

A magyarországi oktatáskutatás ágensei és problémái

Lannert Judit

A tanulmány a TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt 8.1. „Az oktatásügy K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése” című alprojektje keretében végzett kutatás néhány eredményét foglalja össze. A 2009-ben lebonyolított kutatás során egyrészt felhasználtuk a hazai és nemzetközi szakirodalmat, a már meglévő adatokat (OTKA, doktori iskolák, KSH, NFÜ) másodelemeztük, ezen felül pedig kvalitatív módszereket is használtunk. Egy célzott fókuszcsoportos beszélgetésen felül mintegy 40 interjú készült el kutatók, döntéshozók és fejlesztők körében. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a magyar oktatáskutatás nemzetközi összehasonlításban igen csak alulfinanszírozott, az oktatáskutatás és fejlesztés intézményei pedig meglehetősen instabilak, hiszen számos – nem feltétlenül az eredményességet növelő – átalakuláson mentek át az utóbbi néhány évben. Árulkodó az is, hogy a stratégiai dokumentumokban az oktatáskutatás és innováció szinte alig szereplő fogalmak, az oktatáskutatás egyik motorjának tekinthető pedagógusszakma presztízse pedig az elmúlt évtizedekben rohamosan csökkent. Ugyanakkor a kilencvenes években kiteljesedő iskolai autonómia nagyfokú innovációs potenciált szabadított fel a szereplőkben, az uniós pénzek pedig nagy lehetőséget is teremtettek az oktatáskutatás és fejlesztés számára, de ezeket sajnos nem használtuk és használjuk ki eléggé. Összességében azt mondhatjuk, hogy a magyar oktatás kutatási-fejlesztési és innovációs tevékenységének komoly hagyományai vannak, amire építhet, a hatékony működéshez szükséges majdnem minden elem formailag jelen van, de az ezek közötti kapcsolódások és a folyamatos építkezés és visszacsatolás nem megoldott. Ennek is betudható, hogy a hazai oktatáskutatás nem ágyazódik be kellőképpen a nemzetközi szintérbe és eredményei nem hasznosulnak kellő mértékben sem a fejlesztésekben, sem az oktatáspolitikai döntéshozatalban.

Kulcsszavak: oktatáskutatás, fejlesztés, innováció

Bevezető

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben az elmúlt időben sok, az európai strukturális alapokból finanszírozott projekt zajlott. Ezek egyike azt a célt jelölte ki magának, hogy a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer (rövid néven NOIR sic.) fejlesztésére stratégiai javaslatokat tegyen (Halász, 2011a). Az OFI projektje keretében 2009–2010-ben több háttér tanulmány is készült (TÁMOP 311. 8.1. elemi projekt). Ezek közül az egyik kifejezetten a hazai oktatásügy K+F+I rendszerét volt hivatott elemezni és értékelni (Lannert, 2009). Az értékelés módszertana az OECD CERI által kidolgozott irányelveket követte, amelyet az OECD több ország nemzeti oktatási K+F rendszerének elemzésénél is alkalmazott, valamint nemzetközi szakértő bevonására is sor került.

A hazai oktatásügy K+F+I rendszerét feltáró kutatás

Az elemzés kiinduló feltételezése az volt, hogy léteznek többé-kevésbé körülhatárolható, jobban vagy kevésbé fejlett, kisebb vagy nagyobb mértékben intézményesült ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerek, és ilyenekkel az oktatási ágazat is rendelkezik. Ugyancsak kiinduló feltételezés volt, hogy azok az oktatási rendszerek, amelyek fejlettebb és magasabb szinten intézményesült kutatási, fejlesztési és innovációs

* Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ, igazgató lannert.judit@t-tudok.hu

rendszerekkel rendelkeznek, jóval eredményesebben működnek és nagyobb fejlődési potenciállal bírnak, mint azok, amelyek ilyen rendszerrel nem rendelkeznek, vagy amelyek esetében e rendszer fejletlen, inkoherens és rossz hatékonyságú. A nemzetközi szakirodalom¹ a sikeres és eredményes oktatási rendszerek fő letéteményesének a pedagógusokat tekinti. Éppen ezért különösen izgalmas szereplője az oktatási K+F rendszereknek maga a tanár, és valószínűleg a rendszer sikeressége is nagyban abban rejlik, hogy mennyire tudja az oktatás főszereplőjét involválni az innovációs folyamatokba.

A tanulmány elkészítése során „oktatási ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer” alatt azoknak az intézményeknek, szabályozóknak, erőforrásoknak, folyamatoknak és szervezeteknek az együttesét és egymás közötti kapcsolatrendszerét értettük, amelyek létrehozzák, kezelik, terjesztik és alkalmazzák azt a tudást, amely az oktatási rendszerben folyó szakmai tevékenység (tanulásszervezés) és az oktatási rendszerre irányuló közpolitika folyamatos eredményesebbé tételét szolgálja. Ez egy igen összetett rendszer, ami igen sok elemből áll, és számos pontos átfedésben van más rendszerekkel. A tudáson is igen sokfélért lehetnek az oktatásban szereplők. Tudás alatt egyaránt értünk explicit, verbális módon kommunikált és implicit, ezen belül a gyakorlatba ágyazott, és nem, vagy csak részben verbalizált (tacit) tudást. A kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer egyik fontos feladata a tacit tudás feltárása és terjesztése. A kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer sok tekintetben tudásmenedzsment rendszerként is leírható. E rendszernek meghatározó feladata a tudás létrehozása, terjesztése és alkalmazása.²

A hazai oktatásügy K+F+I rendszerét feltáró kutatás során többféle módszerhez is folyamodtunk. Egyrészt összegyűjtöttük a meglévő adatokat és azokat elemeztük. Adatokat elsősorban a már meglévő adatbázisokból gyűjtöttünk, valamint a szakmai nyilvánosság fórumait elemeztük. Az alábbi adatforrásokat használtuk az elemzés során:

Adatforrások

- A tudományos kutatásra és innovációra vonatkozó adatgyűjtések releváns, az ágazatot érintő adatai (KSH, nemzetközi adatok, doktori iskolák, OTKA).
- Pedagógiai szaksajtó (Educatio, Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle, Szakképzési Szemle, Felsőoktatási Műhely).
- Az innovációs folyamatokra vonatkozó különböző kutatásokban és értékelésekben található adatok (TALIS, NFT értékelések).
- A felkeresett szervezeteknél található adatok (NKTH, NFÜ).

