

Az adaptív-elfogadó iskola projekt újraértelmezése az innováció szempontjából

Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György – Rapos Nóra*

Az adaptív-elfogadó iskola projekt keretében arra vállalkoztunk, hogy egy olyan iskolakoncepciót alkossunk meg, ami a mai hazai oktatási-társadalmi-gazdasági-kulturális kihívásokra reflektál, s ami egyszerre épít a neveléstudomány elméleti felismeréseire, az iskolák gyakorlatára és a velük való párbeszédre. E kutatási-fejlesztési folyamatban létrejövő iskolakoncepciót a kezdetektől innovációként gondoltuk el, a projekt innovációs sajátosságait viszont csak a projekt lezárulásakor gondoltuk át mélyebben. E tanulmányunk célja éppen az, hogy egy hazai fejlesztési projekt innovációs jellemzőit tárjuk fel, elemezzük és rendszerezzük. Értelmezési keretként az Oslói Kézikönyv termék-, szervezeti, folyamat- és marketinginnováció definícióit használtuk fel, s ezen belül további értelmezési szempontokat alkalmaztunk: az innováció forrását, folyamatát, a bevont szereplők körét és az innováció hatását. Elemzési megközelítésünkkel sikerült azonosítani és elemezni: a koncepció és a reflektív album termékinnovációját, a tanuló közösségek szervezeti innovációját, a kutatási-fejlesztés folyamatinnovációját, illetve az örökbefogadásra épülő iskolahálózat marketinginnovációját. A projekt innovációs sajátosságainak és rendszerének újraértelmezése nemcsak az adott projekt utóélete szempontjából hasznos, hanem tanulságokkal szolgálhat általában az oktatási innovációk értelmezéséhez, az újabb oktatási projektek tervezéséhez, illetve a hazai innovációk fenntarthatóságának megteremtéséhez.

Kulcsszavak: adaptív-elfogadó iskola, innováció, közoktatás, felsőoktatás és kutatás kapcsolata

Bevezetés

A projekt, amelyről az alábbiakban szólni fogunk¹ a tervezés szakaszában nem kötődött tudatosan az innováció fogalmához. A motiváció, amely ma már az innováció motorjaként is értelmezhető, leginkább egy szűk szakmai műhely tagjainak a hazai helyzet elemzésén alapuló közös problémafelvetésein és személyes tenni akarásában gyökerezett. A problémafelvetés fókuszában a következő kérdések szerepeltek:²

- A hazai neveléstudományban – s annak különösen az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó területén – kevésbé jelenik meg egyfajta interpretatív szemlélet. Munkánkban a modellekről, koncepciókról nem úgy gondolkodunk, mint a valóság reprezentációiról, hanem mint konstruált interpretációkról, amelyek mögött értékek, érdekek, társadalmi folyamatok bonyolult szövedéke áll. Az ilyen mögöttes értelmezési dimenziók feltárhatók, megkérdőjelezhetők és újraértelmezhetők. Nagy szükségét láttuk annak, hogy a reformok, fejlesztések, innovációk „mögötti” konstrukciókra kritikusabban reflektáljunk.

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet: gasko.krisztina@ppk.elte.hu; kalman.orsolya@ppk.elte.hu; meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu; rapos.nora@ppk.elte.hu

1. A projekt a TÁMOP/3.1.1. keretein belül „Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója” címet viselte. Célja: „Az elfogadó iskola (adaptív és egyben együttnevelő) koncepcionális kereteinek megfogalmazása, az elfogadó iskolává válás szakmai programjának kidolgozása” (Elemi projekt terv, 2009. 05. 21.). Részletesebb tartalmi bemutatását lásd alább.
2. Tanulmányunk épít a szerzők e témában megjelent összefoglaló munkájára (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011), s abból egyes részleteket szó szerint beépítettük ebbe az írásba.

Például arra, hogy akár a reform mint törekvés milyen – egyébként kételyeket ébresztő – európai kulturális világlátásra, értelmezésre épül (modernitás, modernizmus) (vö.: *Popkewitz*, 2000).

- A magyar pedagógiai diskurzusok nem vetettek igazán számot a posztmodern kihívással sem elméleti, sem gyakorlati szinten. Számunkra alapvető kérdés volt, hogy hogyan lehetséges a szükségképpen értékalapú nevelés egy megkérdőjelezésekre építő posztmodern kontextusban (vö.: *Aronowitz és Giroux*, 1991; *Mihály*, 1999).
- Az iskolákat körülvevő társadalmi–kulturális–gazdasági tér gyökeresen megváltozott, és gyorsan változik az utóbbi évtizedekben, úgy látjuk azonban, hogy az iskolafejlesztési törekvések, miközben könnyen magukévá tesznek bizonyos kurrens mainstream diskurzusokat (például tudástársadalom, kompetenciaalapúság), eközben e változásokra s ezek kihívásaira sokkal kevésbé reflektálnak (például posztmodernitás, globalizáció).
- De maguk az iskolafejlesztések is reflektálatlanok. Nincs szélesebb körben elfogadott értelmezés, koncepcionális elgondolás arról, mi is a pedagógiai fejlesztés. Tisztázatlan a fejlesztés, az innováció és a tanulás kapcsolata is. A fejlesztések mögött sokszor nincsenek jól megalapozott elméleti koncepciók, megfelelően végiggondolt és kutatásra alapozott narratívák. A fejlesztések eredményessége szintén problematikus, alig kíséri kutatás a fejlesztéseket. A fejlesztések szintjei sem mindig állnak egymással megfelelő kapcsolatban (országos, helyi, iskolai, osztálytermi), és kérdéses az is, hogy a szintek közül melyeknek van, kell, hogy legyen prioritása.
- A pedagógusok továbbképzési rendszere az egyéni tanulásra, egyes területekhez felkínált képzésekre épül, és nem preferálja annak átgondolását, hogy a pedagógus hogyan formálódjon a saját iskolai közegében, hogyan fejlődjön mindennapi munkájában, a többi kollégával együtt tanulva, és hozzájárulva az iskola fejlesztéséhez (vö.: *Stoll, McMahon, Bolam, Thomas, Wallace, Greenwood és Hawkey*, 2006). A pedagógus megújulása és fejlődése kevés az iskola megújulása és fejlesztése nélkül.
- Az iskolafejlesztések terjesztése is problematikus, amihez bizonyos pályázati programok is hozzájárulnak (például szolgáltató kosár). Ez a jógyakorlatok adás-vételén és nem kölcsönös tanulási folyamaton alapul, melyben a felek közösen értelmezik, együtt vitatják meg saját és mások pedagógiai gyakorlatát.
- Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása hiányzik. Például a tanuláselméleti kutatások eredményei kevésbé jelennek meg az intézményi gyakorlatban, annál inkább egy-egy felkapott, de nem átgondolt, nem csupán a technikai megvalósítás szintjén megértett tanulási-tanítási módszer. Ennek egyik oka, hogy a tanuláselméleti kutatások kevésbé publikáltak a pedagógusok számára, s kevésbé tematizálódnak az iskolai fejlesztésekben, a tanárok tanulási folyamatában.
- A szakmai párbeszéd hiányára utal az is, hogy az egyes iskolakoncepciók képviselői sem keresnek egymással párbeszédet.
- A minden tanuló számára a tanulás, fejlődés optimális kereteit nyújtó adaptív iskola és a speciális nevelési igényű diákok inklúziójának céljai, folyamata, módszertana sok tekintetben azonos, mégsem ismert olyan vizsgálat, elméleti koncepció, amely ezek elméleti koherenciáját, tartalmi azonoságait mutatná.

Ma már világosan látjuk, hogy az adaptív-elfogadó projekt számtalan szálon kötődik az innováció témájához,³ s e szempont átfogó és a projekten belüli hangsúlyosabb értelmezése talán elősegíthette volna az

3. A problémamegfogalmazásban kiemelt tartalmi elemeken túl a pályázat ideje alatt legfőképp az iskolai megvalósítás, a koncepció gyakorlatba ágyazása és a fenntarthatóság kapcsán szembesültünk az innováció kérdésével. Ma már úgy látjuk,

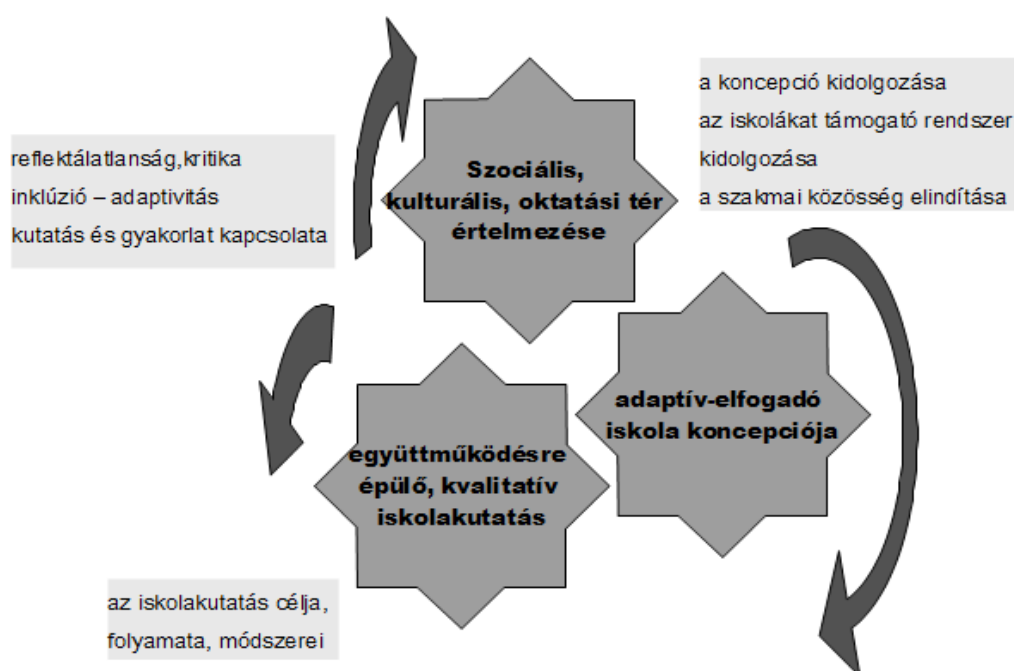
eredmények jobb fenntarthatóságát is. Jelen tanulmányban ezért egyrészt arra vállalkozunk, hogy újraértelmezzük a projekt tartalmát, folyamatát, eredményeit, s megjelenítésének módját az innováció szemszögéből, azt remélve, hogy a projekt fenntarthatóságához is új szempontokat hoz ez az elemzés. Másrészt hozzá kívánunk járulni az innováció oktatásban történő értelmezéséhez. Harmadrészt hangsúlyozni kívánjuk, munkánk transzdisciplináris jellegét (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott és Trow, 1994; idézi Lénárd, 2010, 7.), ez a szempont meghatározóvá vált a teljes innovációs folyamatban elősegítve ezzel a kutatási eredmények közoktatásba ágyazódását, az egyéni szakmai fejlődés értelmezését és a közös tanulási tér létrehozását.

