

Az oktatáskutatás globális trendjei

Halász Gábor*

E tanulmány rövidített változata annak az elemzésnek, amelyet a szerző 2010-ben a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának a felkérésére készített. Célja átfogó képet nyújtani azokról a trendekről, amelyek az oktatáskutatásokat, illetve neveléstudományi kutatásokat az elmúlt évtizedekben jellemezték, és amelyek ma is meghatározónak tekinthetők. A szerző, miután kísérletet tesz arra, hogy a gyakorlat számára könnyen kezelhető módon meghatározza az oktatáskutatás és a neveléstudományok fogalmát, továbbá röviden elemzi a szakterület pozíciójának (társadalmi és tudományos elismertségének) alakulását, tízenhárom domináns trendet azonosít. A tanulmány ezek mindegyikét röviden ismerteti, különböző országokból származó példákkal illusztrálva azokat.

Kulcsszavak: neveléstudomány, oktatáskutatás, tudománypolitika, globális trendek

Az elmúlt két évtizedben a világ több fejlett országában az oktatáskutatás látványos felértékelődésének lehetünk tanúi. Ezzel párhuzamosan jelentős mértékben átalakult az erről való gondolkodás, és az ezzel kapcsolatos gyakorlat is. Új globális trendek bontakoztak ki, melyek értelmezésre és elemzésre szorulnak. E tanulmány célja e trendek áttekintése.¹

Lehatárolás

A hazai szóhasználat az oktatáskutatás fogalmát általában az angol „*educational research*” hazai megfelelőjeként értelmezi, ami jól megragadható azoknak a nemzeti intézményeknek a nevében, amelyeket az elmúlt években magyarul „*oktatáskutatóknak*” neveztek, és amelyek nevének angol fordításában mindig az „*educational research*” jelent meg. Ugyanez a szóhasználat jellemző többek között arra a 2008-ban megjelent, „*A tanulás és tanítás tudományos megalapozása*” című elemzésre (Csapó, 2008), amely a téma talán legalaposabb hazai áttekintésének tekinthető, és amelynek angol fordításában az oktatáskutatás fogalma szintén, mint „*educational research*” jelenik meg. Ugyanakkor az „*educational research*” kifejezés nemegyszer előfordul a „*neveléstudományi kutatás*” kifejezés fordításaként is: például az 1989-ben alakult és rövid életű „*Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete*” angol neve „*Hungarian Educational Research Association*” volt (Nagy, 2001). A Pedagógiai Lexikon (Báthory és Falus, 1997) az oktatáskutatás és a neveléstudományi kutatás fogalmait részben egymást átfedőnek értelmezi: az előbbit inkább rendszerszintű kérdésekkel foglalkozó interdiszciplináris társadalomtudományi kutatásnak, az utóbbit a tanulási-tanítási folyamatra és a tanulóira irányuló, döntően a pedagógia és a pszichológia problémavilágával foglalkozó kutatásnak tekintve. E különbségtétel inkább a makro- és mikro-szintű orientáció megkülönböztetéséről vagy az interdiszciplinaritás mértékéről szól, és nincs köze ahhoz az igen elterjedt, a neveléstudomány legtöbb hazai képviselője által osztott és a hazai oktatási jog által is megerősített szóhasználat, amely az „oktatás” alatt

1. A tanulmány eredeti változata az MTA Pedagógiai Bizottság felkérésére készült 2010-ben. A jóval terjedelmesebb, hasonló című eredeti változat online elérhető a következő címen: http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf

* Halász Gábor, egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője. Honlap: <http://halaszg.ofi.hu/>

szűken a tanítást érti és azt a „neveléssel” mint tágabb, az előbbit magába foglaló fogalommal állítja szembe.

E tanulmány az OECD-nek azt a kilencvenes évek közepén javasolt definícióját tekinti kiindulópontnak, amely a tudományos kutatás területeinek osztályozáshoz használt *Frascati Manual* általános definícióját adaptálta az oktatás területére. Eszerint „*az oktatási kutatás és fejlesztés („educational research and development”) olyan szisztematikus, eredeti, fejlesztő tevékenységekkel párosuló vizsgálat vagy feltárás, amelynek tárgyai az a társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai kontextus, melyben az oktatási rendszerek működnek és a tanulás zajlik; az oktatás céljai; a tanulás, a tanítás és a gyermekek, fiatalok és felnőttek személyes fejlődésének a folyamata; a tanárok munkája; az oktatást támogató források és szervezeti keretek; az oktatási célok megvalósítását szolgáló politikák és stratégiák; valamint az oktatás társadalmi, kulturális, politikai és gazdasági hatásai*” (OECD, 1995a). Ezt a definíciót követte az OECD többek között akkor, amikor a 2000-es években tagállamai oktatáskutatási rendszereinek (*systems of educational R&D*) átfogó értékelését végezte,² igaz esetenként kisebb nagyobb mértékben kiegészítve vagy módosítva azt (An evaluation..., 2005).

A fent idézett definícióban ugyan ez nem jelenik meg explicit módon, de a nemzeti oktatáskutatási rendszerek elemzése és az ezek fejlesztésére vagy működtetésére irányuló állami politikák értékelése során kiemelt hangsúlyt kapott a kutatás *rendszerként* való értelmezése. Ebben a felfogásban az egyes országokban nem egyszerűen *oktatáskutatások* folynak, és *oktatáskutatók* találhatóak, hanem *oktatáskutatási rendszer* (*system of educational R&D*) működik. Eszerint „*az oktatáskutatás olyan struktúrák, folyamatok, termékek és személyek együttese, amelyek/akik részesei az oktatásról való tudás fejlesztésének*” (Broekamp és van Hout-Wolters, 2007).

A továbbiakban tehát, az idézett OECD definíciónak megfelelően *oktatáskutatás alatt olyan interdiszciplináris kutatásokat értek, amelyek fókuszálhatnak akár a makro, akár a mikro szintre, illetve akár a tanulás és tanítás, akár a nevelés és szocializáció kérdéseire*. Diszciplináris tartalmukat tekintve az oktatáskutatásnak és a neveléstudományi kutatásnak nevezett tevékenységeket nagymértékben egymást átfedőnek tekintem, és ezeket egymástól nem próbálom meg élesen megkülönböztetni. Ezt az átfedést jelzi az, hogy az oktatáskutatás és a neveléstudományi kutatás fogalmait lényegében szinonimaként használom.

A kutatási terület társadalmi pozíciója és megítélése

Az oktatáskutatás nemzetközi trendjeit elemezve külön ki kell emelni egy konkrét kérdést: *mekkora társadalmi és politikai figyelmet kap ez a terület*. A téma két világszerte ismert ausztráliai képviselője egy eredetileg 1994-ben publikált írásában így fogalmazott: „*Az oktatáskutatás legfontosabb kérdése a huszadik század végén sok országban az, vajon miképpen kerüljön ki abból a válságból, amely a megfelelő vezetés és támogatás hiányával függ össze*” (Keeves és McKenzie, 1994). E mondat akkor íródott, amikor – többek között éppen az említett szerzők aktív részvételével és számos kormány, továbbá meghatározó nemzetközi szervezet támogatásával – zajlott az oktatáskutatás egyfajta globális átvilágítása. Az átvilágítás előzményei a nyolcvanas évek közepére mennek vissza, amikor az UNESCO kezdeményezte a nemzeti oktatáskutatási politikák (*national educational research policies*) összehasonlító elemzését. Ezt az akkor talán legkomolyabb elemző kapacitásokkal rendelkező *World Council of Comparative Education Societies* bevonásával végezték egy olyan kérdéssor alapján, amely a következőket tartalmazta: (a) hogyan történik a kutatási prioritások meghatározása, (b) milyen intézményi keretek között szerveződik az oktatáskutatás, (c) hogyan

2. E program honlapját lásd itt: http://www.oecd.org/document/39/0,3343,en_2649_35845581_31236711_1_1_1,00.html

történik az eredmények terjesztése és (d) milyen stratégiákat alkalmaznak az országok annak érdekében, hogy a kutatási eredmények hasznosuljanak (*Debeauvais*, 1990).

A „nagy átvilágítás” később az OECD keretei között folytatódott, annak nyomán, hogy a tagországok oktatási miniszterei egy 1990-ban lezajlott találkozójukon ezzel kapcsolatban határozott kritikát és új igényeket fogalmaztak meg (*Gretler*, 2007). A később kiadott kommunikében ezt így rögzítették: „Az oktatás területén a kutatásokra és fejlesztésre fordított erőforrások általában jóval alacsonyabbak, mint más hasonló nagyságrendű ágazatok esetében. Kihasztnátlan az a potenciál, amely az oktatáskutatásban rejlik az oktatás jobbá tételére...” (OECD, 1995b). Az itt elindult folyamat azonban már nemcsak átvilágítás volt, hanem egyúttal a dolgok újraértelmezése is. Az oktatáskutatás céljainak és prioritásainak globális újraértelmezése és az egész terület újra-pozicionálása kezdődött el a nagy oktatási „expanziót” követő időszakban. Ezt olyan átfogó trendek jellemezték, mint (1) az állam szerepének újraértékelésével járó kormányzati reformok és a közszféra eredményességével és elszámoltathatóságával kapcsolatos új igények megjelenése, (2) a nemzeti kutatási-fejlesztési és innovációs politikáknak a tudásgazdaság kialakulásával párhuzamos felértékelődése és átrendeződése, valamint különösen (3) a globalizálódás (*Keeves és McKenzie*, 1994). Azoknak az oktatáskutatással szemben megfogalmazott bírálatoknak a középpontjában, amelyek korábban e terület társadalmi és politikai súlyának a fájdalmas leértékelődéséhez vezettek, három kulcstéma jelent meg. Ezeket a bírálatokat, amelyek három kulcsszereplőhöz, az oktatáskutatás három lehetséges szereplőjéhez, azaz az akadémiai közösséghez, a politikai döntéshozókhoz és a tanári szakmához kapcsolódtak, leegyszerűsítve így lehet megfogalmazni: (1) a kutatások színvonala nem felel meg az akadémiai standardoknak, (2) az eredményeket az oktatáspolitikai nem tudja használni és (3) azokkal az iskolai gyakorlat nem tud mit kezdeni.

A kilencvenes évek közepétől kezdve – nem kis részben a korábban idézett globális értékelés és önvizsgálat hatására és annak támogatásával – az országok egy részében olyan átfogó változások indultak el, amelyek nyomán az oktatáskutatás elkezdte visszanyerni korábbi társadalmi és politikai támogatottságát. Több országban nemzeti stratégiák készültek e terület fejlesztésére, és ezek nyomán esetenként komoly költségvetési támogatással bíró nemzeti kutatási programok indultak el. Mindez elsősorban ott történhetett meg, ahol az (1) oktatáskutató szakma viszonylag erős pozíciókkal és komoly alkalmazkodóképességgel rendelkezett, (2) amelyekben az akadémiai közösség és a nemzeti tudománypolitika tudatában volt e terület fontosságának, (3) ahol az oktatáspolitikai döntéshozók hittek a kutatás fontosságában és képesek voltak a kutatói közösséggel megfelelő együttműködést kialakítani, továbbá (4) a tanári szakma nyitott volt az innovációra és az új tudás befogadására. E négy tényező dinamikája országonként jelentősen eltérő eredményeket produkált, egyfelől abban, hogy egyáltalán bekövetkezett-e az oktatáskutatás társadalmi és politikai felértékelődése, másfelől abban, hogy ez milyen formát öltött. Vannak olyan országok, amelyek oktatáskutatási nagyhatalommá váltak vagy úton vannak afelé, hogy azzá váljanak, és vannak olyanok, amelyek ebből a folyamatból szinte teljesen kimaradtak. Európa e tekintetben vegyes képet mutat, bár ezen a területen az oktatáskutatás szereplőinek európai szintű aktivizálódása és különösen az Európai Unió aktívabb szerepvállalása nyomán a jövőben akár jelentősebb változások is történhetnek (*Gretler*, 2007; *Commission...*, 2007; *Council...*, 2007a; *Halász*, 2010).

A globális trendek

Az oktatáskutatás nemzetközi szervezetei és a nemzetközi kommunikációban meghatározó súllyal rendelkező képviselői konferencia-előadásokban, folyóiratcikkekben, különböző projektek keretei között készült elemzésekben folyamatosan reflektálnak az oktatáskutatás globális helyzetére, a figyelem előterébe kerülő problématerületekre, ezekről állandó vita vagy dialógus folyik. A területnek gazdag önreflexiós irodalma

van, amelynek alapján a globális tendenciák meglehetősen jól rekonstruálhatóak. A következőkben e gazdag irodalom alapján próbálom meg összefoglalni a legfontosabbnak tűnő trendeket, építve persze olyan személyes tapasztalatokra is, amelyeket az elmúlt több mint másfél évtizedben többek között az OECD Oktatáskutató és Fejlesztő Intézete Igazgató Tanácsának tagjaként szerezhettem.