Ezeket túl elemeztük az elérhető dokumentumokat, elsősorban szabályozási és stratégiai dokumentumokat.

Elemzésbe bevont dokumentumok

- Az oktatásra vonatkozó jogi szabályozás releváns részei (Oktatási törvények).
- Ágazati kutatási-fejlesztési dokumentumok, jelentősebb fejlesztési programok dokumentumai (HEFOP, TÁMOP).
- Oktatásfejlesztési programok hatásairól készült értékelések.
- Az oktatási ágazat megjelenése a kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer legfontosabb országos dokumentumaiban (Innovációs törvény és Tudománypolitikai stratégia).
- Az oktatási ágazat megjelenése jelentősebb országos átfogó kutatási, fejlesztési és innovációs programokban és ezek dokumentumaiban (TÁMOP, NFÜ).

1. A projekt keretén belül készült több nemzetközi összehasonlító elemzés is.

2. A projekt során az oktatási K+F+I tudásbázisáról is készült tanulmány.

- Oktatási K+F programok/pályázatok dokumentumai (OTKA, NKTH, NFÜ).
- Az ágazatra vonatkozó uniós/OECD dokumentumok (nemzetközi elemzés).

Az adat- és dokumentumgyűjtés és elemzés mellett interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések készültek olyan szereplőkkel, akik fontos szerepet játszanak az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment rendszerében.

Megkeresett szereplők³(interjúalanyok)

- Az oktatási ágazatért felelős, illetve az ágazathoz kapcsolódó kormányzati szervek érintett vezetői.
- Általában a K+F területért, illetve innovációért felelős kormányzati szervek érintett vezetői.
- Jelentősebb oktatási szakmai szövetségek képviselői.
- Az oktatási ágazathoz kapcsolódó tudásműhelyek képviselői.
 - Kormányzati kutatási és fejlesztési feladatokat ellátó intézmények.
 - MTA érintett testületeinek képviselői.
 - Egyetemi műhelyek (tanárképzés).
 - A pedagógiai szolgáltatás, tanácsadás, fejlesztés helyi/területi intézményei.
- Az ágazathoz tartozó jelentősebb szolgáltató-termelő vállalatok (tankönyvkiadók, tartalomszolgáltatók).
- Az oktatási ágazat egyes alrendszereihez tartozó oktatási intézmények képviselői, vezetői.

Alapvető problémák

Az alábbiakban a kutatás néhány tanulságát foglalom össze, elsősorban három fő problémára, a stratégia hiányára, a finanszírozás nem kellő mértékére és a tudásmenedzsment alacsony hatékonyságára koncentrálna (Lannert, 2010). Miután a kutatás 2009-ben zajlott, megkíséreltem – ahol tudtam – kissé leporolni az eredményeket és frissíteni azokat.

A stratégiaalkotás hiányosságai

Az általunk megkérdezett interjúalanyok egy része kétségbe vonta, hogy van-e értelme egy önálló oktatási K+F+I stratégiának ágazati stratégia nélkül. Az elemzett dokumentumokban – kivéve a Zöld könyvet (Fazekas, Köllő és Varga, 2008, szerk.) – oktatáskutatásról explicit módon alig esik szó, ha igen, akkor leginkább a fejlesztéseket alátámasztó alkalmazott kutatásként. Kutatás mellé a stratégiai anyagokban leginkább ezek a szavak járulnak: egyetem, felsőoktatás, innováció, technológia, vállalati szféra. Szektoronként változó a nyelvezet és érdekeltség, kevésbé van átjárás. Még az olyan horizontális területeken is, mint az egy életen át tartó tanulás (LLL), nincs igazán tárcaközi koordináció. Egységes szemlélet híján az oktatáskutatás és -fejlesztés rendkívül alszektor függő, így nem csak az oktatás és kutatás válik ketté, de az oktatáson belül is elválnak a területek.

Az oktatási terület kutatási-fejlesztési-innovációs prioritásait elsősorban az ÚMFT TÁMOP programjából hámozhattuk ki. Ugyanakkor ezek a prioritások nem alkotnak egy olyan komplex rendszert, ahol a célok és a hozzájuk rendelt eszközök mind vertikálisan, mind horizontálisan koherens struktúrát alkotnának. Erre utal az is, hogy a programok egymástól függetlenül indulnak, nem jellemző a programok egymásra épülése.

Az oktatási kutatásokért az oktatási miniszter a felelős a törvény szerint. Ugyanakkor az oktatáskutatás, fejlesztés és innováció nem képezte (most meg még kevésbé képezi) igazán diskurzus tárgyát a tárcánál. A

3. Mintegy 40 interjú készült és egy fókuszcsoportos beszélgetés.

témára vonatkozó kérdésekre meglehetősen bizonytalansággal válaszoltak a megkérdezett tisztviselők, s úgy tűnt, hogy a háttérintézetek és a strukturális alapokból finanszírozott fejlesztési programok felsorolásával ki is merül a téma. Jellemző módon az oktatáspolitikai döntéshozatalnak sem szerves része a kutatás. A szakmapolitikusok bevallása szerint, ha valamilyen döntéshez információ kell, akkor megrendelik a háttérintézet-től. Ugyanakkor ezek igen rövid időhorizontú kérések, mint például a felsőoktatási felvételi ponthatár beállítása, és az elvégzett tevékenységek sem tekinthetők kutatásnak, sokkal inkább tanácsadásnak, vagy gyors-elemzéseknek.