Az adaptív-elfogadó iskola projekt és koncepció

Annak érdekében, hogy az innováció szemszögéből értelmezhetővé váljon az adaptív-elfogadó iskola projekt, röviden bemutatjuk azt a kutató-fejlesztő folyamatot, amelyben az adaptív-elfogadó iskola koncepciója megszületett, s jelezzük annak főbb szerkezetét is.

A projekt

A három évig tartó adaptív-elfogadó iskola projekt (2008-2011) története megírható kronologikusan is, de emellett érdemes azt is hangsúlyozni, hogy a kutatás-fejlesztés rendszerré formálódott, amelynek elemei folytonos kölcsönhatásban alakították a koncepció egészét (1. ábra).



1. ábra: Az adaptív-elfogadó iskolakutatás és -fejlesztés rendszere

A projekt elsődleges célja az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozása volt, melyhez alapvető fontosságúnak tekintettük a jelenben meghatározó szociális, gazdasági, kulturális tér elemzését. Emellett fontosnak véltük annak átgondolását is, hogy a koncepció miként válhat működő iskolai rendszerré: miképp képzelhető el, hogy a koncepciókat érvényesnek és hasznosnak vélő intézmények kapcsolatba kerüljenek,

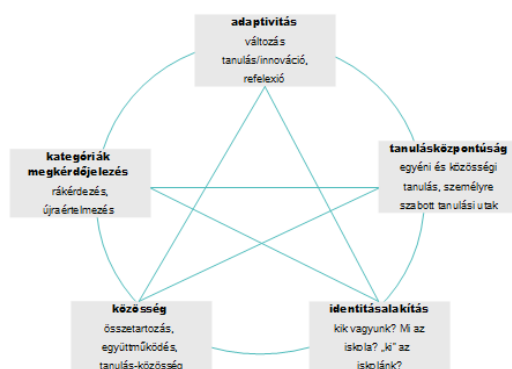
hogy az innováció kérdésköre ennél több ponton is átszötte, átszőhette volna munkánkat.

megerősödjenek, folyamatos szakmai támogatást kapjanak és adhassanak vagy csak épp iskolafejlesztésükhöz kötődő ötleteket merítsenek. Ez volt az egyik oka annak is, amiért a kutatási folyamatot is önkéntesen vállaló intézményekkel kezdtük meg, s amiért a kutatás módszerének kialakításakor az interaktivitásra, a közös építkezésre, az elméleti keretek és a kutatási tapasztalatok egymásra építésére törekedtünk (együttműködésre épülő kvalitatív iskolakutatás). A hálózattá szerveződést találtuk a fejlesztés további irányának, mert úgy láttuk, ez biztosíthatná a horizontális tanulást, a fenntarthatóságot. Továbbá ez lenne az a keret, amely továbbviszi a már a hazai iskolakutatásaink megszervezésekor és lebonyolításakor is hangsúlyozott együttműködést.

A koncepció és az azt megalapozó hazai kutatás

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepciójának megalapozását szolgáló kérdéseket röviden a következőképp összegezzük: 1) Milyen sajátosságai írhatók le az adaptív-elfogadó iskolának? Melyek azok az értékek, alapelvek, amelyek az adaptív-elfogadó iskolává válást meghatározzák? 2) Milyen hazai sajátosságai jelölhetők meg az adaptív-elfogadó iskolává válásnak? 3) Hogyan lehet rugalmas modellt kínálni, amely biztosítja az intézményi adaptivitás lehetőségét?

A koncepció dinamikusan alakult ki, sokáig a szervezőelv meghatározása is nyitott maradt. Az elméleti vizsgálataink alapján azonban világossá vált, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója csak értéktelített lehet. Így az adaptív-elfogadó iskola, mint minden pedagógiai intézmény, értékek mentén szerveződik, és maga a koncepció is adott értékekre épül. Elfogadtuk, hogy mind a hagyományos értékek, mind azok normatív ereje megkérdőjeleződik egy posztmodern térben. Ezek az értékek tehát nem fölülről jövő, normatív értékek, hanem olyan értékválasztások, melyek rugalmasak, dinamikusak, nyitottak, dialógikusak és ily módon közösségi értelmezésekre építenek. A releváns nemzetközi elméleti kutatások elemzése és – az azokat értelmező, átalakító – hazai vizsgálati eredmények alapján születtek meg a koncepció legfontosabb értékei: az identitásalakítás, közösségi dimenzió, adaptivitás, tanulásközpontúság, kategóriák megkérdőjelezése. Az értékek együttesen rajzolják ki a koncepció körvonalait, egymással szorosan összefüggnek, így valódi jelentésüket csak egymással való kölcsönhatásukban nyerik el (2. ábra).



2. ábra: Az elfogadó-adaptív iskola értékei

Ez a dinamikus értékfókusz azt is jelenti, hogy koncepciónk szerint az adaptív-elfogadó iskoláknak is ki kell alakítaniuk a saját értékvilágukat. Természetesen rugalmas és minél inkább demokratikus, közösségi módon. A világos és nyitott értékartikuláció minden intézmény számára fontos, és a posztmodernitás, posztmodern kihívás félreértése az, ha az értékek nélküliséget, értéksemlegességet tekintjük a ma járandó útnak.

A kutatás-fejlesztés folyamata a nemzetközi szakirodalmi feltárással kezdődött, s ezt követte a hazai kvalitatív iskolakutatás, amelynek kölcsönhatásából született meg a koncepció. A hazai kutatásban öt, magát adaptívnek tartó iskola vett részt, amiket a több esetes esettanulmány módszerével (Golnhofer, 2001; Szokolozsky, 2004) vizsgáltunk. Nem csak a kutatók vizsgálták az iskolát, hanem az együttműködő kutatások (Schensul és Schensul, 1992) hagyományának néhány elemét is érvényesítettük: a kutatást a résztvevőkkel való közös gondolkodás és a velük való együttműködés eredményének tekintettük. Az esettanulmány három szakaszból állt: 1) a nyitott tájékozódásból, az iskola önképének, a maga által definiált adaptív gyakorlatoknak a megismeréséből, 2) az adaptivitás iskola által értelmezett fogalmának és gyakorlatának megismeréséből és 3) abból a közös reflektálásból, amit az iskola munkatársaival folytattunk az általunk készített reflektív albumok alapján. A hazai iskolakutatás során tehát a koncepciónk értékeinek megfelelően mód nyílt a különböző szereplők bevonására, „hangjuk” azonosítására, valamint a kutatók és az iskolák közti véleménycserére.

Az adaptív-elfogadó iskola – fókuszban az innováció

Ahogy korábban utaltunk rá a projekt megindításakor nem tekintettünk innovációként munkánkra. Az innováció értelmezése három ponton került tudatosan előtérbe: 1) a koncepció iskolai beágyazásához, jellegzetesen az iskolafejlesztések folyamatainak megértéséhez kötődően; 2) kezdetben a koncepció egyik értékeként, majd annak egyik részeként (lásd 2. sz. ábra); 3) a tanulás és az innováció viszonyának értelmezéséhez kötődően. A fókuszban mindvégig a koncepció megalkotásából eredő problémák álltak, így kevésbé foglalkoztunk az innováció elméleti feltárással. A témától való távolmaradás másik oka volt, hogy magunk is érzékeltek: az oktatásban zajló innováció az innováció sajátos formája (Halász, 2011). Ez egyrészt az innováció fogalmának szektoron belüli értelmezésének nehézségét s a szektorsajátosságok hozta újabb problémák definiálását is jelenti, melyre – akkor úgy véltük – a projekt szűkös időkeretei nem adtak lehetőséget. Visszatekintve a projektre azonban azt állapítottuk meg, hogy az innováció alapvető jelentőségű volt a három év alatt: egyrészt a kidolgozott koncepció (és néhány a kutatás során alkalmazott módszer) innovációnak tekinthető, másrészt segítettük az iskolákat az innovációban, illetve az innovációra való reflektálásban, s a koncepciónkban az adaptivitás értékének építő eleme volt az innováció – amint fentebb már utaltunk erre. Az alábbi elemzés pedig rámutat arra, hogy valójában számos olyan kérdéssel foglalkoztunk a projekt során, amelyek az innovációval, szűkebben az oktatási innovációval foglalkozó szakirodalom középpontjában állnak.