Versengő paradigmák, „kutatás-típusok”, diverzitás

Általában nem könnyű eldönteni, hogy a tudomány világán belül folyó viták mennyiben szólnak „valós dilemmákról” és mennyiben csak a tudományon belüli politikai természetű folyamatok tükröződései. „Azok a mai viták, amelyek az oktatáskutatás minőségéről és javítása lehetséges módjairól folynak (...) részei annak a politikai és társadalmi küzdelemnek, amely a tudományos-szakértői csoportokon belül és politikai döntéshozók és a tudományos-szakértői csoportok között folynak arról, hogy ki dönti el, mi számít tudománynak és a kutatás világában minek lehet tudományos legitimitása.” (Walters et. al., 2009). Az egyik átfogó tudományelméleti vita, amely értelemszerűen az oktatáskutatásról folyókat is befolyásolja, a *kutatás* és a *gyakorlat* kapcsolatáról, és – ezzel összefüggésben – az *alapkutatások* és *alkalmazott* kutatások viszonyáról szól. Az oktatáskutatás természetéről folyó vitákban az elmúlt évtizedben gyakran idézték az amerikai Donald Stokes 1997-ben megjelent *Pasteur’s Quadrant* c. könyvét, mind az Egyesült Államokban,³ mind az Egyesült Királyságban⁴, és egyéb helyeken is. Stokes egyike volt azoknak, akik megkérdőjelezték az alapkutatástól az innovációhoz vagy technológiai újításhoz az alkalmazott kutatáson keresztül vezető *lineáris* modellt, nemcsak amellel érvelve, hogy az alkalmazott kutatásnak alapvetően más a természete, mint az alapkutatásnak, hanem amellel is, hogy létezik a kutatásnak egy olyan, harmadik formája, amely nem tekinthető sem alap-, sem alkalmazott kutatásnak, mert mindkettő jegyeit magában hordozza. Azt a helyet, ahol ezt a fajta kutatást az általa felrajzolt modellben elhelyezte, „Pasteur-négyzetnek” nevezte (lásd 1. táblázat). Az oktatáskutatásról folyó vitákban sokan éppen erre a helyre teszik e kutatási területet, határozotlan megkülönböztetve azt mind a tiszta alapkutatásoktól, mind a gyakorlati problémamegoldás világától.

		Cél-e valamilyen gyakorlati probléma megoldása	
		Nem	Igen
Cél-e a világról való tudásunk bővítése	Igen	Tiszta alapkutatás (Bohr)	Felhasználás által inspirált alapkutatás (Pasteur)
	Nem		Gyakorlati problémamegoldás (Edison)

1. táblázat: A Pasteur-négyzet
Forrás: (Stokes 1997. 73. alapján)

Az oktatáskutatásnak ez a fajta pozícionálása persze még mindig egy sor vitakérdést nyitva hagy. Így például azt, vajon mennyire lehet és szabad az alapkutatásoknál alkalmazott normákat alapul venni akkor, amikor az oktatáskutatásokat értékeljük, és mennyire kell abból kiindulni, hogy ténylegesen hozzájárulnak-e vagy sem gyakorlati problémák megoldásához (Oancea és Furlong, 2007). Vagy, hogy egy még praktikusabb problémát említsünk, vajon az oktatáskutatásokra vonatkozó politikának, ott, ahol ez élesen szétválik,

3. A legfontosabb szövetségi szintű oktatáskutató központ, a 2002-es oktatáskutatói törvénnyel létrehozott „Institute of Educational Sciences” küldetésnyilatkozata explicit módon utal a Stokes modelljére (lásd: http://ies.ed.gov/director/speeches2003/04_22/2003_04_22a.asp).

4. Lásd pl. az angol nemzeti oktatáskutatói rendszert elemző OECD ország-tanulmányt (OECD, 2003).

az oktatásért (azaz a gyakorlati problémák megoldásért) vagy a tudományért (azaz az új tudás megteremtésért) felelős kormányhivatalok legyenek-e a „gazdái”.

Az oktatáskutatás természetéről és értelméről folyó viták gyakran a módszertani paradigmákról folyó diskusziók formájában jelennek meg. A területen ma érzékelhető globális tendenciákat elemezve ezzel kapcsolatban talán megfogalmazhatjuk azt a megállapítást, hogy egyetlen módszertani megközelítés sem tudott egyeduralmukodóvá válni. Az oktatáskutatók nemzetközi közössége, úgy tűnik, nemcsak *tényként* fogadja el a módszertani sokszínűséget, hanem egyenesen *értéknek* is tekinti azt. A kilencvenes évek elején megjelent Nemzetközi Oktatási Enciklopédia *Trostén Husén* által írt szócikke is pozitív módon említette a különböző kutatási paradigmák egymás mellett élését (*Husén, 1999*), és határozottan bírálta azokat, akik ezek valamelyikét ki akarják szorítani. Egy 2005-ben az UNESCO Oktatástervezési Intézete által kiadott tankönyv oktatáskutatásról szóló modulja – amelynek a szerzője *Neville Postlethwaite* volt – önálló témaként tárgyalta az oktatáskutatás különböző „típusait” („*types of educational research*”), kiemelve azt, hogy ezek mindegyikére szükség van (*Postlethwaite, 2005*).

A módszertani sokféleség gyakran nemcsak pozitív értéként, hanem egyenesen követelményként fogalmazódik meg: egy kutatási eredményt éppen az hitelesíti a legjobban, ha eltérő paradigmákat követő kutatók jutnak hasonló következtetésre. Az amerikai oktatáskutatás egyik meghatározó súlyú, a „tudományosan megalapozott oktatáskutatás” és a tényekre alapuló megközelítés mellett elkötelezett dokumentumában olvashatjuk ezt: „*a tudomány házában helye van több, mint egy modellnek, és annak a kreatív feszültségnek is, amely a rivális modellek létéből fakad*” (*Shavelson és Towne, 2002*). Két ausztráliai oktatáskutató professzor a nemzeti oktatáskutató szövetségük (AARE) elnökeinek kongresszusain mondott beszédeit elemezve fogalmazta meg az „elvi alapokon nyugvó eklekticizmus” (*principled eclecticism*) elvét, mint olyan elvet, amely az oktatáskutatást nem gyengébbé, hanem erősebbé teszi. „*Olyan minőségfogalomra van szükség – írták – amely átível a mai oktatáskutatás különböző elméleti és módszertani megközelítései és témái, és az „elavult kvalitatív-kvantitatív kettősség” felett*” (*Lingard és Trevor, 2010*).

Minőség, relevancia, kiválóság

Az elmúlt két évtizedben a minőség kérdése – sokszor és sok helyen elemzett okokból – a társadalmi élet minden területén a középpontba került, beleértve ebbe a tudományos kutatást, és ezen belül természetesen az oktatáskutatást is. A minőséggel és a kiválósággal kapcsolatos vitákban az egyik legkomolyabb választóvonalat az alkotta és alkotja, hogy ezeket inkább a klasszikus tudományos standardokkal való összevetés alapján kell-e megítélni (pl. aminek egyik lehetséges eszköze a megjelent publikációk értékelése abból a szempontból, hogy azok milyen „impakt faktorral” rendelkező folyóiratokban jelentek meg) vagy pedig a gyakorlatban való hasznosulást mérő egyéb mutatók alapján. Amíg az előbbit tekintve az elmúlt években viszonylagos konszenzus alakult ki arról, hogy milyen minőségmutatókat lehet és kell figyelembe venni, addig az utóbbit tekintve továbbra is meglehetősen nagy bizonytalanság van. Ugyanakkor, és ezt a fontos globális tendenciák között kell említeni, sok erőfeszítés történt annak érdekében, hogy a minőség és kiválóság olyan új mutatóit keressék meg, amelyek illeszkednek a terület sajátosságaihoz.

A kutatások minőségének a kérdését tekintve különös figyelmet érdemel mindaz, ami e területen az elmúlt két évtizedben az Egyesült Államokban történt. Az oktatáskutatásban érintett társadalmi csoportok közötti dinamika, továbbá az a tény, hogy bizonyos területeken (pl. egészségügy, élelmiszerbiztonság) itt korábban kialakultak (és az amerikai bírósági ítélezési gyakorlat által megerősítést kaptak) *a tudományos kutatás által biztosított információkra épülő közigazgatási döntéshozatal* formái és ezek mintaként jelenhettek meg az oktatási ágazat számára, sajátos helyzet alakult ki. Ezt legjobban talán a „*tudományosan megalapozott kutatás*” (*scientifically-based research*) fogalma fejezi ki (*Shavelson és Towne, 2002*). Az elmúlt

évtizedben dominánssá vált amerikai felfogás lényege olyan standardok meghatározása, amelyek a kutatási eredmények *megbízhatóságára* (reliabilitás) helyezik a hangsúlyt. E felfogásban a kutatás minőségét alapvetően az eredmények megbízhatósága határozza meg, azt pedig, hogy mely eredmények tekinthetők inkább vagy kevésbé megbízhatónak, előre rögzített kutatás-módszertani standardok.

A minőség – és ezzel együtt a társadalmi elfogadottság, a rendelkezésre álló források, a legitimitás és más egyébek – drámai módon összekapcsolódott azzal, amiről a versengő paradigmákról és kutatás-típusokról szóló előző részben volt szó. Bizonyos módszertani megoldások és kutatási paradigmák a jó, mások a rossz minőség szinonimájává váltak, és mindezt a jog eszközével is szentesítették. A 2002-es amerikai oktatáskutatási törvény (United States Congress, 2002) egyik legfontosabb eleme azoknak a standardoknak a rögzítése volt, amelyek alapján az oktatáskutatási „termékek” minősége egyértelműen megítélhető. A törvény 102. paragrafusa definiálta a „tudományosan érvényes kutatás” (*scientifically valid research*) fogalmát annak érdekében, hogy bizonyos feltételeket csak az ilyennek tekintett kutatásoknak biztosítsanak (pl. ilyenre kell épülniük az állami fejlesztési akcióknak, ez kaphat állami támogatást, csak az ennek megfelelő kutatási eredmények terjesztését támogatja az állam).

Az elmúlt két évtizedben sok olyan elemzés született, amelyek a kutatás és a gyakorlat kapcsolatával, e kapcsolat problémáinak okaival és e problémák lehetséges megoldásaival foglalkoztak (pl. DETYA, 2000; Levin, 2004, Broekkamp és van Hout-Wolters, 2007; Pearson, 2007), illetve ezek nyomán – amint azt a felhasználók felé fordulásról szóló részben később látni fogjuk – az országok egy részében egészen konkrét gyakorlati lépések is történtek. A problémák okairól és a megoldásokról folyó vitákban folyamatosan jelen voltak olyan elemek, amelyek kifejezetten a minőség perspektívájából tekintettek erre a problématerületre, és olyan kérdéseket feszegettek, vajon milyen hatással lehetnek az oktatáskutatásra a tudományosság értékelésének azok a módszerei, amelyeket például az ismert angliai kutatásértékelési rendszer alkalmaz (Oancea és Furlong, 2007; 2010). A globális trendek között kiemelt figyelmet érdemlő az, hogy elkezdődött és jelentősen előrehaladt az olyan minőségértékelési és minőségbiztosítási megoldások kidolgozása, amelyek elszakadnak attól a hagyományos akadémiai modelltől, amely a minőség kizárólagos mércéjének a tudományos közösség ítéletét tekinti, és megpróbálja figyelembe venni a gyakorlatra tett hatást. Ez a minőség-fogalom kitágításával, annak összetettebb értelmezésével és többdimenziós jellegének a hangsúlyozásával járt.

A gyakorlatorientált kutatás minőségkritériumainak a kidolgozása, ennek elfogadtatása – ahogy két e témával foglalkozó szerző fogalmazott, az ennek megfelelő új „társadalmi szerződés” megkötése (Furlong és Oancea, 2005) – és ennek gyakorlati alkalmazása olyan folyamatok, amelyek messze nem zárultak le. Bizonyos országokban vagy földrajzi régiókban (ilyenek tűnik például Skócia), ez a folyamat messze előre haladt (Ozga, 2007), másutt mintha alig indult volna el. Az ezzel kapcsolatos viták, és a gyakorlati kivitelezés részleteinek a kidolgozása és különösen kipróbálása majd folyamatos javítása feltehetően hosszabb időt igényel, és az elkövetkező időszakban is az oktatáskutatás egyik figyelemmel kísérendő globális trendje marad. A vitában a jövőben is jelen lesznek egymástól igen eltérő vélemények, olyanok is, amelyek a kutatás és a gyakorlat közötti szakadék „túl gondos” feltöltésének a kockázatait is megfogalmazzák (lásd pl. Biesta, 2007).

A tényeken alapuló megközelítés

A tényeken alapuló megközelítés térhódítása az oktatáskutatás globális trendjei közül talán az egyik leginkább figyelmet érdemlő. E megközelítés egyfajta „minőségbiztosítási eszközként” is funkcionál: a térhódítása mögött nem csak az akadémiai közösség aktivitása található, hanem azon köröké is, amelyek célja a közszolgáltatások és a kormányzati munka minőségének a javítása, és nemegyszer üzleti háttérrel rendelkező

nek. A folyamat súlyát jól mutatja az, hogy az OECD 2003-ban e témában önálló programot indított el,⁵ amelynek keretei között négy nemzetközi konferenciát tartottak és megjelent egy, az eredményeket összefoglaló kiadvány (OECD, 2007a). Mint látni fogjuk, ez jelentős hatással volt az Európai Unióban zajló folyamatokra: e megközelítés az Európai Unió oktatáspolitikájának is fontos elemévé vált.

