

Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában

Fazekas Ágnes*

Jelen tanulmány a helyi pedagógiai innovációk születésére és terjedésére fókuszálva mutatja be és elemzi egy különösen dinamikus és tudás-intenzív budapesti általános iskola innovációs tevékenységét. Az elemzés alapját az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében megvalósított „Innova kutatás” keretében végzett több napos intenzív terepmunka adta. Az esettanulmány az elemzett intézmény innovációs történéseit vizsgálja mintegy húszéves időtávra visszatekintve. Bemutat számos helyi innovációt: olyanokat, amelyek külső ösztönzők nyomán jöttek létre és olyanokat, amelyek keletkezése mögött pusztán belső motiváció állt; olyanokat, amelyek hosszú távon sikeresnek bizonyultak, és olyanokat, amelyek kudarcosan zárultak; olyanokat, amelyek elszigeteltek maradtak és olyanokat is, amelyek az intézményben széles körben elterjedtek. A tanulmány az iskola innovációs tevékenységét egy, eredetileg az egyes innovációk életének leírására alkalmazott elemzési keretrendszeren belül vizsgálja. Többek között bemutatja a jellemző konfliktus- és problémahelyzeteket az innovációs folyamatok különböző fázisaiban, így például az új ötletek gesztációja, a tervezés, a burjánzás, a visszaesés, az adaptálás és a lezárás kapcsán.

Kulcsszavak: Innova kutatás, oktatási innováció, esettanulmány, innovációk születése, innovációk terjedése, helyi szintű innovációk

Bevezetés

Jelen tanulmány egy budapesti általános iskola pedagógiai újításait mutatja be. Célja feltárni, hogy az elmúlt húsz évben milyen feltételek segítették leginkább e szervezetten belül a keletkező innovációk létrejöttét, intézményesülését és terjedését. Gyakorlati példákat hoz az innovációs folyamatok leginkább meghatározó komponenseire és a főbb keletkezési és terjedési típusokra. Az esetfeltárás az Innova kutatás¹ keretein belül készült, az innovációs folyamatok értelmezésében részben a kutatás elméleti és elemzési kereteire támaszkodtunk (Fazekas et al., 2017; Halász & Horváth, 2017), részben azokra a megfontolásokra, amelyeket e konkrét eset elemzése generált. Az esettanulmány az ELTE PPK Neveléstudományi MA program intézményfejlesztés szakirányos hallgatóinak bevonásával készült.²

Az első fejezetben bemutatjuk az esetfeltárás tudásháttérét, ezt követően ismertetjük a kutatásban résztvevők körét, az alkalmazott kutatási módszereket és eszközöket, majd rátérünk az intézmény fontosabb jellemzőire. Ezt követően bemutatjuk az azonosított innovációkat, innovációs folyamatokat, és az elméleti megalapozásban felvázolt keretrendszeren belül elemezzük az adott esetet. Végül a konklúzió során tágabb összefüggés-

* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója, az ELTE PPK Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport munkatársa. fazekas.agnes@ppk.elte.hu

1. E tanulmány háttérét adó „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” című kutatást („Innova kutatás” - OTKA/NKFIH azonosító: 115857) a Neveléstudomány két tematikus számának megelőző tanulmányai (Horváth, 2017; Halász, 2018) részletesen bemutatják. A kutatás honlapját lásd itt: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>.
2. A kutatócsapat tagjai: Balogh-Bereznai Zsófia, Brabanti Barbara, Csontos Gyöngyi, Eckhardt Éva, Fazekas Ágnes (a kurzus oktatója), Halász Gábor (az Innova kutatás vezetője), Korda Ágnes, Kóródi Balázs, Mihály Henriett, Néningger Melinda, Szabadszállási Dóra, Szombati Beatrix Éva, Tercs Dalma Carmen, Vanka Ingrid Beáta.

rendszerbe helyezzük a szervezet innovációs tevékenységének egészét, melyhez az Innova kutatás dinamikus modelljére támaszkodunk. A tanulmány legfontosabb részét ez utóbbi két fejezet adja.

