

Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában

Schnellbach Máté*

Olyan intézményekben készítettünk esettanulmányt, amely az sajátos nevelési igényű tanulók integrációját jóval az erre vonatkozó törvényi kötelezettségek megjelenése előtt kezdte, és mára komoly sikereket ért el minden tanulójának fejlesztésében. A vizsgált intézmény egy budapesti, 13. kerületi általános iskola, amelynek működését és a fejlesztések történetét megfigyelve hosszú, evolutív fejlesztési folyamat rajzolódott ki, amely erős vezetés mellett, a tanárok magas autonómiájával zajlott.

Kulcsszavak: méltányosság, fejlesztés, szervezet, megosztott vezetés, implementáció

Bevezető

Az alább bemutatott esettanulmány egy a méltányos tanulási környezet biztosítása szempontjából példaértékű intézményben készült. ¹ Egy olyan intézmény szervezeti jellemzőit mutatjuk be, amely hosszú ideje és folyamatosan növeli az általa végzett pedagógiai munka méltányosságát. Jelen tanulmány az egyik ilyen fejlesztés, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelését támogató HEFOP 2.1.2 program iskolai szintű implementációját vizsgálja.

A méltányosság mint eredményességmutató

Sajátos fókuszunk itt az iskola szervezeti jellemzői és eredményessége közötti összefüggések vizsgálata. Eredményesség alatt e tanulmányban az oktatás méltányosságát értjük. ² Az OECD által 10 országban folytatott méltányosság-vizsgálat során használt méltányosság-fogalom a következő: „A méltányosság olyan tanulási környezetet jelent, ahol az egyénnek teljes élete során lehetősége van tudása és képességei – nem pedig az elvárások, az előítéletek és a diszkrimináció – alapján mérlegelni és döntéseket hozni. Az oktatásban bekövetkező esélyegyenlőség lehetővé teszi, hogy férfiak és nők egyaránt, rasszra vagy nemzetiségi hovatartozásra való tekintet nélkül fejlesszék azon készségeiket, amelyek képessé teszik őket arra, hogy teljes értékű polgárként éljenek” ³ (Opheim, 2004. 8.). Ben Levin az equity-fogalom definícióját keresve megjegyzi, hogy a méltányosság állapota nehezen azonosítható, inkább az egyértelmű, ha távol vagyunk tőle (Levin, 2003. 5.). Így tehát látnunk kell, hogy a fenti definícióban felsorolt csoportokat is ezen elv alapján jelölte ki a szerző: olyan csoportokat nevezett meg, amelyek az általa vizsgált esetekben jellemzően hátrányt szenvednek. Elvben tehát felsorolható lenne minden

* Schnellbach Máté: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, pedagógiai fejlesztő; Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, schnellbach.mate@gmail.com

1. A kutatás OTKA azonosító száma: 101 579 sz. Időtartalma 2012. március – 2015. március. Témavezetője: Halász Gábor (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ). Vezető kutató: Fazekas Ágnes. A kutatás honlapját lásd itt: <http://www.impala.elte.hu/a-kutatas-bemutatasa>

2. Doktori disszertáció témája: Az iskolák szervezeti jellemzőinek hatása az oktatás eredményességére, különös tekintettel a méltányosságra. Témavezetőm: Halász Gábor.

3. Az eredeti szövegben: „Educational equity refers to an educational and learning environment in which individuals can consider options and make choices throughout their lives based on their abilities and talents, not on the basis of stereotypes, biased expectations or discrimination. The achievement of educational equity enables females and males of all races and ethnic backgrounds to develop skills needed to be productive, empowered citizens. It opens economic and social opportunities regardless of gender, ethnicity, race or social status.” (Fordítás tőlem.)

olyan jellemző, amely a tanulás képességét nem befolyásolja, mégis hatással van a tanulási eredményekre. A csoporthoz tartozások egy szűk körét azért jelöljük ki, hogy a méltányosság valóban vizsgálható legyen. Hazánkban jellemzően a szociális háttér, a lakhely, a nem és a roma nemzetiségi hovatartozás jelent ilyen hátrányt a tanulás eredményességére nézve (*Balázs és mtsai, 2011; Mihályi, 2013*) és ezen hátrányok mértékét vizsgáljuk, amikor a méltányossággal foglalkozunk.

A kétezres évekre a méltányosság kiemelkedő szerepet kapott az oktatási rendszerek és így az iskolák eredményességét vizsgáló mérésekben. Ezen trendekben jelentős szerepe van az OECD-nek (lásd pl.: OECD 2008, 2012 és 2013), de hazánk országos kompetenciamérése is korán alkalmazni kezdte a pedagógiai hozzáadott érték indexét (*Balácsi és Zempléni, 2004*), ami azt is megmutatja, hogy adott iskola mennyiben képes támogatni azon tanulók fejlődését, akik családi háttérük egyes jellemzői alapján más iskolákban hátrányt szenvednének. Annak, hogy ez a szempont ennyire felerősödött, és fontosságát konszenzus övezi (*Radó, 2007. 11–12.*), valószínűleg az egyik oka az, hogy a tudás mint tőke szerepe felerősödött. Ez ugyanis azt jelenti, hogy a kognitív szempontból indokolatlan eredménytelenség a tanulásban ki nem aknázott erőforrás. Ugyanilyen fontos, hogy a politikai döntéshozók felismerték: az iskolázatlanságnak magasabbak a társadalmi költségei, mint a jó minőségű oktatás megteremtésének (*Field, Kuczera és Pont, 2007. 11.; Kertesi, 2005. 27.*).

