaeilge ar seancoipeanna de leabhra, *you know when it would kind of go out of print* so bhí an leabhar *then* cineál *old-fashioned*, Tá's agam go maith go bhfuil an teanga an rud céanna, *whether or which*, ach ní raibh siad chomh *user friendly*, go háirithe do na gasúir atá cineál lag.

19:11.6 -  
19:24.8

### **Bhí tú ag rá go n-úsáideann tú Gaeilge, Béarla agus Fraincis, an mbíonn deacrachtaí ag baint leis sin?**

19:24.8 -  
20:33.3

Tá sé níos éasca, bheith ag aistriú, *translating French to English*, tá sé sin níos éasca [...] Mar tá an Bhéarla cineál níos *straightforward* agus tú ag aistriú ó Fraincis go Béarla, tá níos éasca ná go Gaeilge. Tá sé níos éasca mar go bhfuil an Béarla níos simplí agus tú ag aistriú ó Fraincis go Béarla, ná go Gaeilge *you know? Just* cineál *pattern* agus mar sin de. *Now* uaireanta, tá an Gaeilge níos fearr, mar shampla, má bhíonn mé ag míniú na aidiachtaí, na *adjectives*, tá an pátrún céanna ag an Fraincis agus an Gaeilge, ach ar an iomlán tá níos mó cineál, *similarities* ann idir Béarla agus Fraincis ná idir Fraincis agus Gaeilge

20:33.3 -  
20:43.4

### **Agus mar sin, dá mbeadh ort cúpla rud a roghnú a dhéanfadh do phost mar mhúinteoir Fraincise níos éasca?**

20:43.3 -  
24:33.2

Leabhar níos fearr atá ann i nGaeilge, OK? Mar caithfidh siad an Teastas Sóisearach a dhéanamh trí Gaeilge. Agus níl tú in ann na páipéir scrúduithe a fháil trí Gaeilge ach an oiread, le haghaidh an Teastas Sóisearach. So, séard a dhéanann mé, tá na páipéir scrúduithe acu i mBéarla. Is féidir liom dul ar an idirlíon, go dtí *examinations.ie*, agus cuirim an leagan Gaeilge suas ar an clár bán. Tá mé in ann é sin a dhéanamh. Tá siad in ann é sin a dhéanamh sa seomra ranga agus muid ag déanamh *like* an CD agus mar sin de. Tá siad in ann breathnú ar na ceisteanna i nGaeilge agus scríobh síos na freagraí i nGaeilge in sa leabhar agus mar sin de. Agus sa mbaile, agus iad ag léamh na giotaí na páipéir scrúduithe, ach tá na ceisteanna uilig i mBéarla. Sa

leabhar freisin tá na ceisteanna uilig i mBéarla, ach cuireann muid brú orthub iad a fhreagairt i nGaeilge. Tá sé cineál deacair mar má tá an ceist i nGaeilge, tá sé níos éasca an freagra a scrobh síos i nGaeilge freisin, mar tá an foclóir ann agus mar sin de. So cuireann sé cineál níos mó brú orthub. Tá sé deacair dóibh, So b'fhearr liom dá mbeadh an leabhar ann, an leabhar céanna atá ann i mBéarla, *Allons*, mar shampla, go bhfuil leagan Gaeilge den leabhar sin. Ní bheidh mé sásta, *you know*, aon cineál leabhar a úsáid, *just because it's in Irish, do you know what I mean? I wouldn't use any kind of an old book, just because it's in Irish*. Caithfidh tú an leabhar is fearr a bheith ann agus úsáid an leabhar is fearr. Agus ba deas an rud e dá mbeadh an leabhar is fearr ann i nGaeilge chomh maith agus i i mBéarla. Sin an fadhb atá ann . *They're second rate the Irish books that are there, for all the subjects. They're second rate*. Nuair a bhí mé ag múineadh staire, bhí an deacrachtaí céanna ann. An t-aon leabhar amháin a bhí ann, bhí sé *alright*, ach ní raibh sé iontach. An leabhar is fearr a bhí ann, bhí siad i mBéarla. Sin an rud. So b'fhearr liom go mbeadh níos mó rogha ann. Go minic níl ach, *you know* is féidir leat do rogha a dhéanamh idir cúig nó sé leabhar don Teastas Sóisearach i mBéarla, *you know for French*. Ach níl ach ceann amháin ar fáil i Gaeilge agus go minic ní bhíonn an leabhar sin go maith. *You know?* agus níl muid in ann na páipéir scrúduithe a fháil, *you know the books of them. Now for the mocks* is féidir linn dul ar suíomh idirlíon atá eagraithe ag COGG, *and we can download, the páipéir scrúduithe [...] [don ardeistiméireacht]* ó thaobh an Fraincis, mar tá na ceisteanna ar taobh amháin i mBéarla agus taobh eile i nGaeilge. Agus bhí siad mar sin le haghaidh an sean *intercert* a bhí ann, ach nuair a tháinig siad amach leis an Teastas Sóisearach, *junior cert. exam*, na leabhair páipéir scrúduithe, tá siad just foilsithe i mBéarla ó thaobh an Fraincis de. *Now* tá tú in ann páipéir scrúduithe *like you know* tíreolas, stair a fháil i nGaeilge ach níl tú in ann iad a fháil le haghaidh Fraincis. *Because* tá siad in ann, cineál ar an idirlíon agus tá éileamh ann, ach níl tú in ann iad a fháil *so* caithfidh siad leabhar Béarla [...] Mar dúirt mé is féidir liom na ceisteanna a chur suas ar an clár bán, ach níl siad in ann é sin a dhéanamh sa baile. OK, tá siad in ann dul ar an idirlíon iad féin, agus na ceisteanna a fháil, ach níl leathanbhanda ag chuile dhuine, *you know, so you can't expect them to do that* sa mbaile.

24:33.1 -  
24:43.0

**Agus ó thaobh struchtúr foirmiúil a bheadh ag tabhairt cúnaimh duit, cén taithí atá agat ar chúrsaí inseirbhíse?**

24:52.3 -  
32:43.3

Bíonn siad go maith. ní bíonn mórán cúrsaí inseirbhíse ann faoi láthair ó thaobh Fraincise agus Béarla de mar tá cineál an cúrsa ann agus níl aon athrú ag baint leis.

25:12.9 -  
25:18.3

**Agus bhí tú ag rá ó thaobh Béarla agus Fraincis nach bhfuil siad ar fáil?**

- 25:18.2 -  
25:21.1 Níl mórán le fáil mar níl aon athrú le cúpla bliain anuas ins na cúrsannaí so mar sin ní bhíonn siad ar fáil ró minic *you know* ach uaireanta bíonn rudaí ar fáil ins an, *what do you call it, you know the teacher centre in town?* Bíonn siad ag dul ar aghaidh ó ham go céile, *you know. You know*, i note sin an cineál, tá sé sin ann chun cúnaimh a thabhairt do na múinteoirí Béarla
- 27:04.3 -  
27:14.2 **Ar tugadh deis duitse do thaithí phearsanta a roinnt leis na múinteoirí eile?**
- 27:14.1 -  
27:19.8 *Yeah* má tá tú ag iarraidh é sin a dhéanamh, tá an seans agat chun sin a dhéanamh.
- 29:17.3 -  
29:28.9 **Agus mura mbeadh an scoil seo mar scoil DEIS, an gceapann tú go mbeadh teagmháil rialta agat leis na daoine a bhíonn sna cúrsaí inseirbhíse, tar éis an chúrsa?**
- 29:28.8 -  
29:47.7 Ceapaim b'fhéidir nach mbíonn an méid sin. Bíonn muid *more isolated*. DEIS, tugann sé cineál seans dúinn *you know* bheith i teagmháil le scoileanna eile agus cineál, *you know relationship* a chothú idir na scileanna *you know*.
- 32:02.5 -  
32:10.3 **Agus ó thaobh na gcúrsaí inseirbhíse is mó a chuirtear ar fáil, cén laigeacht is mó a fheiceann tú iontu?**
- 32:10.2 -  
32:41.4 Bhuel, i ndáiríre, nílim cinnte *you know*. Ar an iomlán bíonn siad go maith os rud é, *you know, that cineál, we only go to the ones that are interesting and relevant to us* so mar sin bíonn siad go maith. Ní bhíonn muid ag dul ann *just for the sake of it*. So nuair a bhíonn muid ann, i ndáiríre, tá siad go maith. So ceapaim go bhfuil siad *alright*.
- 32:41.4 -  
32:52.6 **Agus ó thaobh an scoil seo agus cineál, ról na Gaeilge, an bhfuil polasaí teanga ag an scoil seo?**
- 32:52.6 -  
33:03.5 Tá agus bíonn muid ag iarraidh an Gaeilge a chothú an t-am ar fad agus na gasúir a spreagadh an Gaeilge a labhairt. Ní hamháin sa seomra ranga, tá siad sách maith sa seomra ranga ach sa chlós freisin. *You know*, agus cuireann muid na nótaí agus mar sin de, chuile rud sa mbaile trí Ghaeilge. Agus, cé go bhfuil na téacsleabhair i mBéarla, bíonn muid ag múineadh trí Ghaeilge, chomh fada agus is féidir. Agus *you know*, cineál, *how will we put it, classroom management*, agus chuile rud a dhéanamh trí Ghaeilge. Ach é sin ráite, tá mé an-tuisceanach don ghasúr nach bhfuil mórán Gaeilge acu mar tá gasúir ar fíorbheagán Gaeilge a tháinig isteach san áit cúpla bliain ó shin, b'fhéidir á tháinig ó Meiriceá agus ó Shasana. So tá mé an-tuisceanach faoi sin freisin. Ach ar an iomlán bíonn muid ag iarraidh Gaeilge a chur chun cinn an t-am ar fad.



- 33:29.8 - **Agus an mbeadh na múinteoirí ar fad sásta leis an bpolasaí**  
33:45.3 **sin?**
- 33:45.2 - Tá. Ach *you know*, roinnt mhaith de na múinteoirí cosúil liom  
34:07.5 féin nach bhfuil ar mórán Gaeilge, atá *just* ag foghlaim an Gaeilge fós, *so* tá muid cineál roinnte idir na cainteoirí dúchasach agus na blow-ins.
- 34:07.4 - **An gcothaíonn an polasaí deacrachtaí duitse?**  
34:11.3
- 34:11.3 - *No* tá mé in ann, tá sé *alright, you know*. Tá sé níos éasca agam  
34:39.1 bheith ag labhairt Gaeilge leis na gasúir ná le daoine eile. Uaireanta níl a fhios agam cén fáth. Ach tá sé níos éasca bheith ag labhairt trí Gaeilge sa seomra ranga agus ag labhairt ná go dtí daoine taobh amuigh den scoil.
- 34:39.0 - **Agus céard a thugann tú faoi deara faoi iompar teanga na**  
34:46.1 **ndaltaí?**
- 34:46.1 - B'fhearr leo Béarla. *You know*, tá sé níos *cool* agus mar sin de.  
35:46.6 Go háirithe, i measc na gcailíní, bíonn na cailíní i gcónaí ag iarraidh Béarla a labhairt sa clós agus mar sin de, cineál *mid Atlantic drawl*, agus *the American accent*. Tá na buachaillí níos fearr chun Gaeilge a labhairt mar níl siad ag iarraidh bheith chomh *cool* agus atá na cailíní ag iarraidh a bheith. Ach é sin ráite, agus iad ag, i measc na hardranganna, cúigiú bliain, séú bliain, bíonn siad ag labhairt Gaeilge. *It's the younger ones*, tá siadsan ag iarraidh Béarla a labhairt, tá siadsan ag iarraidh bheith déagóirí Meiriceánacha, ach ar an iomlán, bíonn siad socraithe síos, cúig bliana déag d'aois agus bíonn níos mó ciall acu. Ar an iomlán.
- 35:46.6 - **Agus an imríonn iompar teanga na ndalta tionchar ar**  
35:54.0 **iompar teanga na múinteoirí?**
- 35:53.9 - *No*, mar má bhíonn siad ag labhairt Béarla deir tú nó ní thuigim  
36:18.5 Béarla agus caithfidh siad sin Gaeilge a labhairt, mar tá siad in ann. Cuirfidh tú ceist orthub i nGaeilge, b'fhéidir go freagraíonn siad i mBéarla. *Just* coinníonn tú ar aghaidh i nGaeilge. Ach amháin na gasúir a bhfuil ar fíor bheagán Gaeilge.
- 36:18.4 - **Cén cineál tionchar a imríonn siadsan?**  
36:22.1
- 36:22.1 - Ní tionchar diúltach atá ann, tá siad uilig in ann Gaeilge a  
38:17.1 labhairt. *Often* tá sé níos fearr gan *fuss* a dhéanamh. Mar ní féidir a bheith mar “Gaeilge Nazi”, *you know*. Tá sé níos fearr iad a spreagadh agus a mealladh ná a bheith ró dian orthu, *that would have the opposite effect*. Agus ar na múinteoirí b'fhéidir freisin [...] Mar, go minic, cé go bhfuil na múinteoirí in ann an ábhar a chur ar aghaidh trí Gaeilge agus mar sin de, níl siad b'fhéidir sásta Gaeilge a úsáid in sa seomra foirne agus iad ag labhairt lena chéile. Agus *you know*, ní féidir leat a bheith ró dian orthu

ceapaim *because it can be*, b'fhéidir go mbeidh tionchar diúltach ann ansin. *Just* mar cineál *observation pearsanta*. Sa seomra foirne bíonn beagán Béarla ag dul ar aghaidh ach é sin ráite, chomh fada agus nach bíonn siad ag labhairt Béarla os comhair na gasúir, do na gasúir, ceapaim go bhfuil sé sin *alright*, Caithfidh muid a bheith ar ár sáimhín só in sa *staffroom* agus mar sin de. Agus leis na tuismitheoirí agus mar sin de, úsáidim Gaeilge an t-am ar fad, ar an fón. Le múinteoirí eile. Ach agus tú ag ól cupán tae sa seomra foirne, ceapaim nár cheart go mbeadh aon deacracht ann má bhíonn daoine ag iarraidh Béarla a labhairt [...] B'fhéidir san *ideal world* bheadh chuile dhuine ag labhairt Gaeilge ó maidin go hoíche an t-am ar fad, *ach we have to be realistic too*.

38:17.1 -  
38:31.5

**Agus ó thaobh ról na scoile seo, an bhfeiceann tusa difríocht idir an scoil seo agus scoil eile a bheadh ag múineadh trí mheán na Gaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht?**

38:31.5 -  
39:30.0

*You see*, ó thaobh na scoile eile, tá rogha ag na tuismitheoirí agus ag na gasúir dul go dtí scoil Gaelach nó scoil Béarla. Anseo, níl an rogha acub. Tá sé níos deacra ansin, iad a spreagadh chun Gaeilge a labhairt. Freisin tógann siad an Gaeilge cineál, *for granted, you know?* So tá sé níos deacra ceapaim anseo bheith ag múineadh trí Gaeilge ná i scoil eile. Anseo, níl an dara rogha acub ach é sin a dhéanamh trí Gaeilge agus go minic, ó am go céile bíonn siad cineál, bíonn cineál drogall orthub an Gaeilge a labhairt, nó b'fhéidir an obair baile a dhéanamh trí Gaeilge, Bíonn cineál drogall orthu. *You know*, níl a fhios agam i ndáiríre, ach ceapaim nach mbeidh an fadhb sin ag [gaelcholaíste].

39:29.9 -  
39:35.6  
39:35.5 -  
40:27.2

**Agus ó thaobh an róil atá ag an scoil sa bpobal?**

Bhuel, tá b'fhéidir níos mó cineál *duty* ag an scoil seo an oideachas a sholáthar trí Gaeilge uilig ós rud é go bhfuil an scoil in sa nGaeltacht agus mar sin de agus go bhfuil na gasúir uilig ag brath, agus na tuismitheoirí ag brath ar an scoil seo. [...] níl aon rogha eile ag na gasúir, ó am go céile ach teacht anseo so caithfidh muid an oideachas is fearr ar cumas s'againne a chur ar aghaidh dóibh.

40:27.1 -  
40:37.8

**An bhfuil ról difriúil agatsa mar sin, le hais do chombhgleacaí sna scoileanna eile?**

40:37.7 -  
43:51.3

Tá an post céanna againne agus mar sin de, leis na *cineál expectations* céanna ó thaobh na scrúduithe agus mar sin de. Níl a fhios agam. B'fhéidir go bhfuil siadsan, *you know* go bhfuil níos mó brú orthub an téacsleabhar a bheith acub i nGaeilge os rud é go bhfuil, go raibh an rogha ag na tuismitheoirí a gasúr a chur ann nó gan iad a chur ann, agus go bhfuil cineál níos mó *expectations* acub b'fhéidir. Ach níl mé cinnte i ndáiríre.