Napjainkra talán még romlott is a helyzet, ugyanis stratégiai dokumentumok sem készülnek ilyen témában. A köznevelési törvényben (2011. évi CXCV. tv.) a kutatás háromszor szerepel, kétszer a pedagógus életpályamodell kapcsán, az innováció fogalma viszont egyáltalán nem szerepel benne. A felsőoktatási törvényben (2011. évi CCIV. tv.) értelemszerűen jóval többször szerepel a kutatás, de általában az oktatási tevékenységgel, vagy az alkalmazott jelzővel együtt. Oktatáskutatás nem szerepel benne, pedagógiai kutatás pedig egyszer a pedagógiai felsőoktatási intézmények feladatai kapcsán. Az innováció négyszer szerepel a dokumentumban, elsősorban technológiai értelemben. A szakképzési törvényben se kutatás, se innováció nem szerepel. Az OFI által elkészített NOIR-t nem vitte el egy stratégiáig az oktatáspolitikai, így az jelenleg is az OFI szellemi termékeként létezik. Miközben az OECD és az uniós országok többsége az innovációs energiák minél nagyobb felszabadításán dolgozik, addig nálunk – némiképpen „unortodox” módon – a fejlesztés horizontját jelenleg a tantervfejlesztés jelenti.

Alacsony ráfordítások

A magyarországi K+F+I ráfordítások nemzetközi összehasonlításban alacsonynak mondhatók. A legfrissebb OECD adatok szerint csak csekély mértékben növekedtek ezek a kiadások 2001 és 2010 között, még most is az utolsók közt vagyunk, a GDP egy százalékát kitevő éves ráfordítással. Talán nem véletlen, hogy azok az országok, akik általában sokat költenek az innovációra, mint Finnország vagy Korea, a nemzetközi tanulói teljesítmények (OECD, PISA) alapján is az élen vannak.

Az OECD által 1995-ben publikált adatokból (*Educational Research and Development, OECD, 1995*) az rajzoldott ki, hogy az oktatási K+F kiadások máshol is az oktatási szektor kiadásainak csak egy nagyon kis szelét képezik, az összes oktatásra fordított kiadásnak mindössze átlagosan 0,27 százalékát költötték K+F-re. A legtöbbet Ausztráliában (0,37), a legkevesebbet pedig Írországban (0,18). Az arány a teljes K+F kiadásokhoz viszonyítva is alacsony, átlagosan 0,92 százalék. Itt szintén Ausztrália költötte a legtöbbet (1,5), az Egyesült Királyság pedig a legkevesebbet (0,4) (*Gáti, 2009*). Magyarország ebben az összehasonlító elemzésben nem szerepelt, de a KSH adatok alapján tudjuk, hogy 2008-ban 1787,4 millió forintot költöttek neveléstudományi és sporttudományi kutatásokra, miközben az oktatási ágazatra 2007-ben 1 228 401 millió forintot költöttek (*Oktatásstatisztikai évkönyv, 2007/2008*). Tehát, az oktatáskutatásra és fejlesztésre fordított összegek mindösszesen 0,15 százalékát teszik ki az oktatásra fordított összegeknek. Ezzel jóval az 1995-ös nemzetközi átlag alatt maradunk. Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy az adatok valószínűleg nem tartalmazzák a Nemzeti Fejlesztési Terv és ÚMFT forrásainak nagy részét.

Az OECD legfrissebb, bár még nem publikus adatai (*Halász, 2011b*) szerint viszont Magyarország ma is ijesztően keveset költ oktatáskutatásra. Amennyiben az egy tanulóra jutó kiadások arányában hasonlítjuk össze a kiadásokat, olyan indikátort kapunk, amely semlegesíteni tudja az országok gazdagságának a határait. Ezen indikátor alapján Magyarország az utolsó a sorban. Az olaszok vezetnek a sort 0,26%-os aránnyal, az OECD átlag 0,07%, Magyarországon ez az arány 0,01% (*Halász, 2011b*). Az adatokat óvatosan kell kezelni, mert az oktatáskutatásra szánt összegeket a hivatalos statisztika nehezen követi, részben változó le-

het országonként a fogalmi besorolás (nálunk 2008-ig a neveléstudományi kutatásokra szánt kiadásokat együtt számolták a sporttudományiakkal!), de rengeteg olyan kiadás is van, amit nem tartanak számon (nálunk leginkább az uniós pénzek ilyenek, ahol nincs pontosan számon tartva, mekkora rész ment kutatásra).

Ágazatok között is vannak összehasonlítható adatok az oktatáskutatásra fordított közkiadásokról, ezen a területen is mellbevágó a kép. Mezőgazdasági és egészségügyi kutatásokra ugyanis nemzetközi összehasonlításban kirívóan a sokszorosát költi Magyarország az oktatáskutatási K+F kiadásokhoz képest. A különbség mintegy hetvenszeres, miközben az OECD országokban ez 9-15-szörös különbséget jelent pusztán (a finnek esetében például csak tízszeres az eltérés) (Halász, 2011b). Így – habár az adatok lehet, hogy torzítottak – mégis ekkora eltérés esetén bátran állíthatjuk, hogy az oktatáskutatás igazi mostohagyereke a hazai K+F területnek. Mondhatni költségvetési értelemben szinte nem is létezik.

Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy nem pusztán a pénz mennyisége számít, nagyon eltérő hatékonysággal használják fel azt az országok. Bizonyos országok sokat költenek az oktatásra és oktatáskutatásra is, mint az olaszok, mégsem mondható hatékonyak az iskolarendszerük a nemzetközi tanulói teljesítményadatok tükrében. Így akár az is igaz lehet, hogy nem azért költünk keveset a magyar oktatáskutatásra, mert nem tartjuk ezt hasznosnak, hanem azért olyan kevésbé hatékony a rendszer, mert az itt befektetett pénz kevésbé hasznosul. Igazi róka fogta csuka helyzet, ahol valószínűleg egy valódi, átgondolt és politikailag is megtámogatott oktatási és K+F+I stratégia talán megoldaná ezt a gordiuszi csomót.

A fókuszcsoportos beszélgetésen is erőteljesen előjött az a probléma, hogy nem az a lényeg, hogy alap, vagy alkalmazott kutatásról beszélünk, hanem az a lényeg, hogy ki finanszírozza azt. Minél inkább állami a finanszírozás és minél kevésbé van anyagi érdekeltsége benne a piaci vagy kutatói szereplőnek, annál kevésbé biztosított, hogy valóban hasznosul a kutatás.

„Azokat a kutatás-fejlesztési pályázatokat, ahol az egyetemeket támogatjuk szokás szerint pár százalékos támogatással, ezeket meg kéne szüntetni, tegyen bele az egyetem is egy kicsit, nem kell sokat, tegyen bele egy kis saját pénzt, akkor rögtön érezni fogja, hogy ez fontos, az az egész struktúrában rossz, hogy az állam pénzén szórakozunk.” (felsőoktatási szakember)

Ugyanakkor az oktatás hosszútávú befektetés, ilyen hosszú időhorizonton a piaci szereplők nem gondolkoznak, ezért kellene az államnak valóban jó gazdaként fellépni ezen a területen.

„Az egésznek a lényege, hogy az ötletünkből hát csúnya szóval, pénz legyen a végén, nem feltétlenül nekünk, az is fontos dolog, de legyen valamilyen piaci vagy társadalmi hasznosulás. A közoktatási innováció 20 év múlva fogható meg anyagilag, az egy dolog, hogy 4 évre se terveznek a kormányaink, de hát nincs senki, aki 20 éves megtérüléssel számolna, erre valójában az üzleti életben erre sehol nincs gyakorlat.” (innovációs szakember)

Problémaként merül fel az állam szerepének tisztázatlansága. Az állam szerepét elsősorban a megfelelő keretek, szabályozás és visszacsatolás terén kellene erősíteni, nem pedig központosítással.

„Elhangzik sokszor, hogy létezik majd egy ilyen központosított fejlesztés, tudjuk mi a jó, ugye megtervezzük a munkaerőpiacot. Szerintem ez alapvető stratégiai tévedés, nem arról van csak szó, hogy aktuálisan ezt jól vagy rosszul csinálják. Hát az, hogy az RFKB-ban Magyarország 7 régiójából egyben sem vették észre, hogy a lányok többen végzik el a középiskolát, mint a fiúk és, hogy nincs kiemelt szakma egy se, amit lányok végeznek, az egy eklatáns példája a tervezés abszurdításának.” (oktatáspolitikai döntéshozó)

A kutatás során az interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetés egyik fontos üzenete az volt, hogy bár nem mondható, hogy nincs tudás az oktatási rendszerben, ugyanakkor vannak hiányzó tudások, elsősorban az oktatás környezetére vonatkozóan (mint a gazdasági környezet), de nagyon hiányzik az idegennyelv-tudás és így a nemzetközi legújabb eredmények gyors és hatékony becsatolása.

Módszertani problémák a kutatás terén

Egy 2007-es OECD tanulmány (*OECD-CERI, 2007*) egy teljes fejezetet szentel annak a kérdésnek, hogy mi számít evidenciának az oktatáskutatás területén. Ez alapján az oktatáskutatásban elsőbbséget kellene adni az ok-okozati magyarázatokra törekedő kutatásoknak, ezeknek pedig arra kellene törekedniük, hogy a randomizált kontrollált kísérlet módszertanát alkalmazzák. A kísérletek célja az, hogy a lehető legvalószerűbb módon modellezzék a valós élet szituációit. Ugyanakkor a kutatói hagyományok sem egyformák. A „kvantitatív” kutatói kultúrákban, mint például az angolszász országokban, ahonnan egyébként a tényeken alapuló döntéshozás kezdeményezései is kiindultak, a pontos mérhetőség a tudás meghatározó kritériuma. A „kvalitatív” kutatói kultúrában viszont, mint például Németország vagy Svájc, fontos szerephez jutnak a narratív, történelmi megközelítések. Az oktatás területén tehát csupán a kvantifikálható ismeretek és tudások mérveadóak. Az oktatás területén termelődő és használatban lévő tudás jelentős része ún. „tacit” tudás, aminek pont az a jellegzetessége, hogy „nem megszámlálható” (*Gáti, 2009*).

A tudományos bizonyítékok eléréséhez és használatához szövevényes út vezet. Sem a tudományos bizonyítékot illető kutatói konszenzus, sem a szakmapolitikai törekvések nem garantálják önmagukban, hogy egy kutatási eredményből gyakorlati alkalmazás, döntés szülessen. A szakmapolitikai intenciók sokfélék lehetnek és a kutatói közösség körében sincs konszenzus. Mindenesetre az oktatáskutatással kapcsolatos módszertani és szakmapolitikai dilemmák sora időről időre előtérbe kerül, amire utoljára a 2007-es német, portugál és szlovén EU elnökség idején volt példa. Az oktatási K+F erősítésének gondolata a német elnökségi programban is megjelent, „Knowledge for Action. Research Strategies for an Evidence-Based Education Policy” címmel konferenciát⁴ is rendeztek Frankfurtban a bizonyíték alapú oktatási döntéshozás és az oktatási K+F fejlesztésével kapcsolatban. A bizonyíték alapú döntéshozás és az oktatási K+F előtérbe helyezése a német elnökségi programban minden bizonnyal nem volt előzmények nélküli. Németországban a 2000 utáni ún. „PISA sokk”, ami az ország PISA kutatásban való gyenge szereplését követte, változásokat indított el az oktatáspolitikában és így az oktatáskutatás szintjén is. Az inkább elméleti és történelmi orientált oktatáskutatás egyre inkább az empirikus módszerek alkalmazása felé fordul, és 2009-ben elindított egy nagyszabású oktatási longitudinális vizsgálatot (*Maurice, Leopold és Blossfeld, 2009*).