A fejlődés, fejlesztés mint a vizsgálódás fókusza

Ha elfogadjuk, hogy a méltányosság viszonyfogalom, akkor vele kapcsolatban az egyik legérdekesebb kérdés az, hogy másokhoz vagy saját korábbi állapotához képest mennyivel van közelebb a méltányossághoz egy pedagógus, egy intézmény vagy egy társadalmi alrendszer. A fejlesztési-fejlődési folyamatok azért is izgalmasak, mert a méltányos működésről szóló tudásunk épp akkor hasznosul a leginkább, ha azt további intézmények fejlesztésének szolgálatába állíthatjuk. A harmadik, és szintén kulcsfontosságú érv egy fejlesztési folyamat vizsgálata mellett, hogy ezáltal elkerülhetetlen módon kerül hangsúly az idő dimenziójára. Ez a hangsúly pedig természetes gátja annak, hogy a kutató univerzálisan érvényes recepteket keressen és találjon, hiszen már az adatgyűjtés során is rendre találkozunk olyan esetekkel, amikor egy korábban adaptív módszert kényszerül újjal helyettesíteni az intézmény, vagy amikor egy kezdetben sikertelen törekvés egy ponton sikeressé válik. Mindketőre van példa az itt bemutatott esetben, ahol erősen és feltűnően kapcsolódik össze a szerves fejlődés, a belső fejlesztés valamint a külső ösztönzőrendszer, ami különösen érdekes, izgalmas, komplex kép megjelenítését teszi lehetővé.

Az intézmény kiválasztása

Az intézmény kiválasztása egy nagyobb esettanulmány-minta kiválasztásának részeként történt. Ehhez kizárólag nyilvánosan elérhető adatokat használtunk, így építettünk az országos kompetenciamérésre, valamint az egyes a HEFOP és TÁMOP programok keretében fejlesztést végrehajtott intézmények listájára.

A vizsgált intézmény mint egy, a HEFOP 2.1.2. programban részt vevő általános iskola került a kiválasztható intézmények csoportjába. Ennek a programnak a címe: „A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén”. A vizsgált iskola ebben a projektben mint nagy tapasztalatokkal rendelkező konzorciumi tag, de nem mint konzorciumvezető vett részt.

Amint az később látható lesz, a fejlesztés hatásai messze túlmutatnak a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres integrált nevelésén, és épp ez tette izgalmassá az esetet: olyan komplex fejlesztési eredményeket sejtetnek az iskola jellemzői, amely egy gazdag implementációs eset feltárását tehetik lehetővé.

Az a szűkebb társadalmi környezet, ahová a fejlesztés megérkezik, kulcsfontosságú az implementáció sikeressége szempontjából (*Fazekas és Halász, 2012. 56.*). Az iskola Budapesten, a 13. kerületben működik, amely kerület a budapesti átlaghoz képest nem kiemelkedő sem a szülők iskolázottsági jellemzőit, sem a gazdasági aktivitását, sem pedig a cigány népességarányát tekintve (*KSH, 2013*). Az intézmény szűkebb környezete is heterogén állapotú és jellegű lakóépületekből áll, így körzete kellően sokszínű ahhoz, hogy jól működő integrációs programot valósíthasson meg.

Az intézmény Pedagógiai Programjában egy ötelemű listában megfogalmazott alapelvek közül első két helyen a nyitottság és a sokszínűség szerepel. Ennek egyébként kimondottan nagy hagyománya van az intézményben, hosszú ideje, több mint egy évtizede ezt a profilt társítják hozzá a partnerintézmények munkatársai és a szülők is.

Az iskola kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy az intézmény a rá jellemző hozzáadott pedagógiai értéket szignifikáns mértékben tudta növelni a 2008–2010-es időszakban épp úgy, mint a 2010–2012-esben. Ez azt a várakozást ébresztette fel bennünk, mint kutatókban, hogy élénk, folyamatos fejlesztéssel találkozhatunk majd az intézménylátogatás során. Az iskola teszteredményei egyébként jellemzően a budapesti általános iskolák átlagos eredményeinek közelébe esnek, míg a hozzáadott pedagógiai értéke egy mérési területtől és évfolyamtól eltekintve a vizsgált időszakban pozitív.