Innováció fókuszú újraértelmezésünk struktúrájával az Oslói Kézikönyvben található, az innovációkat rendszerező, teljességre törekvő, szektor-semleges definíciót használjuk fel. Ez a kategóriarendszer egyrészt segítheti a projektünkben több szinten és formában megjelenő innovációk rendszerezését, másrészt hozzájárulhat általában az oktatási innovációk sajátosságainak jobb megismeréséhez. Az Oslói Kézikönyv értelmében az innováció „új vagy egy jelentősen javított termék (áru vagy szolgáltatás) vagy eljárás, új marketing módszer vagy új szervezeti megoldás bevezetését jelenti az üzleti gyakorlatban, a munkahelyi szervezetben vagy a külső kapcsolatokban” (OECD, 2005).⁴ A kiemelt definíció mellett a sokféle innováció értelmezés közül elemzésünkben az oktatási innovációk természetéhez közelebb eső meghatározást is figyelembe vettük (Némethné, 2005), amely szerint az innováció tudásváltozást, tudásbővülést jelent, és kétféle megjelenési formája van: az 1) elméleti tudásváltozás és 2) a tárgyiasult (termékben megjelenő) tudásváltozás. Az innová-

4. Mivel tanulmányunknak nem elsődleges célja az innováció értelmezések elemzése, ezért a Magyarországon is leginkább elfogadott és alkalmazott keretrendszerben gondolkodtunk.

ció (tudásnövekmény) eredménye – ebben az értelmezésben – a tárgyakban, termékekben, mint funkcióhordozókban jelenik meg.

Az Oslói Kézikönyv értelmezése alapján a tanulmányban négy nagyobb tematikus csoportban mutatjuk be, hogy miképp kapcsolódott az adaptív-elfogadó iskola projekt az innovációhoz: 1) termékinnováció, 2) szervezeti innováció, 3) folyamatinnováció, 4) marketinginnováció. Az egyes alfejezeteken belül először értelmezzük magát az adott innovációkategóriát, s annak oktatási aspektusait, majd ezután a projektünkben az ehhez kötődő innovációs eleme(ke)t elemezzük. Ez utóbbi esetében törekedtünk – természetesen az adott „terméktől” függően – annak bizonyítására, hogy miért tekinthető innovációnak a leírt elem; az innováció forrásának azonosítására; a fejlesztési folyamat vizsgálatára; az érintett szereplők különböző nézőpontjainak azonosítására; s az innováció esetleg már jelentkező hatásának mérlegelésre. E fenti, általunk fejlesztett és definiált szempontok segítségével kívántunk olyan értelmezési keretet teremteni a tanulmányban, amely közelebb vihet minket az oktatási innováció sajátosságaihoz. Az innováció tényének, az újszerűségnek az értelmezését különösen fontosnak gondoltuk, hisz hozzájárulhat hosszabb távon egy oktatási szempontú innováció értelmezés megalapozáshoz. Az innováció forrásának azonosításánál törekedtünk a „termék” keletkezési okainak bemutatásra, s az okokból következő hatások explicitté tételére, továbbá feltártuk azokat a bázisokat, amire támaszkodtunk a fejlesztés megindulásakor. A folyamatleírást olyan strukturális szempontnak tekintettük, amely segített láttatni az adott innováció – talán – ágazat specifikus komplexitását. Praktikusán pedig a kialakulás szerkezeti bemutatására törekedtünk. A szereplők és azok nézőpontjainak azonosítása egyértelművé teszi, hogy milyen sokszereplős folyamat egy oktatási innováció, perspektivikusan pedig ez a szempont segít azonosítani az egyes szereplőcsoportok speciális innovációs szerepét, sajátosságait az oktatási innovációk körében. A hatások elemzése leginkább a rövid távú elemekre építhetett, hisz a projekt mindössze egy éve zárult.

Termékinnováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

„A termékinnováció olyan szolgáltatás vagy áru kifejlesztése és bevezetése, amely – annak tulajdonságaiban vagy használati módjában – új vagy jelentősen megújított. Magában foglalja a fejlesztésre vonatkozó műszaki leírásokat, a termékösszetevőket és anyagokat, a beépített szoftvert, a kialakított felhasználóbarát tulajdonságokat vagy a termék funkcionális tudásjellemezőit (Iványi és Hoffer, 2010).” Az innovált termék új felhasználási területet, új igényt elégít ki. A termékinnováció tartalmazhatja a tervezői, szakmai rutinra épülő tevékenységeket éppúgy, mint a termékfejlesztés kreatív lépéseit és eszközeit. Ugyanakkor kiegészül egy olyan megközelítéssel, mely a gyakorlatban bevált módszertani, tartalmi, szervezeti vagy konfigurációs elemek valamelyikében merőben újat jelent.

Az oktatási szektorban új termék lehet egy új iskola, iskolakoncepció vagy tanterv, de ilyenek tekinthető az online felületek elindítása, új módszerek vagy szoftverek megalkotása is. Úgy véljük, a hazai oktatási szektorban a termékinnováció az egyik legmeghatározóbb innováció, s ezen belül is leginkább a módszertani anyagok és az IKT eszközök bővülésének lehetünk tanúi. Problémának véljük azonban, hogy e fejlesztések forrása döntően amolyan „technológiai push”, vagyis kutatási eredményekben gyökereznek,⁵ s kevésbé építenek a „market pull” (piaci húzóerő, elvárás) hatások elemzésre. Ez az oka részben annak is, hogy e fejlesztések gyakorta valódi alkalmazás hiányában elszigetelődnek, feledésbe merülnek. Másrészt az oktatási ágazaton belül igen komoly előkészítést igényel egy új termék bevezetése, hiszen bármennyire is „jó, korszerű” egy adott termék, annak beemelése egy pedagógiai folyamatba nem lehet egyszerű átvétel. Sok

5. Nem a kutatási eredmények felhasználása jelenti a problémát, hanem a felhasználói elvárások, az oktatási szektor szereplői igényeinek figyelmen kívül hagyása.

olyan beszámolóknak lehetünk tanúi, amikor a pedagógus egy-egy, továbbképzésen tanult módszert kíván bevezetni a saját gyakorlatába, ezt azonban gyakorta nem előzi meg sem a saját tevékenységének, sem az iskola pedagógia folyamatainak elemzése. Ennek hiányában nem illeszkedik szervesen a módszer a pedagógiai folyamatba, sikertelen lesz és a termék korszerűsége is megkérdőjelezhető.

Projektünkben két termékinnovációt azonosítottunk: magát a koncepciót és a reflektív albumot, mint iskola-megismerési módszert és eszközt. E két példa kapcsán a termékinnováció oktatási ágazatban történő értelmezéséhez az alábbi kérdések felvetése, átgondolása segíthet közelebb jutni:

- Van-e, és ha igen, akkor milyen formában jelenik meg az oktatás szereplőinek elvárása a fejlesztésekben?
- Hogyan lehet beágyazni egy új terméket egy bonyolult pedagógiai folyamatba? Mennyire lehet távol egy új termék a már meglévő gyakorlattól, mi jellemzi a beágyazódás folyamatát?

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója

Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját röviden már felvázoltuk az előbbieken – kiemeltük annak értéktelítettségét, adaptivitását, rugalmasságát – ezért itt nem részletezzük azt. Nyitott maradt azonban a kérdés, hogy miért volt szükség egy koncepció megalkotására. A válasz részben egyezik a projektindítás érveivel, amit részletesen bemutattunk a tanulmány bevezetőjében: a reflektálás igénye az iskolafejlesztésekre, s az azok mögött meghúzódó koncepciókra; az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának igénye; szakmai párbeszéd hiánya stb. Konkrétabban is felmerült azonban a kérdés: vajon milyen keretek, műfaj alkalmas a fenti kihívásokra válaszoló szakmai álláspont megfogalmazására. A koncepcióformálás mellett, annak szorongató hangzása ellenére, azért döntöttünk, mert hangsúlyozni kívántuk, hogy csak egy rendszerszerű átgondolás az, ami kezelni képes a felvetett kérdések sokaságát, s nem széthulló, esetleg egymásnak ellentmondó válaszokat talál az olvasó. Törekedni kívántunk továbbá arra, hogy ne, vagy ne csak módszerekhez kössük az esetleges iskolafejlesztés elindítását. A koncepció tartalmán túl a strukturális egység adja az újdonságerejét is e produktumnak.

Az innováció forrását tekintve ez a fejlesztés is elméleti gyökerű, visszatekintve továbbá épp ilyen meghatározónak véljük a koncepció kialakításra vállalkozó team tagok egyéni ambícióit, érdeklődésüket, a korábbi kutatási területük adta nézőpontokat (Rapos és mtsai., 2011, 14.). Ezekben a személyes ambíciókban testesült meg leginkább a felhasználó igény, hisz mi magunk a fejlesztések szereplői is voltunk, s tudatosan igyekeztünk feltárni saját tapasztalatainkat, elvárásainkat. Másrészt a korábbi fejlesztési tapasztalatainkat összegezve formáltunk képet az iskola világa egyes szereplőinek elvárásairól. Harmadrészt az együttműködésre épülő, kvalitatív iskolakutatás, az érintett szereplők bevonása, rendszeres és a kezdetektől történő megszólítása is nagyban formálta a koncepció tartalmát. Mindezek ellenére úgy látjuk, hogy az új koncepció nem az érintett szereplők (iskolák, pedagógusok, vezetők, diákok, szülők, oktatáskutatók stb.) széles körben megfogalmazott, új igényére épült, csupán egy zártabb kutatói csoport és a hozzájuk önkéntesen csatlakozó néhány iskola elvárása volt. Igen nehéz feladat a koncepció és a projekt folyamatát szétválasztani, mert arra törekedtünk, hogy a projekt egyes elemei erősítsék egymást. A projekt rendszerűségét az 1. sz. ábra kapcsán már elemeztük. A koncepció formálódását így a szakirodalmi elemzés, a kutatás és a gyakorlat közti kapcsolat értelmezése, továbbá az ezekhez kötődő, együttműködésre épülő iskolakutatás jelentősen meghatározta.