A pedagógiai innováció és meghatározó tényezői

Jelen kutatásban egyszerre foglalkozunk az innovációval mint produkttal és mint folyamattal, e két megközelítés együttesében látjuk a komplex változási folyamatok megragadásának lehetőségét (Fazekas et al., 2017).³ Mindazonáltal a feltáró munkánkat elsődlegesen a folyamatelméleti (*process theory*) megközelítés orientálta, hiszen ez az, ami lehetővé teszi a komplex innovációs folyamatok dinamikájának megragadását, az innovációt elindító ötletek, a résztvevők, az interakciók, a kontextus és az újítás eredménye közötti kapcsolatok vizsgálatát (Van de Ven et al., 2000).

Kiindulópontunk, hogy a pedagógiai újítások hosszan elnyúló, számos tényező által befolyásolt, sokszor bizonytalan forrású és kimenetű cselekménysorként értelmezhetők, amelynek eredménye és hatékonysága akár évtizedek elteltével is változhat (Sabatier, 1986). Engeström (1999) cselekvés-rendszer elmélete (*activity system theory*) nyomán, további kiindulópontunk, hogy a folyamatban résztvevő egyének sajátosságai, az újítási folyamatnak keretet adó szervezeti és közösségi jellemzők, a szabályozási környezet, az alkalmazott eszközök, a munkamegosztás, és az újítás tárgya is alapvetően befolyásolja az innovációs folyamatok kimenetét. Ezek többsége jelen van az Innova kutatásban alkalmazott „innovációs háromszög” modelljében, amelynek pólusait a megoldandó feladat, a megoldáson dolgozók között zajló interakciók és az ezt kísérő kognitív, illetve tanulási folyamatok alkotják (Halász, 2018).

Az osztálytermi gyakorlat megújítása kísérletezési folyamatként is értelmezhető, amelynek közvetlen irányítója a pedagógus, és ez által számos olyan személyes sajátosság is determinálja, mint amilyen a szakmai tudás, a kreativitás, a vállalkozói attitűd vagy a tanulókkal kapcsolatos elméleti vélekedések. Bár jelen kutatásban az innovatív megoldások születését és terjedését tárjuk fel, és a pedagógusok tevékenységét e területen vizsgáljuk, a modern kurrikulumelmélet nemcsak az innovációk vonatkozásában, hanem tevékenységük egészét illetően alkotó szereplőként, kurrikulumalkotóként (*curriculum-maker*) (Jackson, 1992) tekint a pedagógusokra. Eszerint a pedagógusok személyes viszonyaiknak, tudásuknak megfelelően formálják a központi tanterveket (Clandinin & Connelly, 1992), az pedig változó, hogy ők maguk, környezetük, vagy éppen a tevékenységüket kutatók e változtatásokból mit definiálnak innovációként.

Mivel a kurrikulum megalkotásakor a pedagógusok új eljárásokat próbálnak ki és építenek be tacit tudásuk mély rétegeibe, az osztálytermi folyamatok konstruálását sokan tanulási folyamatként értelmezik (lásd például McLaughlin & Berman, 1975; Darling & Hammond, 1990; Cohen & Hill, 2001). A tanári tanuláshoz számos megközelítés létezik, a legtöbb kiemelt jelentőséget tulajdonít többek között a tanulási mintázatoknak, a kontextusnak és az egyéni sajátosságoknak (Vermunt & Endedjik, 2011). Azaz fontos szerepet kapnak az olyan tényezők, mint a támogató környezet, a kompetenciaérzet, a tanulási élmények, a szakmai viselkedést orientáló vélekedések, a feladat megítélése, a személyes erőforrások, illetve a negatív érzelmek is, mint a szorongás (Réthy, 2002, Boekaerts, 2010). A pedagógusok tanulásának mechanizmusai abban térnek el az általános tanulási modellektől, hogy itt a kontextust a munkahelyi környezet adja, illetve a létrehozott tudás csak akkor lehet érvényes, ha az gyakorlati jellegű. Az ilyen tudás legfőbb forrása a pedagógiai gyakorlat, a született döntések jó-

3. Az innováció fogalmának részletesebb értelmezését lásd a kutatás elméleti kereteit bemutató tanulmányban (Fazekas et al., 2017).