## Aguisín H: Agallamh B3

- 3:55.3 -  
4:26.8 Rinne mé an Dip. trí Bhéarla. Ní dhearna mé an ceann i nGaeilge mar cheap mé ag an am [...] b'fhéidir, níl a fhios agam cén fhad a raibh an ceann i nGaeilge ann, ach cheap mé b'fhéidir go mbeadh níos mó cáil nó aitheantas tugtha don cheann eile, abair nach bhfuair mé post i scoil Ghaeltachta nó i scoil lánGhaeilge ba mhaith liom go mbeadh aitheantas ceart tugtha don Dip. So ní dhearna mé an ceann Gaeilge.
- 4:26.8 -  
4:38.3 **Agus an ndearna tú do chuid taithí mhúinteoireachta i scoil lánGhaeilge nó scoil Bhéarla?**
- 4:38.2 -  
5:42.8 Rinne mé é i [ngaelcholáiste]. Ach is dóigh go raibh sé ruainne beag difriúil domsa mar go raibh, mar gur Béarla ceann de na hábhair a bhí agam. Ní trí Ghaeilge a bheifeá ag múineadh [...] Cé dá mbeadh rogha agam gurbh fhearr liom an Dip. a dhéanamh i scoil Ghaelach de chineál éigin. B'fhéidir go bhfuil cliú ar na scoileanna mar seo agus [gaelcholáiste] nach bhfuil an oiread fadhbanna smachta iontu, seans go raibh sé sin taobh thiar i mo chloigeann ach ní raibh mé ag smaoineamh go díreach air sin.
- 7:05.6 -  
7:11.5 **Agus an bhfuil cúis ar bith gur tháinig tú ag scoil Ghaeltachta?**
- 7:11.5 -  
8:06.2 [...] Ní raibh cúis ar leith gur tháinig mé anseo, chuaigh mé ag a lán áiteanna [...] just tharlaigh sé go raibh post anseo
- 8:57.9 -  
9:04.2 **Agus ó thaobh cúrsaí inseirbhíse, cén taithí tá agat orthu?**
- 9:04.2 -  
9:50.1 Níl cúrsaí inseirbhíse ar bith déanta agam i mBéarla, leis an ábhar sin a mhúineadh. Ní dhearna mé cúrsa inseirbhíse ar bith ansin. Ach thosaigh an cúrsa staire ag athrú, b'fhéidir 2006 an chéad bhliain den chúrsa nua sin. [...] Chaith mé dhá bhliain ag dul acu sin, bhí ceann faoi leith ann i mBéarla agus ceann eile i nGaeilge, so bhí mise ag dul ag na ceanna trí Ghaeilge agus bhí siad dírithe isteach ar chúrsa nua staire agus conas é a theagasc trí Ghaeilge.
- 9:36.9 -  
10:30.9 Bhí áisitheoir, bhí sí go maith, ní dóigh liom go raibh sí féin ag múineadh trí Ghaeilge, bhí sí tar éis bliain nó dhó a thógaint amach [...] ach rinne sí an-iarracht nótaí a chur ar fáil agus aistriúcháin a fháil ar rudaí, thug sí leabhrán téarmaí staire dúinn, [...] tá suíomh idirlíon ann a chuir sí mé ar an eolas faoi sin, Hist.ie, agus bíonn go leor de na hacmhainní ar fáil trí Ghaeilge ar an suíomh sin air sin. So *yeah* bhí mé sásta leis sin. Is cinnte go bhfuil mé níos compordaí, cionns an suíomh idirlíon sin [a bheith] ar fáil. Bíonn mé in ann samplaí a fháil de dhoiciméid trí Ghaeilge.
- 11:00.5 - B'fhéidir lá amháin nach raibh mé in ann dul ag an gceann trí

- 11:48.4 Ghaeilge agus go ndeachaigh mé ag an gceann eile agus ní bhfuair mé chomh húsáideach sin é. Níor mhothaigh mé go raibh sé chomh húsáideach sin. *So* is cinnte go raibh sé go maith domsa, Agus freisin mar go raibh sé ar fáil trí Ghaeilge nach raibh an oiread sin daoine air [...] So ní raibh ach cúigear againn ann agus an áisitheoir. So is cinnte go bhfuair muid go leor cúnamh uaithe agus bhí sí in ann ár gcuid ceisteanna a fhreagairt b'fhéidir ar shlí nach mbeifeá dá mbeadh grúpa níos mó ann. Bheifeá níos compordaí ag cur do cheist freisin mar gur grúpa níos lú a bhí ann. *So* meascán is dóigh a bhí ann go raibh sé níos fearr mar go raibh sé trí Ghaeilge agus mar go raibh an grúpa níos lú.
- 11:42.2 - **Agus ar cheap tú go raibh sé ina bhuntáiste a bheith istigh in**  
11:52.8 **éindigh le múinteoirí eile a bhí ag múineadh i scoileanna Gaeltachta?**
- 11:52.7 - Bhí, is cinnte go raibh *'cause* bheadh go leor cineál, bheadh duine  
12:27.0 éigin in ann a rá "Ó an bhfuil's agat cén áit a bhfaighidh tú sin? tá cóip agamsa de sin, tabharfaidh mé duit é." nó bhí muid ag tabhairt, bhuel, ní raibh mise ag tabhairt an oiread sin cúnaimh, ach bhí daoine eile ag tabhairt cúnamh dá chéile mar go raibh na deacrachtaí céanna againn. Abair le múineadh staire, an rud ba dheacra, tá ceist ann bunaithe ar, tá leabhar trí Ghaeilge ann, ach tá na leabhair trí Bhéarla níos fearr.
- 12:37.1 - Ach freisin tá ceist bunaithe ar dhoiciméid, so caithfidh tú go leor  
13:19.3 doiciméid a bheith agat do na daltaí agus ní raibh an oiread sin samplaí ar fáil, so cheap mise go raibh sé go maith caint leis na daoine eile agus ceist a chur orthu cá bhfuair siadsan na doiciméid agus thiocfaidh leat ansin cineál de malartú a dhéanamh, so is cinnte gur chabhraigh sé sin [...] tháinig stop leo sin. Tháinig an cúrsa nua i bhfeidhm sílim 2006 agus déarfainn ní cuimhin liom cén bhliain dheireanach go ndeachaigh muid ag ceann acub sin ach tá cúpla bliain ann anois. Is dóigh nach raibh mé ag ceann acub sin ó thosaigh mise ag múineadh. So bhí mise ag dul ar na cúrsaí sin nuair nach raibh an cúrsa dá mhúineadh agam ar chor ar bith. Agus ansin [...]thosaigh mise ag múineadh agus ní shílím go raibh cúrsa ar bith eile ann ó shin.
- 13:17.6 - **Agus an aireofá uait iad?**  
13:25.4
- 13:19.2 - Sílim go n-aireoinn uaim iad. Thaitin siad liom. Bhí sé go deas is  
13:59.8 dóigh briseadh a fháil ón scoil don lá, sin rud amháin, Ach bhí sé go deas castáil le daoine eile a bhí ag déileáil leis na rudaí céanna leatsa agus ag triail réiteach a fháil ar na fadhbanna céanna. Bhí sé [go deas] *just*, cineál *touch base* a bhí ann is dóigh, ag smaoineamh faoin slí maith chun rudaí a dhéanamh, conas ábhar a fháil conas b'fhéidir rudaí a dhéanamh níos suimiúla do na daltaí.
- 13:59.8 - Sílim dá mbeadh sé níos leanúnaí go mbeadh sé sin níos fearr, seans  
14:33.8 nach mbeadh na deacrachtaí uilig agat ag an am céanna. Seans go

raibh deacracht agat, téann tú chuig cúrsa, réitítear an deacracht sin, téann tú ar aghaidh ag píos nua den chúrsa agus tá deacracht difriúil agat. So má tá an cúrsa inseirbhíse déanta agat don bhliain sin, bhuel caithfidh tú fanacht go dtí an chéad bhliain eile agus ansin beidh dearmad déanta agat so sílim go mbeadh sé níos feiliúnaí dá mbeadh siad ag tarlú go leanúnach.

14:32.3 -  
14:41.1  
14:33.7 -  
15:26.1

### **Agus ó thaobh cúrsaí inseirbhíse Béarla [mar ábhar]?**

Níl ceann ar bith déanta agam. *You see* sílim gur athraigh an cúrsa [...] nuair nach raibh mise ag múineadh agus nuair a bhí an Dip. dhá dhéanamh agam agus is dóigh go ndearna na múinteoirí Béarla uilig inseirbhís, cúrsaí inseirbhíse thart ar an am sin, so ní raibh aon rud ann ansin ó tháinig mise. Níor cuireadh mé ar aon eolas faoi aon cheann. Ní dóigh liom go raibh cúrsaí ar bith. Cúpla bliain ó shin, thosaigh mé ag lorg, *actually* anois nuair a smaoiním faoi, thosaigh mé ag rá liom féin, bheadh sé go deas. Is dóigh thart ar an am go raibh mé ag déanamh na cinn staire, dúirt mé liom féin meas tú an bhfuil aon rud ar fáil nó an bhfuil cúrsaí ar bith ann. Chuaigh mé, bhí mé ag breathnú ar an idirlíon agus níor tháinig mé ar aon rud. So ní dóigh liom go bhfuil, b'fhéidir go bhfuil cinn ann ach ní raibh mé in ann teacht orthu agus níor cuireadh mé ar an eolas fúthu.

15:26.0 -  
16:56.0

D'aireoinn uaim iad mar *just* an rud a tharlaíonn dom ná blianta thar a chéile, abair bliain amháin bheadh torthaí iontach ann, go háirithe le Béarla, bheadh torthaí iontach. Agus bheifeá ag rá, iontach so tá mé ag déanamh chuile short ceart agus tá mé sásta anois go bhfuil an *modus operandi* ceart agam agus ansin an chéad bhliain eile déanann tú an rud ceannann céanna, agus tá na daltaí chomh maith céanna agus ag déanamh an oiread céanna iarracht agus *just* ní bheidh na torthaí go maith agus beidh tú ag rá leat féin bhuel rinne mé an rud céanna, an bhfuil mise ag déanamh rud éigin mícheart. Nó an é gur athraigh siad an rud gur mhaith leo? Nó an é go raibh an scrúdaitheoir seo níos déine? Is cuimhin liom an mothú sin bliain amháin, rinne mé an rud céanna go ndearna mé anuraidh cén fáth nach bhfuil na torthaí mar an gcéanna. Thaitneodh liom dul ar chúrsa [...] agus dá ndéarfadh siad, seo an rud atá á lorg againn so go dtig leat sin a bheith agat i do chloigeann nuair atá tú ag múineadh. So thaitneodh sé liom agus sílim go mbeadh sé cabhrach dá mbeadh cúrsa inseirbhíse. Níl sé sásúil *really* go raibh cúrsaí inseirbhíse ann i 2001 b'fhéidir agus nach bhfuil aon rud ann ó shin. *Now* b'fhéidir go bhfuil mise mícheart agus go raibh siad ann ach níor chuala mé fúthu agus chuala mé faoi na cinn staire so tá mé ag glacadh leis go mbeinn tar éis cloisteáil fúthu.

16:52.0 -  
17:03.3

### **Agus ó thaobh an ceanna staire, cén t-easnamh is mó a cheapfá a bhí orthu?**

17:06.7 -  
18:29.5

Ní raibh achan rud i gcónaí ar fáil trí Ghaeilge, agus amanntaí ghabh sí leithscéal faoi sin. Sílim go raibh sise ag déanamh a dícheall rudaí a fháil aistrithe agus rudaí mar sin. Ach sílim gur deacracht a bhí

ansin. Agus freisin, coinním ag dul ar ais ag na doiciméid seo. Rud nár chuidigh agus a chothaíonn deacrachtaí. Leis na doiciméid, caithfidh siad na doiciméid a léamh agus freagraí a scríobh orthu. Go minic doiciméid a bhíonn ann a bhí i mBéarla i dtosach agus a aistriódh go Gaeilge. So caileann sé brí ruainne beag. Bheadh sé go deas dá dtiocfaidh leo doiciméid a scríobhadh i nGaeilge ar an gcéad dul síos a fháil. Ach is dóigh go bhfuil sé sin deacair mar go gcaithfidh na daoine atá a dhéanamh i nGaeilge agus na daoine atá a dhéanamh i mBéarla na doiciméid céanna a dhéanamh. Go fiú inné, bhí mé ag déanamh rud le doiciméid agus aistriúchán a bhí ann, agus ní oibríonn sé chomh maith céanna. Tá cuid den bhrí cailte. Agus amantaí na daoine a bhíonn ag déanamh na haistriúcháin, ní bhíonn siad ag smaoinreamh gur daltaí atá i gceist.

18:16.1 -  
18:48.6

An leabhar staire don Teastas Sóisearach, tá sé millteanach. *Like* ní úsáidim é. Tá sé uafásach. Ní thiocfaidh leat, dalta dó, dhá bhliain déag teacht isteach ag triail cuid den rud atá sa leabhar sin a léamh. Ní thiocfaidh leat é a úsáid. Mar gur aistriúchán atá ann é, mar gur thug siad é do dhuine éigin i mBaile Átha Cliath is dóigh, duine meán aosta atá ag aistriú doiciméid, ag aistriú rud scríofa ar nós go raibh sé ag déanamh rud éigin le haghaidh dlí nó rud éigin mar sin so ní fheileann sé.

18:53.8 -  
19:01.2

**Agus an gcothaíonn sé sin dúshlán duitse mar mhúinteoir?**

19:01.1 -  
19:31.4

Cothaíonn sé deacracht mar b'fhéidir go gcuireann sé lagmhisneach ar na daltaí atá ag tabhairt faoi trí Ghaeilge. Críochnaíonn mise suas anois i ndiaidh rá leis an dalta sin, "Sa scrúdú, déan cinnte go n-iarann tú an leagan Béarla freisin, *so* gur féidir leat a bheith cinnte gur sin an bhrí atá ann. Níor cheart go mbeinn á rá sin le dalta Gaeltachta atá ag triail tabhairt faoi trí Ghaeilge. Ach bheadh orm é a rá leis mar ní dóigh liom go dtuigfeadh sé an slí go raibh sé scríofa trí Ghaeilge, so sin an rud a dúirt mé leis sin.

19:31.4 -  
19:37.5

**Agus cén fáth go gceapann tú nár cheart duit a bheith á rá sin leis?**

19:34.4 -  
22:11.1

Sílim go bhfuil sé doiligh go leor, go bhfuil go leor deacracht faoi láthair tá mise á fháil ana-dheacair a chur ina luí orthu gur cheart daofa é a dhéanamh trí Ghaeilge. Níl siad ag iarraidh é a dhéanamh trí Ghaeilge, stair. Mar shampla [tar éis briseadh] bhí [an rang] ar fad á dhéanamh i mBéarla. Agus dúirt mise, *you know*, "Cén fáth go bhfuil seo ag dul ar aghaidh, ní féidir linn seo a dhéanamh, chuile dhuine, tá sibh ag athrú ar ais arís" [...] ach le trí seachtaine anois, sin an deacracht is mó atá agam sa rang staire, iad ag rá liom gur mhaith leo é a dhéanamh trí Bhéarla. Agus an cheist a bhí agat cén fáth nár cheart dom a bheith á rá? agus an fáth nár cheart dom é a rá gur chaith mé an oiread sin ama ag triail ag cur orthu é a dhéanamh trí Ghaeilge, agus ansin nuair atá sé á dhéanamh i nGaeilge, "bí cinnte go bhfaighidh tú an leagan Béarla freisin". Tá codarsnacht éigin i gceist ansin, níl sé díreach ceart ach sin mar atá sé. [...] Bhí

[dalta] amháin ach go háirithe agus ghoill sé orm agus chuir sé fearg orm agus labhair mé leis an bpríomhoide faoi. *You know*, neart Gaeilge aige, tógadh le Gaeilge é, labhraím i nGaeilge leis, freagraíonn sé mé i mBéarla. Rinne sé é trí Ghaeilge don Teastas Sóisearach [...] Tá sé breá ábalta é a dhéanamh trí Ghaeilge. Dúirt sé liom, “*No*, ba mhaith liom é a dhéanamh i mBéarla”. Dúirt mise, “*bhuel*, just tabhair faoi ar feadh trí seachtaine, gheobhaidh tú marcanna breise, just déan é ar feadh trí seachtaine go bhfeicfidh tú”. *Right*, tar éis seachtaine tháinig sé chugam aríst, “ba mhaith liom é a dhéanamh i mBéarla”. Dúirt mé cén fáth nach ndéanfaidh tú trí seachtaine agus teacht ar ais chugam ansin. An lá dár gcionn, bhí nóta ón tuismitheoir ag rá go raibh sí sásta go ndéanfadh sé é trí Bhéarla [...] ach ghoill sin orm agus chuir sé isteach orm. Ní cionn's nach bhfuair mé mo bhealach ach sílim gur cheart go mbeadh seisean á dhéanamh trí Ghaeilge agus ní dóigh liom go bhfuil fáth ar bith nach ndéanfadh sé trí Ghaeilge é. Sílim go síleann siad go dtig leo é a dhéanamh níos griste nó rud éigin. Dúirt seisean rud éigin cosúil le, níor mhaith liom am a chaitheamh. Now an leaid céanna, níl sé ag déanamh tada in ábhar ar bith. Ach sin an rud a dúirt mé leis, níl sé tabhairt aird ar rud ar bith, níl suim aige in aon rud, ach an t-aon rud go raibh suim aige ann ná nach ndéanfadh sé trí Ghaeilge é. Sin an rud a bhí mise ag rá leis, “Mura bhfuil tú ag dul aon rud a dhéanamh, cén fáth just nach ndéanann tú aon rud i nGaeilge!”. Níl a fhios agam. Dúirt sé rud éigin faoi téarmaí, nár mhaith leis am a chaitheamh ag foghlaim téarmaí trí Ghaeilge. Agus ní hé go gcaithfidh siad am a chaitheamh leis sin, díreach foghlaimóidh siad trí Ghaeilge den chéad uair é seachas é a fhoghlaim trí Bhéarla. Thriail mé chuile rud a rá leis agus é a mhíniú dó go mbeadh sé níos fearr, agus an deich faoin gcéad agus sin uilig, ach chaill mé an ceann sin. Déanaim iarracht anois chuile rud sa rang, déanaim i nGaeilge i dtosach é, nuair a bhím ag scrabh rudaí ar an gclár, ag *typáil* rudaí amach, is i nGaeilge ar dtús a dhéanaim é.

23:28.3 -  
23:34.4

**Agus ó thaobh do phoist, cén rud is mó a thugann sásamh duit i do phost?**

23:29.6 -  
24:28.7

Tugann sé sásamh dom nuair a fheicim go bhfuil rud éigin foghlamtha acu, nó má tá dul chun cinn ar bith go fiú má tá sé iontach beag mar dhul chun cinn, bím sásta. Má fheicim gur éist siad liom agus go ndearna siad iarracht an rud a dúirt mé a chur i gcrích nó a úsáid, tugann sé sin sásamh dom, even go fiú má deirim rud beag amháin agus an chéad uair eile go bhfuil sé sin feabhsaithe acu, bím sásta. So ní hé go bhfuil mé ag lorg A ó chuile dhuine, ach *just* ba mhaith liom go bhfaigheadh an duine an rud is fearr gur féidir leo a fháil agus iad féin a bhrú chun, *just*, feabhas a chur ar rudaí chuile lá. Rud beag éigin nua a fhoghlaim chuile lá, so má fheicim go bhfuil rud beag éigin foghlamtha acu, go fiú má bhíonn sé beag, bím sásta.

24:27.2 -  
24:34.7

**Agus ar an taobh eile, cén rud is mó a thugann dúshlán duit i do phost?**

24:31.1 -  
25:33.1

Is dóigh nuair a bhí mise ar scoil go mbíodh múinteoirí agus tuismitheoirí á rá seo faoi déagóirí nach bhfuil suim acu in rudaí agus go bhfuil sé deacair iad a ghríosadh agus go bhfuil sé deacair cineál, fuinneamh a fháil iontu agus sin an rud a chuireann as dom. Agus amantaí nuair a mhothaím go bhfuil sin ag teacht ó tuismitheoirí freisin, just cuireann sé as dom, mar ní thuigim é. Abair, "ná cuir an iomarca brú air", rudaí mar seo, ní bheinnse mar sin ar chor ar bith. Sílimse gur cheart brú a chur, ní hé go bhfuilim ag rá gur cheart an t-uafás brú a chur orthu. Sílim má chuirtear brú éigin orthu, mura bhfuil siad sásta brú a chur orthu féin, caithfidh duine éigin brú a chur orthu. [...] so cuireann sé isteach orm nuair atá easpa fuinnimh nó easpa iarracht nó easpa just cineál nuair atá siad switched off agus ar nós cuma liom agus *yeah whatever*, é seo, really cuireann sé sin as dom. Go fiú mura bhfuil siad sásta an t-uafás a dhéanamh, má tá siad sásta méid áirithe a dhéanamh, Go fiú má bhreathnaíonn siad go bhfuil suim acu sa rud atá ag tarlú.