A koncepcióformálás legfontosabb kulcsszavai: adaptivitás, reflektivitás és kritikus gondolkodás lettek. A reflektivitás azt jelentette számunkra, hogy kapcsolatot keressünk elmélet és gyakorlat közt. Egyrészt azáltal,

hogyan az elméleti tudás és a gyakorlat közt megpróbáljunk hidakat építeni például úgy, hogy saját koncepcióinkat is folytonosan újraformáltuk a gyakorlat és az elmélet kölcsönös párbeszédének eredményeképpen. Másrészt igyekeztünk a gondolkodás és a cselekvés egymásra épülését támogatni, a reflexiók mentén újraépítkezni és újraépítkezésre készíteni.

A reflektálás a koncepcióalkotás teljes folyamatában jelen volt, tudatosan törekedtünk rá, így szerveztük saját szakmai diskurzusainkat, s ezért törekedtünk minél több párbeszéd kezdeményezésére különböző szereplőkkel. A tudás ilyen közös formálása, konstruálása a koncepció fontos alapelvevé is vált. Az állandó kérdés, a szereplők tudatos bevonása és különböző platformokon történő, néha hiábavaló megszólítása sok tartalmi elemmel gazdagította a koncepciót, de az állandó bizonytalanság, az újabbnál újabb kérdések vitáhatatlanul lassították az egyébként véglegesnek ma sem tekintett koncepció kiforrását.

Minden a folyamat szintjén megtett törekvésünk ellenére maga a termék nem szolgálja a piac, a pedagógusok igényeit. Ennek egyik legfőbb okát az erősen változó szabályozási környezetben látjuk. Másrészt úgy véljük, hogy az oktatási ágazaton belül nincs kultúrája az elvárások végiggondolásának, a saját helyzet, gyakorlat elemzésére épülő igények megfogalmazásának, s az ehhez tudatosan kötődő új termék (például koncepció, módszer) választásnak.

Kit is tekinthetünk a koncepció szereplőinek, a koncepcióalkotás részeseinek? Mi kutatók ezt egy sokszereplős folyamatnak látjuk, az együttműködő kutatások (*Schensul és Schensul, 1992*) hagyományaira építve is így terveztük. Bizonytalanok vagyunk azonban abban, hogy a folyamat szereplői tudatában vannak-e ennek, vagy egyáltalán felvállalnák-e ezt a szerepet utólag. A bevonódást és a tudatos együttgondolkodást leginkább az iskolák vezetőinél érzékeltük. A folyamat azonban az ő esetükben is inkább fordított irányú volt, vagyis azt keresték, hogy a formálódó koncepció miképp segítheti fejleszteni vagy értelmezni a saját működésüket. Ez a jelenség élesen rámutat arra, hogy milyen nehéz az oktatási szektoron belül azt a fajta érintettséget elérni, ami aktívabb véleményartikulálásra, tevékenyebb fejlesztésre, de leginkább a horizontális és vertikális párbeszédre ösztönöz.

Érintett szereplőként definiáltuk a témával más műhelyekben foglalkozó kutatókat is. A téma természetéből adódóan (inkluzivitás) a gyógypedagógia szakembereire különösen szerettünk volna támaszkodni. A párbeszéd elindítása azonban a tudományterületek közt meglevő fogalmi eltérésekből, a megfelelő fórumok hiányából és a diskurzusok esetlegességéből adódóan csak kezdeti lépésnek tekinthető. Így a végső koncepcióban a többségi iskolák nézőpontja felől fogalmaztuk meg a koncepciót, ami bizonyára továbbra sem segíti elő igazán a későbbi széles körű alkalmazás esélyeit.

A koncepció hatásáról még korai beszélni, különösen azért, mert támogatás hiányában a fenntarthatóság szempontjából is lényeges adaptív-elfogadó iskolahálózatot már nem tudtuk megszervezni. Közvetlen hatást a résztvevő intézmények némelyikében tapasztaltunk, különösen ott, ahol a kutatásban való részvételt tanulásként, s nem bemutatásként értelmezték a vezetők. Ők azok, akik az intézményeknek a vizsgálat végén adott reflektív album, s a kutatás kérdései, a használt kutatási eszközök alapján kezdtek gondolkodni saját működésük egy-egy eleméről.

*A reflektív album*⁶

A reflektív album formálisan egy írásos elemzés az iskoláról, de több is annál. Az iskolakutatás, -fejlesztés során ezt az eszközt azzal a céllal alakítottuk ki, hogy az iskola gyakorlatával kapcsolatos reflexióinkat írásban is megfogalmazzuk. Kutatói visszajelzéseinket ez az eszköz öntötte formába, melyben az adaptív-elfogadó iskolakoncepció mentén vizsgálva értelmeztük iskolai tapasztalatainkat. Magával az albummal, s az ez

6. A reflektív albumot eszköznek, míg a készítését iskolamegismerési módszernek tekintjük.

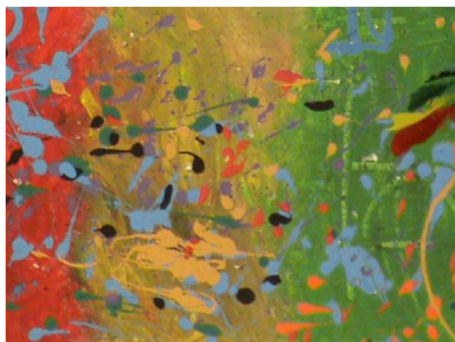
alapján folytatott megbeszélésekkel párbeszédet kezdeményeztünk az adott iskolával, illetve szempontokat kívántunk adni az iskolaközösség további megbeszéléseihez. Az iskoláknak szóló reflektív album sajátosságait a következőkben foglalmaztuk meg:

- Dinamikus, párbeszédre épülő, vagyis törekedtünk arra, hogy láttassuk az egyes szereplőket és véleményüket, beleértve a kutatócsoport tagjait is. Ezt szövegszerűen is megjelenítettük, idézetekkel, képekkel.
- Reflektív, mert az egyes témák reflektálására igyekeztünk készíteni a megkérdezett szereplőket, s mi magunk is megfogalmaztuk saját reflexióinkat az egyes kutatási állomások végén. Ezek rögzített és strukturált változatait is beépítettük e dokumentumba.
- Kérdező, mert vállaljuk, hogy nem végső igazságokat akarunk mondani, hogy távol áll tőlünk az ítékezés, inkább a különféle hangok, érdekek, értékek, szempontok felszínre hozásában és a közös értelmezésekben hiszünk.
- Konstruált értelmezés abban az értelemben, ahogy az egyéni és közösségi narratívák, értelmezések teret adnak a különböző nézőpontok megfogalmazásának, a történetmondásnak stb. Erre kértük a vizsgálat szereplőit, s vállaltuk azt is, hogy e dokumentumban mi is gyakorta élünk majd a történetek elmondásának erejével.
- Nyitott, lezáratlan, egyrészt abban az értelemben, hogy a visszajelzés is a párbeszédnek csak egyik része, tehát számítunk az iskola válaszára, reakcióira; másrészt abban az értelemben is, hogy tudjuk, visszajelzésünk nem terjed ki minden lényeges szempontra, lényeges megszólalásra, tapasztalatra, töredékes, esetenként akár kiegészítésre is szorulhat (részlet a reflektív albumok közös bevezető szövegéből).

Az eszköz kialakításának igénye a projektcélokban gyökerezett, mindvégig kerestük azokat a fórumokat, módszereket, eszközöket, amelyekkel mind a kutatási, mind a fejlesztési folyamatban támogatni tudjuk az iskolák szereplőit abban, hogy valódi, aktív szereplővé váljanak. Nem egyszerű ez, hisz több kutatás szól az oktatók és az oktatáskutatók közt húzódó feszültségről, az oktatáskutatás eredményeitől való idegenkedésről (vö.: *Hemsley-Brown és Sharp, 2003*; idézi *Lénárd, 2010, 8.*). Úgy láttuk, hogy e gátak leküzdésének egyik módja, hogy kifejezzük munkájuk értékességét azzal, hogy látható, megragadható, használható formába öntjük reflexióinkat. Másrésztől igény is mutatkozott erre.

Az eszköz fejlesztésének és megvalósításnak folyamata spirálisan összefonódó egységet alkot. A reflektív albumok elején ezt következőképp foglalmaztuk meg az iskolák számára; kutatócsoportunk az értelmezések következő köreit járta be: 1) a kutatók egyéni reflexióinak, értelmezéseinek leírása, 2) reflexiók megvitatása a nyolcfős kutatócsoportban, 3) az iskola adaptivitás-jellemzőinek kiemelése, 4) mindezek alapján az iskolafelelős kutató vezetésével szakmai visszajelzés megírása az adaptív iskolai gyakorlatról. A tapasztalatok értelmezése során törekedtünk a különböző iskolai szereplők hangjának felszínre hozására, és más hangokkal való ütköztetésére; ugyanakkor a sokféle kutatási módszerrel szerzett információk teljességének értelmezésére, bevonására nem tudtunk vállalkozni e visszajelzésben (részlet a reflektív albumok közös bevezető szövegéből). A kvalitatív kutatások kapcsán is gyakorta felmerülő érvényességi kérdés (például *Maxwell, 2002*), az iskolák iránt érzett felelősség és az eszköz kialakításnak céljai (fórum az aktív bevonódásra, a közös értelmezések gyakorlatának bemutatása, reflektív gondolkodásra készítés) olyan együttes elvárásrendszer volt, ami mindvégig meghatározta a fejlesztést.