A sikeres fejlődés feltárt háttere

A vizsgált 13. kerületi általános iskola jelenleg 69 pedagógussal, évfolyamonként 3-4 osztállyal működik. Évfolyamonként egy osztály német nemzetiségi képzésben vesz részt. A méltányosság területén történt fejlesztés 1997-ben kezdődött, ekkor még a Soros Alapítvány támogatásával. Ekkor már hosszú ideje ugyanaz a személy vezette az iskolát, hiszen az előző igazgató 24 évig, majd a 2013/2014. tanévtől a jelenlegi igazgató vezeti az iskolát. A korábbi időszakban a jelenlegi vezető igazgatóhelyettes és a fejlesztések kulcsszereplője volt.

Az idősíkok egymásra csúszásának remek szimbóluma az épület külleme is. Valószínűleg az egyik legjobban felszerelt fővárosi általános iskola: frissen felújított, modern berendezésű századfordulós épület, amelyben egy másik mellett állnak a makulátlan, barátságos és modern terek az épülettel egyidős vagy annál idősebb taneszközök tárlatával.

Az alsó tagozatos órákon magas minőségben megvalósított, differenciáltan szervezett tanulás folyik úgy is, hogy az ezt támogató egyik kulcselem: az osztályban sokat jelenlévő gyógypedagógus helyett már utazó gyógypedagógusokkal dolgozhat csak az iskola. Ezek szerepe pedagógiai sok esetben példaértékű. A tanulók és a tanítók is hatalmas rutinnal valósítják meg a legkomplexebb tanulásszervezési eljárásokat is. A légkör felszabadult, az esettanulmányhoz kapcsolódó óralátogatások során többnyire egyik külső megfigyelő sem tudta beazonosítani az osztályban az összes sajátos nevelési igényű tanulót. A felső tagozatos órákat látva szintén tetten érhető volt, hogy a pedagógusok számára érték a változatos módszertan, még ha itt nem is láttunk olyan lenyűgözően kivitelezett módszertani megoldásokat, mint az alsó tagozat esetében.

Folyamatos, evolutív fejlesztés

Az innovációk hosszabb távú fenntartása érdekében szükséges, hogy ezek, az intézmények működését meghatározó sajátosságok evolucionális jelleggel öröklődjenek, ez pedig csak tervezett módon és hosszabb időn keresztül zajló folyamatként tud megvalósulni (*Fazekas és Halász, 2012. 60.*). A vizsgált fejlesztés egy ilyen evolutív folya-

mat részét képezi, amelyben egymást követő fejlesztések szervesen kapcsolódnak egymáshoz és kiegészítik egymást.

Amikor az iskola bármely munkatársát – beleértve a fejlesztésekben kulcsszerepben lévő mostani igazgatót – kérdeztük a HEFOP 2.1.2-ben megvalósított fejlesztésről, két feltűnő jelenséggel szembesültünk: (1) senki nem tudta, hogy melyik projektjük valósult meg ebben a programban, csak a saját informális projektelnevezéseiket ismerték, és (2) senki nem volt biztos benne, hogy melyik fejlesztés pontosan mikor kezdődött és pontosan mikor ért véget. Amikor a fejlesztések egyik meghatározó munkatársát kérdeztük, így válaszolt: „Az az igazság, olyan régen volt, annyira nem is emlékszem. Arra emlékszem, hogy a [...] projektünkben én a bemutatóórákat tartottam, tehát ez volt az én feladatomban.” Majd miután hosszan és részletesen beszélt egy egyébként a HEFOP 2.1.2-t megelőző, fontos folyamatról és saját élményeiről, rákérdeztünk, hogy jól tudjuk-e: ez 1997 körül volt. „Nem tudom. Nem tudom megmondani.” Hogy mivel magyarázzuk ezt (a 17 éves távolságon túl), azt alább részletesen bemutatjuk. A vezetők és a pedagógusok számára is a fejlődés, a fejlesztés volt a fókuszban ebben a roppant hosszú egybefüggő szakmai munkában, és ehhez csak forrást jelentettek az egyes projektek. Egy mélyen interiorizált célrendszer kapott támogatást a vizsgált program által. A tevékenységhez találta meg az intézmény a forrást. A projekt pályázati anyagában is erről tanúskodik a következő mondat: *„Ezért fogadtuk örömmel az NFT (Nemzeti Fejlesztési Terv) HEFOP (Humán Erőforrás Fejlesztése Operatív Program) pályázati kiírását, amely lehetővé tette a számunkra, hogy a pedagógusok [...] a gyakorlati munkát segítő felkészítéseken vehessenek részt.”*

Különösen érdekessé válik ez, ha figyelembe vesszük, hogy az intézmény történetében volt olyan időszak, – nyitottak voltak az SNI tanulókkal való foglalkozásra, – kimondottan rontotta a helyzetüket. Ezt látva egyértelművé válik, hogy ha az SNI tanulókkal való munkából nem akartak kihátrálni, akkor egzisztenciális kérdés volt a velük végzett munka pedagógiai minőségének fejlesztése – a kérdés ilyen súlya pedig a sikeres fejlesztés motorja lehet. Az igazgatói és egy pedagógus-interjúból is kiderül, hogy volt idő, amikor az intézménynek (különösen a magas szocioökonómiai státuszú) szülők körében olyan híre volt, hogy oda nem érdemes vinni a gyermekeket, mert a tehetséggondozásban nem jó az iskola, inkább rosszul teljesítő tanulókkal foglalkozik. „Amikor idejöttem, akkor azt éreztem, hogy nem igazán szerették az ovis szülők. Nem értettem. Mindenki kedves volt, és jól felkészült. [...] Szerintem az iskola megítélése is sokat fejlődött [azóta].” - mondta egy hosszú ideje az iskolában tanító interjúalanyunk. Ehelyett egy közeli másik általános iskolát választottak. Ebben a helyzetben azonban nem változtattak alapvető értékeiken, hanem további fejlesztéseket végeztek, és egyre jobb és jobb pedagógiai munkát és módszertant rendeltek a változatlan értékek és célok mellé.