25:41.6 -  
25:54.9

**Agus ó thaobh cúrsaí teanga, an bhfuil polasaí teanga ag an scoil seo?**

25:45.3 -  
28:48.7

Tá polasaí teanga ag an scoil, is dóigh nach bhfuil na daltaí ar an eolas faoi. Bheinn féin ag sílstint gur cheart go mbeadh polasaí níos láidre i bhfeidhm. Sílim le tamall tá an mothú faighte agam go bhfuil an cath cailte, againn nó nach, *you know* críochnaíonn sé suas a lán den am go mbíonn tusa ag labhairt i nGaeilge le daltaí agus go mbíonn siadsan ag labhairt i mBéarla leat agus caitheann tú go leor de do chuid ama, just ag rá, i nGaeilge, i nGaeilge, i nGaeilge. *Even* rudaí eischuraclar, [...] bíonn siad uilig ag caint i mBéarla eatarthu féin, agus labhróidh siad i mBéarla leat.

25:46.2 -  
25:54.0

**An bhfuil sé deacair an polasaí teanga a chur i bhfeidhm?**

26:49.1 -  
27:10.4

Tá sé deacair agus déarfainn nach bhfuil polasaí láidir go leor againn agus níl mé cinnte gur cheart dúinn dul i dtreo go gcaithfidh siad a bheith ag labhairt i nGaeilge lena chéile ar na pasáistí, mar níl ar chor ar bith. Déarfainn go bhfuil níos lú ná cúig faoin gcéad daofa ag caint i nGaeilge lena chéile ar na pasáistí.

27:07.4 -  
27:14.8

**Agus an gceapann tú go n-imríonn sé sin tionchar ar iompar teanga na múinteoirí?**

27:22.1 -  
28:13.6

Déarfainn go mbíonn tionchar aige air, mar má tá tú ag caitheamh do chuid lá uilig ag caint i nGaeilge le duine eicint agus iad ag caint i mBéarla leat, agus má tá sé sin ag tarlú cúig lá sa tseachtain. Faoi dheireadh, go fiú gan smaoinemh faoi, thiocfaidh leat iad a fhreagairt i mBéarla, agus fosta déarfainn go mbíonn tionchar aige ar do chuid Gaeilge fhéin mar go bhfuil tú cineál ag rá rudaí leath i nGaeilge, leath i mBéarla, ag triail iad a ghríosadh, triail iad a thabhairt leat [...] So déarfainn go bhfuil tionchar aige air sin, mar go bhfuil tú cineál ag triail *you know* géilleadh éigin a dhéanamh dóibh so go ndéanfaidh siadsan géilleadh éigin ar ais [...] cuireann sé as



dom [...] Níor mhaith liom a bheith géilleadh [...] b'fhearr liomsa go mbeadh polasaí teanga níos láidre ins sa scoil ina bheadh mo pháiste féin ag dul.

28:10.2 -  
28:19.1

### **An gceapann tú go n-aontódh múinteoirí eile na scoile leis sin?**

28:19.1 -  
28:58.3

Ní bheinn. [Is] cinnte go n-aontódh, cuid acu. Déarfainn go n-aontódh cuid acu liom. *You know* síleann daoine amantaí, ní hé gur dhúirt duine ar bith é seo liom ach bíonn an rud seo faoi *fanatic* agus seo uilig. Bheinnse i bhfabhar rud níos *fanatical*. B'fhearr liomsa rud éigin níos láidre. Ní dóigh liom go mbeadh chuile dhuine ar aon intinn. Déarfainn b'fhéidir go mbeadh caoga faoin gcéad ar aon intinn. Sílim dá dtosódh muid anois air agus é a dhéanamh ón gcéad bhliain [...] agus leanacht chuile bhliain leis an ngrúpa nua a thagann isteach, an méid a thógfadh sé ná cúpla bliain agus thiocfaidh linn é a dhéanamh ach ní fheicim é ag tarlú [...] tá sé ana-dheacair, ná déan nós, ná bris nós. Tá an nós ann anois ar bhealach agus tá's agat, daoine óga, thig leo a bheith iontach ceannána, iontach stálaithe, agus *you know* tá siad, agus mar a fheicimse anois nuair atá mé triail iad a athrú, nuair atá mé triail a rá leo rudaí a dhéanamh trí Ghaeilge mar go bhfaighidh siad marcanna breise níl siad ag éisteacht liom. Níl na tuismitheoirí ag éisteacht liom. So, cén tslí ansin go mbeidh mé in ann a rá leo *well just look*, labhair i nGaeilge i measc do chuid cairde féin. Níl aon rud breise acu le fáil acu as sin. Nuair atá siad ag fáil marcanna breise, fós níl siad sásta é a dhéanamh. So [...] ní fheiceann siad an rud faoi caomhnú teanga agus mura n-úsáidfidh muid í go mbeidh sí imithe, agus sin uilig *just* ní fheiceann siad sin anois, *just* níl sin in aigne daoine óga ní dóigh liom

29:58.4 -  
30:10.8

### **Tá daoine ann a déarfadh go bhfuil ról ag an múinteoir i gcaomhnú teanga, an dtiocfá leis sin?**

30:10.8 -  
31:18.4

Sílim go bhfuil ról ag an múinteoir, is dóigh má thugann tú sampla daofa. Má fheiceann siad go bhfuil tusa á dhéanamh, go bhfuil Gaeilge á úsáid agatsa i do ghnáthshaol laethúil. B'fhéidir go gcuirfeadh sé ina luí orthu, go dtuigfeadh siad go dtiocfaidh leo féin an rud céanna a dhéanamh. Sílim cinnte go bhfuil baint ag múinteoirí leis sin. *Just* tá sé ana-dheacair cuir orthu éisteacht leat. Tá baint ag múinteoirí leis cinnte, tá baint ag tuismitheoirí leis fosta. Agus tá baint ag bainisteoirí na scoile leis. So mura bhfuil polasaí láidir go leor ann. agus mura bhfuil sé dá chur i gcrích, agus mura bhfuil sé ag teacht ón mbaile agus mura bhfuil sé ag teacht ón tsochaí, caithfidh na píosaí sin uilig den *jigsaw* titim isteach le chéile agus faoi láthair déarfainn go bhfuil go leor de na píosaí nach bhfuil ag teacht le chéile agus déarfainn nach bhfuil na múinteoirí láidir go leor air fosta. Bíonn an rud sin, "i nGaeilge le do thoil, i nGaeilge le do thoil" ag tarlú an t-am ar fad [...] Ní maith liom toiseacht ag caint faoi pianós, ach ba cheart go dtarlódh rud éigin, má tá duine *just* ag caint leat i mBéarla an t-am ar fad agus má tá tusa ag caint leo i nGaeilge [...] níl riail ann go gcaithfidh siad caint leat i nGaeilge, ní dóigh

liom go bhfuil an riail sin ann, ach ó thaobh measa, ba cheart duit labhairt sa teanga ina labhraítear leat, cheapfainn féin.

34:08.0 -  
34:39.9

**Ó thaobh an ról a bheadh ag scoileanna Gaeltachta agus scoileanna lánGhaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht, an gceapann tú go bhfuil difríocht sa ról atá acu?**

34:39.9 -  
35:45.7

B'fhéidir go bhfuil an ról céanna acu. Déarfainn go bhfuil polasaí níos láidre sna gaelscoileanna ná sna scoileanna Gaeltachta. Déarfainn na daltaí atá sna scoileanna Gaeltachta, tá níos mó seans go mbeidh Gaeilge in úsáid acu sin sa mbaile so ba cheart go mbeadh rudaí níos fearr ach ní bheinn cinnte go bhfuil mar nach bhfuil na polasaithe chomh láidir sin sna scoileanna Gaeltachta agus atá sna gaelscoileanna [...] Déarfainn go bhfuil dúshlán níos mó ar na scoileanna Gaeltachta *just* gurb é an rud nádúrtha é a tharlaíonn go ndéanann muid achan rud trí Ghaeilge. In sna gaelscoileanna, tá's ag daoine nach é an rud nádúrtha a tharlaíonn sna clainnte sin, go dtagann siad anseo chun oideachas a fháil trí Ghaeilge ach nach é [...] Sílim gur cheart go mbeadh, go mbeadh sé níos nádúrtha sna scoileanna seo, agus just gur sin an slí atá sé. Déarfainn gur sin an rud a tharla, gur mhothaigh [siad] sin an slí atá sé, tá Gaeilge acu seo, ní gá dúinn polasaí a bheith againn faoi. Ach ní hé anois an tslí atá sé *so* is gá dúinn polasaí a bheith againn faoi. Tá an polasaí [ann] ach níl an polasaí ach níl an polasaí láidir go leor [...] Níl sé nádúrtha a thuilleadh a shílstint go bhfuil muid ag dul cumarsáid i nGaeilge ... Go bhfuil na daoine óga seo dul, dá dheoin féin cumarsáid a dhéanamh linn trí Ghaeilge an t-am ar fad, ní shin an rud atá ag tarlú. Go fiú na daltaí go bhfuil Gaeilge iontach acu agus a tógadh le Gaeilge agus sin ar fad agus b'fhéidir go mbíonn Gaeilge acu sa mbaile ach just rud éigin anseo nuair atá siad i measc na cairde.

37:21.6 -  
37:22.6

**Agus ó thaobh cumarsáid a bheadh ag na múinteoirí, an gceapann tú go bhfuil sé nádúrtha go fóill go bhfuil múinteoirí ag cumarsáid trí Ghaeilge?**

37:21.6 -  
39:08.8

Déarfainn nach bhfuil go leor cumarsáide, bhuel no OK, tá go leor cumarsáide trí Ghaeilge sa seomra foirne, déarfainn níos mó ná leath den am, ach déarfainn ba cheart go mbeadh sé céad faoin gcéad, ba cheart go mbeadh cumarsáid céad faoin gcéad trí Ghaeilge [...] ó thaobh sampla, freisin bhuel tá muid sa nGaeltacht, *when in Rome, do as the Romans do*, [...] go fiú mura bhfuil Gaeilge ó dhúchas ag na múinteoirí agus, má thagann múinteoir nua isteach [...] ba cheart daofa iarracht a dhéanamh. Agus bheinn féin den tuairim mura bhfuil siad sásta iarracht a dhéanamh, nach ceart daofa a bheith sa seomra. Sin docht dian, ach má tá duine amháin ann go bhfuil Béarla acu athraíonn daoine, agus [...] b'fhéidir go bhfuil sé conspóideach é a rá, déarfainn go mbíonn mná níos measa ná fir. Déarfainn go n-iompaíonn na mná, b'fhéidir cionns go mbíonn na mná ag caint níos mó, ach iompaíonn siadsan ar an mBéarla níos minice agus bheinn féin ag sílsint gur cheart do bhainistíocht na scoile a bheith iontach

cúramach faoi na múinteoirí a fhostaítear fiú má thagann siad isteach díreach ar feadh seachtaine, ba cheart go mbeadh Gaeilge acu, goileann sé orm má thagann duine isteach gan Gaeilge mar géilleann daoine eile don duine sin agus ansin, cothaítear nós nua. Agus ansin caithfear an nós sin a bhriseadh arís, agus tá an iomarca nósanna le briseadh faoin am seo.

38:35.8 -  
40:37.9

Bhuel, déarfainn na daoine atá anseo go fad-téarmach, Gaeilge a bhíonns acu [...] ach b'fhéidir nuair atá tú faoi bhrú, múinteoir tinn, imithe ar feadh seachtaine [...] déarfainn go bhfuil sé dúshlánach deacair múinteoirí a fháil go bhfuil Gaeilge ar a dtoil acu [...] B'fhearr liomsa, abair má tá tú ag teacht isteach ar feadh seachtaine, OK, b'fhéidir nach bhfuil tú iomlán cáilithe, b'fhéidir go bhfuil tú cáilithe cineál chun an rud sin a mhúineadh ach go bhfuil Gaeilge agat, shílfinnse go mbeadh sin níos tábhachtaí má tá tú cáilithe ach níl aon Ghaeilge agat. 'Cause mura bhfuil tú ann ach ar feadh seachtaine, ní thig leat an oiread sin dochair a dhéanamh *but* thig leat níos mó dochair a dhéanamh sa seomra foirne. 'Cause abair [...] duine nua a thagann isteach ar feadh seachtaine, athraíonn beirt atá ag suí in aice léi agus ar feadh na seachtaine sin, labhraíonn siad i mBéarla. Bhuel *then* nuair atá an duine eile imithe, tá cineál nós beag ansin tosaithe, go bhfuil daoine níos compordaí agus go leanann said orthu. So sin rud iontach tábhachtach sílim ach goidé an sort sampla é sin. Má tá an cath seo á throid againn an t-am ar fad leis na daoine óga, Gaeilge, Gaeilge, Gaeilge, ansin go tobann gheobhann muid duine eicint isteach ar feadh seachtaine agus níl focal Gaeilge acu. Ní sampla maith é sin agus *you know*, déarfainn go bhfuil, caithfidh muid a bheith cúramach faoi sin, shílfinnse.

40:35.6 -  
40:44.1

**Agus an gceapfa go mbeadh múinteoirí eile ar aon tuairim leat faoi sin?**

40:44.1 -  
41:55.0

Déarfainn go bhfuil go leor acu, go bhfuil an tuairim chéanna acu ach déarfainn nach ndeireann an oiread daoine é. Tá's agam go bhfuil mise á rá anois mar go bhfuil sé rúnda agus sin. Ní maith le daoine rudaí mar sin rá mar mothaíonn siad go bhfuil siad *fanatical* nó mothaíonn siad nach bhfuil siad cairdiúil leis an duine nua agus mothaíonn siad gur cheart iarracht a dhéanamh [...] nó deir na daoine rudaí faoi go bhfoghlaimeoidh siad agus go ndéanfaidh siad iarracht. I ndáiríre, ní dhéantar an oiread sin iarracht [...] Caithfidh tú a bheith cineál crua le rá, má thagann duine agus suíonn siad in aice leat sa seomra foirne agus tosaíonn siad ag labhairt leat i mBéarla. OK, an rud a dhéanfainn leanfainn orm ag labhairt i nGaeilge, go bhfeicfinn, but má leanann siadsan orthu, mura bhfuil Gaeilge ar bith acu, goidé atá tú dul a dhéanamh ansin? An bhfuil tú ag dul a rá, "níl mé ag dul ag caint leat anois mar nach bhfuil aon Ghaeilge agat", nó an bhfuil tú ag dul iad a sheachaint? Sin an rud a dhéanfainnse, níl sé sin go deas *either*, duine nua ag teacht isteach agus tá tú á sheachaint. So *just* níor cheart go gcuirfear muid sa spota sin.

41:55.0 -

**Céard a bheadh ag teastáil nach gcuirfí sa spota sin sibh?**

41:58.1  
42:05.1 -  
43:03.1

Polasaí ag rá gurb é an rud is tábhachtaí an Ghaeilge agus múinteoir a bheadh ag teacht isteach ag déanamh feitheoireacht nó pé rud. Níl a fhios agam conas mar a chuirfeá é, go ndéanfá cinnte gur Gaeilge uilig a bheadh sa seomra foirne. Sílim *just* nach gcuirfear sa spota sin muid trí gan duine mar sin a thabhairt isteach.

43:24.6 -  
43:33.8

Déarfainn nach maith le daoine an rud crua a rá, nach mhaith le daoine conspóid, nach mhaith le daoine achrann. B'fhéidir gurb é an rud is fusa do bhéal a choimeád dúnta agus leanacht ort, agus lá oibre a dhéanamh agus dul abhaile. *So* déarfainn b'fhéidir go bhfuil baint aige sin leis.

43:25.3 -  
43:46.8

**Labhair tú ar an drogall ansin a bhíonn ar mhúinteoirí, an gceapann tú go bhfuil drogall i measc múinteoirí, an gceapann tú go bhfuil rud ar bith go bhféadfadh an drogall sin a rualgeadh nó a lagú?**

44:05.6 -  
46:40.0

B'fhéidir dá mbeadh bosca ann go dtiocfaidh leat do chuid moltaí a chur isteach ann, gan ag amharcaint cosúil le, so nach mbeadh a fhios ag daoine go [...] *so arís*, rud rúnda. Dá mbeadh bosca le moltaí ann [...] níl's agat, b'fhéidir go n-osclófá *Pandora's Box* iomlán [...] Déarfainn bhuel you see má tá bosca moltaí, *then* tá moltaí agus má tá moltaí caithfear rudaí a chur i gcrích.