A tényeken alapuló megközelítés térhódítása lényegében azt jelenti, hogy az oktatáskutatás területén széles körben hatni kezdtek a tudományos kutatásnak azok a standardjai, amelyeknek az amerikai oktatáskutatási törvényben történt megfogalmazására korábban utaltam. Ennek nyomán szigorodtak azok a kutatás-módszertani megkövetések, amelyeknek meg kell felelni ahhoz, hogy egy kutatási javaslat állami támogatást kaphasson és azok a normák is, amelyeknek meg kell felelni a kutatási eredmények ismertetése során. Ennek a folyamatnak az eredményeképpen indultak fejlődésnek a kutatási eredmények nyilvántartásának azok az új intézményes formái, amelyekről a közvetítésről szóló következő részben lesz szó.

Másutt részletesen elemeztem a tényeken alapuló megközelítés keletkezését, az oktatás területén történt terjedését és jelentőségét (Halász, 2009), hangsúlyozva azt, hogy az eredeti modell az egészségügyi és élelmiszerbiztonsági területről hatolt be az oktatás területére, és hogy e modellnek alapvetően nem társadalomtudományi, hanem természettudományi gyökerei vannak. Bár e megközelítés súlya és jelentősége folyamatosan nő és várhatóan a jövőben nőni fog, ez nem jelenti annak a diverzitásnak és módszertani pluralizmusnak a felszámolását, amelyről a versengő paradigmákkal és eltérő kutatás-típusokkal foglalkozó előző részben volt szó.

David Berliner amerikai pszichológus professzor – aki a nyolcvanas években az Amerikai Oktatáskutatói Társaság egyik elnöke volt – egy 2002-ben, az oktatáskutatási törvény évében publikált és sokszor idézett tanulmányában ezt írta a tényekre alapuló megközelítésről és ennek sarokkövéréről, a véletlenszerűséget garantáló kísérleti módszerről: „*azt gondolni, hogy az új tudást teremtő kutatásnak ez az egyetlen 'tudományos' formája – az egyetlen, amely megbízható evidenciát teremt – a tudomány rövidlátó értelmezése általában és az oktatáskutatás félreértése különösen. Ez a Kongresszusban erős támogatást kapott törvény⁶ összekeveri a tudomány módszereit és a tudomány céljait (...), ami a babonás jellegű gondolkodás példája, és ami a tudományos gondolkodás antitézise*” (Berliner, 2002). Berliner, aki egyébként pszichológia-kutatóként a „kemény” természettudomány módszereinek természetes alkalmazója volt, konkrét példákkal érvelt amellet, hogy e módszereknek az oktatáskutatásban történő túlhangsúlyozása nem segíti, hanem lehetlenné teszi azt, hogy e kutatási terület az oktatással kapcsolatban érvényes és releváns tudást hozzon létre.

Érdemes megemlíteni, hogy a gyakran igen kemény és érvekkel nagyon alaposan alátámasztott kritikák nemcsak a tényekre épülő megközelítés aranymercéjének tartott randomizált kontrollált kísérleti módszerrel kapcsolatban fogalmazódnak meg, hanem annak puhább formáival, így például a korábbi kutatások szisztematikus és szintetizáló összefoglalásaival (*systemic reviews*) kapcsolatban is (Andrews, 2005). Mindazonáltal a szintetizáló tematikus összefoglalások szaporodása a tényekre alapuló megközelítés egyik egyértelműen pozitív hozadékának tekinthető. Elsősorban nem is feltétlenül azért, mert ezek egy-egy konkrét kérdést tekintve tényszerű és a kérdés egyértelmű megválaszolását lehetővé tevő „bizonyítékokat” gyűjtenek össze, hanem azért, mert építik a tudományos emlékezetet, erősítik a tudományos kutatás kumulatív hatását és használatuk potenciálisan javítja minden új kutatás minőségét.

5. A program honlapját lásd itt: http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html

6. Berliner itt nem a korábban ismertetett oktatáskutatási törvényre utal, hanem az azt egy évvel megelőző, de azzal teljes összhangban lévő, a „tudományosan megalapozott kutatás” fogalmát folyamatosan használó, ismert „No Child Left Behind” törvényre

A közvetítő funkció intézményesülése

A tényekre alapuló megközelítés megerősödésének egyik eredménye az olyan intézmények létrejötte és megerősödése, mint amilyen az amerikai *What Works Clearinghouse (WWC)*⁷. Ennek célja a gyakorló pedagógusok, a politikai döntéshozók, a kutatók és a tágabb társadalmi közösség olyan tényekkel vagy bizonyítékokkal való ellátása, amelyek „tudományosan megalapozott módon” bizonyítják azt, hogy „mi az, ami a gyakorlatban működik”. E szervezet nyilvános adatbázist működtet, amely rendszerezett és standard formában tartalmazza a fontos információkat mindazokról a beavatkozásokról (*interventions*), azaz programokról, gyakorlatokról és politikákról, amelyek célja a tanulási eredményesség (*student outcomes*) javítása. Ezen információk egyik legfontosabbika éppen az, amely azt mutatja meg, hogy az adott beavatkozás mennyire tekinthető tudományosan megalapozott bizonyítékot szolgálónak.

Hasonlóan tekinthető az egyébként jóval korábban (1993-ban) alapított angol *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating (EPPI) Centre*⁸ is, amely a Londoni Egyetemen belül működik, és nem csupán oktatással, hanem a társadalom más területeivel is foglalkozik. E szervezet is arra törekszik, hogy a kutatási eredményeket hozzáférhetővé tegye mindazok számára, akiknek erre szükségük van („legyen szó akár politikai döntéshozókról, akár gyakorló szakemberekről, akár személyes döntésre készülőről”) és ennek is egyik legfontosabb célja a kutatási eredmények megbízhatóságának az értékelése. Az EPPI egyik erőssége a társadalomtudományi kutatások *szintetizálása*, azaz a korábbi kutatási eredmények szisztematikus és szintetizáló összefoglalása.

Ilyen, a kutatási „termékeket” értékelő, rendszerező, azokat hozzáférhetővé tévő szervezetek más országokban is létrejöttek vagy tervezik ilyenek létrehozását (*Burns és Schuller, 2007; Broekkamp és van Hout-Wolters, 2007*). A közvetítés intézményesítésének a gondolata több országban a kutatások gyakorlati hasznosulásának javítását célzó állami oktatáskutatói politikák egyik legfontosabb eleme lett. A közvetítő funkció központi helyet kapott a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolatokat reprezentáló egyre összetettebb modellekben, így például abban, amelyet a kilencvenes évek közepén a később közoktatásért felelős miniszterhelyettesként is dolgozó kanadai *Benjamin Levin* vázolt fel (*Levin, 2004*). Ebben a sokszor idézett modellben a közvetítői funkciók megerősítése a kutatások gyakorlati hasznosulásának erősítését szolgáló stratégiák egyik legfontosabb elemévé vált.

A felhasználók felé fordulás

A közvetítő funkció intézményesülésének és megerősödésének egyik kiváltó oka az a törekvés, hogy javuljon a kutatás és a kutatási eredmények felhasználói vagy „fogyasztói” közötti kommunikáció. A felhasználókkal való együttműködésen alapuló gyakorlatorientált kutatás elmélete és gyakorlata a kilencvenes és a kétezres évek egyik meghatározó trendje, amely egyszerre több forrásból táplálkozik, több kérdésre próbál választ találni, és amelynek többféle megjelenési formája is van. Egyaránt kell elméletről és gyakorlati alkalmazásról beszélnünk, hiszen egyfelől a kutatás és a gyakorlat kapcsolatának radikális újragondolását láthatjuk, másfelől konkrét, jelentős erőforrásokat mozgató és nagyhatású programok tárulnak elénk.

Ami az elméletet illeti ez többek között az olyan modellekben ölt testet, mint amilyen a korábban említett „Pasteur-négyzet”. Ezek jelentős része a később tárgyalandó modern innováció-elméleti gondolkodásból ered, de vannak olyanok is, amelyek igen régi, az oktatás világában keletkezett hagyományokra mennek vissza. Talán három olyan modellt vagy megközelítést érdemes itt megemlíteni, amelyek az országok

7. A honlapját lásd itt: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>

8. A honlapját lásd itt: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

egy részében nagy hatást gyakoroltak az oktatáskutatással kapcsolatos nemzeti politikára, és amelyeket követve a kutatások jellegét nagymértékben átalakító programok indultak el.

Az elsőt az *akciókutatás* és/vagy a „*tanárok által végzett kutatás*” (*teacher research*) modelljei alkotják, amelyek a kutatás és a gyakorlati fejlesztés összekapcsolását, a kutatók és a gyakorló tanárok együttműködését, az utóbbiaknak a kutatásba való aktív bevonását vagy éppen a kutatás önálló szereplőjeként való elfogadását hangsúlyozzák. Az akciókutatás a hetvenes évektől kezdve igen nagy figyelmet kapott az oktatáskutatáson belül, számos kutató vált e modell követőjévé és ez az oktatáskutatás egyik elismert paradigmájává vált (*Kemmis, 1999*).

A második említésre érdemes modell a „*tudásteremtő iskola*” modellje, amely lényegében a két nagyhatású japán innováció-kutató *Ikujiro Nonaka* és *Hiroataka Takeuchi* 1995-ben megjelent, a japán vállalatok innovációs dinamikáját elemző „*Tudásteremtő vállalat*” c. könyve (*Nonaka és Takeuchi, 1995*) gondolatainak az iskolákra való alkalmazása. Az ismert angol oktatáskutató *David Hargreaves*, akinek elemzései az elmúlt másfél évtizedben különösen nagy hatást gyakoroltak az oktatáskutatásról való gondolkodásra először Angliában, majd globálisan is, a kilencvenes évek végén publikálta azt a tanulmányát, amelyben az iskolákat tudásteremtő szervezetként mutatja be (*Hargreaves, 1999*). Ahogyan *Nonaka* és szerzőtársa kimutatta, hogy a japán vállalatok különleges versenyképessége mögött olyan innovációk rejlenek, amelyek forrása nem feltétlenül a tudományos kutatás, hanem a maguk a dolgozók által teremtett új tudás, úgy *Hargreaves* is arra hívta fel a figyelmet, hogy a jó iskolák is tudásteremtőek: azaz folyamatosan értékelik, tesztelik, kipróbálják és továbbfejlesztik a tudást, karbantartják és raktározzák azt, sőt megosztják és másoknak átadják.

A harmadik itt kiemelt modell *gyakorlatközösségek* (*communities of practice*) modellje, amely közel áll az előzőhöz, és – éppúgy, mint az – az oktatáson kívülről, a modern innováció-elmélet és üzleti menedzsment világából származik. A gyakorlatközösségek olyan, hasonló gyakorlati problémákkal szembesülő egyénekből álló csoportok, amelyeknek tagjai érdekeltek és motiváltak komplex gyakorlati problémák közös megoldásában, ennek érdekében közösen keresnek és hoznak létre új tudást, közösen tanulnak. Az ilyen közösségekre a társas tanulás (*social learning*) és az ebben rejlő különleges előnyök kihasználása jellemző, így esetenként különleges tudásteremtő potenciálra tehetnek szert (*Wenger et al., 2002*).

A 2000-es években több olyan nagy kutatási program keletkezett, amelyek egyik legfontosabb jellemzője e nyitás megteremtése volt. Az egyik ilyen az angol „*Tanítás és Tanulás Kutatási Program*” (*Teaching and Learning Research Program – TLRP*), amely akár a kutatók és a felhasználók közötti új „*társadalmi szerződés*” egyik modelljének is tekinthető. Ennek egyik legfontosabb jellemzője a szigorú kutatás-módszertani normák érvényre juttatásához és az iskolákkal és gyakorló pedagógusokkal való együttműködés megköveteléséhez való egyidejű ragaszkodás (*Pollard, 2006, 2007; Edwards et al., 2007*). Egy másik hasonló program a skót „*Alkalmazott Oktatáskutatói Modell*” (*Applied Education Research Scheme – AERS*), amely a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolat fenti modelljeinek még inkább megfelel (*Consortium..., 2002; Ozga, 2007, Forbes, 2008*). Az utóbbi programban valóban működő gyakorlatközösségek létrehozása volt a cél, ami – úgy tűnik – realizálódott is. Ez utóbbiban minden bizonnyal szerepe volt a sok ország által irigyelt, különösen fejlett skót oktatásfejlesztési kultúrának (a két programról részletesebben lásd a keretes írást).