Ebben a helyzetben érkezett meg – 1997-ben – az első, a Soros Alapítvány támogatásával megvalósult fejlesztés, amelyben többek között egy közeli gyógypedagógiai intézmény konzorciumi partnerei voltak. Eddigre az intézmény (de annak vezetése mindenképpen) felismerte, hogy az addigi szegregáló-reintegráló módszer működésképtelen. A negyedikben a többi osztályba csatlakozó, addig külön nevelt SNI tanulók nem tudtak belépni az osztályba, ezért az együttneveléssel kezdtek foglalkozni. A munkát egy alapítvány finanszírozta, és a pályázat nem csak azt tette lehetővé, hogy folyamatosan gyógypedagógus legyen jelen egyre több osztályban, de azt is, hogy az iskola munkatársai képezzék magukat. Mivel ez a hazai integrációs törekvések egy korai időszakában volt, kevés tudásforrás állt rendelkezésre az országban, de nagy hatékonysággal találták meg, amit használni tudtak. Ennek máig erős nyomai vannak az intézményi kultúrában, és a következő fejezetben hosszabban foglalkozunk vele.

Ezt a fejlesztést követte 2004-ben a HEFOP 2.1.2. projekt, ami ismét az együttnevelést célozta, és lehetővé tette, hogy tovább terjedjen az iskolában felhalmozott tudás. A projekt költségvetésén is látszik, hogy egyre na-

gyobb hangsúlyt kapott a disszemináció, az iskola pedagógusai és az iskola terei bemutató órák és meghívott vendéglőadók által egyre inkább tudásforrásokká váltak. A tudás megosztása a kiíró szerv elvárása is lehetett, de fontos látni, hogy a bemutató órák szervezéséért a máig egyik legtekintélyesebb pedagógus volt felelős. Komoly hangsúlyt kapott tehát ez a feladat.

Ezt követően az iskola vezetése az eredeti pályázatoktól egyre távolabbi pályázatokat fűzött fel továbbra is az együttnevelés fonalára. Ahogy a jelenlegi igazgatóval folytatott beszélgetésből kiderül, viszonylag hamar észrevették, hogy nem mindig van szüksége az SNI tanulóknak a gyógypedagógus segítségére, és van, hogy nem SNI tanuló is igényli azt: a kétezres évek közepére a pedagógus-team egy részében lebomlottak a kategóriák, tovább haladtak az inklúzió felé. Ettől talán nem függetlenül, bár korábban is fontosak voltak az érzékenyítő tréningek és az általános pedagógiai-módszertani fejlesztések, egyre inkább általában a differenciálásra helyeződött a fejlesztések hangsúlya. Kompetenciaalapú oktatási programcsomagok bevezetése, differenciált feladatgyűjtemény készítése, referenciainstítúciónak válása – teljes fejlesztési ív épült fel az inkluzív, differenciáló oktatásra. Jellemző az iskola gondolkodására, hogy az igazgatóval folytatott kötetlenebb beszélgetésben ő az éppen aktuális kihívásra, az egész napos iskolára is úgy tekintett, mint olyan eszközre, amit ennek a szellemiségnek a szolgálatába lehet állítani.

A fenti fejlesztések a pedagógusok és a vezetés számára egységes egészet alkotnak, így a továbbiakban hiba is volna kizárólag a HEFOP 2.1.2. programra fókuszálni.

Határátlépések

A szervezetfejlesztést mint folyamatot vizsgálva jól látszik, hogy az egyik leghangsúlyosabb jelenség a határátlépés (boundary crossing), mely fogalom szakterületek és szervezetek közötti határok átlépését jelenti (Tsui és Law, 2007), akár egyetlen személy teszi ezt – egyszerre két szakterületen, illetve csoport tagjaként dolgozva –, akár együttműködésben valósul meg. Hasonló jelenségre utal, mint amit a hálózatos megközelítéssel élő szervezelméletek a gyenge kapcsolatok erejének neveznek (Granovetter, 1973). Ezek a kapcsolatok, az összekötők, akik két egymástól elkülönülő csoport között teremtenek kommunikációt, és így teret nyitnak az innovációnak (Tsui és Law, 2007).