## Aguisín I: Agallamh C2

- 1:01.0 -  
2:25.8 Rinne mé [...] an ard díoplóma san oideachas [...] agus ansin cúpla bliain níos deireanaí chuaigh mé ag múineadh i gceart [...] mar gheall go raibh [an ADO] trí Ghaeilge, cineál shíl mé go mbeadh na ranganna níos lú agus go mbeadh caighdeán níos fearr déarfaidh muid leis na léachtóirí agus mar sin de, *you know* go mb'fhéidir nach mbeadh sé chomh neamhphearsanta leis an gcúrsa Béarla. Ní dhearna mé aon mhachnamh an-mhór air. *Just* rinne mé é. [...] Moladh dom an Dip. a dhéanamh ar a laghad go mbeadh cáilíocht agam agus go mbeadh mé in ann é sin a dhéanamh, agus mé b'fhéidir ag coinneáil leathshúil amach ar rudaí amach anseo, nó go mbeadh an tsaoirse agam tabhairt faoi cineál suimeanna agus mar sin de a fhorbairt san am saor, sna laethanta saoire agus mar sin de.
- 3:31.2 -  
3:36.7 **Agus an bhfuil sé sin tábhachtach, do chuid am pearsanta a a bheith agat?**
- 3:36.6 -  
4:41.1 Ara tá, caithfidh tú caitheamh aimsire, nó suim eile bheith agat taobh amuigh den jab. Coinníonn sé úr thú agus cabhraíonn sé leat, i mo chás-sa, do chuid scileanna taighde a fhorbairt, agus tá níos mó agus níos mó den taighde ag teacht isteach i gcúrsa na hArdteiste, agus b'fhéidir sna blianta roimhe sin, sna bunranganna, b'fhéidir go mbeadh sé ag teacht isteach...
- 4:41.1 -  
4:47.0 **Agus an gceapann tú go mbeadh múinteoirí eile staire ar aon intinn leat faoi sin?**
- 4:47.0 -  
6:06.7 Is dóigh go mbeadh. Duine ar bith a dhéanfadh a leithéid, cheapfainn go bhfeabhsódh sé mar mhúinteoir. *Just* don stair *like*. *I mean* is rud maith é, is rud folláin é paisean a bheith agat le haghaidh rud eicint eile taobh amuigh den scoil. Fiú má tá sé ceanglaíthe le do ábhar mar déanfaidh sé níos sona thú i do shaol pearsanta. Agus má tá sé sin fíor faoi do shaol taobh amuigh den scoil, tiocfaidh sé isteach i do shaol taobh istigh den scoil. Tá sé éasca dom é sin a rá ach tá sé deacair na rudaí sin ar fad [a dhéanamh] nuair atá gasúir i gceist. B'fhéidir go mbeadh go leor taistil ann. Mar gheall ar chúrsaí eacnamaíochta anois, bheadh brú ag teacht ar dhaoine an t-am breise atá ag daoine obair gan phá a dhéanamh ina gcuid ama saor agus mar sin de, ach sa méid ar chor ar bith, caithfidh tú, sílim, le do intinn a choinneáil aclaí agus do intinn a choinneáil úr agus mar sin de, caithfidh tú rud eicint a bheith agat taobh amuigh den scoil, fiú amháin is dóigh do chlann fhéin a thógáil. Is rud breise é sin. Cabhraíonn sé *perspective* a fháil ar an méid atá ag tarlú istigh sa scoil.
- 5:55.1 -  
5:56.5 **Agus ó thaobh do phost ansin, cén rud is mó a thugann sásamh duit i do phost?**

5:59.8 -  
15:48.9

Is dóigh nuair a chabhraíonn tú le gasúr dul chun cinn a dhéanamh in ábhar, in ábhar ar bith, go háirithe má tá siad in ann é a dhéanamh neamhspleách ort féin. Ceann de na rudaí a dhéarfainnse i gcónaí leis na gasúir ná *like* aireoidh mise sásta is cuma, céard a tharlós dóibh sa scoil amach anseo má imíonn siad ag an áit a bhfuil an leabhar staire, déarfadh muid, i siopa leabhar, má shocraíonn siad síos, *you know*, "bheadh suim agam leabhar staire a léamh anois" agus mé deich mbliana, scór bliain théis dhom an scoil a fhágáil [...] má mhothaíonn cineál gur imir tusa tionchar orthub agus má thug tú suim dóibh gur spreag tú iad le dul agus rudaí a fhiosrú agus chomh maith leis sin sa stair, tá deis agat seans a thabhairt do dhaoine fáil amach nach bhfuil rudaí i gcónaí mar a chloiseann siad sna meáin, agus mar sin de, go mbíonn scéalta níos casta ná mar a thabharfadh páipéar nuachta nó teilifís le fios agus go gcabhraíonn tú leo rudaí a cheistiú agus cuimhneamh dóibh féin agus fiú amháin anailis a dhéanamh ar an gcaoi a mbreathnaíonn siad féin ar an saol agus na cineál rudaí sin ar fad, is rud iontach é sin. Déarfadh muid i gcás na Gaeilge sa nGaeltacht nó in áit ar bith, má thugann tú misneach do dhaoine an Ghaeilge atá acub a úsáid agus má spreagann tú iad le beagán feabhas a chur orthub féin agus cuimhneamh ar an mbealach go gcoraíonn siad rudaí agus *you know* meas a bheith acu ar an teanga agus b'fhéidir go mbeadh níos mó suim acub b'fhéidir i a labhairt lena gcuid gasúir féin nuair atá gasúir acub agus mar sin de, *so* is cineál. Go leor den am *like*, tá tú cineál ag breathnú amach romhat agus ag súil go mbeidh tú in ann tionchar fadtéarmach a imirt ar na gasúir, Agus ansin anú sa ngearrthéarma tá tú caint faoi, *you know* a bheith ag súil go n-éireoidh go maith leo sna scrúduithe agus go bhfaighidh siad na pointí atá uathub san Ardeist agus go n-imeoidh siad ar aghaidh go dtí an tríú leibhéal agus na cineál rudaí sin ar fad. Agus fiú amháin mura bhfuil sé i gceist acub dul ar aghaidh go dtí an tríú leibhéal go dtógfaidís suim agus grá don ábhar agus go n-éireodh leob déanamh chomh maith agus atá siad in ann *like*, fiú amháin taobh amuigh de na scrúduithe ach go pearsanta freisin.

8:07.0 -  
8:16.2

**Agus an rud sin a dúirt tú faoi chúrsaí Gaeilge, an gceapfá i do ról mar mhúinteoir staire, go bhfuil sé sin i gceist?**

8:16.2 -  
9:17.0

Tá go pointe áirithe, anú má tá tú ag múineadh Gaeilge, tá sé ann freisin, níos tábhachtaí. Ceann de na gnéithe a bhaineann le múineadh na Gaeilge is dóigh sa nGaeltacht. Ach fiú amháin sa stair, agus níl mé ag caint faoi fás na hÉireann agus mar sin de, ach *just* go dtuigfidís, ní bhíonn rudaí riamh réamhshocraithe. Go minic an dearcadh atá againne ar an saol, tháinig sé anuas trí na glúinte. Breathnaíonn muid ar an saol ar bhealach áirithe, mar gheall gur rugadh muid i gceantar áirithe, nó isteach i gclann airithe, i dtír áirithe ag am áirithe. Cabhraíonn an stair leat b'fhéidir tuiscint a fháil ar an domhan mór agus cineál go bhfuil cás na hÉireann, agus cás na Gaeltachta agus cás aicmí difriúla

agus mar sin de, go bhfuil cosúlachtaí idir na cásanna sin, agus tíortha eile agus aicmí eile in áiteanna eile agus mar sin de. So cineál, tugann sé cineál b'fhéidir radharc níos leithne dóibh ar an domhan mór na mar a thabharfadh ábhar eile.

9:16.9 -  
9:26.6

### **Agus céard a sheasann amach faoi mhúineadh na Gaeilge sa nGaeltacht?**

9:19.4 -  
11:43.5

Bhuel tá difríochtaí ann anú. Cuid de ná *just*, tá tú ag breathnú ar athruithe cultúrtha ag tarlú [...] os do chomhair amach ar bhealach nach mbeadh i gceantrachaí, eile, b'fhéidir nach mbeidís chomh feiceálach i gceantair eile [...] i gceantar fíorGhaeltachta tá tú ag breathnú ar an tionchar atá ag an mBéarla ar an nGaeilge, agus ar an gcúngú atá ag teacht ar an teanga glúin i ndiaidh glúine. Agus tá tú ag breathnú freisin ar an tionchar a bhíonnas aige nuair a thagann daoine isteach ón taobh amuigh, maith agus olc. *I mean* roinnt den dream is gaelaí sa nGaeltacht, tháinig siad isteach ón taobh amuigh. Chomh maith leis sin tá daoine nach bhfuil suim acu sa teanga. Breathnaíonn siad ar an nGaeltacht mar áit ar bith eile sa tír. Níl sé sin cruinn. Níl sé sin cruinn mar is ceantar faoi leith í an Ghaeltacht, go háirithe ceantair i dTír Chonaill, nó i nGaillimh nó i gCiarraí a bhfuil an Ghaeilge láidir iontu fós, Go háirithe sna ceantrachaí sin.

10:37.4 -  
10:44.3

### **Agus an gceapann tú go bhfuil dualgas ort an teachtaireacht sin a chur ina luí ar an gasúir?**

10:44.2 -  
11:52.6

Bhuel dá labhróidís [na tuismitheoirí] Gaeilge sa mbaile leis na gasúir sa mbaile thabharfadh siad buntáiste do na gasúir sa saol agus níl mé ag caint díreach amháin faoi chúrsaí fostaíochta agus fostaíocht a bhaineann leis an stáit agus TG4 agus mar sin de. Ach má tá dhá theanga ag an ngasúr ag teacht aníos, tá seans níos fearr acu an tré teanga a phiocadh suas, cabhróidh sé leis an inchinn forbairt ar bhealaí áirithe, ag teacht i dteagmháil níos mó ná teanga amháin agus iad an-an-óg. Is buntáiste iontach é. Is buntáiste iontach í an Ghaeilge sa nGaeltacht. Tá siad líofa sa dá theanga, tá siad in ann Gaeilge a labhairt leob, agus is cuma ní éireoidh leat sa lá atá inniu ann gasúr a thógáil gan Béarla mar gheall ar an teilifís agus an córas oideachais agus mar sin de. Ar aon nós, *like*, thuigfeá fadó do dhaoine nuair a bhí leathshúil acub ar Mheiriceá go raibh siad ag cuimhneamh ar na gasúir agus ag ceapadh dá labhróidís Béarla leis na gasúir go n-éireodh níos fearr leo sa saol, agus go minic níor oibrigh sé amach mar sin. Sin an meon a bhí ann. Ach anois níl aon leithscéal an meon sin a bheith ann.

12:03.7 -  
14:29.9

bhíodh cuid de chúrsa na hArdteiste bhí sé ceangailte le stair na teanga agus stair an chultúir agus níl sé sin mar chuid den chultúr níos mó. Is féidir na rudaí sin a tharraingt isteach trí léamh thuiscintí agus agus díospóireachtaí ranga agus mar sin de. Tá go leor saoirse anois. Tá an cúrsa litríochta gearr anois sa ranga

Gaeilge seachas mar a bhí. Bheadh sé cineál mínádúrtha, gan na rudaí sin a tharraingt isteach sa scéal agus sa rang. Ní féidir an Ghaeilge a mhúineadh sa nGaeltacht nó sa nGalltacht gan ar a laghad tagairtí áirithe a dhéanamh de na rudaí atá timpeall ar na gasúir. Dearfaidh muid fiú dá mbeifeá ag múineadh sa nGalltacht, d'fhéadfá ranga a dhéanamh ar ainmneacha na ngasúr agus cé as a dtáinig siad, logainmneacha na gceantar as a dtáinig siad. *Now* bheadh brú fós i scoil Ghalltacha, an cúrsa a chríochnú mar an obair bhreise a bheadh le déanamh ansin ar an scrúdú cainte agus mar sin de. Ach fós bheifeá in ann rang nó dhó a fháil anseo is ansiúd. Ní bheadh ort an t-uafás béim a chur ach níor cheart, ceapaimse nár cheart go bhfágfadh na gasúir an scoil gan tuiscint eicint a bheith acub ar an gcúlra...

14:29.9 -  
14:36.7

### **Agus ar an taobh eile, cén dúshlán is mó atá romhat sa bpost?**

14:47.6 -  
16:41.5

Sa stair, ar nós chuile ábhar eile, ranganna móra sna bunranganna. Imríonn sé sin an-tionchar ar an mbealach go múineann tú na ranganna. Tá an cúrsa don Teastas Sóisearach uafásach fada, má tá tú len é a dhéanamh i gceart, go háirithe má tá grúpaí ardleibhéil agat. Mar bíonn go leor le clúdach dóibh siúd ionas go ndéanfaidh siadan chomh maith agus atá siad in ann a dhéanamh mar má bhreathnaíonn tú ar na ceisteanna ó bhliain go bliain, tá siad an-difriúil, na ceisteanna gearra. *Now* go minic bíonn na ceisteanna fada bíonn siad réasúnta, ní hé go bhfuil na páipéirí an-chrua ná tada mar sin, ach scantraíonn sé gasúir má fheiceann na gasúir, fiú muna bhfuil ann ach ceist ghearr, má fheiceann said nach bhfuil an freagra ar eolas acu, nár tháinig siad i dteagmháil riamh leis. So cineál bíonn go leor téarmaíocht le piocadh suas don Teastas Sóisearach go mbeidh siad in ann na ceisteanna a fhreagairt. Ó thaobh ardrangannaí de, tá an t-ádh linn anseo, bíonn na hardrangannaí anseo sách beag agus bíonn dóthain ranganna agat i rith na seachtaine so tá dúshlán ann, ach you know, silim go bhfuil siad, i chuile scoil sa tír agus chuile ábhar go bunúsach. Ceann de na deacrachtaí a bhíonn ann sa nGaeltacht déarfaidh muid go mbíonn roinnt den téarmaíocht, bíonn sí crua agus uaireanta, múineann tusa téarma do ghasúr agus ansin is téarma difriúil a úsáidtear ar ball. Ach is féidir teacht timpeall ar na rudaí sin freisin. Ní gearán uafásach mór é sin sa stair agus is iontach an t-ábhar é an stair ó thaobh foclóra de. Cabhraíonn sé go mór leis na gasúir scileanna scríbhneoireachta agus scileanna, cineál rudaí a chur in iúl, ar bhealaí difriúla agus ar bhealaí níos fearr. Cabhraíonn sé leob sa stair leis na gasúir, na scileanna sin a fhorbairt mar gheall ar an stair. Bíonn orthub rudaí sách casta a mhíniú agus a mhíniú sách sciobtha

16:41.4 -  
16:46.7

### **Agus ó thaobh na Gaeilge dhe ansin?**

16:41.6 -  
16:42.6

Is dóigh gurb é an rud céanna atá i gceist, an deacracht is mó atá ann, ná Gaeilge na ngasúr agus sin an buntáiste is mó atá san áit ag an am céanna. Tá tá Gaeilge iontach acub in an-chuid bealaí



ach mar gheall air sin tá claonadh acub breathnú ar iarracht ar bith a gcuid Gaeilge féin a fheabhsú mar bhrú on taobh amuigh mar rud nach bhfuil nádúrtha. Like bíonn an-iontas orthub [...] bíonn siad a rá “sin focal ón taobh amuigh, sin focal Bleá Cliathach”, agus mar sin de, ach ansin bíonn tusa in ann a rá leob, *look, you know* sin an focal a bhí i gConamara go traidisiúnta suas go ceathracha bliain ó shin le haghaidh an rud sin a mhíniú agus *just* tarlaíonn sé go bhfuil sí imithe as an gcaint agus mar sin de. Cineál cuireann siad suim sa rud sin freisin, Bhfuil's agat agus má tá caighdeán sách maith agat le rang tá tú in ann cineál iad a spreagadh go pointe áirithe le teacht timpeall air sin, ach *just* tá meon láidir i measc, i measc na ngasúr agus sa nGaeltacht in anchuid bealaí, má dhéanann siad iarracht a gcuid Gaeilge scríofa a fheabhsú, gurb ionann é sin agus géilleadh don bhrú ón taobh amuigh, géilleadh [...] do Ghaeilge atá cineál mínádúrtha, agus in anchuid bealaí is minic go mbíonn Gaeilge an Stáit agus Gaeilge oifigiúil agus tá mé cinnte go n-airíonn daoine i nGaeltachtaí eile ar an gcaoi chéanna. Bíonn frustrachas ag baint leis an nGaeilge. *I mean* is pléisiúr é a bheith ag múineadh Gaeilge sa nGaeltacht freisin. Má bhreathnaíonn tú ar ghnáthrang anseo, *I mean* tá Gaeilgeoirí den scoth i chuile rang sa scoil, an t-uafás acub, go leor acub tá Gaeilge an-mhaith acub agus ansin, [...] tá gasúir sa scoil seo agus tá Gaeilge chomh maith acub agus ag duine ar bith *you know* riamb like [...] agus mhúinfeadh siad Gaeilge do Mháirtín Ó Cadhain. *So I mean like* is beag iad na gearáin *really* atá againn *like* i gcomparáid le bheith déarfaidh muid a bheith ag múineadh sa Ghalltacht nó thíos lár tíre áit eicint agus nach raibh meas muice acu b'fhéidir ag ar an nGaeilge b'fhéidir [...] d'fheilfeadh sé b'fhéidir do na Gaeilgeoirí is fearr a bheith istigh i rang, is nach raibh ann ach na Gaeilgeoirí is fearr sa scoil, ach tá Gaeilge réasúnta ag chuile dhuine sa scoil [...] Bíonn Gaeilge ag na gasúir anseo, agus ní bhíonn aon deacracht acub, ag an gcuid is mó acub na hábhair a leanacht déarfaidh muid trí Ghaeilge.

21:11.8 -  
21:15.9

### **Agus an bhfuil polasaí teanga ag an scoil?**

21:15.8 -  
22:08.4

Tá. Bheadh sí aríst, cineál an Ghaeilge a shealbhú, cabhrú leis an sealbhú mar theanga sa bpobal. An cultúr a chur chun cinn, cultúr na Gaeltachta agus mar sin de. Agus déanann an scoil iarracht na rudaí sin, agus faigheann muid an-chomhoibriú leis na gasúir [...] Bíonn brú ón mBéarla, ar nós áit ar bith. Ach aríst, tá go leor Gaeilge fós le cloisteáil i measc na ngasúr ach bíonn go leor Béarla

22:27.2 -  
22:32.2

### **Agus an imríonn sé sin tionchar ar iompar teanga an mhúinteora?**

22:32.2 -  
22:35.2

Ní imríonn dáiríre. Gaeilge a labhraíonn na múinteoirí leis na gasúir. Labhraíonn na gasúir Gaeilge leis na múinteoirí, ní bheadh, déarfaidh muid, ní bheadh aon ghlacadh leis, na scoláirí a bheith ag béarlóireacht leat istigh i rang ná tada mar sin, no. *Now* níl mé

rá nach sciortfadh abairt amach ach *do you know* anseo agus ansiúd, ach, tuigeann na gasúir, glacann siad leis. Tarlaíonn sé do chuile dhuine againn. Sciorann rudaí amach anseo is ansiúd. Like Gaeilge uilig a labhraímse sa rang. Rud anseo is ansiúd b'fhéidir [...] ní úsáidim Béarla riamh sa seomra ranga, agus ní bhíonn aon cheist faoi sin, just glacann na gasúir leis, just déarann siad *alright* tuigim é sin nó ní thuigim, agus mara dtuigeann siad é míním é b'fhéidir ar bhealach níos simplí é, b'fhéidir go n-úsáidfinn, d'úsáidfinn focal Béarla anseo is ansiúd len é a mhíniú

25:15.1 -  
25:28.9

**Agus an bhfeiceann tú difríocht ar bith sa ról a bheadh ag an scoil seo le hais mar a bheadh ag gaelcholáiste, ná hábhair á múineadh trí Ghaeilge ach lonnaithe i dhá cheantar teanga éagsúil?**

25:28.9 -  
25:57.5

Bhuel, tá sé níos deacra ag scoileanna Gaeltachta ó tharla go bhfuil siad mar scoileanna áitiúla. Déarfaidh muid, tá na gaelcholáistí, tá siad in ann bheith níos déine ó thaobh iompar teanga ná mar atá scoileanna sa nGaeltacht. Má thosaíonn tuismitheoirí ag brú Béarla sa scoil sa nGaeltacht, tá sé an-deacair seasamh ina aghaidh.