A tudományos bizonyíték-kritériumok meghatározása mellett a szakmapolitikai oldalt is figyelembe kell venni. Számolni kell azzal, hogy esetenként szelekciós mechanizmusoknak köszönhetően nem a „legevidensebb” kutatási eredmények válnak a döntéshozás alapjává. Még akkor sem, ha azok a bizonyíték minden tudományos kritériumának megfelelnek. Nem biztos ugyanis, hogy a kormányok automatikusan implementálnak bizonyítottan hatékony módszereket, ha azok egyszerűen nem egyeznek az érdekeikkel. Ahogyan ez a fókuszcsoportos beszélgetésen is elhangzott a tárcát képviselő szakember részéről:

„Ugyanakkor az alapkutatásoknál én ott látom kicsit a problémát, hogy vagy oly mértékben renget meg alapokat és rendszereket, amiktől megijed a jogalkotó és azt mondja, húha, itt alapvetően megkérdőjeleződnek dolgok. Vagy akár a pszichológia oldaláról, személyiség oldaláról meg érzelmi intelligencia oldaláról azt mondja, hogy hú, erre neki nincs ideje, van négy éve, és ezért ez túlmutat ezen a rendszeren, nem akar belekavarodni ebbe, mert nem tud belőle kijönni, mert nincs benne politikai tőkéje vagy haszna.” (oktatáspolitikai döntéshozó)

Nyilvánosság és fórumai

A kutatói közösségnek legalább olyan fontos szerepe van a hiteles tudás terjesztésében, mint az új tudás megtermelésében. A tudás interaktivitást is igénylő megosztása sokkal nagyobb feladat, mint a tudás egyol-

4. http://www.bmbf.de/pub/knowledge-for-action_agenda.pdf <http://ice.dipf.de/de/pdf/tagungsdokumentation>

dalú közvetítése. A nyilvánosságnak nemcsak az információ közvetítése és megosztása a célja, hanem fontos legitimációs eszköz is, ami segíti az elszámoltathatóságot és a visszacsatolást. Az adatok és kutatások nyilvánosságra hozatalát jelentős mértékben segítette az internet megjelenése. Azt sem hallgathatjuk el, hogy az adatok és információk megosztása és nyilvánosságra hozatala korábban nem volt magától értetődő. Úttörő szerepet játszott az OKI, amikor az elkészült elemzéseit, könyveit és adatbázisait rendre feltette a honlapjára⁵ és ezáltal komoly tudásmenedzsment tevékenységet folytatott. Az OECD PISA vizsgálata hozta azt az áttörést, hogy a 2000-es évek óta a hazai kompetenciamérés adatai is elérhetőek a hálón. Megtekinthetőek az iskolajelentések és a kutatók számára a tanulóros adatbázist is elérhetővé teszik. Ugyanígy az OKM éves oktatásstatisztikája is elérhető adatbázis formában mindenki számára, aki kéri.

Sajnos a pedagógiai lapok finanszírozási problémákkal küzdenek most is, kérdés, hogy a szakma, és főleg a pedagógusok mennyire olvassák ezeket? A honlapok nem mindig jól strukturáltak és van néhány, ahol még most sem érhetőek el információk (például az Educatio honlapján a jógyakorlatok). De ha még fenn is van az információ, letölthető a kiadvány, kérdés, hogy ez elég-e. Ahhoz, hogy széles körben hassanak, valószínűleg más tudások is kellenek. Le kell fordítani az eredményeket más szakmák, stakeholderek nyelvére, bevinni a fejlesztésbe, tanárképzésbe, tudományosan népszerűsíteni (erre az Egyesült Államokban külön szakma van), a figyelem felhíváshoz pedig marketing, PR, médiismeretek is kellenek.

A tudás nem kellő formájú vagy szerkezetű átadásának problémáját jól érzékelteti a kompetenciafejlesztő programcsomagok sorsa, ahol a sok pénzen kifejlesztett eszköz tulajdonképpen árválkodik a neten. Valódi használata ennél jóval többet igényelne. Az adatok iránti nyitottságot pedig sokan kevesellik a pedagógus szakmában.

„Éppen szombaton a magyartanároknak volt egy országos konferenciája az érettségiről és kivetíttem nekik az érettségi bevételek vizsgálatot, (...) végigbeszéltük, fent van a honlapon már mióta, ott nagy szemekkel néznek a grafikonokra, adatokra, fent van a honlapon négy éve vagy három éve, (...) nagyon erősen függ attól, hogy milyen intézményi team, menedzsment alakul ki és ahol a vezetők, a vezetők egy része támogatja és fontosnak tartja azt, hogy egyfajta ilyen evidence-based vagy valamiféle ilyen adatolt és kutatásokkal összefüggő oktatásfejlesztés történjék, (...) a többsége nem nagyon van kinyílvá ezekre a dolgokra” (oktatáspolitikai döntéshozó)

Vagy a nem megfelelő tálalás is okozhat gondot.