A reflektív album a tekintetben is jó eszköznek bizonyult, hogy alkalmas volt a kutatás-fejlesztés különböző szereplőinek megszólítására, hangjuk megjelenítésére úgy, hogy közben megőrizte annak a hangnak az egyediségét, szubjektivitását.



Ők is mi vagyunk...

Csak az interjúkból van némi képünk arról, hogyan kapcsolódnak a családok az iskolához, ez a kép azonban igen pozitívnak tűnik. Az igazgató elmondása (1. vezetői interjú) szerint a szülők egyrészt a szervezett iskolai programokon való részvétellel (például közös sütögetés, bál), másrészt az iskola működésének – közvetve gyermekeik fejlődésének – aktív támogatásával (például termek önerőből történő kifestése) jelzik idetartozásukat, azt, hogy ők is ezt a közösséget alkotják. A szülők mint partnerek bevonása az iskola életébe olyan fontos tényezőjét jelenti az adaptív-elfogadó szemléletnek, amelyet a legtöbb iskolában nem találhatunk meg, ezért érdemes lenne ösztönözni az iskolát az olyan úton levő gyakorlatok azonosítására, amely a család és az iskola tudatos és pozitív összekapcsolására irányul, el- és befogadva ezáltal a diákok családból hozott értékeit, kultúráját, felhasználva ezeket a tanulók fejlődésének, tanulásának támogatása érdekében. Úgy tűnik, hogy e téren az iskola már azonosított megoldásokat, de ezek még nem álltak össze tudatos koncepcióvá, rendszerré – ebben lehetne ösztönözni az iskola további munkáját. (Részlet egy reflektív albumból)

A kialakított eszköz közvetlen hatása érzékelhető volt azokon a megbeszéléseken, ahol a kutatók egy rövid értelmezés keretében átadták az albumot az iskola vezetőjének. Azokban az iskolákban, ahol a tanulásuk részévé akarták tenni ezt az anyagot, ott sok esetben komoly „vihart kavart”, megérintette, elgondolkodtatta vagy épp ellenállásra készítette az olvasókat, vagyis aktivitásra, reflektálásra készítetett.

Szervezeti innováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

A szervezeti innováció az Oslói Kézikönyv (OECD, 2005) szerint új szervezeti megoldás alkalmazását jelenti a cégek, vállalatok üzleti gyakorlatában, munkaszervezetében vagy külső kapcsolataiban. Ez az oktatásban többek közt lehet a tanárok közötti munkamegosztás, együttműködés új formája; a horizontális tanulást, a fejlődést támogató vagy éppen az adminisztratív munkát érintő új szervezeti forma, a forráselosztások új, hatékonyabb rendszerének kiépítése (vö.: Halász, 2011).

Míg az oktatásban, különösen a hazai fejlesztések körében a termékinnovációk igen népszerűek, addig a szervezeti innovációk kevésbé válnak láthatóvá, s célzottan is kevésbé támogatják őket az oktatási rendszerben, a felülről jövő pályázatokban. Pedig egyrészt az oktatás világában is állandósult változások és a helyi, speciális jelenségek kezeléséhez éppen az iskolai szervezetek innovációjára lenne szükség, hiszen éppen ezáltal tudna az iskola a helyi kihívásokra újabb és újabb reakciókat, válaszokat adni. Mivel azonban ez olyan innovációtípus, ami kevésbé megfogható, lassan kifejlődő, hatásaiban kevésbé egyértelműen leírható, nem is lezárható, világosan körvonalazható: fejlesztése, támogatása körül is sok probléma, nehézség merülhet fel, s emiatt kevésbé szívesen teszik meg a támogatások fő csapásának. A szervezeti innováció másrészt azért is különösen lényeges az oktatás világában, mert a termékinnovációk (például új tanítási

módszerek, digitális technológia) enélkül nem terjednek el az iskolákban, sőt nem is maradnak fent, ahogy erre az előző alfejezetben utaltunk is saját koncepciónk beágyazódása kapcsán.

Az adaptív-elfogadó iskola projektben a tanuló közösségek létrehozását azonosítottuk, mint szervezeti innovációt, mely az iskolák legerősebb innovatív potenciálja volt, s amit a projekt elsősorban megerősíteni és újraértelmezni kívánt. A szervezeti innováció oktatási ágazatban történő értelmezését segítő kérdések projektünk és az alábbi példa tapasztalatai alapján a következők lehetnek:

- Hogyan lehet láthatóvá tenni és egymásra építeni az egyéni és közösségi tanulási folyamatokat az iskolában?
- Miképp lehet a belső, intézményen belüli tanulást facilitálni, de mégsem irányítani, meghatározni külső támogatóként?
- Hogyan lehet a hálózatosodást elősegíteni az oktatási szektorban, s miképp lehet hatékonyan tanulni a hálózatoktól?

Tanuló közösségek: megerősítés és újraértelmezés

A tanuló közösségek mindig változnak, tanulnak, mindig hoznak valami újat az iskola működésébe, nevelési-oktatási-tanulási folyamataiba. Nem véletlen, hogy a kutatásunk során az iskolák szereplői ebben nagyon egységesen és egyértelműen gondolkodtak: „mi maximálisan innovatívak vagyunk”, „autonóm, óvatosan újjító szellemű iskola vagyunk”, „a mi intézményünk egyik legfontosabb sajátossága lett: probléma – na és akkor ezt hogyan tudjuk megoldani, mi kell hozzá!” (részletek az iskolai interjúkból, reflektív albumokból). A kutatás-fejlesztés során úgy éreztük, hogy az a hangvétel, kifejezőmód, ahogyan a pedagógusok, vezetők, s olykor a diákok is beszélnek az innovativitásukról, sokkal inkább a tanuló közösség, mint a tanuló szervezet sajátosságait mutatja fel. A tanuló közösség az, ami erőteljesebben épít az informális kapcsolati hálóra, a tudásteremtés és -megosztás természetességére, szabadságára, az önkéntes és közös szakmai elköteleződésre a tanuló szervezet jellegzetességeihez képest (Tomka, 2009; Kovács, 2010; Wenger, 1998 alapján Rapos és mtsai., 2011, 135.).

Az innováció forrásai ebben az esetben leginkább az iskolák voltak, éppen azért jelentkeztek és váltak az adaptív-elfogadó iskola projekt részévé, mert tanuló közösségek voltak, amelyek nyitottak az újdonságokra, innovációkra, s tevékenységükre, működésmódjukra is az új gyakorlatok, lépések folytonos keresése, megvalósítása jellemző. Mindez harmonikusan illeszkedett a projekt szemléletéhez, hiszen a célunk az volt, hogy minden iskolát a saját adaptív útjának megtalálásában segítsünk, s az iskolák közti kommunikációt, egymástól tanulás lehetőségét teremtsük meg. Azaz az újtások kiindulópontjának az iskolákat tartottuk.

A tanuló közösségek fejlődésének folyamata ezek alapján már a projekt előtt megkezdődött, s minden bizonnyal a projekt után is folytatódik. Mégis mi az, amivel a projekt járult hozzá a tanuló közösségek alakulásához? Az innovatív közösségekben azonosítottuk és megosztottuk a tanuló közösségek adaptív útjait; kezdeményeztük a tanulás elmélyültebb értelmezését, kimunkálását; és találtunk közös nehézségeket is a tanuló közösségek életében. Az iskolák sokféle, az innovativitást tápláló szervezeti formát, megoldást működtettek: rendszeres műhelyeket, esetmegbeszélő csoportokat tartottak, voltak fejlesztésekért, pályázatokért felelős csoportok, állandó belső képzések, a máshol tanultak megosztási gyakorlata a kollégákkal, olyan közös és nyilvános intézkedési tervek, amelyekben leírták, hogy ki, miért és mikor felelős a sikeres folyamat megvalósításáért, bevezettek új értékelési szempontokat, rendszereket. Sőt olyan speciális eszköz is, mely a tanuló közösségeket és egyéneket megerősítette, reflektált az eredményességükre: a „Köszönöm neked...” kiskönyv. Ebben a kiskönyvben minden év végén a dolgozók (nemcsak tanárok!) írtak egymásnak ar-

ról, hogy mit kaptak, tanultak a kollégáktól. A tanuló közösségek mindezen gyakorlatait nagyon erőteljesen jellemzi a közös tevékenységek, megoldások, innovációk értéke, az egymástól tanulás kultúrája, az együttműködésre való nyitottság. Ugyanakkor azt találtuk, hogy az iskolák arra kevésbé reflektálnak, hogy e közösségeik és ezen belül az egyének hogyan tanulnak, s hogy e tanulási folyamatokat hogyan tudja támogatni az iskola. Különösen fontos megérteni, a szociális tanulási folyamat, a kollektív tudás sajátosságait és az egyes egyének tanulását, kapcsolódását a közösség tanulásához. Például azt, hogy az egyes egyének (pedagógusok, dolgozók, vezetők) eltérő nézőpontjai hogyan járulhatnak hozzá az innovatív közösségek működtetéséhez; vagy hogy egy-egy fejlesztés, kutatás, másképp fogalmazva gyakorlat (vö. *Wenger*, 1998), hogyan alakítja a közös tanulásértelmezéseket, közösségi és egyéni történeteket. Érdeemes azonosítani, hogy a közösség szintjén milyen tudások mikor rejtettek, vagy mikor válnak explicitté (vö.: *Nonaka és Konno*, 1998; idézi *Tynjälä*, 2008), vagy azt, hogy az egyes egyének milyen szinten tudnak, akarnak bekapcsolódni a közösségi tanulás formáiba (vö.: CBAM modell, *Hall-Hord és Hord*, 1999; idézi *Mertens, van Os és Petri*, 2006). Ezen új szempontok éppen a tanuló közösségek együttműködési formáinak eredményesebb megvalósulásához járulhatnak hozzá. Végül egy tipikus nehézséget emelnénk ki a tanuló közösségek életéből, ami a szervezet és közösség közti feszültséget is jól láttatja. Több iskola éppen azzal küzdött, hogy innovációi megakadtak az alsó tagozaton, a felső tagozat nem vált igazán innovatív műhellyé. Azaz a tanuló közösségek nyitottsága, személyessége, informális jellege nem tudott áthatolni a megmerevedett szervezeti kereteken.