25:57.4 -  
25:59.2

**Cén fáth sin?**

25:59.1 -  
26:49.1

De réir mar a thuigimse é, is féidir duine eicint a ghlanadh amach as gaelcholáiste mar gheall ar chúrsaí teanga, agus go bunúsach roghnaíonn siad gan dul ann. Mar muna gcuireann tú do ghasúr ag gaelcholáiste, ní bhacfaidh tú ag aois dhá bhliain déag iad a chur isteach ag gaelcholáiste ansin agus go mbeidís cailte i chuile rang beo ar feadh dhá bhliain. Rud a tharlaíonn i gceantrachaí Gaeltachta agus in aon cheantar tuaithe, just cuirtear iad ag an scoil áitiúil agus is beag duine a chuireann a ngasúr ar aghaidh ag scoil nach bhfuil gar go maith den teach, gar go maith den bhaile. *So* mar shampla tuismitheoirí a theastaíonn uathu Béarla a bheith acu sa scoil agus rudaí a mhúineadh trí Bhéarla, *you know*, níl a fhios agam cén seasamh a bheadh ag scoil cur ina aghaidh sin.

26:28.0 -  
26:34.3

**Agus an mbeadh difríocht idir an dá ról a bheadh acu?**

26:38.7 -  
26:39.7

Is dóigh go mbeadh [...] ar bhealach amháin ag an scoil Ghaeltachta sa bpobal ar bhealach nach mbeadh ag gaelcholáiste b'fhéidir mar go bhfuil an chuid is mó de na gaelcholáistí, go bhfuil siad cathrach agus go mb'fhéidir nach bhfuil an nasc céanna leis an bpobal ó tharla go mbeadh gasúir ag teacht as ceantrachaí difriúla isteach ag an scoil. Ach é sin ráite ag deireadh an lae, níl ann ach, déanfaidh tú do dhícheall tionchar a imirt ar na gasúir atá os do chomhair amach agus *you know* bíonn tú ag súil go mbeidh tionchar agat ní hamháin ó thaobh cúrsaí cultúrtha de ach ó thaobh iompar agus an dearcadh saoil atá acub agus an bealach a gcaitheann siad le daoine atá timpeall orthub agus an bealach go n-éiríonn leob sa saol agus *you know* chuile short eile, agus ach ag

deireadh an lae, déanann siad an Ardteist, fágann siad agus ní bhíonn aon teagmháil ceart agat leob ina dhiaidh sin [...] ó thaobh na Gaeilge de, tá tú ag iarraidh go mbeidh a gcuid Gaeilge chomh maith agus atá sí in ann a bheith agus is é is fearr atá a gcuid Gaeilge is é is fearr a bheas siad agus is é is bródúla a bheidh siad as an teanga agus is é is éasca a bheidh sé dóibh, fiú amháin má tá siad ag Béarlóireacht anois, go mbeidís in ann filleadh ar an teanga amach anseo mar a tharlaigh i nglúinte roimhe. *Now* tá sé ag éirí níos deacra agus níos deacra é sin a dhéanamh an t-am ar fad mar gheall ar an mbealach go bhfuil an Béarla ag brú isteach ón taobh amuigh ar chuile bhealach, ach *you know*, sin cuid den ról atá ag an múinteoir sa nGaeltacht dar liom, *Now* b'fhéidir go bhfuil sé sin neamhoifigiúil.

28:42.8 -  
28:47.6

28:51.8 -  
28:52.8

### **A gceapfá go dtiocfadh múinteoirí eile leat ansin?**

Shamhlóinn go dtiocfadh, Múinteoirí staire aríst, tá tú ag cabhrú leo rudaí nua a aimsiú, rudaí a bheadh sa nuacht a phlé. Agus aríst, má tá siad compordach ag plé na rudaí sin, beidh siad níos fearr in ann an Ghaeilge atá acu a úsáid go laethúil. Ar bhealach áirithe, tá ról ag an múinteoir [...] is cuma cén t-ábhar, céard iad na hábhair atá acub, tá ról acub i gcaomhnú na teanga ach *you know*, tá ról acub ar an-chuid bealaí eile agus níor cheart í a fhágáil faoi na scoileanna, mar má fhágtar faoi na scoileanna, *you know*, an ról sin [...] tá sí imithe, tá sí réidh. Go bunúsach ag deireadh an lae, is faoi tuismitheoirí sa mbaile atá sé Gaeilge a thabhairt ar aghaidh dá gcuid gasúr [...] ach aríst ní bhaineann sé sin leis an nGaeilge amháin, chomh luath agus, *you know*, a bhuaileann anbhá daoine, nach bhfuil rud eicint ag tarlú, nach bhfuil gasúir ag fáil [...] seo siúd's ar uile ag tarlú nach bhfuil sé seo ar eolas acu deirtear, á ba cheart é sin a dhéanamh sna scoileanna ach ag deireadh an lae, má tá rud eicint tábhachtach duit caithfidh tú fhéin é a chur ar aghaidh sa mbaile ag na gasúir. Ní féidir a bheith ag brath go ndéanfaidh duine eicint eile é agus gasúr istigh i rang in éindigh le b'fhéidir le scór nó le tríocha gasúr eile, *you know* agus am teoranta agus scrúduithe le déanamh agus torthaí le baint amach agus [...] is dóigh cineál go bhfuil an rud céanna fíor faoi chúrsaí sláinte agus *you know*, oideachas saoil agus na cineál rudaí sin ar fad. Aríst, tá claonadh go leor cainte a dhéanamh faoi céard is féidir leis an scoileanna a dhéanamh ach ag deireadh an lae tá sé tábhachtach go mbeadh tuismitheoirí gníomhach má theastaíonn uathub go mbeadh rud eicint ar eolas ag gasúir, ní leor é a fhágáil faoi na scoileanna

## **Aguisín J: Agallamh G1**

- 0:37.7 - 0:45.7** **Má insíonn tú dom, cén fáth agus cén chaoi a ndeachaigh tú leis an múinteoireacht an chéad lá riamh?**
- 0:41.4 - 1:08.1 Ceist mhaith, nuair a bhí mé ag dul ag an scoil, bhí múinteoir iontach, eac. bhaile agam agus is dóigh gur spreag sise mise le haghaidh an cúrsa eacnamaíocht bhaile a dhéanamh agus bhí suim agam sa múinteoireacht is dóigh ó bhí mé óg agus sin an chaoi gur thosaigh mé agus chuaigh mé ag an gcoláiste...
- 1:35.2 - 2:07.9 Fuair mé deacair é nuair a chuaigh mé ag an gcoláiste ar dtús mar rinne muid chuile short beo i nGaeilge ag an scoil. Bhí tú iompaithe ar an mBéarla ansin. Bhí mé ag cuimhneamh i nGaeilge agus mé ag scríobh rud eicint i mBéarla, Bhí sé sin deacair ar dtús, ach tar éis píosa fuair mé cleachtaithe air.
- 1:55.6 - 1:57.3 **Agus sa gcúrsa a rinne tú, an raibh aon eilimint Ghaeilge ag baint leis?**
- 2:01.6 - 2:44.5 Ní raibh tada beo. Chuile short i mBéarla ag an am. Ní raibh aon rud beo agus fiú amháin nuair a chuaigh mé ar an traenáil a dhéanann muid, bhí mé [i scoil Ghaeltachta] bliain amháin so bhí sé sin go deas, ach chuile bhliain eile bhí mé, bhí mé [taobh amuigh den Ghaeltacht].
- 3:26.4 - 4:18.6 [bhí] deacracht acmhainní a fháil. Aon rud a bhí ag teastáil , chaithfeadh muid féin é a fháil [...] Ní bhíonn [roinnt acmhainní ar bun]. Dháiríre tá tú leat féin, in áit mar seo mar níl ann ach múinteoir amháin eac. bhaile. Abair dá mbeadh tú i scoil a mbeadh triúr nó ceathrar ann, scoileanna móra. Chuaigh mé ag cúrsa inseirbhíse anuraidh, mí Dheireadh Fómhair agus bhí sé sin iontach níl's agam ar cúrsa inseirbhíse a thabharfadh tú air. Ar bhealach 'séard a bhí ann, lá a bhí ann go roinneadh muid acmhainní a bhí againn, bhí sé sin thar barr.
- 3:27.4 - 3:32.1** **Agus céard a bhí chomh maith faoin gcúrsa sin meas tú?**
- 3:31.2 - 4:50.4 Bhí sé go maith mar bhí chuile short i nGaeilge acu, bhí acmhainní acu i nGaeilge, bhí cúig dhuine dhéag againn ann so d'aistrigh muid uilig píosa beag, rinne muid lá iomlán aistriúchán muid fhéin. Páirt den chúrsa agus rinne muid na hacmhainní sin, *Powerpoints* den chuid is mó a rinne daoine, aon duine a raibh taithí ríomhaireacht acu. Roinn muid iad sin agus roinn muid is dóigh ábhar eile a bhí againn go pearsanta b'fhéidir. Bhí roinnt is dóigh daoine a cheapadh is dóigh nach mbeadh a gcuid stuif féin sách maith but bhí chuile dhuine fós sásta iad a roinnt so bhí sé sin iontach. Chuile short beo atá againn is i mBéarla atá sé. So tá tú ag aistriú chuile short beo, so sin an dúshlán is mó atá againn.

3:32.1 - 4:50.6

### **Agus an raibh chuile dhuine sa ngrúpa ag múineadh trí Ghaeilge?**

5:00.8 - 5:56.7

Bhí, sin buntáiste mór a bhí ag baint leis. Mar bíonn an téarmaíocht deacair. Gheobhann na gasúir [...] an-deacair an téarmaíocht a bhíonn ann, agus an Ghaeilge, na leabhra. *I mean* níl siad in ann iad a léamh. gheobhann siad an-deacair é sin. *So*, caithfidh tú chuile short a bheith aistrithe agat thú fhéin, go simplí, go dtuigfidh siad é *I mean* agus ansin déarfadh siad, "ó tuigim anois é!" [...] Ach caithfidh siad a bheith in ann iad a thuiscint mar bíonn cuid de na focla sin [...] níl na focla sin acub *so* tá sé tá sé deacair ar an mbealach sin. *But* níl aon áiseanna againn. Tá leabhar nó dhó Gaeilge againn, ach ní féidir iad a léamh. Ní thabharfadh mise do na gasúir go deo iad [...] tugann mise nótaí dóibh an t-am ar fad. Déanann mé *PowerPoints* anois dóibh ó fuair muid na [*netbooks*] seo. Roimhe sin bheadh chuile short scríofa amach agat ach ansin fuair muid na ríomhairí agus is dóigh go bhfuil muid uilig anois, is dóigh go bhfuil muid tagtha chun cinn leis na ríomhairí. *So* déanann mé *PowerPoint*. *Now* níl chuile rud beo aistrithe agam ar *PowerPoint* ach *PowerPoint* den chuid is mó a úsáideann mé [...] Tugann mise nótaí ar chuile short dóibh i nGaeilge. Nó déanann siad féin le obair baile é, chaithfeadh siad féin é a scríobh suas. Ní bheadh siad in ann é a thuiscint, Níl a fhios agam, tá an Ghaeilge an-deacair sa leabhar.

6:18.1 - 6:22.5

### **Agus an úsáideann tú leabhar ar bith leo mar sin?**

6:22.4 - 6:44.6

Tá leabhar Béarla acu. Ní bhainim an oiread sin úsáid as an leabhar. Bainim úsáid as an ríomhaire den chuid is mó agus mo chuid nótaí féin, an clár bán. Sin an chuid is mó a úsáideann mé. Bheadh corr-rud agat, pictiúirí ón idirlíon ó *YouTube*, ach bheadh sé sin uilig i mBéarla..

7:24.1 - 7:33.7

### **Agus ar buntáiste é sin, gur casadh duine eicint ort ann?**

7:33.7 - 7:55.4

Is buntáiste mór millteach é, mar más múinteoir aonarach i d'ábhar fhéin thú. Níl aon mhúinteoir eile agat san ábhar gur féidir roinnt leo, nó labhairt leo. Is dóigh go bhfuil sé sin fíor do chuile mhúinteoir eac. bhaile i scoileanna Gaeltachta mar scoileanna beaga atá iontu.

7:37.2 - 13:47.5

mar más múinteoir thú, múinteoir aonarach i do ábhar fhéin thú, níl aon mhúinteoir eile agat ar féidir leat roinnt leob nó labhairt leob so ag na cúrsaí sin tá sé sin iontach. Agus is dóigh go bhfuil sé sin fíor do chuile mhúinteoir eac bhaile a bheadh sna scoileanna Gaeltachta, mar scoileanna beaga a bheadh iontub, Ní mórán acu a bhfuil dhá mhúinteoir, beirt mhúinteoirí eac bhaile iontub, *you know?*

7:55.3 - 8:10.7

### **Agus ar mhaith leat a leithéid de struchtúr inseirbhíse sna hábhair eile atá agat, cuir i gcás le OSSP?**

8:10.6 - 8:40.2

Bhuel is dóigh nach mbeadh sé chomh tábhachtach dom mar níl ann ach rang sa tseachtain. Tá tú ag caint ar eac. bhaile, tá cúig rang sa tseachtain. Tá níos mó le déanamh. San SPHE tá sé níos ginearálta tá

sé éasca go maith. Níl tú ag caint ach ar aistriúchán ar bhileog sa tseachtain nó mar sin. Nuair atá an cúrsa sin déanta agat tá na bileoga agat go deo. Ní dúshlán mór é sin domsa.

8:40.2 - 8:48.8

**Na cúrsaí eile a d'fhreastail tú orthu, cén laige ba mhó a bhí orthu sin?**

8:48.8 - 9:48.2

Is dóigh roimhe sin, na rudaí a d'fhreastail mé air. Ní raibh mórán cúrsaí inseirbhíse eac. bhaile ann. Bhí cúpla ceann ann nuair a d'athraigh an cúrsa, Bhí siad sin i nGaeilge ceart go leor, do na scoileanna Gaeltachta. Ní raibh muid ag roinnt acmhainní ansin, is cúrsa inseirbhíse, bhí *presentation* ann agus cuireadh i láthair é sin agus insíodh dúinn cé na hathruithe a bhí ar an gcúrsa. Is dóigh nuair a d'athraigh an cúrsa, an dúshlán ba mhó a bhí leis go raibh an téarmaíocht an-deacair, é sin a chur in iúl do na gasúir. Bhí na téarmaí chomh deacair, bhí siad ag rá, "ha? cén sort focal é sin?!"

10:29.9 - 10:41.6

**Ó thaobh cúrsaí inseirbhíse, an bhfuil struchtúr ar bith ar fearr leat féin?**

10:41.6 - 12:34.5

Níl siad leanúnach i mo thuairmse san eac. bhaile. Tá an rud seo anois ann, ach dháiríre, theastódh níos mó ná ceann amháin sa mbliain uait. Díreach le haghaidh daoine a thabhairt le cheile, tuairimí nua a fháil. Ceapann mise nach bhfuil i ndóthain dhó sin ann. Ní hamháin roinnt acmhainní ach b'fhéidir aon rud eile a d'fhéadfadh muid a dhéanamh, modhanna teagaisc a d'fhéadfadh muid a úsáid sa rang, a bheadh níos úsáidí, rudaí atá b'fhéidir triailte amach ag daoine. Go minic ní bhíonn seans agat labhairt le daoine, "céard a úsáideann tú?"

10:59.0 - 12:08.4

*just* ceann mar dúirt mé, ceann amháin a bhí ann. B'fhearr liomsa dá mbeadh níos mó ná sin ann, agus ní amháin roinnt acmhainní ach b'fhéidir *you know* aon rud eile a d'fhéadfadh muid a dhéanamh, modhanna teagaisc, modhanna eile a d'fhéadfadh muid a úsáid, modhanna a d'fhéadfadh muid a úsáid sa rang a bheadh b'fhéidir níos úsáidí, a d'oibreodh amach níos fearr, rudaí atá b'fhéidir triailte amach ag daoine mar go minic ní bhíonn seans agat labhairt leis na daoine, céard a úsáideann thusa? Céard é a bhaineann tusa úsáid as, rudaí a roinnt dháiríre. Ní amháin acmhainní ach b'fhéidir modhanna a d'oibreodh mar tá's agat tá an oiread rudaí athruithe anois. Tá an oiread béime ar páipéarachas agus ar bhealach tógann sé uaidh an gnáth rang mar caithfidh tú cineál cloígh, tá tú ag clóigh anois le pleananna an t-am ar fad agus scaití tá sé go maith má tá na gasúir ag iarraidh, má tá siad, spéis acu i rud eicint go bhfuil tú in ann dhul ar aghaidh leis an rud sin agus nach bhfuil tú [srianta]. Anois tá rudaí athruithe an oiread go bhfuil tú cineál an t-am ar fad fanacht fanacht leis an rud atá i do leabhar agat, in áit ligean le na gasúir má tá siad ag iarraidh leanacht ar aghaidh le rud eicint a bhfuil an-spéis agat iontub. Tá tú i gcónaí coinsiasach go bhfuil am, agus caithfidh tú cloígh le am. Tá sé athruithe an oiread fiú ón chéad bhliain a thosaigh mise. Bheadh tú in ann, is dóigh go bhfuil an oiread anois, tá tú ag iarraidh leanacht i gcónaí leis an bplean an t-am ar fad, Tógann sé uaidh scaití

agus tógann an páipéarachas ón múineadh. Ach an oiread leis an plans, tá siad sin uilig le n-aistriú freisin. So tá go leor oibre i gceist don mhúinteoir a bhíonn ag teagasc i nGaeilge. Bhuel ceapann mise go bhfuil go pearsanta mar caitheann tú chuile short a aistriú.