„Ezeknek az iskolák felé való kommunikációja sajnos nem állhat meg ott, hogy mi föltesszük a honlapra az egész anyagot, mert akkor megjelenik a két vezető napilapban, két egymással ellentétes fejléces cím, hogy az egész rossz vagy nem rossz. Az iskola világában, aki ezt olvassa, azt mondja, hogy ez így nem jól működik, aki meg azt olvassa, az meg azt, hogy így működik jól, nem megy ki az iskola felé. Pedig a nyelvtanároknak például ebből rengeteget lehetne tanulni, módszertanban, didaktikában, fejlesztésben, hogy mi az, amit meg kell neki újítani.” (oktatáspolitikai döntéshozó)

A tudásközvetítés és megosztás fontos terei még a konferenciák. A kilencvenes évek során jóval több konferencia szerveződött, miután a pedagógusok részvételét az állam továbbképzési támogatás formájában támogatta. Így évről évre megrendeződött az OKI éves konferenciája, volt önkormányzati konferencia, vezetéselméleti konferencia. Ez ma már a múlté, ugyanakkor bizonyos fórumok ma is élnek. Évről évre megrendezik a lillafüredi konferenciát, amit a BAZ megyei pedagógiai intézet szervez, és a pedagógusok számára fontos informálódási lehetőség. Szintén megrendezik Szegeden is a minőségbiztosítással foglalkozó konferenciát, amely a közoktatásra koncentrál. Szegeden rendezik meg 2003 óta minden év tavaszán a Pedagógiai Értékelési Konferenciát, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi

5. A TÁMOP kutatás eredményei, a kiadványok, jelenleg elérhetőek PDF formátumban az OFI honlapján <http://www.ofi.hu/> és bizonyos interaktív fórumok terén is elindultak kezdeményezések.

Intézete és Neveléstudományi Doktori Iskolája szervezésében. 1999-ben indította útjára a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete és az MTA Pedagógiai Bizottsága a Kiss Árpád Emlékkonferenciák sorozatát, melyet két évente rendeznek meg Debrecenben.

Az oktatáskutatás, neveléstudomány legfontosabb konferenciája az Országos Neveléstudományi Konferencia, amit 2001-ben indítottak el az Akadémián, bírálati rendszert építettek ki, és regisztrációs díjat kértek mindenkitől. A kezdeti félelmeket legyőzve több éven át funkcionált, de az utolsó három évben a finanszírozása igen bizonytalanná vált. 2009-től már nem az Akadémián rendezik meg. A Neveléstudományi Konferencia nem tudja maradéktalanul betölteni funkcióját, mivel általában rendkívül sok szekciót szerveznek, ami elhalványítja a rendezvény adott évi kontúrját, másrészt így nincs idő és alkalom egymás meghallgatására. Egyfajta önreprezentációba fordul így a konferencia, s a helyzeten csak ront, hogy a helyszíneken általában nincsenek olyan helyek, agorák, ahol a tudós közösség egy kávé mellett megvitathatná a szakmai kérdéseket. Van, aki szerint ez is kulturális kérdés.

2007-ben a Szegedi Egyetem által rendezett Earli nemzetközi konferenciára (<http://earli2007.hu/nq/home/>) nagyon kevés magyar jelentkezett, amit a rendező azzal magyarázott, hogy a nemzetközi környezet idegen a magyar oktatáskutatók, neveléstudósok számára, másrészt nincsenek igazán olyan eredményeik, amit egy ilyen fórumon be lehetne mutatni. A nyelvtudás hiánya mellett az is gond, hogy rendkívül nagy erőfeszítést igényel egy angol publikáció megjelentetése, és a nemzetközi térben sincsen túl sok támogatás, lobbierő, magyar oldalról. Ezt valószínűleg az sem segíti, hogy az MTA-n belül nincs erőteljesen képviselve a szakma. A nemzetközi porondon való megfelelő megjelenést mindenki fontosnak tartja, de ezt segítő nincsenek igazán kiforrott koncepciók és pénzforrások. Az uniós pályázatokon való magyar részvételi sikeresség nemcsak a neveléstudományok területén, de máshol sem kiemelkedő.

A magyar oktatás K+F+I működése az OECD elemzési szempontjait követve

Az oktatási rendszerről való tudás mennyisége és minősége a megkérdezett szakemberek szerint megfelelő. Valóban több stratégia is készült, amelyek komoly diagnózist tartalmaznak, ezen felül az OKI égisze alatt megjelent jelentések (Halász és Lannert szerk. 1995, 1998, 2000, 2003, 2006) vagy a Zöld könyv (Fazekas, Köllő és Varga, szerk. 2008) is átfogó leírását tartalmazza a rendszernek és problémáinak. Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy a deskriptív tudás mellett a valódi beavatkozást lehetővé tévő ok-okozati összefüggések átlátása már kevésbé jellemző. Ugyanakkor elmondható, hogy ezzel a problémával nem csak Magyarország, de szinte minden más ország is küzd.

Az oktatási ágazat K+F tevékenységére vonatkozóan nincsen explicit stratégia, megjegyezzük, magára az ágazatra vonatkozóan sincsen. Ugyanakkor a kutatás, fejlesztés és innováció fogalmak részletesen ki vannak bontva az innovációs törvényben. Ezeknek az oktatási területen való alkalmazása, lefordítása nem történt meg, a különböző fogalmakat minden egyes szereplő másképpen értelmezi.

A kutatás-fejlesztés-innováció területen nincs igazán tematikus prioritás. Ez jellemző az innovációs rendszer egészére is a megkérdezett szakértők szerint. Az oktatási K+F+I területén a támogatás és finanszírozás is jelenleg a strukturális alapok és az ÚMFT alatt zajlik. A prioritásokat a fejlesztéspolitikai prioritások határozzák meg, a finanszírozást tekintve pedig sajátos módon a minél nagyobb összegek lehívásának erőltetése azt eredményezi, hogy a kofinanszírozás miatt a költségvetésből eltűnik a K+F normál működéséhez szükséges finanszírozási háttér is. Ennek az is a következménye, hogy a nagy volumenű fejlesztési elképzelések mögött nincs biztosítva a megfelelő K+F intézményrendszer és humán erőforrás, valamint a fejlesztések fenntarthatósága is veszélybe kerül. Az alapkutatásokra szánt összegek évről-évre alacsonyabbak és ezeken belül az oktatási ágazat részesedése alacsonynak mondható.