Az angol „*Tanítás és Tanulás Kutatási Program*”⁹

Az angol „*Tanítás és Tanulás Kutatási Program*” (*Teaching and Learning Research Programme – TLRP*) 2000-ben indult körülbelül. A programra közel egy évtized alatt körülbelül 40 milliárd angol fontot, azaz évente körülbelül 1,4 milliárd forintot fordítottak, azaz ez minden idők

9. A program honlapja: <http://www.tlrp.org/aims/index.html>

legnagyobb oktatáskutatási programja az Egyesült Királyságban. A legfontosabb célja az, hogy kutatások területén összekapcsolják az akadémiai kiválóságot a tanulás eredményességének tényleges javításával, illetve a kutatásoknak a gyakorlatra történő hatása maximalizálásával, és ennek a szellemében fejlesszék az Egyesült Királyság oktatáskutatási kapacitásait. A TLRP a felhasználók aktív bevonására épülő kutatást („*user engaged pedagogic research*”) támogatja. Mivel a felhasználók aktív bevonása a kutatásokba a finanszírozási támogatás elnyerésének feltétele, a gyakorlat közvetlen fejlesztését nem támogató kutatások itt nem fordulhatnak elő. A program a modern innovációs gondolkodást követi, azaz a tudással és a tudás hasznosulásával kapcsolatos felfogása nem lineáris: nem tudás „átadásán” van a hangsúly, hanem azon, hogy a kutatók és felhasználók együtt dolgoznak projekteken.

A skót „Alkalmazott Oktatáskutatási Modell”¹⁰

A skót „Alkalmazott Oktatáskutatási Modell” 2004-ben indult el 5 millió angol Font öt évre tervezett költségvetéssel. Célja a skót felsőoktatási intézmények oktatáskutatási kapacitásainak fejlesztése és olyan magas színvonalú kutatások támogatása, amelyek hozzájárulnak a skóciai oktatás eredményességének a fejlődéséhez. A kezdeményezés részben annak nyomán született, hogy a skót egyetemek az oktatáskutatás területén igen gyengén szerepeltek a 2001-ben lezajlott nemzeti kutatásértékelés (RAE) során. A program szakmai vezetését egy három egyetemből (Edinburgh, Stirling and Strathclyde) álló konzorcium látta el. A program három tematikus hálózatba szerveződött: (1) tanulók, tanulás, tanítás, (2) iskolavezetés és az oktatás kormányzása, (3) iskolák és társadalmi tőke fejlesztése. Mindhárom tematikus hálózat a részvétel három különböző szintjét engedte meg: a legelső a hálózat munkájába való egyszerű bekapcsolódást (így például az összejövetelein történő rendszeres megjelenést), a legmagasabb professzionálisan kidolgozott kutatási projekt végrehajtását jelentette.

Értékelés és oktatáskutatás

Az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve kiemelt figyelmet kell fordítanunk az *értékelési funkció* előtérbe kerülésére. Ahogy *Carol H. Weiss*, a Harvard Egyetem volt professzora és e terület talán legismertebb és legnagyobb hatású szakértője megfogalmazta: „*ami az értékelést megkülönbözteti a többi területtől az nem a módszer vagy a vizsgálat tárgya, hanem a szándék – a cél, aminek érdekében végzik*” (*Weiss, 2005*). Az értékelés leírható úgy, mint az alkalmazott kutatás egy formája.

Az elmúlt két évtizedben az „értékelési ipar” lett az oktatáskutatás legnagyobb megrendelője és fogyasztója, és a kutatás az értékelésen keresztül olyan politikai irányítási eszközzé vált (*Ozga, 2008*), amelyről az „értékelő állam” (*Kogan, 1993*) nem akar lemondani. Az országok egy részében, elsősorban ott, ahol a fejlett értékelési kultúra fejlett oktatáskutatási infrastruktúrával párosult, lezajlott az a folyamat, amelyet a svéd *Christina Segerholm* a kutatók „csendes kormányzati eszközzé” válásaként írt le (*Segerholm, 2003*). Bizonyos országok közpolitikája és ezen belül oktatás-politikája – különösen azoké, amelyek decentralizált környezetben folytatnak aktív állami politikát – olyan mértékben „értékelés-gazdag” lett, hogy ma már nem találunk egyetlen egy olyan jelentősebb intézkedést vagy programot sem, amelyhez ne társulna értékelő kutatás. Az oktatáskutató műhelyek, legyen szó akár egyetemekről, akár független kutatóintézetekről és „agytrösztökről” (*think tank*) kutatásaik meghatározó hányadát végzik értékelési feladatok keretei között.

Az értékelés és az oktatáskutatás kapcsolatát, és az ezzel összefüggő globális trendeket elemezve külön figyelmet kell fordítani az értékelési funkció egy specifikus formájára, a *tanulói teljesítmények értékelésére*. Ez az a terület, amely ma és valószínűleg a jövőben is talán a legtöbb oktatáskutatási kapacitást köti le, és amely magán az értékelés világán belül is feltehetően a kutatások legnagyobb „fogyasztója”. A tanulói teljesítmények standard tesztekkel történő értékelése területén világszerte robbanásszerű fejlődés követke-

10. A program honlapja: http://www.aers.org.uk/aers/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

zett be az elmúlt időszakban. Óriási kutatási háttérrel igénylő nemzetközi és nemzeti mérési rendszerek jöttek létre, és e rendszerek fejlődése messze nem zárult le (OECD, 2008; Eurydice, 2009). A standardizált tesztek alkalmazására épülő nemzeti és nemzetközi értékelési és mérési programok látványos fejlődése a jövőben minden bizonnyal folytatódni fog, és új területeken fogja igényelni újabb oktatáskutatási kapacitások kiépülését. Ilyen lesz várhatóan a felsőoktatási tanulói teljesítménymérés, amely az Egyesült Államokban ma már általánosan elterjedt (Hart..., 2009) és más országokban is terjedőben van (Nusche, 2008). Az oktatási értékelésnek persze egyéb formái is intenzív kutatás-fogyasztók lettek. Így például a nemzeti tanfelügyelet, amelyek – kis túlzással – a törvényességet őrző és az állami politikák implementálását menedzselő szervezetekből néhány országban modern társadalomkutatási eszköztárat használó, értékelő szervezetekké alakultak.

A tartalmi orientációk sokfélesége és változásai

Az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve természetesen kíváncsiak vagyunk arra is, vajon milyen témákban, milyen tartalmi területeken folynak kutatások, azaz melyek azok a kutatási témák, amelyek itt kiemelt figyelmet kapnak. A kutatások tematikus orientációinak az áttekintése szinte reménytelen vállalkozás, talán nem is annyira a rendszerezett adatok hiánya miatt, mint inkább azért, mert nem könnyű megegyezni a rendszerezés kategóriáiban. Így nem könnyű különválasztani a tematikus és diszciplináris kategóriákat, és ha mégis sikerül, az tárul elénk, hogy a kiemelt figyelemben részesülő kutatási témák az időben gyorsan és folyamatosan változnak.

A kutatási irányokat leíró tematikus kategóriákban igen nehéz megegyezni: az ilyen célú klasszifikációk mögött sajátos meggyőződések, a valóságértelmezés jellegzetes formái találhatók. Az egyik figyelemre méltó kezdeményezés ezen a területen az európai „NESSE hálózathoz” kapcsolódik, amely az európai oktatáskutatások feltérképezését (*research mapping*) egy olyan kategóriarendszer alapján végzi, amely az oktatás világának sajátos problémaelemzésére épül. A kategóriarendszer kidolgozója Carol Weiss ún. „problémamegoldó modelljéből” Weiss (1979) kiindulva jellegzetes *oktatási problémákat* definiálnak, és ezekhez kapcsolnak hozzá olyan kutatási irányokat vagy területeket, amelyekről az várható, hogy az adott problémával kapcsolatban releváns tudást hoznak létre. Kategóriarendszerükben 12 tematikus kutatási irány jelenik meg, amelyek mindegyike hozzákapszolható különböző olyan oktatási problémákhoz, amelyekre a társadalom vagy a politika megoldásokat keres (lásd a *keretes írást*).

Az oktatáskutatás NESSE által alkalmazott tematikus osztályozása

- A. → Egyenlőtlenségek és társadalmi igazságosság az oktatásban (*Education Inequalities and Social Justice*)
- B. → A szülők, az iskolák és a helyi közösség (*Parents, School and Community*)
- C. → Globalizálódás és tudásgazdaság (*Globalisation and the Knowledge Economy*)
- D. → Kurrikulum, tanítási módszerek és értékelés (*Curriculum, Pedagogy and Assessment*)
- E. → A gyermekek társadalmi helyzete és fejlődése (*Social Development of Children*)
- F. → Információs és kommunikációs technológia az oktatásban (*Digital Technologies*)
- G. → A nemekkel összefüggő kérdések (*Gender*)
- H. → Kreativitás és innováció (*Creativity and Innovation*)
- I. → Az oktatás kormányzása (*Education Governance*)
- J. → Kutatás, politika és gyakorlat kapcsolata (*Research, Policy and Practice*)
- K. → Képzés, munka és élethosszig tartó tanulás (*Training, Work and Lifelong Learning*)
- L. → A tanárok és a tanítás (*Teachers and Teaching*)

Példák **oktatási problémákra**,
melyek számára a fenti kutatási területek releváns tudást hoznak létre
(zárójelben a fenti lista egyes tételei jelennek meg):

- A. → Milyen kormányzati mechanizmusok képesek a tanulók és a családok számára megfelelő oktatási lehetőségeket teremteni? (B, I)
- B. → Hogyan lehet a társadalomtudományt eredményesen felhasználni arra, hogy segítse a politikai döntéshozatalt és az iskolai gyakorlatot? Milyen jó példák vannak erre? (J, H)
- C. → Milyen elvek határozzák meg az oktatási rendszerek működését, és ezek hogyan hatnak arra, hogy mennyire igazságosan oszlanak meg az életesélyek? (A, E, G)
- C. → Mi okozza az iskolákból való korai kimaradást és milyen megelőzési stratégiák tűnnek működőképesenek? (A, D)
- D. → Hogyan segítheti az oktatás a bevándorlók társadalmi integrálódását (A, B, C, D, K, L)

Forrás: A NESSE weblapja¹¹

Az oktatáskutatások globalizálódása ellenére – erről, mint meghatározó globális trendről, a későbbiekben még lesz szó – a kutatások tematikus orientációit nagymértékben meghatározzák az egyes országok nemzeti hagyományai. Az oktatáskutatás esetében a nemzeti kötődések más kutatási területekhez képest különösen erősek. Ennek oka részben az, hogy a nemzeti keretek között kialakult és ma is nagyrészt ilyen keretek közt fejlődő oktatási rendszerek determinálják azoknak a problémáknak a körét, amelyre a kutatástól válaszokat várhatnak. Másrészt ok az is, hogy a kutatás az egyes országokban sajátos módon intézményesült, és ez maga is kijelöli a könnyebben és nehezebben járható utakat (például azt, hogy a neveléstudomány mennyire nyitott az interdiszciplináris megközelítések felé, milyen kutatási paradigmák elfogadottak vagy mennyire nyitott a kutatói közösség a nemzetközi tér felé).

A kutatások tartalmi orientációinak sokfélesége és gazdagsága mellett említést érdemel ezek gyors változása. A későbbiekben a változások gyorsaságáról, mint önmagában is megálló globális trendről még szó lesz, de itt is fontos megemlíteni: a tematikus orientációk az időben nagyon kevésbé stabilak. A változások gyorsasága folyamatosan növekszik, aminek részben az oktatás problémavilágának az állandó gazdagodása, az újabb és újabb problématerületek és megoldandó kérdések felbukkanása az oka, részben – ettől nyilván nem függetlenül – az új tudományos érdeklődési területek megjelenése, részben pedig a tudományos divatok, amelyek természetesen e területet is érintik.

Interdiszciplináris kapcsolódások

Az oktatáskutatás meghatározásánál fogva interdiszciplináris. Mint láttuk, ez olyan kutatási terület, amely egyszerre foglalkozik az egyének személyes fejlődésével (mikro-szinten), intézményi szintű folyamatokkal (mezo-szinten) és az oktatási rendszerrel mint társadalmi nagyrendszerrel (makro-szinten), így eleve csak akkor lehet képes a vizsgálata tárgyát befogni, ha ahhoz interdiszciplináris módon közeledik. Az elmúlt évtizedekben számos olyan, a tudományok és a tudományos kutatás egészét érintő – a nemzeti innovációs politikákra reflektáló utolsó részben még részletesebben tárgyalt – folyamat zajlott, amelyek eredményeképpen ez a dimenzió nagymértékben tovább erősödött.

A diszciplinárisan szerveződő tudományos közösségek az interdiszciplináris vagy transz-diszciplináris területek kialakulását néha „illetéktelen” vagy „idegenek” behatolásaként élik meg, ami az oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás területén is így van. A tudományterületen belül azonban igen gyakran ép-

11. Lásd: <http://www.nesse.fr/nessse/activities/research-mapping>

pen az ilyen „behatolások” nyomán történnek látványos előrelépések. Így volt ez a hatvanas-hetvenes években, amikor a szociológia fordult erős érdeklődéssel az oktatás kérdései felé, majd a nyolcvanas évektől, amikor a kognitív idegtudomány, a közgazdaságtan és talán kisebb mértékben a politikatudomány. Az interdiszciplináris kapcsolatok között a legnagyobb figyelmet talán a neveléstudománynak a *kognitív idegtudományokkal* és a *közgazdaságtannal* való kapcsolata érdemli.