- 12:34.4 - 12:42.7** **Dá mbeadh rud eicint níos leanúnaí ar fail, an mbeifeá sásta freastal air?**
- 12:42.6 - 12:47.8 Cinnte bheadh rud ar bith le rudaí a dhéanamh níos éasca.
- 13:03.4 - 13:06.1** **Agus an mbeadh spéis agat [páirt a ghlacadh]?**
- 13:06.1 - 13:44.6 Bheadh, ach bheadh dúshlán ann fhéin ansin ag iarraidh [taisteal] agus nuair atá tú ag múineadh. Bheadh, ach bheadh dúshlán ann fhéin ansin ag iarraidh [taisteal] agus nuair atá tú ag múineadh. Bheadh dúshlán leis sin mar chaithfeá dhul ag an mórthír. Nuair atá tú ag múineadh anseo, Abair sa ngeimhreadh bheadh an eitleán imithe sula mbeadh an scoil thart agus bheadh tú deireanach ar maidin agus an rud céanna leis an mbád bheadh tú deireanach ar maidin agus fiú le freastal ar chúrsa inseirbhíse caitheann tú imeacht tráthnóna roimhe le bheith in am agus ní bhíonn tú ar ais go mbíonn sé b'fhéidir a hocht a chlog san oíche so tá tú imithe fiche is a ceathair uair an chloig le freastal ar chúrsa atá b'fhéidir sé uair an chloig. So *you know* tógann sé ó d'am phearsanta féin. *Now* ní shin le rá nach bhfreastalódh mise air go pearsanta, cinnte dhéanfainn freastal air. *But you know* caithfidh tú rudaí eile a eagrú ansin. Is dóigh ar nós aon duine caithfidh tú an t-am a thabhairt suas.
- 13:44.5 - 13:52.8** **Ó thaobh do phost, cén rud is mó a thugann sásamh duit i do phost?**
- 13:47.4 - 14:29.0 Nuair a fheiceann mé na gasúir ag dul chun cinn, nuair a fheiceann mé go bhfuil siad go bhfuil siad ag baint sult as agus go bhfuil siad ag déanamh, go bhfeiceann mé féin feabhas orthub. Ceapann mé go bhfuil sé sin , caithfidh mé rá sin an rud a thaitníonn liom, nuair a fheiceann mé na scileanna ag teacht acu théis, *you know* tógann sé uilig am *but* nuair a fheiceann tú feabhas. Nuair a fheiceann mé feabhas feicearst dom, gasúir a bhíonn lag, nuair a fheiceann mé feabhas orthub sin, cuireann sé sin caithfidh mé rá cuireann sé sin ríméad orm. *You know* mar tá gasúir ann a a bhíonn go maith agus bíonn siad in ann dhul ar aghaidh ar aon nós, ach nuair a bhíonn gasúr a bhíonn lag, b'fhéidir, bíonn cúnamh breise ag teastáil uathub sin agus nuair a fheiceann tú iad sin ag feabhsú agus *you know* ag déanamh dul chun cinn, tá sé sin iontach .
- 14:25.3 - 14:32.1** **Agus ar an lámh eile ansin, céard is mó a thugann dúshlán duit i do phost?**
- 14:30.2 - 15:38.6 An páipéarachas, caithfidh mé rá. Tá an oiread [...] páipéarachas agus tá mise ag múineadh ceithre ábhar anois, so bíonn an-bhrú orm, *you*

*know* chuile short a bheith eagraithe le haghaidh chuile cheann acu sin. Dá mbeadh mé ag déanamh rud amháin, díreach ábhar amháin, is dóigh ní bheadh sé chomh dona nó b'fhéidir péire [...] tá pleanannaí agat le chuile cheann acu sin, tá an oiread rudaí difríocht ag dul ar aghaidh. *So* caithfidh mé rá nach maith liom an páipéarachas. Tá mo phlean féin agam agus tá sé sin togha, ach bíonn siad ag iarraidh tá siad ag iarraidh níos mó agus níos mó agus níos mó de réir a chéile [...] an Roinn sea, tá siad ag iarraidh go mbeadh siad agat, *I mean* ní gá go bhfeicfidh aon duine go deo iad. Má thagann cigire agat, cinnte caithfidh siad a bheith agat, aontaím leis sin, *but* feicearst dom nach bhfuil an oiread sairse ann anois is a bhíodh *you know*. Tá níos mó is dóigh, is dóigh ar bhealach go bhfuil níos mó faitíos ar dhuine go dtiocfadh cigire suas. Tá tú ag iarraidh cloígh an t-am ar fad leis an bplean agus, *so*, ní maith liom é sin.

- 15:32.4 - 15:38.8 Is aoibheann liom an múinteoireacht. Is aoibheann liom fiú ag dul ag na cúrsaí seo. Tá na cúrsaí SPHE go maith ó thaobh modhanna, modheolaíochtaí, an chéad chúpla ceann a chuaigh mé aige blianta ó shin. Thug siad a lán rudaí nua dúinn nach raibh triailte amach agamsa cheana agus bhain mé úsáid astu sa ranga agus d'oibrigh siad. Níl mé ag rá go n-oibreodh siad i ranganna móra, cuid acu mar bheadh siad níos feiliúnaí do ghrúpaí beaga. Tá sé sin iontach dúinne anseo mar tá grúpaí beaga againn, obair ghrúpa atá feiliúnach do ghrúpaí beaga.
- 16:07.8 - 16:54.4 tá dúshlán freisin agat sa rang nach bhfuil agat ach beirt nó triúr scoláirí le haghaidh iad a spreagadh agus is bíonn bíonn cineál is dóigh ar bhealach dhóibhsean go mbíonn sé deacair mar ní féidir leob éalú ón múinteoir. *You know* so tá sé sin deacair do na gasúir freisin, Ach bíonn mise coinsiasach dhó sin freisin scaití nuair a bhíonn siad agam nuair nach bhfuil am ach beirt acu. Mar caithfidh tú samhlu, bhí tú féin i do scoláire uair amháin agus nuair a bhí ochtar nó deichniúr agaibh ann, bhí's agat nach raibh an múinteoir, b'fhéidir ag dul thú fhéin a phiocadh so bhí tú lán shásta. Ach is dóigh ar bhealach gur cuma leob mar go bhfuil siad b'fhéidir cleachtaithe air ach bíonn mé coinsiasach faoi sin scaití, go bhfuil siad féin, go bhfuil sé deacair orthub féin freisin nuair nach bhfuil ann ach beirt nó triúr sa rang. Agus tá tú ag iarraidh iad a spreagadh freisin agus iad a thabhairt leat, go mór mór b'fhéidir mara bhfuil suim acu, céad faoin gcead suim acu san ábhar tá sé in ann a bheith deacair freisin.
- 16:50.0 - 17:14.1 **Agus céard is mó a cheapfá a bheadh ag teastáil uaitse mar mhúinteoir le cúnamb a thabhairt duit níos mó sásaimh a bhaint as do phost?**
- 17:10.8 - 17:11.8 Is dóigh dá mbeadh leabhar maith, soiléir, éasca le léamh ag na gasúir bheadh sé sin iontach. *You know* rud eicint a bheadh siad in ann a phiocadh suas, go dtuigfidís e. Now tá leabhraí ann agus tá siad ceart ceart go leor *but* tá siad deacair ag na gasúir dháiríre i mo thuairim-sa, tá siad, gheobhann siad an-deacair iad. Is gearr go mbeidh an cúrsa aistrithe againn idir an *lot* againn, ó thaobh na ríomhairí. Ar bhealach, is iad na ríomhairí an rud is fearr a tháinig isteach in aon scoil riamh.



Tá na gasúir anseo tá na *ebooks* acu.

**23:11.1 - 23:19.4 Ó thaobh cúrsaí teanga, an bhfuil polasaí teanga ag an scoil seo?**

23:19.3 - 23:21.9 Tá polasaí Gaeilge againn.

**23:20.9 - 23:21.9 Agus céard a chiallaíonn sé sin?**

23:21.8 - 23:27.8 Is dóigh ar bhealach dúinne, Gaeilge teanga labhartha na scoile agus gurb í an Ghaeilge príomhtheanga na scoile, [...] ar bhealach ní chuireann sé isteach orainn mar gheall is dóigh go bhfuil muid ina gcónaí i bpobal lánGhaelach, agus ní bhíonn aon dúshlán againn leis sin.

**23:41.6 - 23:53.6 Agus an dtiocfadh na múinteoirí eile leis sin? An aontaíonn na múinteoirí eile leis an bpolasaí?**

23:48.5 - 23:52.3 Ó d'aontódh. Labhraíonn chuile dhuine Gaeilge sa scoil. Ní bhíonn aon deacracht leis sin.

**23:48.5 - 23:55.4 An mbíonn sé deacair an polasaí a chur i bhfeidhm?**

23:49.0 - 24:20.6 Ní bhíonn. Cúpla bliain ó shin bhí scoláirí istigh againn [...] agus bhí sé deacair *you know* iad a spreagadh, *you know* tháinig siadsan as scoileanna lánBhéarla agus ní raibh an Ghaeilge acu go líofa *so* bhí sé sin deacair [...] but sin an fáth go dtáinig siad isteach le haghaidh an Ghaeilge a fhoghlaim, *you know* fuair siad scoláireacht. Bhí sé sin deacair mar bhí sé sin ag cur brú ar na daltaí eile Béarla a labhairt leob nuair nach raibh Gaeilge acu, *so* bhí sé sin deacair. *But* cuireann chuile dhuine i bhfeidhm é caithfidh mé rá.

**24:20.9 - 24:32.4 Agus an imríonn, fiú amháin an dream sin a tháinig isteach ar scoláireachtaí, ar imir sé sin tionchar ar iompar teanga na múinteoirí?**

24:32.3 - 25:07.3 Is dóigh go dtí pointe áirid go ndéanfadh. Go gcaithfeadh tú rud a mhíniú i mBéarla dóibh murar thuig siad thú. *But* ag an am céanna, bhí chuile dhuine is dóigh, níl's agam bhí mise *anyways*, bhí mé níos mó, labhair mé an Ghaeilge leob. *Now* mhíneodh mé corr-rud dóibh. Ní fhágfadh mé iad ansin gan aon tuiscint acu. Bhíodh mé ag cur brú orthu an Ghaeilge a labhairt. Glacaim le focal Gaeilge san abairt, nó dhá fhocal. Agus bhí feabhas orthu ag deireadh na bliana.

**25:07.2 - 25:21.1 Ó thaobh, ról na scoile Gaeltachta?**

25:21.0 - 26:09.9 *I mean* dá dtosódh muid uilig ar an mBéarla bheadh sé an-éasca ag na gasúir. Fiú [sa cheantar, i measc gasúir óga] d'aireofá corr-dhuine ar an mBéarla. Deich mbliana ó shin ní raibh sé sin ann. *So* tá ról antábhachtach ag an scoil an Ghaeilge a chaomhnú, agus caithfidh muid iad a spreagadh agus an cultúr a chur chun cinn, agus an Ghaeilge a spreagadh chomh maith agus atá muid in ann

- 26:09.8 - 26:17.0 **Agus an bhfuil ról ag an múinteoir mar sin, atá ag múineadh sa scoil Ghaeltachta?**
- 26:17.0 - 26:42.7 Cinnte tá, cinnte, cinnte. Agus caithfidh muid iad a spreagadh agus an Ghaeilge, an cultúr a chur chun cinn agus an Ghaeilge a spreagadh chomh maith agus atá muid in ann [...] caithfidh siad an rang a chur i láthair i nGaeilge agus na gasúir a spreagadh agus Gaeilge a bheith mar phríomh, níor cheart go mbeadh aon teanga eile ann,
- 26:42.6 - 26:47.3 **Agus an gceapann tú go gcreideann chuile mhúinteoir é sin?**
- 26:47.3 - 27:47.2 Bhuel sin é a rogha féin, más sin e an post atá acu, más i scoil lánGhaelach, má tá siad fostaithe is scoil lánGhaelach le freastal ar na scoláirí, tá's agam na scoileanna nach bhfuil sé sin ag tarlú mar tá's agam múinteoirí a dúirt liom é sin nach bhfuil sé ag tarlú mar nach dtuigeann na gasúir iad. *Now* is dóigh go bhfuil dúshlán ansin acu fhéin, but níl's agam ach dá mbeadh mise taobh amuigh i scoil lánGhaelach agus mé fostaithe, sin é an teideal do phost atá agat, Eacnamaíocht Bhaile trí Ghaeilge, sin teideal an phost a bhí agamsa, *you know* sin é an, sin é a chaithfeas tusa a thabhairt do na gasúir. *So* níl's agam, is dóigh braitheann ar dhuine go duine nach shin é, agus go mbraitheann ar an scoil agus cén áit a bhfuil an scoil. An bhfuil tú ar imeall an Ghaeltacht ansin, braitheann sé. Tá's agam múinteoirí a dúirt liom tá siad i scoileanna Gaeltachta ach gur Béarla den chuid is mó a bhíonn acu mar nach dtuigeann na gasúir iad, agus is dóigh go mb'fhéidir dá mbeinn in áit eicint eile, is dóigh ag deireadh an lae caithfidh tú na gasúir a mhúineadh agus caithfidh siad an cúrsa a thuiscint agus caithfidh siad dhul ar aghaidh. But níl's agam, níl's agam an nglacfainn le obair baile i mBéarla, ní ghlacfainn le rud mar sin go deo uathub
- 27:47.1 - 27:56.3 **Cén fáth?**
- 27:56.3 - 28:22.9 Sin an ról atá agat mar mhúinteoir, agus sin an post atá agat, agus d'fhéadfáidís má tá siad ag iarraidh dhul ag scoil Béarla, b'fhéidir go bhfuil ceann síos an bóthar agus gabhaidís ann, *you know*. Ní ghlacfainn leis, dá mbeadh siad ag freastal ar scoil lánGhaeilge gur cheart dóibh an iarracht a chur isteach ann. *Now* beidh gasúir lag agat agus má bhíonn tabharfaidh tú chuile chúnaimh dóibh ó thaobh nótaí agus téarmaíocht.

## Aguisín K: Agallamh I1

- 3:14.6 - 3:39.1 **Má insíonn tú dom cén fáth agus cén chaoi a ndeachaigh tú leis an múinteoireacht**
- 3:19.1 - 3:19.2 [...] rud a bhí ar m'intinn i gcónaí a dhéanamh, múinteoireacht ealáin
- 3:52.3 - 4:06.4 **Agus an raibh sé i gcónaí i gceist agat dul ag múineadh trí Ghaeilge?**
- 3:53.7 - 3:53.8 Bhí dháiríre. Fiú amháin nuair a bhí mé déanamh an Dip, bhí mé ag iarraidh bheith i ngaelscoil agus mé ag déanamh an bhfuil's agat an cleachtadh múinteoireachta [...] bhí mé ag iarraidh go mbeadh an taithí sin agam ...
- 4:08.3 - 4:26.0 **Ar tugadh an deis sin duit nuair a bhí tú ag déanamh an chúrsa, do chuid taithí a dhéanamh trí Ghaeilge?**
- 4:11.7 - 4:53.8 Tugadh ach chaith chuile short a bheith i mBéarla fiú go raibh mé á dhéanamh i ngaelscoil mar ní raibh [...] aon Ghaeilge ag na daoine a bhí ag cur an chúrsa ar fáil, so ní raibh ní raibh mé in ann mo chuid *lessons plans* a dhéanamh i nGaeilge, chaith chuile short a bheith i mBéarla agus mo chuid aistí, [bhí sé deacair] abair go mór mór nuair a bhí an cigire amuigh agat bhí sé *kind of* crua [...] bhí chuile short scríofa síos i mBéarla agat agus thú ag iarraidh bheith ag caint i nGaeilge agus *you know*, ag iarraidh a bheith ag dul anonn is anall ag athrú idir an péire acu. Fuair mé cleachtach air dháiríre, is dóigh ní raibh sé chomh dona sin
- 5:30.6 - 5:49.0 **Dúirt tú ansin go raibh sé níos éasca duitse mar go raibh Gaeilge ón mbaile agat. An gceapfa do dhuine nach raibh an cúlra sin acu, go mbeadh sé beagáinín níos deacra acu?**
- 5:49.0 - 6:14.1 Cheapfainn é, mar tá's agat nuair atá tú á chaint chuile lá sa mbaile. Agus *you know*, tagann sé agat níos éasca, cheapfainn go mbeadh sé an-chrua orthu. Go mór mór an bealach a bhí mise á dhéanamh, *you know*, chaithfeadh chuile short a bheith i mBéarla agus ansin ghabhfá isteach agus bheifeá ag múineadh trí Ghaeilge, bhí sé sin sách crua agamsa, but bheadh sé níos measa aríst ag duine eicint nach raibh sé sin acu.
- 6:14.1 - 6:20.6 **An raibh an foclóir agat nó cén chaoi chuir tú foclóir a bhí ag teastáil le chéile?**
- 6:20.6 - 6:41.7 Bhí cuid dhó agam is dóigh agus ansin bheadh tú ag breathnú suas téarmaí le haghaidh rudaí difriúil, dá mbeadh tú ag déanamh priondáil nó rud eicint mar sin chaithfeá na téarmaí

sin a bheith agat, you know. Ach *do you know*, fuair muid thart air sin. Dhéanfainn stór focal beag do na daltaí agus bhíodar sin ag obair amach as sin freisin. Ní raibh sé chomh dona sin [...] Bhí an t-ádh liom an jab seo a fháil agus a bheith i nGaeltacht freisin [...] dháiríre, níl a fhios agam céard é féin. Tá just rud eicint faoin traidisiún, an cultúr, is maith liom féin é, tá sé iontach tábhachtach dhomsa, is maith liom chuile short a bhaineann le [saol na Gaeltachta] agus just a bheith thimpeall air chuile lá, tá sé just galánta.

10:36.8 -  
10:42.8

### **Ó thaobh cúrsaí inseirbhíse, cén taithí atá agat orthu?**

10:38.3 - 11:13.6

Níl mórán inseirbhís á chur ann ar aon nós do mhúinteoirí ealaín, ceann amháin a bhí mise ann ó thosaigh mé, ceann amháin [...] Ceann amháin a bhí mise ann [...] tráthnóna eicint théis an scoil, agus ní raibh ann ach dhá uair an chloig, agus bhí an dá uair an chloig sin, bhí sé, *oh my god*, bhí sé iontach, *like*. B'fhiú dhul aige *but* ba mhaith liom féin rudaí mar sin a fheiceáil. Agus i dtaobh múinteoirí ealaín ag múineadh i nGaeilge níl a leithéid de rud ann, ní dhéanann siad inseirbhíseachaí le haghaidh rudaí mar sin. Dhom féin ar aon nós, cheapfainn go ndéanfadh sé difríocht mór. Fiú *like* rudaí ar nós, *do you know*, ní bheadh mo chuid gramadach-sa go maith ar chor ar bith so rudaí mar sin, cheapfainn go ndéanfadh sé difríocht mhór dhom le mo chuid nótaí agus an téarmaíocht agus chuile short mar sin

12:48.0 -  
12:57.5

### **Agus ó thaobh do phost ansin, cén rud is mó a thugann sásamh duit i do phost?**

12:59.0 - 13:32.2

Is dóigh, ag feiceáil bhfuil's agat na daltaí agus iad ag dul chun cinn *you know* iad ag fáil níos fearr agus iad *do you know* ag foghlaim, *just* scileanna difriúil agus rudaí mar sin. An ealaín freisin, ábhar chomh praiticiúil leis feiceann tú *do you know* go leor de do chuid daltaí agus iad ag fáil níos fearr agus iad ag fáil níos láidir le céard atá siad a déanamh. B'fhéidir sa chéad bhliain, tosóidh siad amach agus tá siad iontach lag le rud eicint agus *just* feicfidh tú go bhfuil siad ag athrú agus ag fáil, *i don't know* níos fearr, feicfidh tú toradh ar do chuid oibre [...] B'fhéidir go bhfeicfidh tú níos soiléire é ná in ábhar eile

13:32.9 -  
13:39.8

### **Agus ar an lámh eile, cén rud is mó a thugann dúshlán duit i do phost?**

13:44.0 - 14:17.6

Sin ceann crua anois. Is dóigh rudaí ar nós nuair a bhíonn na scrúduithe agus rudaí teacht suas mar sin agus scrúduithe praiticiúil agus ó tharla nach bhfuil ann ach an múinteoir amháin ealaín, mar dúirt mé, tá tú i d'aonar agus *do you know* níl tú in ann a bheith ag fiafraí do dhuine eicint eile, *you know* cén *stage* a bhfuil tusa ann anois, cé mhéad dhó seo atá déanta

agatsa , tá tú *kind of* leat féin mar sin. *But* ní bhíonn mórán fadhbanna mar sin *really*. *You know*, tá na páistí galánta anseo caithfidh mé rá. Is dóigh aríst an ábhar atá agam [...] taitníonn sé leo, agus baineann said sult as agus ní bhíonn aon fadhbanna agam leo mar sin, Bíonn siad ag iarraidh bheith anseo an chuid is mó acu, anseo le hais ábhar eile ar nós mata, agus tá siad just ag rá, "ó níl mé ag iarraidh é seo a dhéanamh". *You know* tá sé roghnach so ní bhíonn mórán fadhbanna mar sin. Is dóigh an rud eile ná an Ghaeilge freisin ó tharla nach bhfuil téacsleabhar na rudaí mar sin ann agus tá tú seasta ag iarraidh bheith ag déanamh do chuid nótaí sin.