A hazai kutatás-fejlesztés és innováció modelljét nem tekinthetjük lineárisnak, inkább körkörös folyamatnak, ahol egyaránt található fel- és leszálló ágakban lévő innovációkat és kutatásokat. Ezek nem lépcsőzetesen kapcsolódnak egymásba, az innovációkból fejlesztéssé, vagy reformba való átalakuláshoz a HÉLIX háromszög szereplői közötti kapcsolatrendszer, az innovátorok politikai beágyazottsága járul hozzá leginkább. Ugyanakkor találkozhatunk látszat vagy zárvány innovációval is, ahol az erőltetett fejlesztéssel létrehozott új-szerű működések nem bizonyultak fenntarthatónak.

A kutatás-fejlesztés az oktatás területén meglehetősen szétaprózott tevékenység, a szereplők közötti koordináció és információáramlás nem tekinthető tökéletesnek. Miután nincsenek kutatási prioritások, valamint ezekhez rendelt alapok, nincsen politikai szándék sem ennek felfuttatására, ezért maguk az információk és adatok is esetlegesen vannak tárolva, dokumentálva, disszeminálva. Fontos fórumoknak tekinthetők a pedagógiai lapok és neveléstudományi konferenciák, valamint különböző szervezetek honlapjai. Ugyanakkor, különösen ez utóbbiak esetén, nem működik még igazán Magyarországon egy professzionális brokerage funkció, hiányoznak ehhez az ügynökségek (ritka kivételnek tekinthető a TEMPUS közalapítvány).

Az oktatási ágazat K+F+I nemzetközi beágyazottsága nem tekinthető megfelelőnek. Vannak szakemberek, akik kitűnő nemzetközi kapcsolatokat ápolnak, de ezek kevésbé termékenyítik meg a hazai kutatási közeletet. Gyakran éppen a neveléstudományi mainstream-en kívüli szereplők jelennek meg a nemzetközi piacon, akik hazai kapcsolódás híján kevésbé hozzák be az új tudást a szűkebb szakmai közösség számára. A nemzetközi kapcsolódás leginkább egyéni szakmai karrierek mentén értelmezhető, kevésbé egy szisztematikus és műhelyeken alapuló tevékenységként. Ugyanakkor az innováció terén az Unióban vannak lehetőségek a helyi intézmények számára a bekapcsolódásra és vannak is, akik élnek ezzel a lehetőséggel.

A kutatási eredmények közvetítésének legjobb terepe a pedagógusképzés lehet, de ezen a területen komoly elmaradások vannak. A pedagógusképzésnek sem a kutatás sem a gyakorlatorientáltság nem szerves része, bár itt érzékelhető bizonyos elmozdulás. Ezen sokat segíthet ugyanakkor a félévnyi külső gyakorlat kötelező bevezetése a képzésbe. A kutatási eredmények leggyakrabban konferenciákon és az off- és online nyilvánosságon át terítődnek. Komoly akadály a pedagógustársadalomra jellemző gyenge idegen nyelv-tudás, ami gátját jelenti a nemzetközi tudás gyors behozatalának. Ugyanakkor a fejlesztések nagyon gyakran tacit tudásra alapulnak, kevésbé jellemző egy kutatásra alapozott és visszacsatolással támogatott folyamat. Ez a fajta tacit tudás pedig leginkább a kutatók és pedagógusok önképző tevékenységén és napi gyakorlatában a tapasztalás útján rakódik össze.

A kutatási-fejlesztési tevékenységek minőségbiztosítása sem tekinthető megfelelőnek. A doktori iskolák akkreditációs feltételei igen szigorúak, de a bemeneti szigorítás inkább megakadályozza az új szereplők belépését, viszont a folyamat- és eredményszabályozás hiánya miatt mégsem biztosított a folyamatos minőségi tevékenység. Hiányoznak azok a szakmai fórumok is, ahol a reprezentálás mellett vagy helyett komoly szakmai viták alakulnának ki. A minőségbiztosítás egyik fontos eleme lehet a nemzetközi térbe való belépés, a nemzetközi szakmai közeggel való folyamatos kommunikáció, de ez igen kevésbé valósul meg a már említett okok miatt (például nyelvtudás hiánya, vagy finanszírozási problémák). A fejlesztések egyik fontos visszacsatolása lehetne azok értékelése, erre rengeteg lehetőséget adhatna a strukturális alapokból folytatott fejlesztési tevékenység, valamint az, hogy külön rendeletben is meghatározzák az erre szánt forráskeretet, de ezeket a lehetőségeket vagy kijátsszuk, vagy nem használjuk ki. Az idő és szakmai kapacitás hiánya mellett erre igazán komoly igény sem jelentkezik a megrendelők részéről.

Az oktatási ágazat kutatás-fejlesztés-innovációs tevékenységeihez a kapacitások kiépítése részben az ÚMFT remélhetőleg megvalósuló programjain belül (pedagógus mentortovábbképzés, regionális képzőcentrumok, egyetemekkel való együttműködés, kistérségi fejlesztési kapacitások kiépülése, stb.) megvalósulni látszik. Fontos terep a négy neveléstudományi doktori iskola, valamint a pedagógusképzés. Ez utóbbi terüle-

tén még sok előrelépés szükséges, ami a kutatásra és gyakorlatra (és a kettő kapcsolatára) való erősebb fókusz mellett a nemzetköziesítés erősítését jelenti. A kapacitások kiépítése ugyanakkor csak akkor lesz igazán megoldott, ha azt nem pusztán az Unió időszakos forrásbővítése garantálja, de évről évre az állami költségvetés prioritásain is meglátszik (oktatáskutatási alap, stabil intézményi háttér, a nemzetközi térbe való bekapcsolódás folyamatos segítése).