Ami az előbbi (ezen belül különösen elsősorban az *agykutatást*) illeti, ez az elmúlt két évtizedben látványos változásokat eredményezett az oktatásról való gondolkodásban, és a hatása mára elérte az oktatáspolitikai gyakorlatot is. Nem meglepő az a megfogalmazás, hogy az agykutatás „*lenyűgöző perspektívákat*” tár fel (Stern et al., 2005) vagy az, hogy „*az oktatási idegtudomány forradalmian új eszközeivel, szemléletével teljesen új módszertárt tud nyújtani az oktatáskutatás és a gyakorlati pedagógia számára egyaránt, ami elindíthat egy korábbiakhoz nem fogható innovációs folyamatot*” (Lénárd et al., 2010). A kognitív idegtudományoknak az oktatás világába történő behatolása vagy inkább az utóbbinak az előbbi előtt történő megnyílása olyan interdiszciplináris kutatási területek kialakulását eredményezte, mint az „oktatási idegtudományok” (*educational neuroscience*) „új tanuláskutatás” (*new learning science*) vagy a „szellem, az agy és az oktatás” („*mind, brain and education*”) kutatása (Merks, 2009).

Az a tudás, ami a kognitív idegtudományoknak és az agykutatásnak a – részben a képalkotó diagnosztikai módszerek nyomán – bekövetkezett robbanásszerű fejlődése nyomán keletkezett, valóban alapvető módon megváltoztatta az emberi tanulásról és az agyunk működéséről korábban alkotott képünket, és megkérdőjelezett egy sor olyan pedagógiai felfogást vagy hiedelmet, amelyek korábban évszázadokon keresztül meghatározták az iskolai tanulással és tanítással kapcsolatos gondolkodást. Az OECD Oktatáskutató és Innovációs Központja a kilencvenes évek végén emiatt kezdeményezett egy olyan programot, amely az agykutatás és a – kognitív idegtudományi alapokon nyugvó – tanuláskutatás oktatáspolitikai implikációinak a feltárására irányult. E programból olyan nagyhatású kiadványok születtek, amelyek közvetlen oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési ajánlásokat fogalmaztak meg a kognitív idegtudományok eredményei alapján, illetve bemutatták azokat a konkrét, gyakorlatban megfigyelhető folyamatokat, melyek összhangban vannak ezekkel az ajánlásokkal (OECD, 2002, 2007b, 2008b; Dumont et al., 2010).

Az oktatáskutatók és a *közgazdászok* közötti együttműködés meglehetősen komoly múltra tekint vissza, ami többek között az oktatás-gazdaságtan, mint önálló diszciplináris terület korán lezajlott intézményesülésében ragadható meg. Nem pusztán arról van szó, hogy közgazdászok az oktatás területén végeznek olyan kutatásokat, amelyek pl. befektetésként értelmezik az oktatást, költségeket és hasznot kapcsolva ehhez, hanem a közgazdasági paradigmának az oktatáskutatásban való térhódításáról és megerősödéséről. A közgazdaságtan *termékek* (és szolgáltatások) termelésével, elosztásával, fogyasztásával és mindenekelőtt *cseréjével* foglalkozik. A közgazdasági szemlélet ennek megfelelően mindenütt cserélhető terméket, *csereaktusokat* és *cserekapcsolatba* lépő *ágenseket* keres és az utóbbiak közötti cserekapcsolatok természetét próbálja megérteni. Az oktatás világa természetesen e perspektíván belül is értelmezhető és leírható, és a mai globális trendek egyike éppen az, hogy igen gyakran történik az ilyen módon történő leírása és értelmezése (ez értelemszerűen kevésbé érinti a mikro-szintű, így a tanulás kérdéseire fókuszáló kutatásokat, mint azokat, amelyek rendszerszintű kérdésekkel foglalkoznak, de az előbbieket sem hagyja érintetlenül).

A jelenségek közgazdasági elemzése iránt az elmúlt két évtizedben az oktatás világában óriási igény keletkezett. „*Az iskolapolitikával kapcsolatos frusztráció közvetlenül közgazdasági elemzése az oktatási termelési folyamatról való tudásunkhoz és az ezt megalapozó, az iskolákkal foglalkozó kutatáshoz köthető*” – fogalmazta meg egy ma már klasszikusnak számító cikkében másfél évtizeddel ezelőtt Eric A. Hanushek (Hanushek, 1986), akit ma valószínűleg a legnagyobb hatású oktatáskutató közgazdásznak kell tekintünk. Az *elszámoltathatóság* fogalmát a közszférában középpontba helyező reformok az oktatási rendszerekben azt

az elvet juttatták érvényre, hogy az iskoláknak és a tanároknak (tesztekkel) mérhető eredményeket kell produkálniuk, azzal számolva, hogy ezt csak akkor teszik, ha ebben érdekeltek, vagy ha ennek elmaradása esetén szankciók érik őket. Az a tudomány, amely az érdekeltségek, szankciók és ösztönzők, illetve az ezekre reagáló, az előnyeiket maximalizálni és a költségeiket minimalizálni akaró szereplők viselkedésének dinamikáját képes és hivatott megragadni, és ezek befolyásolására a döntéshozóknak releváns javaslatokat tud megfogalmazni, mindenekelőtt a közgazdaságtudomány.

Az elmúlt egy-két évtizedben az oktatáskutatások területén különösen nagy és folyamatosan növekvő figyelmet kapott az *iskolavezetés (school leadership, educational management)* kutatása. Erre lehetne úgy is tekinteni, hogy ez csupán egyike annak a sokféle témának, amelyekkel a kutatások tartalmi orientációival foglalkozó részben volt szó, de e területnek fontos diszciplináris vonatkozásai is vannak. Az iskolai (vagy egyetemi) vezetés és az iskolai (vagy egyetemi) szervezet kutatása a *szervezetelméletnek és vezetéstudománynak* az oktatás területén történő alkalmazásáról is szól, és így az interdiszciplinaritás egyik megjelenésének is tekinthető. Ennek a diszciplináris kapcsolódásnak egyik érdekessége az, hogy a menedzsmenttel kapcsolatban éppúgy, mint a pedagógia esetében, folyamatosan megfogalmazódik az a kérdés, vajon ez „tudomány” vagy inkább „művészet”, és vajon inkább a dolgok „megértéséről” vagy inkább a dolgok „megváltoztatásáról” szól-e.

Az a tudományterület, amely a szervezetek viselkedésének és a „jó vezetés” titkának a megértésére törekszik, és az a tudás, amely e tudományterületen keletkezik többek között azért értékelődött fel az oktatáskutatás és a neveléstudomány számára, mert a modern oktatási rendszerek szervezési és irányítási viszonyai az elmúlt két évtizedben úgy alakultak át, hogy az oktatási intézmények jelentős önállóságra tettek szert, és elkezdtek valóban szervezetként viselkedni, miközben formális vezetőik valódi vezetői szerepekbe kerültek. Ezzel párhuzamosan fordult egyre nagyobb figyelem a szervezetelmélet és a vezetéstudomány felé, és ennek nyomán jött létre a magának önálló elméleti paradigmát vindikáló iskolai eredményesség kutatás (*school effectiveness research*), amely kifejtette a maga sajátos, az empirikus oktatáskutatás számára különösen értékes konceptuális modelljeit (*Creemers és Kyriakides, 2006*).

A szervezeti és vezetési megközelítés döntően a felértékelődött mezo (intézményi) szint folyamatainak a megértését és az e szinten zajló folyamatok befolyásolását szolgálja, de alkalmas a makro (rendszerszintű) folyamatok, mindenekelőtt az oktatási reformok, a változásokat célzó beavatkozások természetének és hatásmechanizmusának megértésének a segítésére is. Az *intézményfejlesztő* és a *rendszerfejlesztő* tudás, azaz az intézményi változásmenedzsmenthez és az átfogó, reformjellegű, rendszerszintű beavatkozások implementálásához szükséges tudás hasonló kihívásokkal szembesül és hasonló modelleket követ. Mindkettő számára a komplexitás, a sokszoros kontingencia (az egyes tényezők egymástól való kölcsönös összefüggése, a lehetséges forgatókönyvek és ezek elágazásainak nagy száma és ezért a rendszerek viselkedésének nehéz kiszámíthatósága) jelenti a legnagyobb kihívást, és mindkettő komplex és nem lineáris modellekben kénytelen leírni a folyamatokat (*Sabatier, 2005; Fullan, 2008*). Az, amit az intézményi szintű stratégiai menedzsment tud, az a rendszerszintű oktatási reformok stratégiai menedzselésénél is használható, amint azt a nagy nemzetközi fejlesztő ügynökségeknek lényegében élő kísérletek során rendszeresen volt alkalmuk kipróbálni (*Brinkerhoff, 1996*).

Végül érdemes kiemelni a káoszelméletnek vagy komplexitás-elméletnek az oktatáskutatás világába való behatolását. E területnek ma már van önálló nemzetközi folyóirata (*Complicity: An International Journal of Complexity and Education*), van éves nemzetközi konferenciája, amelyet *Complexity Science and Educational Research* néven rendeznek (2010-ben például Kínában).¹² E területen jelentős kutatási programok zaj-

12. Lásd a terület talán legértelmesebb, Kanadában gondozott portálját <http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/people.htm>

lottak és zajlanak, így például az amerikai „*New England Complex Systems Institute*” (NECSI) a kilencvenes évek végén átfogó kutatási programot indított annak vizsgálatára, miképpen lehet alkalmazni a komplex rendszerek perspektíváját az oktatás világára, legyen szó akár az egyéni tanulásról, akár az iskolák szervezeti folyamatairól, akár rendszerszintű folyamatokról.¹³ A káosz és komplexitás-elmélet perspektíváját követő kutatások a komplex adaptív rendszerek és a nem-lineáris dinamikus folyamatok perspektívájából értelmeznek újra egy sor olyan oktatási jelenséget, amelyek más perspektívából aligha érthetőek meg: ilyen az emberi tanulástól az iskolai szervezeti kultúra fejlődésén át az oktatási rendszerekben zajló változásokig szinte minden jelenség. E témában nemcsak könyvek, folyóiratcikkek és tanulmányok sokasága jelent meg, hanem a gyakorlati alkalmazásnak is sokféle példáját láthatjuk. Ezek közül érdekessége miatt talán egyet érdemes külön kiemelni: az Amerikai Szövetségi Oktatási Hivatal a 2000-es évek elején egy olyan tanulmány készítését rendelte meg, amely azt vizsgálta, hogy az egyes ágazatokban vagy politikaterületeken (pl. energiaipar, környezetvédelem, külpolitika) milyen módon alkalmazzák a komplexitás-elméletet, és vajon az oktatás területén milyen problématerületeken lehet és kell ezt alkalmazni. (*Sanders és McCabe*, 2003). E megközelítést alkalmazta többek között az a kutató csoport is, amely *Michael Fullan* vezetésével az angol kormány felkérésére az 1998-2003 között lezajlott angol olvasás- és matematikatanítási reformot értékelte (*Earl et al.*, 2003).

A komplex és adaptív rendszerek perspektívájának az oktatás világára történő alkalmazása a 21. századi oktatáskutatás egyik különösen fontos, egyúttal megkerülhetetlen trendjének tűnik.¹⁴ Ennek egyik említésre érdemes kísérője a *többszintű gondolkodás*, azaz a jelenségek különböző szintjeinek a megkülönböztetése, és ezek összemosásának olyan módszertani hibaként való felfogása, amely eleve kizárja a jelenségek megértését. A komplexitás és adaptív rendszerekben való gondolkodás gyakran társul az *ökoszisztémákban való gondolkodással*, ami a kölcsönös függőségek bonyolult és dinamikus rendszereit meglátva képes meghatározottságokat megpillantani ott ahol lineáris módon gondolkodva nem lehet összefüggéseket látni (vagy éppen félre lehet érteni ezeket), és amiből nemegyszer igen konkrét gyakorlati oktatáspolitikai következtetések is adódnak (lásd pl. *Payne*, 2007).

A változások felgyorsulása

A diszciplináris kötődések, ezek súlya, az alkalmazott kutatás-módszertani megközelítések éppúgy, mint – ahogy erre már utaltam – a kutatások tartalmi orientációja is az időben gyakran változnak, és e változások gyorsulni látszanak. A globális trendek egyikeként éppen a gyors vagy gyorsuló változásokat kell említenünk, ami az oktatáskutatás világát éppen úgy jellemezi, mint minden egyéb területet, azaz a világ egészét (*Gleick*, 1999). Ebben sok tényező játszik szerepet, melyek közül talán külön említést érdemel a később tárgyalandó globalizálódás és nemzetköziesedés, amely egyebek mellett a korábban zárt nemzeti neveléstudományi vagy oktatáskutatási univerzumokat is felbolygatta, és természetesen az internet, amely megkönnyítette a hasonló érdeklődésű kutatók egymásra találást és új, néha váratlan érdeklődésközösségek vagy „gondolatkoalíciók” (*Heiderich*, 2010) gyors kialakulását és intézményesülését.