Ebből a szemszögből vizsgálva különösen izgalmas az, hogy – bár a különböző fejlesztések közötti határvonal elmosódik, az indító pontnak mindenki ugyanazt, az 1997-ben elindult fejlesztést tekinti, amelyben osztályonként megjelentek a gyógypedagógusok. „Az eddig becsukott ajtó mögött egyedül dolgozó tanítónak ki kellett tárni az ajtaját, meg kellett tanulni egy időben együtt dolgozni gyógypedagógus társával. Az új tudást be kellett hoznia a tantestületbe. [...] Az új típusú munkák kreativitást kívánnak, kibontakoztatása hozzájárul a pedagógusok önmegvalósításához.” A gyógypedagógussal folytatott közös munka a tanító szemszögéből így néz ki: „Sok fejlesztő foglalkozást tanultam tőle. Sokkal mélyebben látom a problémákat. [...] teljesen másképp látom, hogy miért nem megy annak a gyerekeknek. És ehhez kellett a gyógypedagógus is meg kellett ez a program.” Azután a későbbi, HEFOP-támogatott fejlesztésről így mesél ugyanez a tanító: „És azt hiszem, úgy volt, hogy több hónapon keresztül, minden szerdán, bárki bejöhetett. Volt, amikor senki nem jött be. Volt, amikor tömeg volt.” Itt is ez válik tehát a hangsúlyossá. De nem csak ez a szemlélet épült be tartósan az iskola szellemiségébe, hanem az írott és másodlagos forrásokból való tanulás is. Az 1997-ben elindult fejlesztés során, mivel akkor az iskola munkatársainak visszaemlékezései alapján kizárólag a Gyermek Házától tanulhatták a működő differenciálást, skandináv országok közoktatásában készült tanóra-videókból és nyugat-európai módszertani leírásokból igyekeztek tanulni az együttnevelést. Bár nyilvánvalóan személyiségből adódó okai is vannak, jól illusztrálja a szer-

vezeti kultúra erejét, hogy az iskolába két éve érkezett tanító kolléga is elsők között említette az interneten fellelhető, tengerentúli forrásokat, mint amik az órákra való felkészülését segítik. Éppígy az iskola kultúrájának szerves része a külső partnerekkel való együttműködés. Folyamatosan fogadnak tanítási gyakorlaton lévő hallgatókat, együttműködnek más intézményekkel, élő testvériskolai kapcsolatot működtetnek. Saját jelenlétünk során is nyitottságot és fesztelenséget érzékelünk az iskola minden pontján.

Az iskolán belüli tudásmegosztás szintén nagyon hangsúlyos. Amellett, hogy a fent leírt fejlesztéstörténetben az egyik pályázat keretében egy olyan kapcsos könyvet hoztak létre a pedagógusok, ami az akkori eszközkészletüket jól megőrökíti, élő hagyományai is vannak az egymás segítésének. A Massachusetts Institute of Technology egyik kutatásából is tudjuk, hogy a szervezetek munkatársai harmadsorban tanulnak belső tudástárakból, másodsorban az internetről, és elsősorban egymástól (Cross és Parker, 2013. 23.). Épp ezért fontos, hogy az ilyen tudástárakat életben tartsák és egymásnak ajánlják a szervezet munkatársai. Erre talán érdemes lenne a vizsgált intézménynek hangsúlyt fektetnie, hiszen van egy érdekes, nem hivatalos, de mindenki által elismert tervgyűjtemény: az *okosfüzet*. Ez az egyik tanító személyes tervezési dokumentumait tartalmazza. „Amikor elsők vannak, akkor az elsősnek oda szoktam adni az okosfüzetet, és akkor segít. Aki szeretné. Ez segítség nekik, egy kiindulópont.”- mondja. Amikor tovább kérdezzük a tudás megosztásáról, a kérdés feletti kis megakadás után így válaszol: „Nekem ez alap, hogy ha csinálok egy feladatlapot, akkor odaadom, hogy másolja le, használja. Ugyanígy, ha valami jót látok, megkérdezem, hogy ki csinálta.”

Az iskola szegmentáltsága és a fejlesztés korlátai

A szakmai tanulóközösségek létrejötte, azaz hogy olyan horizontális szerveződések alakuljanak ki az intézményben, amelyben új tudások születnek és azok gyorsan és hatékonyan terjednek, kulcsfontosságú a fejlesztés sikeressége szempontjából. Az ilyen közösségek kialakítása a fejlesztést megvalósító szervezetek vezetői előtt álló egyik legnagyobb horderejű kihívás (Fazekas és Halász, 2012. 78.). E tekintetben a korábban leírt, tudásmegosztásra és nyitottságra épülő működés a fejlesztés sikerességének egyik kulcstényezője. A horizontális együttműködés szerepét kell tisztán látnunk ahhoz is, hogy megértsük azokat a pontokat, ahol a fejlesztés az iskolában akadályokba ütközött.