15:29.0 -  
15:32.8

### **An bhfuil obair bhreise i gceist leis sin?**

15:32.8 - 16:30.0

Anois [...] níl sé chomh dona. Ach an chéad chúpla bliain, bhí mé anseo, bhí tú seasta ag déanamh amach nótaí, chuile oíche bhí tú i do shuí ag aistriú leabhar stair na healaín Béarla go Gaeilge. Agus mar dúirt mé ní hé mo chuid gramadach is fearr, ná mo chuid litriú so chaithfinn go leor leor ama á dhéanamh sin. Ag dul anonn is anall idir foclóirí agus chuile short ag iarraidh bheith ag fáil an téarmaíocht ceart agus ag iarraidh go mbeadh na nótaí ceart [...] bheadh cúpla *website* a bheinn ag úsáid ach níl mórán ann ar chor ar bith [agus] *I suppose* muna bhfuil tú i dteagmháil le múinteoirí eile atá ag déanamh an rud céanna leat, ní chloisfidh tú an oiread sin faoi na háiseanna difriúil atá ann.

17:45.1 - 19:09.0

[Cúrsaí Inseirbhíse don ealaíon mar ábhar] Níl ná ar chor ar bith no. Níl an t-airgead ann is dóigh. Nuair a thosaigh [...] is dóigh gur tháinig mé isteach díreach roimh ar thosaigh rudaí ag titim as a chéile. Agus is dóigh ina dhiaidh sin go dhúirt siad, OK seo ábhar roghnach, níl sé chomh tábhachtach go mbeadh inseirbhíseachaí ann le haghaidh ábhar roghnach cosúil le ealaín. Ní fhaigheann sé is dóigh an méid tacaíocht agus a theastaíonn uaidh an ábhar is dóigh go gceapann daoine go bhfuil sé níos simplí ná cinn eile agus nach bhfuil sé chomh tábhachtach. Mar sin ní chuirfidh siad an t-airgead isteach ann. Is dóigh gurb shin an príomh fáth, tá rudaí ar nós, tá siad ceapthaí an curaclam a athrú, tá an curaclam céanna agus na leabhra ceanna, na rudaí céanna a dhéanann siad ó 1970 agus níor athraigh sé riamh. Chuala mé go bhfuil curaclam nua ceaptha bheith déanta amach acu agus go bhfuil sé ina shuí sa *Department of Education* agus nach bhfuil siad á chur, agus nach bhfuil an t-airgead acu le haghaidh é a rolláil amach agus tá sé ceapthaí bheith i bhfad i bhfad níos fearr ná an ceann atá againn faoi láthair. is é an feall é mar tá go leor rudaí a theastódh a athrú. Tá an saol athraithe go mór ó 1970!

19:20.6 -  
19:28.7

### **Ó thaobh cúrsaí teanga, an bhfuil polasaí teanga ag an scoil seo?**

- 19:28.7 - 19:36.8 Tá. Tá sé istigh sa dialann scoile.
- 19:36.8 -  
19:42.3 **Agus an aontaíonn na múinteoirí leis an bpolasaí?**
- 19:42.2 - 20:00.4 Aontaíonn. Bhuel bheadh na múinteoirí ag obair ar na polasaithe sin. Lá pleanála, suíonn said uilg síos, tagann siad uilig le chéile len iad a dhéanamh amach. *So I'd say* go mbeadh siad [gáirí]
- 20:00.3 -  
20:06.1 **Agus ó thaobh iompar teanga na ndaltaí, an dtugann tú aon cheo faoi deara faoi sin?**
- 20:06.1 - 20:56.8 Nuair atádar chomh hóg sin níl an oiread sin suim sa nGaeilge acu. Cuireann muid iallach orthu bheith ag caint Gaeilge sa seomra ranga. *You know*, tá sé an-chrua ag am lóin agus rudaí, ag déanamh cinnte go bhfuileadar ag caint i nGaeilge. Déanann siad iarracht go leor den am sa rang. Má labhraíonnadar Béarla liomsa, labhróidh mé Gaeilge ar ais leo. Ní thabharfaidh mé freagra ar an gceist go dtí go gcuireadar an ceist i nGaeilge. Ach *do you know*, cairde freisin, is dóigh nach bhfuil sé *cool* nuair atá tú ag caint i nGaeilge so bíonn siad ag caint i mBéarla. Cuid acu anois, labhraíonn siad Gaeilge sa mbaile agus cloisfidh tú iad ag labhairt Gaeilge leis na cairde, braitheann sé *really* an gceapann an sort *clique* atá siad ann, an bhfuil sé *cool* nó nach bhfuil. Is dóigh sin an bealach a bhí mé féin ag an scoil freisin, bheadh muid ag caint istigh sa seomra ranga agus sa mbaile ach ní labhródh muid lena chéile é.
- 20:56.8 -  
21:06.8 **An imríonn sé sin tionchar meas tú ar iompar teanga na múinteoirí?**
- 21:06.8 - 21:41.1 Is dóigh *like* braitheann sé b'fhéidir go bhfuil scoláire i do rang freisin nach bhfuil mórán Gaeilge acub agus *you know*, caithfidh tú ansin a bheith ag tabhairt cúnamh dóibh sin i mBéarla, Níl tú in ann *just* leanúint ar aghaidh nó beidh siad cailte. *So* caitheann tú a bheith ag athrú idir Gaeilge agus Béarla so braitheann sé ar an rang atá agat. Má tá's agat go bhfuil chuile dhuine compordach agus go bhfuil siad breá in ann bheith ag caint i nGaeilge agus ag scríobh i nGaeilge, leanfaidh tú ar aghaidh. *But* ansin má tá's agat go bhfuil duine nó beirt nach bhfuil chomh láidir sin, caithfidh tú bheith ag athrú anonn is anall mar níl sé féarálte orthu sin ach an oiread.
- 21:41.1 -  
21:46.9 **Agus an bhfuil mórán daltaí agat a bheadh mar sin?**
- 21:46.8 - 23:07.8 Bheadh [...] But déanann siad iarracht mór freisin agus ní dhéarann siad riamh, "ó ní thuigim". Bíonn siad ag iarraidh bheith ag éisteacht agus ag iarraidh á thuiscint. Ach ag an am céanna táim féin *conscious* nach bhfuil siad chomh compordach leis. So thabharfainn breis nótaí dóibh sin i mBéarla, go mbeidh a fhios acu céard atá ag dul ar aghaidh [...]

caithfidh tú an dá theanga a bheith agat ansin, dhá *set* nótaí déanta amach agat. Is cuma liom dháiríre, corr-uair beidh tú i do shuí go mbeidh sé in am maidin agus thú ag dul leat ach beidh tú ag rá ag an am céanna, an rud is tábhachtach go dtuigeann siad céard atá tú dhéanamh, agus go dtuigeann siad an t-ábhar, in áit iad a bheith cailte agus tusa bheith ag déanamh just leath na hoibre bhfuil's agat an bealach sin. Tá sé níos tábhachtach go mbeidh's acu céard atá ag dul ar aghaidh agus go bhfuileadar ag foghlaim. Sin an rud is tábhachtaí. Beidh tú just ag rá leat fhéin, coinnigh ort ag dul agus faigh é seo críochnaithe agus déan jab maith dó le haghaidh go mbeidh's acu céard atá ag tarlú.

23:07.7 -  
23:25.4

**An bhfeiceann tú difríocht ar bith idir an ról atá ag an scoil seo, mar scoil Ghaeltachta agus scoil eile lánGhaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht?**

23:25.4 - 24:37.0

Is dóigh cheapfainn b'fhéidir sa scoil seo anois níl mé rá nach bhfuil aon Ghaeilge taobh amuigh den scoil seo ná tada cosúil leis sin, *but* is dóigh go bhfuil sé b'fhéidir rud beag níos éasca anseo againne bheith ag múineadh i nGaeilge mar gheall go mbeadh go leor de na páistí ag teacht as teaghlach a labhraíonn Gaeilge an t-am uilig. *Whereas* b'fhéidir [i ngaelcholáiste] ní bheadh sé sin ann so ní bheadh an caighdeán chomh hard. *Not* go bhfuil sé níos tábhachtaí anseo ná tada ach b'fhéidir go bhfuil níos mó béim anseo ar an nGaeilge agus b'fhéidir go bhfuil sé níos éasca againne freisin [...] Is dóigh go bhfuil sé níos tábhachtaí mar gheall go bhfaigheann siad an tacaíocht sa mbaile freisin bhfuil's agat an bealach sin. B'fhéidir má tá tú i scoil lánGhaeilge agus tádar ulig ag labhairt Béarla sa mbaile agus tá tusa ag teacht abhaile agus tá tú ag iarraidh bheith ag déanamh do chuid obair baile. Is dóigh nach bhfuil siad ag fáil an méid ceanna cúnamh agus b'fhéidir nach bhfuil an méid céanna meas air. *Whereas* anseo tá sé iontach iontach tábhachtach agus má theastaíonn cúnamh ar bith uathu, gheobhaidh siad sa mbaile é sin.

24:36.9 -  
24:42.1

**Agus céard faoin ról atá agatsa sa scoil mar mhúinteoir? Bheadh daoine ann a déarfadh go bhfuil ról ag an múinteoir i gcaomhnú na teanga?**

24:42.1 - 32:08.2

D'aontóinn leis sin ...

## Aguisín L: Agallamh I9

- 5:49.3 6:33.0 Chuaigh mé go [X] le H.Dip a dhéanamh. [is féidir leat] é a dhéanamh i nGaeilge ach ag caitheamh sé bliain ar choláiste gan Gaeilge ar bith a scríobh, *you know* shíl mé go mbeadh sé i bhfad iontach deacair ag fáil ar ais isteach ag scríobh aistí i Gaeilge agus achan rud, so dá réir sin rinne mé trí mheán an Bhéarla é [...] agus i bhfad níos fusa agus níos lú scrúduithe
- 6:45.3 - 6:51.4 **Agus an raibh a fhios agat go raibh tú ag iarraidh a bheith ag múineadh trí Ghaeilge?**
- 6:51.4 - 8:18.0 *No* níor chuir sé *really* amach nó isteach orm. An taithí oibre a rinne mé bhí mé ag múineadh trí mheán an Bhéarla [...] níl mórán tuigmheáil ag na scoláirí anois chomh tábhachtach agus atá an Ghaeilge but sílim nuair a bhí muid ar an choláiste. [...] Nuair a d'fhás muid aníos, Gaeilge uilig a labhair muid lena chéile agus tchím anois leis na scoláirí, Béarla uilig a labhraíonn siad ach amháin nuair atá siad istigh sa rang. Labhraíonn siad Gaeilge leat, ach taobh amuigh den rang, labhraíonn siad Béarla uilig le chéile agus nuair a bhí muide sa scoil
- 8:17.9 - 8:27.3 **Agus an raibh sé deacair agatsa nuair a thosaigh tú ag teagasc anseo, nuair a bhí do chuid taithí mbúinteoireachta déanta agat trí Bhéarla?**
- 8:27.3 - 9:18.2 Nó ní dhearna sé difear ar bith. B'fhéidir gur ghlac sé níos faide na nótaí a scríobh amach, a aistriú go Gaeilge. So bhí cuid mhór *dictionaries* amuigh. Tá cuid mhór téarmaí, na hábhair a bhí mise ag teagasc, [...] ghlac sé trí bliana dom an leabhar a aistriú isteach go Gaeilge. *Just* bhí cuid mhór obair, ach chomh luath agus a bhí sé déanta, bhí sé déanta. Fuair mé cúpla foclóir ón Roinn Oideachais fá choinne téarmaí Gaeilge [...] so tháinig sé sin isteach iontach. Tá lear mó focla nach bhfaighfeá san foclóir fá choinne lear de na téarmaí. Bhí cuid mór obair leis sin a uilig a eagrú ach chomh luath agus a bhí sé déanta, i ndiaidh cúpla bliain, foghlaimíonn tú na focla úra seo uilig.
- 9:25.7 - 10:41.7 Thug mise na nótaí uilig dóibh i nGaeilge agus bhí an chuid is mó de na scoláirí sin sásta an Ghaeilge a fhoghlaim, Ach bíonn i gcónaí duine nó beirt nach bhfuil ábalta é a thuigmheáil agus tá sé i bhfad i bhfad níos deacra acu. Mar sin fuair siad a mbealach Béarla. Tá cuimhne agam, [...] bhí rang agam le cúig scoláire [...] Tháinig an cúigear agam ag iarraidh orm é a dhéanamh trí mheán an Bhéarla. Ní raibh aon duine acu sásta é a dhéanamh trí



mheán na Gaeilge. Dúirt siad go raibh sé i bhfad ró dheacair acu, go raibh na téarmaí ró dheacair agus nuair a théann siad chun an choláiste ansin, caithfidh siad iad a fhoghlaim trí mheán an Bhéarla aríst mar níl na cúrsaí ann trí mheán na Gaeilge.

12:49.7 -  
12:52.4  
12:52.3 -  
13:54.6

### **Agus an bhfuil sé sin deacair?**

Nuair atá sé baint le ríomhaireacht, ní féidir leat *really* é a dhéanamh trí mheán na Gaeilge, níl an ríomhaire i nGaeilge, tá achan rud i mBéarla. Ach nuair atá tú ag teagasc labhróidh tú Gaeilge leo, nuair atá mise ag teagasc [...] déanaimse gach rud trí mheán na Gaeilge agus chonaic mé ansin nuair a thig sé go dtí na páipéir scrúduithe níl na scoláirí ábalta an Bhéarla a léamh, [...] ní thuigeann siad an Bhéarla, [...] so anois thosaigh mé ag insint an bheirt daofa mar gheall chonaic mé, gheobhann siad an dhá pháipéar nuair atá siad ag déanamh na scrúduithe

13:54.4 -  
13:57.7  
13:57.6 -  
14:32.6

### **An gcuireann sé sin brú ortsa?**

Ní chuireann *really* [...]tá cuid mhór sceitseáil agus tarraingt ann agus níl mórán cainte ann. Tá tú just ag taispeáint daofa an technique, cén dóigh ceistanna éagsúla a dhéanamh. Tá cuid is mó de na téarmaí [...] agus just d'fhágfainn ag an Bhéarla é. Ní *bhotharáilfinn* é a chur i nGaeilge daofa *because* nuair a dhéarann tú é i nGaeilge leofa, ní bheidh cliú acu goidé atá tú ag rá. Nuair a bheireann tú an Bhéarla daofa, coinníonn siad leis an Bhéarla cibé.

14:31.0 -  
14:34.4

### **Agus leis na hábhair sin atá agat, an dtéann tú ag cúrsaí inseirbhíse dóibh ar fad?**

14:31.0 -  
16:16.1

Chuaigh [mé] ag cúrsa amháin inseirbhíse, agus rud a chuir iontas orm [...]bhí againn dhul go Baile Átha Cliath le cúrsa amháin inseirbhís i nGaeilge [...] agus tá an chuma air go bhfuil siad bunaithe an taobh sin den tír. Agus anois tá na cúrsaí céanna ar fáil anois ach tá siad i ndiaidh am scoile. So dá bheinnse ag iarraidh dhul ag inseirbhís anois i ndiaidh am scoile, bheadh agam [taisteal] *so* ghlacfainn an lá ón scoil le dhul ag inseirbhís le bheith ann tar éis a ceathair a chlog, agus just ní oireann sé. Ní oireann sé domsa agus tá mé cinnte go bhfuil múinteoirí eile ar an bhád céanna liomsa. Tá cuimhne agam, chuaigh mé ag inseirbhís amháin i mBaile Átha Cliath trí Ghaeilge [...] agus níor thuig duine ar bith mé [gáirí] ... bhí an cúrsa uilig trí Ghaeilge.

18:18.0 -  
20:09.9

Dá rachainnse ag ceann i mBéarla b'fhéidir go bhfoghlaimeoinn rudaí i bhfad níos mó mar bheinn ábalta na daoine a thuigmheáil. Tá cuimhne agam nuair a bhí mé ag an inseirbhís sin [...] agus nuair a bhí mé ann ansin just shíl mé go raibh dhá lá iomlán curtha amú mar níor fhoghlaim mé rud ar bith.

20:09.8 -  
20:35.3

### **Agus cuir i gcás na múinteoirí sin a bhíonn ag roinnt áiseanna, an bhfuil buntáiste ar bith ag baint leis sin?**

20:35.3 -  
21:23.9

Bhí [múinteoir] agus ba ghnách linn a bheith ag [...] thug sise nótaí domsa agus thug mise nótaí di. An dóigh sin d'oibrigh sé amach iontach maith. *Yeah*, bhí an Ghaeilge rud beag difriúil, tá's agat féin, tá tú ábalta é a scríobh i do chuid focal fhéin. Bhí muid fhéin ábalta obair le chéile. Chuir mise freagraí aici agus chuir sise freagraí agamsa. Ach chomh luath agus a bhí an cúrsa críochnaithe, sílimse nuair atá do chuid nótaí uilig agat agus achan rud in ord agat i ndiaidh cúpla bliain ag teagasc tá's agat goidé atá dul ag obair go dtí go n-athraíonn an cúrsa. Now dá n-athródh an cúrsa bheadh sé iontach dá mbeadh duine éigin agat le cuidiú leat le nótaí difriúil a dhéanamh but ag an bhomaite fá choinne an cúrsa fisic tá an cúrsa mar an gcéanna anois le deich mbliana, agus tá mo chuid nótaí, tá mise breá sásta le mo chuid nótaí fhéin so *really* ní chuideodh nótaí daoine eile, dá [dtabharfadh] duine eile nótaí dom, níl mé ag rá go n-úsáidfinn iad.