A kutatási témák, a módszertani megközelítések és a diszciplináris kapcsolódások folyamatos alakulását e kutatási területen éppúgy, mint másutt nagymértékben alakítják a tudományos *divatok*. Az Ausztráliai Oktatáskutató Szövetség (ACER) egyik vezetője, *Geoff N Masters* egy 2002-ben elmondott beszédében *Benjamin Bloom* szavait idézve („*Az iskoláink könyvtárai és pincéi tele vannak olyan hóbortok és csodaszerek relikviáival, amelyeket azért vásároltunk meg, mert azt ígérték, megoldják az oktatás problémáit.*”), és az olva-

13. A kutatási program („Complex systems perspectives on education and the education system”) weblapját lásd itt: <http://www.necsi.org/projects/edresearch/index.html>

14. Erről részletesebben írok egy 2007-ben megjelent tanulmányban (*Halász*, 2007).

sástanítással kapcsolatos kutatások példáját említve utalt a divatok jelentőségére (*Masters, 2002*). A divatok jelentőségét nem szabad lebecsülni: ezek gyakran a kutatás előrevivói, amint azt *Robert Birnbaum* felsőoktatás-kutató a felsőoktatás-menedzsmentet érintő divatokról szóló nagyhatású könyvében megfogalmazta (*Birnbaum, 2000*). A divatoknak a menedzsment (vezetéstudomány) és az oktatás (neveléstudomány) területén többé-kevésbé hasonló súlyuk és jelentőségük van. A globális és elektronikus kommunikáció az oktatáskutatás világában is elősegíti új divatok keletkezését és gyors elterjedését.

Oktatáskutatás és egész életen át tartó tanulás

Az oktatáskutatás körülhatárolásának a nehézségei részben az oktatás világának vagy az oktatási ágazatnak a lehatárolásával függenek össze. Az egész életen át tartó tanulás paradigmájának térhódításával az oktatáskutatás hatókörébe kerültek olyan témák, mint a felnőttek tanulása, a nem formális keretek között történő tanulás és különösen a tanulásnak azok a formái, amely a munkahelyeken, a munkavégzés közben jelennek meg, akár szervezett, akár nem szervezett módon. Az oktatáskutatás ebbe a világba belépve nemcsak azt a biztonságos talajt veszíti el, amelyet a formális oktatás világa jelentett a számára (ami lehetővé tette például azt, hogy ne a tág értelemben vett emberi tudással, hanem csak az „iskolai tudással” foglalkozzon), hanem egyúttal a diszciplináris határvonalak is elmosódnak a mindennapi élet és a gazdaság irányába. A vállalati környezetben történő tanúlással és a termelési folyamathoz szükséges specifikus képességekkel vagy kompetenciákkal foglalkozó HR-kutató és az oktatáskutató munkaterülete összeolvad. Oktatáskutatóként olyan kérdésekkel, témákkal és fogalmakkal kerülünk szembe, mint a „kompetencia-térkép”, a képesség-piac” vagy a „kvalifikáció és a munkakör kapcsolata”, ami egészen más világba visz minket, mint ahol „matematikanítási módszerek”, „fegyelmezési problémák”, „tanári attitűdök” és hasonlóak vannak. A munka világában zajló tanulást, különösen a „tudásgazdaság” vagy a „tanuló gazdaság” már régóta velünk lévő, de még ma is alig ismert világában, egészen más jellegzetességek jellemzik a tanulást, mint az iskola megszokott világában (*Kocsis és Szabó, 2000*), és az oktatáskutatás nem tudja elkerülni, hogy ezzel számot vessen.

Két-három évtizeddel ezelőtt az oktatáskutatók nagy részét kevéssé érdekelte a szakképzés világa, ma viszont a szakképzéssel foglalkozó kutatások az oktatáskutatás egyik legérdekesebb, legizgalmasabb és leggyorsabban fejlődő területét alkotják. A kutatási terület eredményeiről jó képet lehet nyerni a CEDEFOP által 1998 óta rendszeresen publikált szakképzés-kutatási évkönyvekből, vagy a terület két ismert kutatója, *Rupert Maclean* és *Felix Rauner* által szerkesztett, és 2008-ban megjelent „*Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*” c. több mint ezeroldalas kézikönyvből (*Rauner és Maclean, 2008*).

A szakképzés-kutatásokkal párhuzamosan, esetenként ennek, illetve a korábban is komoly szellemi tartalékokkal rendelkező felnőttoktatási kutatásoknak a szellemi bázisán alakult ki az elmúlt két évtizedben egy új kutatási terület, amelyet angolul néha a „*lifelong learning studies*” kifejezéssel jeleznek, és amelyet nem lenne könnyű egyszerű módon magyarrá fordítani. Egy sor egyetemen alakultak olyan kutatási központok, amelyek e területtel foglalkoznak. Egy 2009-ben megjelent tanulmány, amely az egész életen át tartó tanulás kutatásával foglalkozik azt emelte ki, hogy e kutatási terület több okból is új megközelítést igényel: (1) új szereplőkkel kell számolni, (2) új tartalmak jelennek meg, (3) az oktatás új formái alakulnak ki és (4) új értékelési formák jönnek létre (*van Merriënboer et al., 2009*). Az egész életen át tartó tanulás új paradigmája egy sor korábban általános érvényűnek tekintett, a formális oktatás világához kapcsolható fogalmat és összefüggést viszonylagossá tett, és egészen új fogalmi megközelítést tett szükségessé. Ennek talán egyik legjobb példája az a konceptuális fejlődés, amely a nem formális és informális tanulás kutatási terepé válásával járt együtt (*Colley et al., 2003; Colardyn és Bjornavold, 2004*).

Globalizálódás és nemzetközi együttműködés

Alig van az életnek olyan területe, ahol ne a globalizálódás és az ezzel ötvöződő nemzetköziesedés jelenne meg az egyik meghatározó globális trendként. Az elmúlt két-három évtized e területen drámai változást hozott. Az intenzív nemzetközi kommunikáció és a tudományterület nemzetközi szintű kooperációs formáinak gyors fejlődése az eltérő nemzeti hagyományok és az ezekre épülő nemzeti megközelítések rendkívül erős közeledését hozta magával. Igaz, ez messze nem jelentette az eltérő nemzeti modellek megszűnését. Esetenként a nemzeti kontextust jellemező belső konfliktusok egyik legfontosabbika éppen az lett, amely a hagyományos nemzeti megközelítések és a „külföldről” behatoló új megközelítések között alakult ki. A nemzetközi kommunikáció – itt is, mint minden más tudományterületen – általában az angolszász szemléletmód befolyásának a növekedését jelentette. Ezt szemléltetik például azok a tudományos folyóiratokról közzétett adatok, amelyet az Európai Unió támogatásával folyó „*Európai Oktatáskutatói Minőségindikátorok*” elnevezésű projekt egy néhány éve közzétett elemzésében találhatunk (lásd 2. táblázat).

Ország	A követett folyóiratok száma
USA	101
Anglia	37
Hollandia	6
Németország	4
Ausztrália	1
Kína	1
Új-Zéland	1
Portugália	1
Dél-Afrika	1
Összesen	153

2. táblázat: Különböző országok neveléstudományi folyóiratainak előfordulása két idézettséget követő nemzetközi adatbázisban („Social Sciences Citation Index” és „Journal Citation Report”) Forrás: European Educational Research Quality Indicators (EERQI) Project¹⁵

Az elmúlt évtizedben a nemzetköziesedés talán legnagyobb hatású hordozói azok a kutatási elemekben gazdag programok voltak, mint amilyen az OECD indikátor programja (INES), az Európai Unió által kifejlesztett indikátor-rendszerek vagy azok, amelyek a tanulói teljesítmények értékelésére irányulnak. Az OECD és az Európai Unió indikátorrendszerei a nemzeti politikáknak a nemzetközi közösség által történő monitorozását szolgálják, de eközben szükségképpen fogalomértelmezésekben, kutatás-módszertani megoldásokban és interpretációs modellekben történő explicit vagy implicit nemzetközi szakmai megegyezések megteremtői és hordozói is. Az IEA PRLS és TIMSS vizsgálatai éppúgy, mint az OECD PISA és TALIS vagy a még

15. Lásd: Source: European Educational Research Quality Indicators (EERQI) (Project 217 549 (http://www.eerqi.eu/sites/default/files/11-06-2008_EERQI_Annex_I-1_0.PDF))

csak előkészítés alatt álló PIAAC és AHELO elnevezésű vizsgálatai komplex kutatási modellekre épülnek, amelyek az oktatáskutatás meghatározott paradigmáit erősítik. A PISA vizsgálat például, ahogy azt egy erről nemrég készült elemzés összegző tanulmánya megfogalmazta, olyan módon „*konceptualizálja az oktatás és az oktatáspolitikai valóságát, hogy az támogassa a PISA felépítését, létrehozva az oktatásról való gondolkodás, az oktatás területén történő cselekvés és az oktatás kormányzásáról való felfogás sajátos módját*” (Carvalho, 2009).

A globalizálódás és nemzetköziesedés gazdag problémavilágából érdemes kiemelni egy olyan elemet, amely egyelőre, úgy tűnik, kevesek figyelmét ragadta meg: ez a *közös európai oktatáskutatási politika* megjelenése. A közvetlen igazgatási eszközökkel nem rendelkező Európai Bizottság egyik legfontosabb iránító-befolyásoló eszközévé vált az értékelő és döntés-előkészítő célokat szolgáló kutatás. Az európai kutatási keretprogramon belül, ami a közös oktatáspolitikai megvalósításának legfontosabb eszköze, a kilencvenes években – a terület társadalmi pozíciójával foglalkozó részben említett folyamatokkal összhangban – megnőtt az oktatáskutatások súlya. Korábban a keretprogramon belül e terület elhanyagoltnak számított. Az oktatási témák a kilencvenes évek közepétől jelentek meg az unió kutatási keretprogramjában, és e terület az 1998-ban indult ötödik és a 2002-ben indult hatodik programban már viszonylag komolyabb figyelmet kapott (Power, 2007).

Az oktatási miniszterekből álló Tanács 2007 elején az állam- és kormányfők Tanácsához eljuttatott szakos „kulcsüzeneteiben” többek között ezt fogalmazta meg: „*az oktatáspolitikának és az oktatási gyakorlatnak komolyabb evidencia-bázisra van szüksége. Szükség van az értékelési kultúra fejlesztésére és további kutatásokra*” (Council..., 2007b). A német EU elnökség ideje alatt, 2007 márciusában, uniós konferenciát szerveztek a tényekre alapuló oktatáspolitikáról (DIPF, 2007), majd később a miniszterek Tanácsa is tárgyalt erről. Itt hangsúlyozták, hogy megfelelő „*értékelési kultúrára van szükség az oktatási és képzési rendszerekben*” és a tagállamok „*csak akkor lesznek képesek megérteni és nyomon követni azt, ami az oktatási rendszereikben történik, ha olyan csatornák állnak a rendelkezésükre, amelyek lehetővé teszik a releváns kutatások megvalósítását vagy az ezekhez való hozzáférést*” (Council..., 2007a). E témában később az „*Objectives 2010*” program keretein belül a tagállami tapasztalatok megosztását célzó ún. „*peer learning activity*” (PLA) szerveződött, azaz a közösség, a tagállamok oktatáspolitikája közösségi koordinációjának formális keretei között első alkalommal került sor arra, hogy az országok képviselői az oktatáskutatások témáját vitatták meg (kifejezetten a tényekre alapuló megközelítés perspektívájából). A Bizottság oktatási információs hálózata 2007-ben a tagállamok körében olyan adatgyűjtést végzett, amely az oktatáskutatás helyzetéről szólt, különös tekintettel a kutatás és a gyakorlat kapcsolatára és a tényeken alapuló megközelítés alkalmazására.¹⁶

Mindezek nyomán és mindezekkel párhuzamosan az Európai Bizottság igen részletes elemzést készített az oktatáskutatás kérdéséről (Commission..., 2007), amelyből egyértelműen kirajzolódnak egy olyan oktatáskutatás-politika körvonalai, amely tükrözi a korábban bemutatott globális trendeket, emellett határozott és világos elköteleződést mutat a modern innováció-elméleti megközelítés mellett (erről, mint globális trendről, a későbbiekben még szó lesz). Ma még nehéz felmérni, mindezek a folyamatok hogyan befolyásolják az oktatáskutatás európaizálódását, és ez az európaizálódás mennyiben jelenti a globális hatások intenzívebb közvetítődését a tagállamok oktatáskutató közösségei felé, illetve mennyiben jelenti ennek az ellenkezőjét, azaz egy olyan sajátos európai oktatáskutatási megközelítés kialakulását, amely akár a globális trendekkel szemben is körvonalazódhat. Az utóbbi fejlődési lehetőségnek jóval kisebb valószínűséget adhatunk, mint az előbbinek.