Az iskola tanuló- és pedagóguslétszáma jelentős kihívás elé állítja az intézményvezetést: a kollégák közötti kapcsolati háló sűrűbbé és egyenletessé tétele nagy tudatosságot és hatalmas erőfeszítéseket követel. Bár a tantestületi értekezleteken és a fejlesztési projektekben rendszerint közös munka folyik a különböző évfolyamokon és tagozatokon tanító munkatársak között, a mindennapokban szegmentáltan dolgoznak. Az iskola három emeletén három évfolyam, illetve tagozat működik. Egy emelet az alsós tanítók és osztályaik számára, egy a német tagozatos pedagógusok és tanítványaik számára, egy pedig a felső tagozat számára van fenntartva. (A magas osztálylétszám miatt ez a szegmentáltság jelenleg kis mértékben gyengül.) Izgalmasan tetten érhető ez az elkülönülés a diákokkal folytatott interjúkban is: „Alsóban mindig azt gondoltuk, hogy a harmadik emeleten mennyire jó lehet.” Valamint: „A német tagozatosok azért vannak kicsit jobban egymással, mert egy emeleten vagyunk. Az egész emeleten csak németesek vannak.” Mi részben ezzel az elkülönüléssel magyarázzuk, hogy amíg az elvi stratégia, a jó pedagógiáról alkotott kép minden meglátogatott órán közös volt, addig az igazán innovatív és módszertanilag megalapozott inklúzióval az alsó tagozaton találkoztunk. Úgy tűnik, mintha az alsó tagozaton tapasztalt teljes implementációval szemben csak technológiai szintű vagy formális implementáció (McLaughlin és Berman, 1975; id. Fazekas és Halász, 2012. 68.) történt volna eddig a felső tagozaton és a német nemzetiségi osztályokban.

Ennek a szegmentált létnek egy, a szervezetre nézve veszélyes oldala jelenik meg, amikor egy a német nemzetiségi tagozaton tanító munkatárs elmondja, hogy szerinte őket a nem nemzetiségi tagozaton tanító tanárok nem kedvelik. De talán az együttműködések meglétét kereső (nem nemzetiségi tagozatos) tanító pedagógus gondolatai visznek minket legközelebb a helyzet megértéséhez: „Ez attól függ, hogy ki a kolléga. Mert a németes harmadikos kollégával szoktunk egyeztetni, hogy hol tartasz? Mit csinálsz? Ugyanígy cserélünk feladatlapot. [...] Az, hogy olyan nagy átjárhatóság nincsen a németesek között, az... Nincs ezzel gond. Ha átmegegyek hozzájuk segítségért, akkor adnak.” Valószínű, hogy közös érték-alapon gondolkodó és egymás munkájára nyitott közösségek alakultak ki az iskolán belül (valószínűleg az emeletek és az azokon található tanári szobák mentén), amelyek között az átjárás, a munkakapcsolat az év nagy részében, a mindennapi munka során esetleges. Ez az esetleges kapcsolat pedig gyengíti az innovatív pedagógia terjedését még akkor is, ha annak az oktatási-nevelési feladatok közti különbségek is gátat szabnának.

Erős irányítás, nagy felhatalmazás

Azt, hogy a megosztott vezetés és az iskolában folyó munka méltányossága között szoros összefüggés van, hazai (Schnellbach és Révai, 2014) és nemzetközi kutatások is igazolják (Day és Mtsai, 2009). Ez utóbbiak azonban azt is kimutatják, hogy a vezetés megosztása elsősorban az eredményesen működő iskolákban megtérülő vezetői döntés (Day és Mtsai, 2009. 63-80.). A sikeres megosztott vezetésnek ráadásul része az erős irányítás is, ami épp azt teszi lehetővé, hogy a stabil keretek között nagy szabadsággal dolgozhassanak a szakértő és felhatalmazott munkatársak (EPNoSL, 2013. 116.).

Épp ezen a területen a legnehezebb adatot gyűjteni a vizsgált iskoláról, valószínűleg a téma szenzitív volta miatt is. Éppen ezért szeretnénk elkerülni azt a látszatot is, hogy mi teljes képet adunk erről a területről, inkább azokat a hangsúlyokat szeretnénk kiemelni, amelyeket érzékelünk, és ehhez saját értelmezésünket adni.

Bár minden munkatárs megemlíti az előző vezetőt, amikor a vizsgált fejlesztésekről kérdezzük, nehezen kitalálható, hogy pontosan mi is volt az ő szerepe. A legfiatalabb kolléga (egy tanító), aki két éve dolgozik az intézményben, a következőképpen élte meg az előző vezető jelenlétét: „Sokszor azt éreztem, ahogy végigment a folyosón, és láttam, hogy jön, hogy nekem haptákba kell vágnom magamat, mer' itt jön, itt jön. És akkor mindenkinek rendben kell lenni, mert [...] semmi érzélem nem látszott rajta, hogy ő örül-e neki, de én éreztem, hogy akkor ott rendnek kell lenni.” Ez egyetlen személy észlelése, de nagyon jól mutatja, hogy mennyire erős vezető volt az iskola korábbi igazgatója.