21:47.6 -  
21:54.2

### **Agus ó thaobh na gcúrsaí eile?**

21:54.2 -  
23:22.2

Inseirbhís Maths atá muid a dhéanamh anois agus tá sé uilig trí mheán an Bhéarla [...] b'éigean dúinn suí síos agus trí uair an chloig a chaitheamh ag aistriú téarmaí matamaitice a aistriú isteach go Gaeilge. Chuir mé amach ar leathanach do na scoláirí uilig agus [tugaimse] do na scoláirí iad ach ní fhoghlaimíodh siad iad i nGaeilge. Tá na téarmaí iontach deacair, téarmaí úra atá iontu, *where* i mBéarla, b'fhéidir gur chuala siad i mBéarla roimhe iad agus tá sé níos fusa ag na scoláirí iad a fhoghlaim i mBéarla ná i nGaeilge. Agus má dheirimse leo, gheobhaidh sibh an bónas fá choinne iad a scríobh i nGaeilge, ach tá an chuma air go bhfuil siad ag déanamh neamhiontais den bónas *because* tá sé i bhfad i bhfad níos fusa é a fhoghlaim i mBéarla. Ach caithfidh mise an teagasc a dhéanamh trí mheán na Gaeilge. Cuirim an Béarla isteach ann leis fosta sa dóigh go bhfuil's acu na téarmaí i nGaeilge agus i mBéarla. Glacann sé obair, tá cuid mhór obair, go háirithe leis an chúrsa úr matamaitice, caithfidh siad cuid mhór míniú a dhéanamh agus cuid mhór téarmaí a mhíniú. So dá mbeadh inseirbhís i nGaeilge leis na téarmaí seo uilig a thabhairt duit, bheadh sé *great*. Bheadh sé go hiontach ach ag an bhomaite níl a leithéid de rud ann.

23:22.1 -  
23:29.6

### **Agus ar fearr leatsa dá mbeadh na daltaí dá bhfoghlaim sin i nGaeilge nó i mBéarla?**

23:29.6 -  
23:33.3

I nGaeilge

23:33.3 -  
23:36.3

Cén fáth é sin meas tú?

23:36.2 -  
24:19.7

Bhuel tógadh mise sa Ghaeltacht agus sílim go bhfuil tábhacht millteanach leis an Ghaeilge mar gheall tá sé deas daoine a chloisteáil ag caint i nGaeilge. Tá sé fáil bháis agus cuireann sé isteach go mór ormsa go háirithe nuair atá mé ag siúil síos na *corridors* agus mothaíonn tú scoláirí ag caint i mBéarla agus tá mé i gcónaí ag ráit leo, "labhraí Gaeilig, labhraí Gaeilig" ach chomh luath agus a iompaíonn tú thart agus siúlann tú ar shiúil, tá siad ar ais ag caint i mBéarla. Tá an Ghaeilge acu, ach tá siad ag diúltú í a labhairt [...] sílim nach bhfuil an tuigmheáil acu [...] Níl a fhios agam cén difear atá ann. Tá's agam go bhfuil scoláirí sa scoil anseo nach bhfuil Gaeilig ar bith ar chor ar bith acu

24:11.7 -  
27:08.8

tá buachaill amháin agus níl mórán Gaeilig ar chor ar bith aige agus tá sé ag streachailt. Now, bímse ag múineadh trí mheán na Gaeilge uilig agus ní labhraím mórán Béarla, agus tá an gasúr seo ag streachailt. Níl sé ábalta mé a thuigmheáil agus mar dúirt mé leis, tá sé b'fhéidir sa rang, sa scoil chontráilte fá choinne an ábhair sin [...] Tá sé i bhfad bhfad níos fusa ormsa é a dhéanamh trí mheán na Gaeilge ná trí mheán an Bhéarla [...] cuireann sé isteach rud beag *because* caithfidh tusa labhairt leis agus caithfidh tú ceisteanna a chur air agus níl sé ábalta tú a thuigmheáil so caithfidh tú é a aistriú isteach i mBéarla so nuair atá tú ag tabhairt scrúdú ranga dó, caithfidh tú an Béarla a scríobh. Bhuel tugaim scrúdú dóibh i nGaeilge agus ansin deirim *right* má tá ceisteanna ag duine ar bith *or* muna bhfuil tú cinnte goidé an focal, inseoidh mé an Béarla daoibh agus thig libh, sa dóigh go mbeidh cliú acu goidé atá siad ag cainte faoi[...] Ach fá choinne an gasúr seo caithfidh tú achan rud a insint dó i mBéarla. Agus corruair nuair atá tú ag míniú rud, *you know* tá sé mínithe go maith agat i nGaeilge agus ansin caithfidh, tú, tá tú just agghh [osnaíl]. Caithfidh tú dhul is é uilig a dhéanamh arís i mBéarla. Bhí mé ag caint le múinteoir ansin ag inseirbhís go deireanach, [...] bhí sí ráit go raibh an fadhb céanna aicise [...] go bhfuil scoláirí ann nach bhfuil an Ghaeilge acu agus go raibh sí ag caint le cigire agus dúirt an cigire léi bhuel chan múinteoir teanga atá ionat, múinteoir eolaíocht so ba chóir dom gach rud a dhéanamh trí mheán na Gaeilge agus muna bhfuil sé ag an scoláire, bhuel tá an fadhb acu féin agus *not* ag an múinteoir. So cineál do ghlac mise sin rud beag isteach san áireamh ó bhí mé ag caint léise so tá mé ag déanamh teagasc uilig trí mheán na Gaeilge agus má tá ceisteanna ar bith an ghasúr bhuel caithfidh sé a oibriú amach é féin, Níl sé really iontach féaráilte ach níl am agat achan rud a mhíniú trí Ghaeilge agus i mBéarla. Tá sé fhéin dul a cailleadh amach [...] so níl's agam goidé a dhéanfas sé.

29:11.2 -  
30:46.9

In sa scoil seo [...] caithfidh muid gach duine a ghlacadh isteach *even* muna bhfuil Gaeilge acu [...] fá choinne, dó féin ceapaim. Dá bheinnse i mo thuismitheoir aige, chuirfinn go dtí scoil eile é mar [...] níl an Ghaeilge aige agus le bheith istigh agus ag

teagasc trí meán an Gaeilge níl sé dhul a phiocadh suas mórán agus tá sé cailleadh amach ar chuid mhór. Dá mbeadh sé in scoil Bhéarla go mbeadh tuigmheáil míle uair níos fearr aige. Ar an taobh eile, b'fhéidir tá siad dóchasach go bpiocfaidh sé sin suas an Ghaeilge agus gheobhadh sé ar aghaidh leis ach i mo thuairimse sílim go bhfuil sé, dul ar an méid atá déanta agamsa leis sa rang, agus chomh holc agus tá sé ag déanamh sna scrúduithe, sílimse go bhfuil sé ina mhíbhuntáiste dó a bheith ar an scoil seo, ach níl sé sin suas agamsa cinneadh a dhéanamh air sin, tá sé suas aige fhéin

31:49.9 -  
32:26.8

sílimse go bhfuil sé níos fusa ag scoláirí, é a dhéanamh fríd mheán an Bhéarla, braitheann sé goidé an céim atá tú dhéanamh, dá mbeadh páiste agam féin chuirfinn go scoil Bhéarla iad mar gheall an Ghaeilge anseo, *yes* tá sé ina chuidiú mhór fá choinne an Ghaeilge agus tá achan rud trí mheán na Gaeilge ach sílimse go bhfuil sé ina mhíbhuntáiste nuair a théann tú chun an choláiste ansin caithfidh tú gach rud a fhoghlaim arís 'cause tá an Ghaeilge agus an Bhéarla iontach difriúil sílim féin [...] Níl go leor cúrsaí in Éirinn [...] Níl ann ach tá gnó, agus b'fhéidir cúrsaí Gaeilge ann, cuntasafocht b'fhéidir i nGaeilig agus b'fhéidir dlíodóireacht. Níl mé cinnte. *But* ní fheicfidh tú choíche innealtóireacht tí mheán an Ghaeilge ná cúrsaí ar bith mar sin, So tá sé iontach deacair.

32:54.1 -  
33:11.5

**Agus mar a bhí do chombhgleacaí ag rá leat go raibh sé go maith labhairt le múinteoirí eile, ar mhaith dá mbeadh cúrsa ann den chineál sin, an mbeadh níos mó fonn ort freastal?**

33:05.5 -  
34:14.3

bheadh níos mó fonn ormsa dhul ag inseirbhísí mar sin '*cause* tá tú piocadh suas ar ag caint le daoine eile, tá tú ag foghlaim *you know*, like ní raibh's agamsa go mbeadh na cigirí ar an cineál do leibhéal céanna tuigmheáil go bhfuil deacracht againne trí teagasc i nGaeilge agus ansin na scoláirí a dhéanamh i mBéarla. Agus ó bheith ag caint léise d'fhoghlaim mise go bhfuil tuigmheáil acu agus go bhfuil siad ag ráit linn, look déan do job i nGaeilge agus tá sé suas *more or less* ag an scoláire nach bhfuil an Ghaeilge acu é a phiocadh suas. So dá mbeadh inseirbhís ann do mhuintir bhí sé *just*, mar deir siad, ádh a bhí ormsa *you know* gur chas mé ar an bhean seo ar an lá sin agus ó sin *you know even just* agus *even just* muid ag caint phioc mé suas cuid mhór eolas uaithi

34:15.4 -  
34:18.4

**Ó thaobh do phost cén rud is mó a thugann sásamh duit i do phost?**

34:19.6 -  
35:02.8

*Just* go bhfuil páistí *actually* ag foghlaim agus nuair a gheobhaidh siad torthaí maith agus má phiocann siad suas rud inteacht agus bheireann sin sásamh millteanach domsa, *whether* tá siad á fhoghlaim i nGaeilge ó i mBéarla fhad agus go bhfuil siad ag foghlaim agus go bhfuil siad ag fáil torthaí maithe agus

go bhfaigheann siar ar aghaidh go maith le chéile sa rang, bheireann sin sásamh mór domsa i mo phost. Agus tá dúil agam bheith ag taispeáint rudaí do dhaoine agus trialacha.

35:03.2 -  
35:10.0

### **Agus ar an lámh eile, cén rud is mó a thugann dúshlán duit i do phost?**

35:07.5 -  
36:09.0

Sa scoil seo, an *attitude* atá ag roinnt scoláirí agus, go háirithe sa scoil seo tá lear scoláirí nach bhfuil suim ar bith acu a bheith ar scoil agus tú ag iarraidh bheith múineadh [...] cuireann sé isteach orm daoine a thagann chun na scoile agus piocann siad ábhar agus b'fhéidir nach bhfuil suim ar bith dá laghad acu ann agus caitheann siad níos ama ag cur isteach ar scoláirí eile atá ag iarraidh bheith ag foghlaim in áit *you know* suí go suaimhneach agus muna raibh suim acu san ábhar, b'fhéidir ábhar eile a phiocadh [...] Cuireann sé sin isteach go mór orm. Sin an taobh eile de.

36:45.8 -  
36:50.6

### **An bhfuil polasaí teanga ag an scoil seo?**

37:12.0 -  
37:42.8

Tá polasaí teanga Gaeilge sa scoil seo agus an polasaí ag an scoil ná go gcaithfidh achan duine Gaeilge a labhairt. Caithfidh teagasc uilig a bheith déanta trí mheán na Gaeilge agus b'fhéidir go bhfuil scoláirí ann nach bhfuil ábalta an Ghaeilge a fhoghlaim ach tá sé suas acu féin b'fhéidir, ní mise, déanann muid brú a chur ar scoláirí é a dhéanamh i nGaeilge. Tá sé suas acu féin sa deireadh [...] é a dhéanamh i cibé teanga atá siad ag iarraidh because níl cead againn dhul isteach ar lá an scrúdú ag rá, "caithfidh tú é a dhéanamh i nGaeilge". Tá sé suas ag an scoláirí iad féin cén teanga a oireann daofa féin [...] Cuireann muid brú ar na scoláirí na hábhair a dhéanamh trí mheán na Gaeilge. Tá muid i gcónaí ag troid leis na scoláirí Gaeilge a labhairt. Beidh choíche. Sílim go bhfuil siad ag eirí níos measa, Béarlachas uilig atá ann.

38:27.8 -  
38:32.7

### **Agus an aontaíonn na múinteoirí leis an bpolasaí?**

39:05.5 -  
41:04.5

Sa scoil seo, déarfainn go bhfuil an chuid is mó de na múinteoirí ag aontú leis pholasaí atá againn. Labhraíonn muid Gaeilge uilig istigh ansin [...] B'fhéidir go bhfuil múinteoir nó beirt, tá's agam go bhfuil na múinteoirí Béarla, ní bheadh an Ghaeilge go maith acu, agus b'fhéidir go mbeadh sé rud beag deacair acusan ach, tá's agam múinteoir amháin ansin tá sí anseo le b'fhéidir cúig bliana déag agus níl sí ag déanamh iarracht but sin mo thuairimse but níl mise dul a ráit sin le duine ar bith [...] ach sílim dá mbeifeá i scoil lánGhaeilge ní miste goidé an ábhar atá tú theagasc ba chóir Gaeilge i gcónaí a labhairt an t-am ar fad ach amháin nuair atá tú ag teagasc [...] But sin mo thuairimse níl mise dul a ráit [...] b'fhéidir corruair nuair atá tú ina shuí amuigh ansin b'fhéidir labhróidh duine Béarla in áit an Ghaeilge agus labhróidh cúpla duine i mBéarla mar nach bhfuil an Ghaeilge go

láidir ach [...] So ag an taobh sin b'fhéidir cuireann sé isteach an bealach sin ach nuair a thig sé go dtí múineadh na scoláirí níl mé rá, tá a rang fhéin ag gach duine agus tá, ba chóir agus tá mé cinnte go bhfuil achan rud déanta trí mheán n Gaeilge agus tá muid ag triail an Ghaeilge a chur ar feabhas an t-am ar fad agus sílim go bhfuil siad ag déanamh gnaithe maith, *you know*.

41:11.7 -  
41:59.0

Suímse leis na leaids, Suíonn na leaids uilig ar an taobh seo agus na cailíní uilig ar an taobh eile. Gaeilge uilig a labhraíonn múide. Dá mbeadh duine ag labhairt i mBéarla tá sé coimhthíoch. *Whereas* sílim leis na [cailíní], tá's agam go bhfuil cúpla múinteoirí ansin nach bhfuil an Ghaeilge go maith acu agus go labhróidh iad Béarla ina measc. Níl mé ag rá go gcuireann sé isteach chomh mór sin orm. Just sílimse go bhfuil sé *weird* nuair atá tú ag éisteach le duine i mBéarla as an bhaile.

42:24.2 -  
42:44.2

**Ó thaobh an ról a bheadh ag an scoil seo, an gceapann tú go bhfuil difríocht idir an ról atá ag an scoil seo agus an ról a bheadh ag scoil a bheadh ag teagasc trí Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht?**

42:47.8 -  
45:42.0

Sílim go bhfuil sé mar an gcéanna, b'fhéidir go mbeadh sé, sílim go bhfuil sé rud beag níos fusa againne [...] ag teagasc trí mheán na Gaeilge mar tá caighdeán an chuid is mó de na scoláirí tá siad tógtha aníos leis an Ghaeilge. B'fhéidir [taobh amuigh den Ghaeltacht], dá mbeadh siad i scoil lánGhaeilge b'fhéidir go mbeadh sé níos fearr. Sílim go bhfuil, anseo ins sa Ghaeltacht tá cuma air [...] ní bheadh siad chomh mór isteach, mar gheall gur tógadh leis an Ghaeilge iad, ní bheadh siad chomh mór isteach sa Ghaeilge *whereas* b'fhéidir [taobh amuigh den Ghaeltacht] b'fhéidir gur tógadh iad, na teaghlaigh uilig le Béarla agus ansin tchíonn siad ansin go bhfuil buntáiste mór leis an Ghaeilge agus iad ábalta níos mó pointí a fháil ins na scrúduithe agus gach rud agus b'fhéidir go bhfuil níos mó *emphasis* acusan agus oibríonn siad b'fhéidir rud beag níos cruá leis an Ghaeilge a fhoghlaim mar gheall go dtuigeann siad an buntáiste leis *whereas* b'fhéidir anseo tá an chuma air cionns gur tógadh iad leis an Ghaeilge ní fheiceann siad an tábhacht. Tchíonn cuid acu, *now* níl siad uilig mar sin. Sílim go bhfuil sé b'fhéidir níos fusa ag scoil b'fhéidir [taobh amuigh den Ghaeltacht] é a fhoghlaim trí mheán an Ghaeilge go bhfuil sé níos fusa acu mar gheall tá na scoláirí atá acu tá iad ag iarraidh a bheith ag foghlaim trí mheán na Gaeilge. *Whereas* anseo, seo an t-aon scoil ins sa cheantar [...] an chuid is mó acu tagann siad anseo mar pobalscoil atá ann [...] sílim go bhfuil sé b'fhéidir níos deacra againne ag an scoil seo. Ar an dóigh amháin tá sé níos fusa mar tá Gaeilge ag na scoláirí ach ar an chaoi eile go bhfuil sé rud beag níos deacra mar níl an ciall ag na scoláirí céanna, *you know*, chomh tábhachtach agus atá an Ghaeilge, agus sílim na scoláirí atá [i ngaelcholáistí] mar shampla go bhfuil níos mó ciall acu agus tagann siad mar gheall ar an Ghaeilge agus tá siad á dhéanamh trí mheán an Ghaeilge

leis an Ghaeilge a fhoghlaim níos fearr, *whereas* anseo tá siad *just*, scoil , pobalscoil atá ann, agus téann said go dtí an scoil seo.

45:22.0 -  
45:27.8

### **An bhfuil ról an ag an múinteoir i gcaomhnú na teanga?**

45:44.0 -  
48:01.4

In sa scoil seo, sílim go bhfuil sé tábhachtach go dtugann na múinteoirí sampla maith agus achan rud a theagasc trí mheán na Gaeilge le í a choinneáil beo agus tá sé tábhachtach nuair atá muid amuigh go labhraíonn muid Gaeilge leis na scoláirí agus coinníonn sé sin beo é.