A HELIX háromszög szereplői közt nem harmonikus a kapcsolat. A szakmapolitika jelenleg mintha tényekre nem alapozna, ezáltal az oktatáskutatás, mint olyan, kerül partvonalra. A kutatás és fejlesztés között még az OFI-n belül sincs szerves kapcsolódás, nem jellemző, hogy kutatások fejlesztéseket alapoznak meg. Ennek oka egyrészt, hogy a kutatások célja gyakran nem ez, másrészt a fejlesztők kultúrájától is gyakran távoli a kutatási megközelítés. De magán a kutatói-tudományos közösségen belül is alacsony a kutatói együttműködés, nemcsak a diszciplínák (pszichológia, közgazdaságtudomány, szociológia, neveléstudomány) között, de a diszciplínán belül is. A korábbi pedagógiai kutatásoktól való elhatárolódás és a szociológiai-közgazdasági szemlélet megerősödése egyrészt fontos elem, ugyanakkor éppen ezáltal a gyakorlatorientált pedagógiai kutatások terepe kevésbé fejlődött. Nemcsak a háromszög három sarka közötti koordináció, de a sarkokon lévő szereplők közötti együttműködés is esetleges.

A nemzetközi szakértő észrevételei

A projekt része volt egy nemzetközi szakértő részvétele is, aki külső szemmel értékelte a rendszert és tett javaslatokat. Talán érdemes zárásként ezeket feleleveníteni.

1. A rendszer működésének jobb megértése.

- A releváns k+f tevékenységekről egy átfogó térkép készítése.
- Fel kellene eleveníteni az oktatásról szóló rendszeres jelentést, különös fókusszal a k+f+i tevékenységekre.
- Egy ún. nemzeti „score-card” rendszer felállítása a kanadai vagy európai Learning Index mintájára.
- A nemzeti oktatáskutatás prioritásainak kijelölése.
- Oktatáskutatási Tanács felállítása.

2. Erőteljesebb tudásbázis működtetése.

- Az oktatáskutatók aspirációs szintjének emelése világosabb ösztönzőkkel a teljesítménnyel kapcsolatban.
- Jobban fókuszált irányra van szükség a doktoranduszok képzése terén.
- Az MTA döntse el, hogyan támogatja az oktatáskutatást, mint különálló diszciplínát, vagy mint egy tematikus irányt más diszciplínákon belül.
- A szakértők, tanácsadók szorosabb integrálása a K+F rendszerbe.
- A pedagógusképzés megújítása, hogy képes legyen a kutatás jobb abszorpciójára. Ez egyaránt áll az alap- és továbbképzésre és együtt kell, hogy járjon az oktatói gárda átvilágításával.
- Az oktatási szektoron belül meg kell erősíteni a vezetőket. A felsőoktatás menedzsment rendszerét úgy kell átalakítani, hogy jobban támogassa a tudásmenedzsmentet támogató stratégiai megközelítéseket.

3. Nagyobb figyelem az eredményekre, kimenetre.

- Komoly figyelmet kell fordítani minden szinten az értékelésre, különösen a programok és szakpolitikák terén.

- Nagyobb figyelmet kell fordítani a megfelelő kimenetekre, eredményekre, és nem a procedurális követelmények teljesítésére koncentrálni elsősorban.
- A formatív és szummatív értékelésre megfelelő mértékű célzott támogatások fordítása.
- Megfelelő mechanizmusok kialakítása jobb disszemináció és viták segítségével, hogy szisztematikusan tanulni tudjunk az eredményekből.

4. Folyamatos szisztematikus tanulás külső szakértelem felhasználásával.

- A belső és külső szakértelem szisztematikus használata, pl brokerage ügynökségekben vagy intézményi menedzsmentben.
- A szorosabb integráció kialakítása a nemzetközi kutatással
- Megfelelő országokból peer group-okat kellene létrehozni, ez folyamatosan biztosítaná a reflexiót és benchmarkingot.

Szakirodalom

1. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
3. Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
4. Gáti Annamária (2009): *Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek területén*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. TÁMOP 3.1.1./8.1. projekt. TÁRKI-TUDOK Zrt., Budapest. URL: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/nemzetkozi_tanulmany.pdf Utolsó letöltés: 2013. május 18.
5. Halász Gábor (2011a): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszerfejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: http://dokumentumtar.ofi.hu/index_noir.html Utolsó letöltés: 2013. május 18.
6. Halász Gábor (2011b): *Beszámoló az OECD Oktatókutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának üléséről* (2011. november 17-18.), kézirat.
7. Halász Gábor és Lannert Judit (1995, 1998, 2000, 2003, 2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest.
8. Lannert Judit (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. Kutatási zárójelentés*. TÁRKI-TUDOK Zrt., Budapest. URL: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutulmanyki.pdf Utolsó letöltés: 2013. május 18.
9. Lannert Judit (2010): *Az oktatáskutatás és- fejlesztés helyzete napjainkban*. *Educatio*, 4. 535–547. URL: http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=82 Utolsó letöltés: 2013. május 18.
10. von Maurice J., T. Leopold and H-P. Blossfeld (2009): *The National Educational Panel Study: A long-term assessment of competence development and educational careers*. *Paper presented at the ONS UKCeMGA and NIESR International Conference on Public Service Measurement*, 11–13 November 2009, SWALEC Stadium, Cardiff.
11. OECD- CERI (2007): *Knowledge Management – Evidence in Education – Linking Research and Policy*. OECD.
12. Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008.