Tovább árnyalhatja a képet, ha hozzátesszük, hogy bár a korábbi igazgató nem arra az évre tervezte a visszavonulását, amikor ez történt, a 2013-as nyugdíjazásakor zökkenőmentesen vette át az iskola irányítását a mostani vezetés: létezett tehát egy szélesebb értelemben vett vezető testület, amelynek irányításra való képessége és az addigi elvek iránti elkötelezettsége arra utal, hogy a vezetéset addig is megosztotta, és erős tekintélye mellett is szofisztikált implementációs kultúrával rendelkezett az előző vezető.

Az integráció, inklúzió területén a következő mozzanatokot érhetjük tetten a projektdokumentációkból és az elbeszélésekből: az iskolának az 1997-es fejlesztésben való részvételéről egyedül az akkori igazgató döntött. A jelenlegi vezető így beszél erről a döntésről: „Jól tudott a jövőbe látni. Általában amikor valami kötelezővé vált, vagy mások is elkezdtek csinálni, már hozzánk jöttek, hogy megnézzék, hogy csináljuk.” A korai adaptálók köre a tantestületben azonban önkéntesen választódott ki. „Amikor úgy volt, hogy mi leszünk az integrációnak az elindítói, akkor olyan pedagógusokat kerestek, akik motiváltak. Akik érznek magukban annyit, hogy... hogy, tehát ez többletmunka. És érzékenyítő tréningek voltak, továbbképzések.” Ebben az idézetben is látszik, hogy

erős támogatást, képzést kapott, aki ilyen feladatra vállalkozott. Idővel azonban az implementációs folyamat szintet lépett. Amint megszületett az integrációhoz szükséges tudás egy szintje a szervezetben, újra kötelező érvénnyel kiszélesedett a bevont pedagógusok köre. „Minden osztályban volt integrált gyerek. Olyan pedagógusnak is kellett integrálnia, aki félt ettől a feladattól.” És hogy eközben milyen ösztönzőket használt a vezető? Egy a fejlesztésre sok energiát fordító pedagógus erről ezt mondta: „Megköszönték. [Nevet.] Nem. Olyan nagy támogatás... Inkább elismerést. Szép szavakat kaptunk. Egy értekezleten megemlézték, hogy köszönik a munkánkat. Ha bejöttek egy órát megnézni, akkor mindig elismeréssel beszéltek. Mindig elmondták a tapasztalatokat. Hogy hogy látták. Mi tetszett, hogy tetszett. Ilyen volt. Mindig elismerően beszélt a vezetőség az óralátogatás után.” Nagyon valószínű, hogy ennek a motivációs eszköznek az alkalmazása esetén viszont újra nagyon fontosá válik a vezető személyisége, hiszen a dicsérete talán épp azzal az erővel hatott, mint amivel az, ha valaki látta, hogy egy pillanatra rálát az órájára.

A fenti fejlesztés- és motivációtörténet jó illusztrációja lehet annak, hogyan kezeli a sikeres vezető a *push* és *pull* eszközöket annak érdekében, hogy eredményessé tegye az oktatást. *Jensen* és munkatársai eredetileg rendszer, nem pedig intézményi szintű folyamatokkal kapcsolatban használják ezeket a fogalmakat (*Jensen, 2012.*), de a mi vizsgálódásunkban is jó segítséget nyújtanak. Push eszköznek tekinthetjük, amikor a vezető döntést hoz róla, hogy az iskola részt vesz az integráció megvalósítását célzó fejlesztésben, vagy amikor egy ponton engedi, hogy megkerülhetetlen legyen az SNI tanulók együttnevelése. Pull eszköz, amikor érdeklődés és motiváció alapján választja ki a megvalósító pedagógust, és támogatást ad neki a vállalt feladatához.

„Az előző igazgatót elküldték nyugdíjba, és [a mostanit] kinevezték igazgatónak. Azér' mi ismertük [a mostanit], mert harmadik-negyedikbe ő tanította a matekot. Nem olyan nagyon változott az iskola.” – fogalmazták meg a tanulók a velük folytatott beszélgetés során. És a munkatársak hol rejtetten, hol nyitottabban, szintén folytonos átmenetről beszéltek, még ha fel is hívták a figyelmet a két vezető személyisége közötti különbségekre. Eközben az iskola jelenlegi igazgatója, aki a fent leírt szakmai fejlesztéseket vezette, rövid idő alatt képes volt felállítani saját vezető testületét, és olyan nyitott vezetést valósít meg, amelyre jellemző, hogy a munkatársai bármikor beléphetnek az irodájába, miközben a vezetőség többi tagjának irodája nehezebben hozzáférhető. Személyesen úgy éltem meg a vezetőség működését, mintha a magas elvárások és az egyértelmű közös célrendszer mellett nagy autonómiával dolgozó vezetőségi tagok közt mozognék, akiket ebben a munkájukban támogat az igazgató. A vezetőség egyik tagja a fejlesztésekkel kapcsolatban a következő képet fogalmazta meg: „Elültetni a magot, aztán érjen meg.” A vizsgált iskola példátlanul hosszú organikus fejlődésen ment keresztül. Ezt a fejlődést nem törte meg az ez idő alatt történt iskola-összevonás sem, és ennek a fejlődésnek a szolgálatába állította a tantestület azt is, hogy épületüket felújították és kibővítették. Olyan szerves fejlődést láthattunk, amelynek mind a pedagógiai következményei mind pedig a folyamata vizsgálatra érdemes, és amely megfelelő környezeti feltételek között valószínűleg hosszán tartó sikereket eredményezne nem csak az adott intézménynek, hanem a vele érintkező más szervezetek (egyetemek és köznevelési intézmények) is kamatoztathatnák az itt megszületett tudást.