A tanuló közösségek szereplői kapcsán a legfontosabb jellegzetesség a nyitottság, rugalmasság. Az adott tanuló közösség szereplői – egyének és alközösségek egyaránt – folyamatosan változhatnak. Nemcsak pedagógusokból és vezetőkből állhatnak, hanem gyerekekből, szülőkből, rokon szakmák szakértőiből, kutatókból stb. Mindezekre rengeteg példát találtunk az iskolák körében, itt csupán kettőt emelünk ki. Amikor a természettudományos tanterv fejlesztésébe egy hozzáértő szülő is bekapcsolódott, illetve azt az iskolák körében általános gyakorlatot, ahogyan minket, kutatókat fogadtak: a kutatási folyamatot tanulásként értelmezték, minket pedig a tanulási folyamatukban partnernek.

A tanuló közösségek hatását leginkább az adaptív utak fenntartásában, tovább terjedésében keressük. Közvetlen hatását pedig abban látjuk, ahogyan a kutatás-fejlesztés során az általunk felvetett szempontokon, kérdéseken elkezdtek gondolkodni, dolgozni ezek a tanuló közösségek. Ahogyan az egyik vezető megfogalmazta nekünk: megnéztük a visszajelzéseket, s láttuk, hogy ezekkel már mi is foglalkoztunk; ezekkel pedig még nem, tehát ezek felé érdemes továbblépni.

Folyamatinnováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

A folyamatinnováció egy új, vagy jelentősen fejlesztett termelési, vagy szállítási mód megvalósítása. Ez magába foglalja a technikákban, a berendezésekben és /vagy a szoftverben bekövetkező jelentős változásokat. Ahogy *Hammer és Champy* (2000) fogalmaz a folyamatok alapvető újraszervezése értendő e fogalmon, a fő kérdés nem a „mi van most”, hanem a „mit kell tenni”. Másrészt radikálisnak is tartják ezt a folyamatot, mert nem a meglévő utak javíthatóságát célozza, hanem a rutinok elvetését jelenti. Mindezt a folyamatok együttesén kell elvégezni, hisz azok rendszerszerűek. Érinti tehát ez a változás a felelősségi körök újraszervezését, az érintettek kapcsolatait, az értékelési rendszert, stb. Bár a felsorolt sajátosságok sok tekintetben felidéznek a minőségbiztosítást és a meglévő eljárások ellenőrzését, a folyamatinnováció ennél átfogóbb és radikálisabb változásokat indukál.

Az oktatásban a rendszerek szintjén megemlíthető az Európai Képesítési Kertrendszer kidolgozásának és bevezetésének folyamata, vagy a tanári életpályamodellek sztenderdjeinek és azok értékelési folyamatainak munkálatai. Az egyén szintjéhez kötötten is értelmezhető a folyamatinnováció: egyéni szakmai fejlődést se-

gító pedagógus portfólió bevezetése a közoktatásban. Mivel az oktatási szféra döntően állami felelősségvállalást és szabályozást jelent, valamint nonprofit alapú, így a folyamatok újragondolása speciális rendszerkörnyezetben mehet végbe.

Projektünkben egy folyamatinnovációt azonosítottunk: magát a kutatási-fejlesztési folyamatot. A folyamatinnováció oktatási ágazatban történő értelmezését segíthetik a következő kérdések, melyeket projektünk és az alábbi példa tapasztalatai alapján fogalmaztunk meg:

- Hogyan lehet a folyamatinnovációhoz szükséges proaktív, kritikus gondolkodást beépíteni egy alapvetően állami szerepvállalással meghatározott rendszerbe?
- Hogyan támogathatják a gyakran merev elvárású környezetet teremtő pályázatok – amely keret egyébként ma a legnagyobb innovációs forrás az oktatási ágazatban, s leginkább állami irányítása alatt áll – a folyamatinnováció kívánta önálló rendszeralkotást, a meglévő rendszerek, eljárások kritikáját, újragondolását?

A kutatási-fejlesztési folyamat

Korábban már utaltunk a kutatási-fejlesztési folyamat struktúrájára, tartalmára, s arra, hogy miképp formálódott rendszerré mindez (1. sz. ábra).⁷

Egy innovációhoz kötődően mindig bizonyítandó az újszerűség kritériuma. Nem gondoljuk, hogy ehhez hasonló rendszerszerű, az adaptivitást, reflektivitást és kritikus gondolkodást alapelveként elfogadó vizsgálat ne lenne jelen a hazai, vagy különösképp a nemzetközi oktatáskutatásban. Mégis egyedinek látjuk ezt a kutatás-fejlesztést a két különböző tudományterület párbeszédére (pedagógia-gyógypedagógia, adaptivitás és inklúzió összefűzése egy koncepcióba) épülő kontextusban, s ebben a szűkebb metszetben valóban nem ismert előttünk ehhez hasonló rendszerszerű kutatás-fejlesztés.

Az innováció forrása, ahogy maga a kutatási-fejlesztési folyamat tartalma is, egyszerre elméleti és gyakorlati jellegű. Épített a szakirodalmi elemzésre, de az egyes kutatók korábbi munkáira alapozva (etnografikus iskolakutatás, innovatív iskolák támogatása, adaptív iskolák fejlesztése és támogatása – MAG program, második esély iskolahálózat fejlesztése – Dobbantó program) már a tervezés szintjén a gyakorlatra történő építkezés is jellemezte. Az ez alapján kialakult hazai vizsgálat hármasszerkezete, az aktív bekapcsolódást igénylő szerep szokatlanul hatott azonban a kutatás résztvevőire (különösen a pedagógusokra, diákokra), s megnehezítette a pályázati környezetben való értelmezését is (például elszámolások, teljesítések újfajta dokumentumai).

A kutatás-fejlesztés teljességéből a folyamat elemzése szempontjából kiemelten érdemes kezelni a hazai empirikus vizsgálatot, iskolakutatást. Olyan kutatásról volt itt szó, amely egyben kívánt fejlesztő jellegű is lenni, s el akarta indítani, illetve segíteni kívánta az intézményi tanulás további folyamatait. Ebben a kutatócsoport a szakértő, külső segítő team szerepét töltötte be, amely reflexióival facilitálhatta a folyamatot, azonban magát a fejlesztést az intézmény végezte (amennyiben élt ezzel a lehetőséggel): a kutatói gondolatok inputjai után a saját maga által felépített értelmezésére építve. Fontos, hogy az egész folyamatban partnernek tekintettük az iskolákat, a pedagógusokat, a szakmai tanuló közösséget, és érvényesítettük a kölcsönösség elvét: mi is tanultunk tőlük arról, hogyan adaptívak ők, és hogyan alakítanak az általunk felépített koncepción, miközben mi pedig tudatosan kihívásként mutattuk fel a mi narratívánkat az ő gyakorlatuk számára.

7. Itt csak röviden utalunk arra, hogy a hazai és a nemzetközi szakirodalom elemzését egy hazai vizsgálatsorozat követte, s e klasszikus elemeket mindvégig szakmai diskurzusok sora övezte. Ezt a rendszert együtt tekintjük a kutatási-fejlesztési folyamat egészének.

Az empirikus vizsgálat szereplői könnyen nevesíthetőek: iskolaigazgatók, pedagógusok, diákok, kutatócsoport tagjai. A team tagjává önkéntesen váltak a személyek, hisz minden iskola maga jelentkező megkezdésünkre, nem volt sem pályázati, sem hivatali kényszer. A közös munka során azonban egyértelművé vált, hogy ez az önkéntesség leginkább az igazgatókra vonatkozott, ők tudtak leginkább partneri pozíciót elfoglalni e keretek közt. Ma úgy véljük, hogy a szereplők különböző körében másképp és másképp értelmezendő, de egy projekt keretein belül tudatosan kimunkálható, hogy mit is jelent a partnerség, s arra miképp lehet felkészíteni az egyes szereplőket. Foglalkozni kell azzal is, hogy a vizsgálat hogyan teheti érdekeltté partnereit abban, hogy aktív résztvevőkké váljanak, hiszen ez biztosíthatja az aktív bevonódás magasabb szintjét, szemben az adatszolgáltató, megvizsgálható pozícióval. Épp a fent említett szerepértelmezés az, ami döntően meghatározta a kutatási – fejlesztési folyamat hatását. Ott, s azoknál a szereplőknél, ahol a szerepvállalás tudatos és aktivitásra törekvő volt, jelentősebben hasznosultak a kutatói visszajelzések, a reflektív album szempontjai, a vizsgálat módszertani üzenete s talán a közösen formált koncepció is.

Marketinginnováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

A marketinginnováció a legutóbbi oslói innováció definíció egyik újonnan bekerült eleme. A gazdasági szférában történő innovációs szakemberek szerint (Piskóti, 2007) egy adott vállalat, cég, vállalkozás belső szerkezeti átalakítása, a költségcsökkentő eljárások bevezetése sok esetben önmagában nem tudja biztosítani a sikeres működést. A piaci körülmények jelentős megváltozása elengedhetetlenné tesz egy új innovatív piaci magatartást, az innovációk sikeres menedzselését, a marketinget. Szükséges tehát – a termék előállításának know-how-ján túl – egy olyan know-how is, amely elősegíti a piaci bizonytalanságból eredő kockázatok mérséklését, az innovációs produktumok piaci sikerét, a szervezetek innovációs céljainak elérését.

A marketinginnováció a fenti megállapításokkal összhangban olyan új marketing megoldás, ami magába foglalhatja a termék dizájnjának, csomagolásának, a terjesztésnek, a reklámnak vagy az árazásnak a megváltoztatását. Mindez új marketing módszerek alkalmazását igényli az értékesítés növelése, az új piacok elérése és a meglévő piacok újszerű megközelítése érdekében.

Első megközelítésre ezt tarthatjuk az oktatás világtól legtávolabb eső innovációs formának, alaposabb elemzés azonban számos új próbálkozást tárhat fel. A marketinginnováció témájához kötődő kezdeményezéseknek tekinthetők az oktatási szférában: az oktatási kiállítások, vásárok; egy-egy intézményt, programot ismertető honlap; a beválás vizsgálatok; a szülők, diákok és egyéb felhasználók igényeit, elégedettségét mérő vizsgálatok; stb. Ugyanakkor fontos sajátossága az oktatási szférának, hogy legnagyobb részben nonprofit alapú, így a marketing és a marketinginnováció, akár csak a profit is, sajátos értelmezést kap.

Bár látjuk, hogy az oktatásban is van példa a marketinginnovációra, mégis fontos lenne a piac, a felhasználók megismerésnek megértésének igényét és gyakorlatát, valamint az ebből nyert tudás alkotó felhasználásnak módját továbbfejleszteni és az oktatási szférára értelmezni.

Projektünkben egy marketinginnovációt azonosítottunk: az örökbefogadás rendszerét és az ebből építkező, tervezett iskolahálózatot. A marketinginnováció oktatási ágazatban történő értelmezését segítő kérdések lehetnek projektünk és az alábbi példa tapasztalatai alapján:

- Milyen az egyes szereplők szintjén is megfogalmazott értelmezései lehetnek a profitnak, a marketingnek az oktatási ágazatban?
- Hogyan lehet úgy áruba bocsájtani egy „oktatási terméket”, hogy közben ne csupán annak sematikus alkalmazására, hanem alkotó felhasználására, adaptálására késztesen?

Az örökbefogadás rendszerére épülő iskolahálózat

A projektterv része volt az adaptív-elfogadó iskolahálózat kialakítása, amely működésének egy speciális, újszerű formája az örökbefogadás intézménye, vagyis az iskolahálózat része az örökbefogadás. Ez utóbbit fogjuk a továbbiakban innovációs szempontból értelmezni.

Az örökbefogadás rendszerének lényege abban rejlik, hogy minden iskola felkínálhatja adaptív gyakorlatokat és cserébe ő is kérhetne segítséget, adaptív gyakorlatot más intézményektől olyan témában, amelyben ő kíván fejlődni. Újszerűségét abban lehet megragadni e modellnek, hogy egyszerre állítja fókuszába az ön-elméletet, az egymástól tanulás lehetőségét, a kölcsönösséget és a hálózatokhoz kötődően az önkéntesség és a befektetett energiához képest nagyobb nyereség motiváló erejét.

Az örökbefogadás ötlete látszólag nem egyedi, találhatunk hasonló rendszereket az oktatás területén. A kialakított örökbefogadási rendszert épp ezeknek a hasonló elképzeléseknek a kritikájára építettük. A legmegtermékenyítőbb volt számunkra e tekintetben a projekt idején épp fellendülőben levő joggyakorlatok vásárlása. Ezen a ponton szervesen összekapcsolódott az innováció forrása (a kritikai észrevételek megfogalmazása) és a kialakítás folyamata (a koncepciókhoz igazodó elképzelés kialakítása).

A folyamat tehát egyrészt épült kritikára, másrészt erősen determinálta a koncepció által meghatározott értékek rendszere. A kritika tartalmi részében a következő pontokat határoztuk meg: 1) a gyakorlatok nem kontextusfüggetlenek, vagyis reflektálás, elemzés, értelmezés nélkül nem átvehetők; 2) egy abszolút normához képest nem skálázhatók a gyakorlatok – jó kontra nem jó –, ezzel is megerősítve azt a gondolatot, hogy a gyakorlati megoldások önmagukban nem minősíthetők, vagyis nem függetlenek az adott pedagógiai környezettől; 3) az egyes fejlesztések nem függetlenek a pedagógiai folyamat más hatásrendszereitől, így nem lezárhatók; 4) a joggyakorlatok nem bocsájthatók áruba, s nem tehetők piaci elemmé.

Az adaptív-elfogadó iskolában továbbá a folytonos változás lehetőségét, a végleges, lezárt iskolamodell elutasítását alapelveként fogadtuk el. A mindennapi gyakorlatban ez azt jelenti számunkra, hogy az adott iskola gondolkodik és cselekszik a koncepció értékei, az általa választott szempontok mentén. A cél, hogy minél több, az adaptív-elfogadó iskolát jellemző értéket fontosnak tartson egy intézmény, s ennek érdekében tegyen is lépéseket. Mondhatnánk azt is, hogy itt nincs igazi végcél, hanem az úton haladás, az adaptivitáson való gondolkodás és az ezért való cselekvés folyamata maga a cél. Mindezekért együtt a joggyakorlatok kifejezés helyett az adaptív utak megfogalmazást javasoltuk. A koncepció tartalmi részében továbbá olyan értéktartalmakat definiáltunk, mint: egymástól tanulás, identitásalakítás, közösségiség az iskolában. Ezek a gondolatok együtt (kritikai szempontok és koncepcionális meghatározottság) adták alapját az örökbefogadás rendszerének a projekt első szakaszában.

A második szakaszban, amikor élesebben merült fel a fenntarthatóság, az egyre több szereplő bevonásának kérdése, a hálózattá szerveződést találtuk egy lehetséges útnak. Az elviekben kidolgozott adaptív-elfogadó iskolahálózat nyitott és önkéntes csatlakozási lehetőséget kínált, elősegíthette volna a megrendelők, jelen esetben a szülők és gyermekek, igényeinek megismerését és kiszolgálását is. Az örökbefogadás itt, a hálózaton belül nyerte el valódi jelentőséget, hisz az eddig elmondottakon túl biztosíthatta volna a csatlakozóknak a részvételhez szükséges egyik legfontosabb ösztönzést, a befektetett energiáknál nagyobb „nyereséget”.

A folyamat részletes bemutatására azért is vállalkoztunk, mert jól illusztrálja ez az innováció a gyakorlat és az elmélet egymásra hatását a fejlesztés folyamatában és eredményében egyaránt.

Az örökbefogadás rendszere végül az iskolahálózattal együtt, a projekt finanszírozási anomáliái miatt csak terv maradt. Ugyanakkor a felhívásra jelentkező iskolák⁸ komolyan vették saját önelemzésüket, s vállalkoztak volna a tanulás, az együttműködés ilyen formájára.⁹ A megvalósulás hiányában nehezen ítélné meg a szereplők bevonódásának mértéke, de úgy véljük, hogy ez a gyakorlat lehetőséget kínált volna az oktatási szereplőknek, döntően az iskolák vezetőinek és igazgatóinak új partnerek megszólítására, tapasztalataik felhasználására.

Egy projekt innovációs tapasztalatai – általánosítható tanulságok

Az összegzésben adalékokkal kívánunk szolgálni az innováció és az oktatás témaköréhez. Mivel azonban nem adtunk koherens innováció elemzést munkánkban sem, itt a zárszóban is csak arra törekszünk, hogy szempontokat kínáljunk más, az oktatási innovációval foglalkozó írásokhoz. Az alábbiakban így olyan gondolatokat emelünk ki, amelyek az adaptív-elfogadó iskola projektből és annak elemzéséből következnek, de egyben általánosabb érvényűek is.

Munkánk strukturális alapjául az oslói innováció definíciót tettük, ami mentén több lényegi kérdés is felvethető. Például: Miképp vetíthető rá az oktatás világára egy alapvetően piaci modell? Milyen sajátosságai lehetnek egy ágazat specifikus elemzési rendszernek? E két nagy kérdés megválaszolása ugyan túlmutat a tanulmány keretein, de megválaszolásukhoz segítséget nyújthatnak az alábbi szempontok.

- Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója megszülethetett TÁMOP támogatással. Az elkészült eredmény mégis egyfajta torzó, hiszen ágazati stratégia és ágazati innovációs stratégia hiányában valójában egy teljesítendő produktum maradt az elszámolási rendszerben. A közvetlen támogatónak valódi célja nem volt vele, nem voltak meg az eredmények becsatornázásának, a fenntarthatóságnak a valódi kritériumai a pályázaton belül.
- Elemző, újraértelmező munkánk továbbá arra is rámutatott, hogy az oktatás világában megjelenő fejlesztési projektek innovációs potenciálját – még a makroszintű támogatások hiányossága ellenére is – fokozni lehetne az innováció értelmezések és stratégiák szisztematikus elemzésével.
- A projekt innováció szempontú újraértelmezésének, elemzésének egyik legfőbb eredményét most abban látjuk, hogy a projekt mint egész innovációján belül több és sokféle innovációt sikerült azonosítanunk, amelyeket így akár külön-külön is fel lehet használni, be lehet építeni más fejlesztésekbe, innovációkba. Ugyanakkor a projekt hiányosságának is látjuk, hogy ez az innovációs háló nem épült össze tudatosabban, nem vált igazán rendszerszerűvé, mely véleményünk szerint növelte volna a projekt, mint innováció eredményességét.
- Elemző, értelmező munkánk legfőbb hozadékának pedig azt látjuk, hogy sikerült olyan szempontokra felhívni a figyelmet, melyek az oktatás világában az innováció értelmezéséhez, eredményességéhez járulhatnak hozzá. Az alábbiakban e szempontok leglényegesebb elemeit emeljük ki.
- Bár az oslói innováció definíciók nem az oktatás világához kötődnek, s részben emiatt sokszor nem is lehet egyértelműen egy-egy innovációt egy-egy típusként azonosítani, az innováció különböző típusairól gondolkodni lényegesnek tűnik abból a szempontból, hogy egy projektet hogyan tud sziszte-

8. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásához olyan intézményeket kerestünk, akik részt kívántak venni egy akkor még csak tervezett hálózatban. A felhívásban már arra kértük a jelentkezőket, hogy fogalmazzanak meg egy-egy szerintük adaptívnek tekinthető gyakorlatot, s valamit, a miben támogatást várnának.