16. E jelentést nem sikerült megtalálnom, de elérhető több tagország válasza az Eurydice kérdéseire.

Az oktatáskutatás piaca

Az oktatáskutatás nemzetközi trendjeit elemző, korábban idézett hazai tanulmány önálló alfejezetet szánt az oktatáskutatási piac kialakulása témájának, jelezve ezzel is e trend kiemelkedő fontosságát. E piac kialakulását, melyen „a kutatók egyénileg, vagy kutatócsoportokba tömörülve versengenek a nyílt pályázatokon elnyerhető kutatási támogatásért” a tanulmány döntően a „célzott kutatástámogatásoknak” tulajdonította (Lénárd et al. 2010). Az oktatáskutatás piacának a kialakulása és e piac nagyságának látványos növekedése (legyen szó akár az eladott termékek, azaz a kutatási szolgáltatások volumenének vagy értékének, akár a piaci szereplők számának növekedéséről) kétségkívül az egyik meghatározó globális trend, amely egyelőre nagyon kevésbé feltártnak tűnik, és amely a jelentősége miatt alaposabb elemzést igényel.

A fogyasztói vagy keresleti oldalon találjuk többek között „mindazokat, akik empirikus tények, és nem intuíciók, eseti megfigyelések, hagyományok vagy ideológiák alapján akarnak oktatással kapcsolatos döntéseket hozni” (Brewer és Goldhaber, 2008), de – és ezt nem lehet eléggé hangsúlyozni – azokat is, akiket a tények kevésbé érdekelnek, és akik az oktatáskutatási termékek „puhább” formáinak a fogyasztói. Érdemes megemlíteni, az oktatáskutatási piac egyes elemzői éppen ennek a „kevésbé igényes” keresleti oldalnak tulajdonítják az oktatáskutatások minőségével kapcsolatos korábban említett problémákat (Jacob és Ludwig, 2005). Az oktatáskutatások iránti igények látványos növekedése nagyrészt a keresleti oldal alakulásához köthető: ezen az oldalon jelentek meg olyan komoly fizetőképes fogyasztók, akik megjelenése nemcsak mennyiségi értelemben alakította át a kutatási szolgáltatások iránti igényeket, hanem minőségi értelemben is.

A kínálati oldalon éppígy óriási mozgásokat lehetett és lehet megfigyelni, ami egyszerre jelent mennyiségi növekedést és minőségi változást. Mint korábban utaltam rá, a kutatások egyre nagyobb hányadát, különösen az értékelés területén, nem a klasszikus akadémiai szférába tartozó szereplők végzik. A *European Educational Research Journal* egyik, az angol oktatáskutatás világát feltérképező tematikus számának szerkesztői előszavában az oktatáskutató szakma két prominens képviselője többek között azt hangsúlyozta, hogy „az oktatáskutatás jelentős hányadát – és ennek egy része az oktatáspolitiká számára különösen nagy jelentőségű – az egyetemeken és a (nemzeti és helyi) kormányzati szférán kívül végzik. Nemcsak a privát szférában működő tanácsadóknak van egyre nagyobb szerepe, de az 'agytrösztöknek', a politikai pártoknak, szakszervezetnek, civil szervezeteknek is” (Lawn és Rees, 2007). Az Egyesült Államokban a gazdasági tevékenységek nemzeti osztályozási rendszerében (*Standard Industrial Classification – SIC*) az oktatáskutatás két kategóriában is megjelenik: az egyik a „Kereskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások” (*Commercial Economic, Sociological, and Educational Research – SIC–8732*), a másik a „Nem kereskedelmi kutatószervezetek” (*Noncommercial Research Organizations – SIC–8733*).¹⁷

A kínálati oldalon található szervezetek sokfélesége, és a kutatási szolgáltatások kifejezetten kereskedelmi célú értékesítésének a terjedése természetesen nem angolszász sajátosság: ma már ez jellemezi a „Latin Európa” vagy Észak-Európa országait is. Például a skandináv oktatásértékelési rendszerekben általában egymást kiegészítve működnek állami szervezetek és magán tanácsadó cégek (Hansen, 2009), és az oktatáskutatás globális piacának számos francia, spanyol vagy portugál szereplője is van. Érdemes megjegyezni, hogy a kereskedelmi és nem kereskedelmi besorolású cégek közötti határvonalak megvonása sok szempontból önkényes: a piaci és a nem piaci szféra határvonalait ez semmiképpen nem jelzi, hiszen a non-profit szervezetek éppolyan aktív szereplői az oktatáskutatás piacának, mint a kutatási szolgáltatásokat kereskedelmi céllal értékesítők. Az amerikai Kereskedelmi Minisztériumnak a korábban említett gazdasági osztályozási rendszeréről szóló egyik elemzése a kilencvenes évek közepén éppen a korábban tárgyalt „Ke-

17. Lásd a következő weblapot: U.S. Department of Labor (http://www.osha.gov/pls/imis/sic_manual.display?id=73&tab=group)

reskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások" kategóriával kapcsolatban állapította meg azt, hogy „*a nonprofit és a profit-orientált szervezetek termelési jellemzői nem különböznek olyan mértékben, ami indokolná a külön kategóriába sorolást. (...) A nonprofit kutatási egységek termelési folyamatai nem szükségképpen másminőségűek, mint azoké, amelyek profitért végeznek szerződéses kutatást*” (U.S. Department of Commerce, 1994).

A harmadik piac az oktatáskutatás területén dolgozók *munkaerőpiaca*, amely maga is elemezhető mind keresleti, mind kínálati szempontból. Keresleti oldalon a kutatások iránti kereslet értelemszerűen a kutatókat elvégző oktatáskutatók vagy oktatáskutatás területén dolgozók (*educational research workers*) iránti keresletet is létrehozta és megnövelte, amire az országok egy része e területen az oktatáskutatók képzését szolgáló kapacitások fejlesztésével válaszolt (*Härnqvist, 1999*). A kereslet jellege azonban, mint arra már utaltunk, nem feltétlenül igényelte azt, hogy a kutatások végzői oktatáskutatói doktori képzési programokból kerüljenek ki: egy sor oktatáskutatói program közgazdászokat, szociológusokat vagy értékelési szakembereket igényelt. Ugyanez látható a kínálati oldaltól is: az oktatáskutatói munkaerőpiacra a legkülönbözőbb diszciplináris háttérrel lépnek be a kutatók. Az oktatáskutatói munka a fizetőképes kereslet növekedése miatt a piaci szereplők egy része számára akár magas jövedelmet és, ha nem is feltétlenül a tradicionális akadémiai környezetben, de jelentős presztízt is hozhatott, ami növelte ennek a munkaerőpiacnak a vonzását. Ezt tovább erősítette e piac nagyfokú nemzetköziesedése, majd – különösen az utóbbi években – egy sor jelentős multinacionális cég belépése, ami együtt járt oktatáskutatók, esetenként a szakma elitjéhez tartozók alkalmazásával (*Faragó, 2010*). Ugyanezzel a hatással járt olyan nagy presztízsű, magas jövedelmet biztosító, korábban csak a versenyszféra leginkább versenyképes szektorában működő tanácsadó cégeknek az oktatás világába történő belépése, mint amilyen például a *McKinsey and Company*, az *Ernst and Young*, a *KPMG*, a *Hay Group*, a *PKF* vagy a *PriceWaterhouseCoopers*, amelyek több vezető oktatáskutatót szerződtettek az e területen végzett munkákra. *Stephen Ball* például egy 2009-ben publikált tanulmányában 43 olyan jelentősebb kutatási vagy tanácsadói megbízást sorol fel, amelyet a *PriceWaterhouseCoopers* az elmúlt években Angliában az oktatási ágazatban kapott (*Ball, 2009*), amit e cég nyilván csak úgy tudott elvégezni, hogy oktatáskutatókat szerződtetett. Ilyen hatású az olyan kormányközi szervezetek intenzív oktatási tudástermelő és tudásvásároló tevékenysége is, mint amilyen a Világbank, az OECD vagy az UNESCO, amelyek a nemzetközi oktatáskutatói munkaerőpiac meghatározó szereplői, és amelyek ma már egy sor, az oktatáskutatói pályát választó fiatal karrier-elképzelései között ott vannak.

Az oktatáskutatás piaca erősen *segmentált*: olyan részpiacokból áll, amelyek, országonként eltérően, többé vagy kevésbé akár el is szigetelődhetnek egymástól: ilyen például az értékelés, ezen belül a tanulási eredménymérés és a programértékelés két eltérő, korábban többször említett piaca, vagy ilyen a felsőoktatási kutatások és a szakképzési vagy emberi erőforrás kutatások két ugyancsak eltérő piaca, amelyek persze részben átfedésben lehetnek az előbb említett értékelési piaccal. E piacok között a termékek vagy a munkaerő áramlása korlátozott: ritka az, hogy egy-egy termékfajta egyszerre többféle piacon értékesíthető és az is, hogy a kutatók vándoroljanak közöttük, de számos példa van ennek az ellenkezőjére is. Így lehetséges az, hogy az egyik piacon kifejlesztett termékkel egy másikra is be lehet törni (ennek jellegzetes példája a szakképzési vagy emberierőforrás-kutatások területén működő, kvalifikációkkal és kompetenciákkal foglalkozó kutatók belépése a Bologna folyamat hátszelével a felsőoktatás-kutatásba).

A kutatás beépülése a nemzeti innovációs politikákba

Az oktatáskutatás globális trendjei között különös figyelmet érdemel a modern innovációs gondolkodás és a nemzeti innovációs politikák hatása e kutatási területre. Noha ez a folyamat rendkívüli módon átalakítja azt az erőteret, amelyben a tudományos kutatás, ezen belül a társadalomtudományi, és még ezen belül a

neveléstudományi kutatások folynak, meglepő módon erre közvetlenül igen kevés utalást találunk az oktatáskutatás helyzetével és trendjeivel foglalkozó irodalomban.

A modern innovációs gondolkodásnak, és egyúttal a nemzeti innovációs politikák kialakulásának és megerősödésének talán három fontos jellemzőjét érdemes kiemelni. Az első az a vélekedés, hogy az innováció¹⁸ vált a gazdasági és társadalmi fejlődés egyik legfontosabb motorjává, beleértve ebbe mind a mikroszintű folyamatokat (pl. vállalatok versenyképessége vagy a közszolgáltatások intézményeinek eredményessége), mind a makroszintűeket (így az olyan átfogó globális problémák megoldását, mint a szegénység vagy a környezeti szennyezés) (OECD, 2010a; 2010b). A második a „nemzeti innovációs rendszerek”, és – ehhez kapcsolódóan – az ágazati és regionális innovációs rendszerek fogalmának az általánosan elfogadottá válása és ennek a fogalomnak a fejlett országok kormányzati politikáiba való beépülése (Edquist, 2004; Malerba, 2005; OECD, 2000). A harmadik a tudás fogalmának az a fajta átértékelése, amely felhívta a figyelmet a nem explicit, a gyakorlatba ágyazott vagy hallgatólagos tudásra (*tacit knowledge*), és e tudás megosztásának sajátos mechanizmusaira, így többek között a korábban említett gyakorlatközösségekre (*communities of practice*), továbbá mindezek meghatározó szerepére az innovációban (Nonaka és Konno, 1998; OECD, 2000; 2005b). Ettől nem függetlenül átalakultak a tudományos tudás „termeléséről” való elképzeléseink is, ami valójában a tudományos kutatás ténylegesen megfigyelhető mechanizmusainak az átalakulását tükrözte. A hagyományos tudományos vagy kutatási modell („*mode 1*”) mellett megjelent egy olyan új modell, amely a hangsúlyt a gyakorlati problémák közvetlen megoldására szerveződik, jellegzetesen interdiszciplináris és nagymértékben a felhasználók által kontrollált kutatásra („*mode 2*”) helyezi (Gibbons et al., 1994).

A modern innovációs gondolkodás a legtöbb fejlett országban a kormányzati politikákban meghatározó befolyásra tett szert, ami jelentősen átalakította a tudománypolitikát: a korábban döntően az akadémiai szféra folyamataira fókuszáló tudománypolitikák először tudományos és technológia politikákká majd innovációs politikákká alakultak át, miközben e politikaterület befolyásolásában meghatározó szerepre tettek szert a gazdasági szereplők (OECD 2005c). Az oktatási ágazat innovációs politikájának a kialakulása együtt járhat az oktatás ágazati innovációs rendszere (Balázs et al., 2011.) fogalmának a kialakulásával és elterjedésével. A „nemzeti oktatási innovációs rendszerek” és az „oktatási ágazat innovációs rendszere” fogalmak már több éve megjelentek a szakirodalomban (OECD, 2004), de még nem terjedtek el. Az OECD a nemzeti oktatáskutatási politikák értékelése során az oktatáskutatást a „nemzeti oktatáskutatási és fejlesztési rendszerek” fogalmi keretén belül értelmezte (OECD, 2003), és az oktatáskutatásra vonatkozó kormányzati politikák céljának e rendszerek eredményes és hatékony működtetését és fejlesztését tekintette.