Összegzés

Egy olyan intézményben készítettünk interjúkra, dokumentumelemzésre és tanóra-megfigyelésekre épülő esettanulmányt, amely a sajátos nevelési igényű tanulókkal végzett munkában élenjáró: már 1997-től integráltan dolgozik velük. Az ezen a területen elért eredményeit sikeresen transzferálta a pedagógiai munka más területeire is. Az általunk vizsgált fejlesztés hosszú időn keresztül stabil és a megvalósítók számára nagy szabadságot nyúj-

tó környezetben történhetett meg. Ugyanakkor jellemző volt a fejlesztés egyes szakaszaira egy igen erős vezetői nyomás, amely magát a részvételt kényszerítette ki. Ez pedig olyan folyamatos fejlődésnek nyitott teret, amelyben az iskola jelentős része túlléphetett a pusztán technológiai megvalósításon, és ennek köszönhetően az SNI tanulók fejlesztése terén elért eredményeit kiterjesztette teljes működésére. Jól mutatja ezt a szerves fejlődést az egymást követő programok változó fókusza, és az, hogy ezt a munkatársak mégis egyetlen fejlődési folyamatként élik meg. Az iskola méretei és struktúrája komoly kihívást jelent a fejlődés eredményeinek teljes szervezetben való elterjesztése szempontjából, így a vizsgálat pillanatában eltérő fejlettséget mutatott az alsó tagozat, a felső tagozat és a német nemzetiségi osztályok köre. Ugyanakkor megfigyelhetőek voltak olyan szinergiák is, amelyek biztatóak a jövőbeli fejlődésre nézve.

Köszönetnyilvánítás

Az adatgyűjtésben aktív és meghatározó szerepet játszott *Szóllósi Tímea*, az OTKA 105 179 – számú, *Közoktatásfejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai* című kutatás résztvevő kutatója.

Minden támogatást és információt rendelkezésünkre bocsátott a vizsgált iskola és annak minden munkatársa: a formális vezetők épp úgy, mint az adminisztratív személyzet vagy a pedagógusok, akiknek a foglalkozásait meglátogathattuk, és akik segítettek megérteni a náluk folytatott fejlesztési munka jellegzetességeit. Köszönjük, hogy ezzel hozzájárultak a sikeres implementációs folyamatok megértéséhez.

Szakirodalom

1. Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
2. Balázi Ildikó és Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 2014. 12. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Tobbek-Hozottertek-index.html> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 7.
3. Cross, R. L. and Parker, A. (2004): *The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations*. Harvard Business Review Press.
4. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. and Kington, A. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. UK Department for Children, Schools and Families, London.
5. EPNoSL (2013): *School Leadership as a Driving Force for Equity and Learning – Comparative Perspective – Del 4.1*. URL: <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/epnosl-d4.1.pdf> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 14.
6. Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. <http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/> Utolsó letöltés: 2014. október 10.
7. Field, S., Kuczera, M., and Pont, B. (2007): *No More Failures! – Ten Steps to Equity in Education*. OECD-Publishing, Paris.
8. Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. 78. 1360–1380. URL: https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf Utolsó letöltés: 2014. szeptember 10.
9. Jensen, B. (2012): *Catching Up : Learning from the Best School Systems in East Asia*. Grattan Institute, Carlton.
10. Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.
11. Központi Statisztikai Hivatal (2013): *2011. évi népszámlálás – Területi adatok – Budapest*. KSH, Budapest. URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_01_2011.pdf Utolsó letöltés: 2014. szeptember 10.
12. Levin, B. (2003): *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. OECD Publishing, Paris.
13. Mihályi, Krisztina (2013): A szakképzés szerepe az esélyteremtésben. A befogadó iskola megteremtését szolgáló elvekről és gyakorlatokról. In: Hermándy-Berencz Judit, Szegedi Eszter és Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.) *Esélyteremtés szakképzéssel*. Tempus Közalapítvány, Budapest. URL: http://oktataskpzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1127 Utolsó letöltés: 2014. szeptember 10.

14. OECD (2005): *School Factors Related to Quality and Equity, Results from PISA 2000*. OECD Publishing, Paris.
15. OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-added of Schools*. OECD Publishing, Paris.
16. OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 5.
17. OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 5.
18. Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban – Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
19. Schnellbach Máté és Révai Nóra (2014): *Distributed Leadership for Equity – Systemic influences on teachers' work and professional development*. (Konferencia-előadás) ATEE Winter Conference 2014. Budapest.
20. Tsui, A. B. M. and Law, D. Y. K. (2007): Learning as Boundary-Crossing in School–University Partnership. *Teaching and Teacher Education*. 23. 1289–1301.