9. Felkínált „jógyakorlat” például: Élsportolók és SNI tanulók egyéni tanrendjének kialakítása. Ugyanez az iskola pedig tapasztalatot vár: Nehezebben haladó tanulók iskolai programokba való bevonására.

matikusan áthatni az innovációs szemlélet és gyakorlat, s hogy hogyan tud kialakulni az innovációk egymásra épülő rendszere.

- Az egyes innovációs formák kapcsán bemutatott „termék” mindegyikénél egyértelművé tettük, hogy az innovációk forrásuk szerint több, de legalább két tényezőre vezethetők vissza, ahogyan a fejlesztési folyamatuk sem lineáris volt, hanem az elmélet – gyakorlat, kutatás – fejlesztés kölcsönös egymásra hatásából alakult.
- A projekt egyik alapelveként tűztük ki a különböző nézőpontok megjelenítését, az elmélet és a gyakorlat párbeszédének javítását, a közös gondolkodást az egymástól tanulás új útjainak megtalálását, ezzel formális keretet adva az elméleti, explicit tudáson túl a tacit tudás hatékonyabb bevonására is. Ezért építettük a koncepcióalkotást kvalitatív, mélyfúrás-jellegű vizsgálatra, ezért vállaltunk számtalan szakmai diskurzust a közoktatás és a felsőoktatás szereplőivel, vagy épp más tudományterületek (kiemelten a gyógypedagógia) képviselőivel. Ma úgy látjuk, hogy ez a döntés igen megtermékenyítő volt, hisz a koncepció egésze vált érvényesebbé, és ha a további támogatási feltételek adottak lettek volna, erre a szakmai bázisra alapozva lehetett volna a hálózatépítést is elkezdeni.
- Az adaptív-elfogadó iskola modellje nem csupán pedagógusoknak szól, hanem a szereplők szélesebb körét érinti. S bár az adaptív-elfogadó iskola koncepciót nem tekintjük kizárólagos modellnek, így normatív módon minden intézményre nézve egységesen bevezethetőnek sem, mégis fontosnak gondoljuk, hogy a hazai szakmai vezetés (iskolavezetés, pedagógiai vezetők – szakértők, kutató szakemberek, oktatásirányítás) számára egy koherens és megvalósítható szakmai célrendszert és a hozzá vezető utak lehetséges lépéseit vázoltuk. Természetesen egyetértünk azzal, hogy a „hatékony iskolafejlesztés megvalósítói a pedagógusok, az ő szakmaiságuk jelentős hatást gyakorol annak eredményességére. A fejlesztés egysége azonban az iskola. Egyetlen tanár bizonyosan nem képes érzékelhető és fenntartható változást megvalósítani egyetlen iskolában sem” (Szabó, 2008, 4.), így az innovációknak minden esetben gondolkodni kell az iskolai beágyazódáson. Úgy véljük tehát, hogy valódi változás a nevelés-oktatás különböző szereplőinek koherens, összehangolt tevékenysége mentén indulhat meg. Tapasztalataink szerint a fejlesztés kulcsszereplői az iskola szakmai vezetői.
- Tudjuk, hogy az innovációkhoz kötődően „a tudományos kutatás és a műszaki fejlesztés mellett felértékelődtek az innováció egyéb forrásai, így különösen a termékek fogyasztóinak és a szolgáltatók igénybe vevőinek a viselkedése és elvárásai (Halász, 2011, 27.)”. Projektünkben elméleti bázisunk és korábbi fejlesztési tapasztalataink okán is – a fent már többször vázolt módon – tudatosan törekedtünk a többféle szereplő megszólítására. Az oktatáson belül klasszikusan megjelenő felhasználók közül csak a diákokat sikerült megszólítanunk. Hangjuk megjelenítésével nem csupán leírhatóvá váltak igényeik, s elvárásaik, hanem hozzájárultak a koncepció valós formálódásához, „részeivé” váltak a kutatási folyamatnak. Projektünk esetében a koncepció egyik értékének (identitásalakítás) artikulálódása részben a diákokhoz kötődik.
- A projekt egészének és egyes „termékeinek” mint innovációknak a hatását több szinten érdemes végiggondolni. Az innováció hiába volt kiemelten támogatott, országos szintű projekt, a makroszintre – a már említett – ágazati innovációs stratégia hiányában, illetve a projekt hosszabb távú céljainak, támogatásának átgondolatlansága miatt, lényegében egyáltalán nem hatott. A projektben résztvevő iskolák szintjén alapvetően pozitív hatásokról számolhatunk be. Mivel az iskolák partnerek voltak a kutatás-fejlesztés folyamatában az adaptív-elfogadó iskola egyes szempontjai, innovációi már a projekt

során megerősödtek, elindultak az iskolákban. A tervezett iskolahálózat, illetve tanár-továbbképzési program elmaradása viszont gátat vetett az innováció szélesebb körű elterjedésének, további iskolák megszólításának.

- Végül a projekt hatását a tudomány világában is szükséges elemezni. Vajon milyen hatást váltott ki a neveléstudomány és társtudományai diskurzusaiban? Bár a projekt során tudatosan törekedtünk szakmai diskurzusokra, mindvégig éreztük egy külső szakmai kontroll és támogatás hiányát. A pályázati keret csak formális, adminisztratív és pénzügyi területen igényelte a folyamatos jelentéseket. Ez a szakmai szabadság természetesen felszabadítóan is hatott, ugyanakkor a projekt végén formalizálódó kötet lektori véleményei és a záró konferencia visszajelzései egyértelművé tették szakmai műhelyünk bizonyos fokú belterjességét, egy kritikus barát hiányát és a neveléstudomány képviselőivel való párbeszéd nem kellő mélységét.

Szakirodalom

1. Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University Of Minnesota Press, Minneapolis.
2. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage, London.
3. Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
4. Hammer, M. és Champy, J. (2000): *Vállalatok újraszervezése*. Panem Könyvkiadó, Budapest.
5. Halász Gábor (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszerfejlesztésnek stratégiájára*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
6. Hemsley-Brown, J. and Sharp, C. (2003): The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*. 4. 449–470.
7. Iványi Attila és Hoffer Ilona (2010): *Innováció a vállalkozás fejlesztésben*. Aula Kiadó, Budapest.
8. Kovács István Vilmos (2010): *Az oktatás tudástérképe*.
URL: <http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2302> Utolsó letöltés: 2012. október 10.
9. Lénárd Sándor (2010, szerk.): *Az oktatáskutatás nemzetközi trendjei*.
URL: http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#prod_k+f+i Utolsó letöltés: 2012. október 10.
10. Maxwell, J. (2002): Understanding and validity in qualitative research. In: Huberman, A. M. and Miles, M. B. (eds.): *The qualitative researcher's companion*. Sage, Thousand Oaks. 37–64.
11. Mertens, N., van Os, M. and Petri, M. (2006): *How sensitive are your bones*. APS, Utrecht.
12. Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker Kiadó, Budapest.
13. Némethné Erdődi Katalin (2005): *Terméktervezési módszerek minőségi jellemzői*. PhD értekezés. URL: <http://ilex.efc.hu/PhD/fmk/nemethneerdk/disszertacio.pdf> Utolsó letöltés: 2012. október 15.
14. OECD (2005): *Oslo Manual. Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat.
URL: <http://www.oecd.org/innovation/innovationinsciencetechnologyandindustry/oslomanualguidelinesforcollectingandinterpretinginnovationdata3rdedition.htm> Utolsó letöltés: 2012. október 10.
15. Piskóti István (2007): *Innovációmarketing – marketinginnováció*. Miskolci Egyetem Innovációmenedzsment és Kooperációs Kutatási Központ, Miskolc.
URL: www.boon.hu/2007/11/Innovaciomarketing_marketinginnovacio.pdf Utolsó letöltés: 2012. október 10.
16. Popkewitz, T. S. (2000): Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In: Burbules, N. C. and Torres, C. A. (eds.): *Globalization and education. Critical perspectives*. Routledge. London. 157–186.
17. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

URL: <http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/adaptiv-elfogado-iskola> Utolsó letöltés: 2012. október 10.

18. Schensul, J. J., and Schensul, S. L. (1992): Collaborative research: Methods of inquiry for social change. In: LeCompte, M. D., Millroy, W. L. and Preissle, J. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York. 161–200.
19. Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and Hawkey, K. (2006): *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe, London. URL: <http://www.lcll.org.uk/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2012. október 10.
20. Szabó Mária (2008): *Az eredményes iskolafejlesztés keretei – műhelymunka összefoglaló*. Kézirat.
21. Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris, Budapest.
22. Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó, Budapest.
23. Tynjälä, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*. 2. 130–154.
24. Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, New York.