18. Itt nincs mód az innováció fogalmának elemzésre: ehhez lásd mindenekelőtt az innovációs statisztikai adatgyűjtéseket orientáló Oslo Kézikönyvet (OECD, 2005a).

Szakirodalom

1. Balázs Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Gyóri János, Halász Gábor, Havas Attila, Kovács István Vilmos, Lukács Judit, Szabó Mária és Wolfné Borsi Julianna (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
2. Ball, S. J. (2009): Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*. 24. 1. January. 83–99.
3. Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

4. Berliner, D. C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*. 31. 8. 18–20.
5. Biesta, G. (2007): Bridging the Gap Between Educational Research and Educational Practice: The need for critical distance. Commentary Article. *Educational Research and Evaluation*. 13. 3. June 295–301.
6. Birnbaum, R. (2000): *Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. Jossey-Bass. San Francisco.
7. Brewer, D. J. and Goldhaber, D. (2008): Examining the Incentives. *Educational Research* (with). Phi Delta Kappan. January, 89. 5. 361–364.
8. Brinkerhoff, D. W. (1996): Enhancing Capacity for Strategic Management of Policy Implementation in Developing Countries. IPC Monograph No. 1 September 1996.
9. Burns, T. and Schuller, T. (2007): *The Evidence Agenda*. OECD CERI. 15–32.
10. Carvalho, L. M. (2009): Production of OECD's „Programme for International Student Assessment” (PISA). Know&Pol Project. Project n° 0 288 848-2 co funded by the European Commission within the Sixth Framework Program.
11. Colardyn, D. and Bjornavold, J. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39. 1. 69–89.
12. Colley, H. , Hodkinson, Ph. and Malcom, J. (2003): *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Lifelong Learning Institute. University of Leeds.
13. Commission of the European Communities (2007): *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Commission Staff Working Document. Brussels.
14. Council of the European Union (2007a): *2802nd Council meeting Education, Youth and Culture*. Press Release. 9807/07 (Presse 114). Brussels, 24–25 May 2007.
15. Council of the European Union (2007b): *2783rd Council meeting Education, Youth and Culture*. Press Release. 6095/07 (Presse 20). Brussels, 16 February 2007.
16. Creemers, B. P.M. and Kyriakides, L. (2006): Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*. 17. 3. September. 347–366.
17. Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233. (online: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB_ZoldKonyv2008_9.pdf)
18. Debeauvais, M. (1990). *National Educational Research Policies. A World Survey*. Unesco. Paris
19. DETYA (2000). *The Impact of Educational Research: Research Evaluation Programme, Department of Educational Training and Youth Affairs*. Melbourne.
20. DIPF (2007). *Knowledge for Action – Research Strategies for an Evidence-Based Education Policy Symposium During Germany’ s EU Presidency 28–30 March 2007 in Frankfurt/Main*. German Institute for International Educational Research. Federal Ministry of Education and Research.
21. Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (2010, ed.): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD CERI. Paris.

22. Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K. and Fullan, M. (2003): *Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. Final Report. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
23. Edquist, Ch. (2004): Systems of Innovation – Perspectives and Challenges. In: Fagerberg, Jan, Mowery, David, and Nelson, Richard (ed.) *Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, Oxford, November 2004, 181–208.
24. Edwards, A., Sebbab, J. and Rickinson, M. (2007): Working with users: some implications for educational research. *British Educational Research Journal*. 33. 5. October 2007, 647–661.
25. Etzkowitz, H. (2008): *The Triple Helix: University-industry-government Innovation in Action*. Routledge, New York.
26. Eurydice (2009): National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Brussels.
27. Faragó Livia (2010): *IT nagyvállalatok szerepe az oktatásfejlesztés és oktatási innováció területén*. Kézirat (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1-hatterelemzes-it>)
28. Forbes, J. (2008): *Transforming research culture? A critical analysis of social capital building through/in a research network* (online: <http://www.abdn.ac.uk/~wae024/uploads/files/issue16/EITN-4-Forbes.pdf>)
29. Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás I.–II.–III.: Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
30. Furlong, J. and Oancea, A. (2005): *Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research. A Framework for Discussion* Oxford University Department of Educational Studies, 2005.
31. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994): *The New Production of Science – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi.
32. Gleick, J. (1999): *Gyorsabban*. Göncöl kiadó, Budapest.
33. Gretler, A. (2007): The International Social Organisation of Educational Research in Europe: reviewing the European Educational Research Association as an example – facts and questions. *European Educational Research Journal*, 6. 2. 174–189.
34. Halász Gábor (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. In: *Schooling for Tomorrow. A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Kézirat. (online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>)
35. Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191. (online: http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_Kozma.pdf)
36. Halász Gábor (2010): The role of educational research and innovation in improving educational systems: a CIDREE perspective. In: Stoney Sheila M. (ed.): *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe*. 2010: the 20th Anniversary of CIDREE Yearbook. 159–174.

37. Hanushek, E. A. (1986): The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 49. 3. 1141–1177.
38. Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies* 47. 2. 122–144.
39. Härnqvist, K. (1999): Training of Research Workers in Education. Husén, T. – Postlethwaite, T. N. – Clark, B. R. and Neave, G. (1999, ed.): *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
40. Hart Research Associates (2009): *Trends in learning outcomes, general education, and assessment*. Retrieved April 28, 2009, from Association of American Colleges and Universities (online: http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey_Part1.pdf)
41. Heiderich, D. (2010): Influence on the Internet. Perceptions and influence mechanisms on internet in an emergency society. Observatoire International des Crises. (online: <http://www.communication-sensible.com/download/influence-on-internet-didier-heiderich.pdf>)
42. Husén, T. (1999): Research Paradigms in Education. In: Husén, T. - Postlethwaite, T. N., Clark, B. R. and Neave, G. (ed.) (1999) *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
43. Jacob, B. and Ludwig, J. (2005): *Can the Federal Government Improve Education Research?* Brookings Papers on Education Policy. 2005. 47–85.
44. King, K. (1999): Dissemination of Educational Research. In: Husén, T. – Postlethwaite, T. Neville – Clark, B. R. and Neave, G. (ed.). *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
45. Keeves, J. P and McKenzie, P. (1994): Research in education : nature, needs and priorities. In: Husén, T. and Postlethwaite, N.T. (ed.): *The international encyclopedia of education* (2nd ed). Pergamon, London.
46. Kemmis, S. (1999): Action Research. In: Husén, T., Postlethwaite, T. N., Clark, B. R. and Neave, G. (ed.): *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
47. Kocsis Éva és Szabó Katalin (2000): *A posztmodern vállalat*. Oktatási Minisztérium. Budapest
48. Kogan, Maurice (1993): Az új értékelő állam. *Educatio*. Ősz, 399–416.
49. Lawn, Martin and Rees, Gareth (2007) Mapping Education Research in the United Kingdom. *European Educational Research Journal*, 6. 1.
50. Lénárd Sándor, Czető Krisztina, Farkas Anikó, Hordósy Rita, Molnár Beáta, Orosz Kata, Szabó Szabolcs és Takács Ádám (2010): *Összefoglaló jelentés az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. TÁMOP 3.1.1./8.1. projekt (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/8-1-hatterelemzes-okt>)
51. Levin, B. (2004): Making research matter more. Education Policy Analysis Archives, 12(56). (online: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>)
52. Lingard, B. and Gale, T. (2010): Defining Educational Research: A Perspective of/on Presidential Addresses and the Australian Association for Research in Education. *The Australian Educational Researcher*, 37. 1. April

53. Malerba, F. (2005): Sectoral Systems How and Why Innovation Differs across Sectors. In: Fagerberg, J., Mowery, D.C. and Nelson, R.R. (ed.): *Oxford Handbook of Innovation*. Oxford University Press. 380–406.
54. Masters, G. N. (2002): Towards a national school research agenda. Melbourne, Australian Council for Educational Research (online: <http://www.aare.edu.au/99pap/mas99854.htm>)
55. Merkx, F., van Koten, R., Gurney, T. and van den Besselaar, P. (2009): *The development of transdisciplinary learning science: promise or practice?* Den Haag, Rathenau Instituut.
56. Nagy Mária (2001): HERA: Egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio*, 1. 80–93.
57. Nonaka, Ikujiro and Konno, Noboru (1998): The Concept of 'Ba'. Building a Foundation For Knowledge Creation. *California Management Review*. 40. 3. Spring. 40–54.
58. Nonaka, Ikujiro and Takeuchi, Hirotaka (1995): *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press
59. Nusche, D. (2008): *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices*. OECD Education Working Paper No. 15. OECD. Paris
60. Oancea, A. and Furlong, J. (2007): Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*. 22. 2. 119–137.
61. OECD (1995a): Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges. Paris.
62. OECD (1995b): Educational Research and Development – How Educational R&D Can Work: A Synthesis Report.
63. OECD (2000): Knowledge Management in the Learning Society. Paris.
64. OECD (2002): Understanding the Brain Towards a New Learning Science. Centre For Educational Research and Innovation. Paris.
65. OECD (2003): New Challenges for Educational Research. Paris.
66. OECD (2004): Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning. Paris.
67. OECD (2005a) Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat.
68. OECD (2005b): Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris.
69. OECD (2005c): Governance of innovations systems. Volume 1: Synthesis Report, OECD: Paris.
70. OECD (2007a): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris.
71. OECD (2007b): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Centre For Educational Research and Innovation. Paris.
72. OECD (2008): How do OECD Countries Take Stock of Progress and Performance in Education Systems? Evidence and Issues. Education Policy Committee Ad Hoc Workshop – Taking Stock of Education Performance: From Student. Testing to System Evaluation. 21–22 October 2008, OECD Conference Center, Paris.
73. OECD (2010a): The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow. Paris.

74. OECD (2010b): Ministerial report on the OECD Innovation Strategy Innovation to strengthen growth and address global and social challenges. Key Findings. Paris.
75. Ozga, J. (2007): Co-production of quality in the Applied Education Research Scheme. *Research Papers in Education*. 22. 2. 169–181.
76. Ozga, J. (2008): Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*. 7. 3. 260–271.
77. Payne, J. (2007): *Skills in context: what can the UK learn from Australia's skill ecosystem projects?*, Research Paper 70, SKOPE, Oxford and Cardiff Universities
78. Pearson, P. D. (2007): A historical analysis of the impact of educational research on policy and practice: Reading as an illustrative case. In: D. Rowe et al. (ed.): *56th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 42-52). Oak Creek, Wisconsin: National Reading Conference (online: <http://educ.ubc.ca/ACDEResearchSummit2007/presentations/NRCkeynotepaper.2006.100107.pdf>)
79. Pollard, A. (2006): Challenges facing educational research Educational Review Guest Lecture 2005. *Educational Review* 58. 3. 251–267.
80. Pollard, A. (2007): The United Kingdom's Teaching and Learning Research Programme. In: OECD: Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris. 125–130.
81. Postlethwaite, N. T. (2005): Educational research: some basic concepts and terminology. UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris. (online: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/Quality/Qu_Mod1.pdf)
82. Power, S. (2007): Policy Synthesis of EU Research Results. Series, No 4. Education. EU research in social sciences and humanities. European Commission. Directorate-General for Research.
83. Sanders, I, T. and McCabe, J. A. (2003): The use of complexity science: A survey of Federal departments and agencies, private foundations, universities, and independent education and research centers. Washington, DC: Washington Center for Complexity and Public Policy (online: <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>)
84. Segerholm, Ch. (2003): To Govern in Silence? An essay on the political in national evaluations of the public schools in Sweden. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy E-tidskrift*. 2003. 2.
85. Shavelson, R. J. and Towne, L. (2002, ed.): *Scientific Research in Education*. Committee on Scientific Principles for Education Research National Research Council, Washington.
86. Stern, E., Grabner, R. and Schumacher, R. (2005): *Educational Research and Neurosciences – Expectations, Evidence, Research Prospects*. Federal Ministry of Education and Research, Berlin.
87. Stokes, D. E. (1997): *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, DC, The Brookings Institution.
88. U.S. Department of Commerce (1994): Services Classifications. Economic Classification Policy Committee. Issues Paper No. 6. (online: <http://www.census.gov/epcd/naics/issues6>)
89. United States Congress (2002): Education Sciences Reform Act of 2002. To provide for improvement of Federal education research, statistics, evaluation, information, and dissemination, and for other purposes. (online: <http://www.govtrack.us/congress/billtext.xpd?bill=h107-3801>)

90. van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., Paas, F., Sloep, P. B. and Caniëls, M. C. J. (2009): Towards an Integrated Approach for Research on Lifelong Learning. Netherlands Laboratory for Lifelong Learning (NeLLL), Open University of the Netherlands
(online: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1966/1/ETM%20-%20Draft%203.pdf>)
91. Weiss, C. H. (1979): The many meanings of research utilisation, *Public Administration Review*, 39. 5. 426–431.
92. Weiss, C. H. (2005): *Értékelés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
93. Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. (2002): *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School (online: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>)