ságát jellemzően később, reflektív gyakorlat során vizsgálhatják a pedagógusok, és alakíthatják innovatív eljárások születését eredményező tapasztalati tanulássá (Falus, 2001; Szivák, 2014). Lee S. Shulman pedagógiai tudás kategóriarendszere alapján (1987) tartalmi szempontból megkülönböztethető a tárgyi, az általános pedagógiai, a kurrikulum, a pedagógiai tartalmi, a szakterülethez kötődő és a nevelési-oktatási feladatokhoz kapcsolódó tudás, illetve a tanulóknak és sajátosságainak, a nevelési-oktatási kontextusnak, a nevelési-oktatási céloknak, funkcióknak és értékeknek az ismerete. E tudásformák jellemzően dinamikus jellegűek és kiegészíthetők további – többek között a kognitív dimenzió (Grossman, 1995) és a kontextus jelentőségét erősítő (Barnett & Hodson, 2001) – elemekkel.⁴

Tanári tanulást vizsgáló kutatások szerint a szakmai tudás valódi növekedése leggyakrabban társas folyamatokon keresztül valósul meg (Meirink et al., 2009), olyan mechanizmusoknak köszönhetően, mint a pedagógustársak ösztönzése (Fazekas, 2016), vagy az aktív tudásmegosztás. E folyamatok kialakulhatnak akár közös munkavégzés, kísérletezések, hospitálások vagy műhelymunkák alkalmával. Hatékonyságuk különösen erős akkor, ha lehetővé teszik a pedagógiai határátlépések megvalósulását. Utóbbi leggyakrabban a különböző szakterületen és évfolyamokon dolgozók együttműködését jelöli, de számos más formája is elképzelhető (Istance & Kobayashi, 2012; Balázs et al., 2015). A társas tudásteremtésnek leginkább az olyan iskolai környezetek kedveznek, melyek tudásintenzív szervezetként működnek (lásd például Giles & Hargreaves, 2006; Bakkenes et al., 2010; Gilbert, 2011). Ezek az intézmények jellemzően magas dinamikus kapacitással rendelkeznek, képesek hatékonyan támogatni a munkatársak szakmai kezdeményezéseit (OECD, 2000; Baráth, 2014).

Egy a tudásintenzív szervezetek sajátosságait vizsgáló hazai kutatás (Anka et al., 2016) hat olyan szervezeti jellemzőt azonosított, amely mentén megragadható az iskolák tanulószervezeti jellege. Eszerint azok az iskolák tekinthetők tanulószervezetnek, amelyek (1) jól definiált, a munkatársak által támogatott értékekkel, jövőképpel és célokkal rendelkeznek, ahol (2) a kollégák intenzíven osztják meg egymással tudásukat, (3) felelősséget vállalnak saját tevékenységükért, és jellemző rájuk az együttműködés és bizalom. Ezekben az iskolákban a munkahelyi tanulás – beleértve az innovatív eljárások kikísérletezését – alapvetően pozitív tanulási élmény, amely hosszabb távon is megerősíti az új módszerek kipróbálásának igényét. Így (4) gyakori a pedagógusok innovációs tevékenysége, a kollégák kezdeményezőkézsége és kockázatvállalási hajlandósága magas. A tudásintenzív szervezetként működő iskolák nemcsak belső, de külső szakmai kapcsolatokat is építenek, (5) erős hálózati, partneri kapcsolatokkal bírnak. Mindezen folyamatokban kiemelt szerepe van a (6) tanulásfókuszú vezetésnek, amely hatékonyan támogatja a pedagógusok fejlesztő tevékenységét az innovációk életének minden fázisában. Mindezek ellentéte is empirikus módon igazolható: az innovációs tevékenységet akadályozó szervezeti feltételek blokkoló hatással lehetnek a pedagógusok kockázatvállalására, innovativitására és a proaktivitására, illetve azon attitűdök és viselkedésbeli jellemzők együttesére, melyet sokszor a vállalkozó képesség fogalmával jelölünk (Halász, 2016).

Az innovációk életének modellezésére számos elmélet vállalkozott (lásd például Van de Ven et al., 2000; Rogers, 2012). Egy a közszféra innovációit tárgyaló elemzés – mely az Egyesült Királyság és Új-Zéland innovációs folyamataira nagy hatással lévő szakértők, Geoff Mulgan és David Albury nevéhez fűződik –, négy fő fázist jelöl meg: az új lehetőségek születését, az innováció létrejöttét, terjedését-terjesztését és a felhalmozott tapasztalatokból származó tudás felhasználását és az erre alapozott tanulást (Mulgan & Albury, 2003). E modell szerint a fejlesztések sikeres indítása szempontjából különösen kedvező a diverzitást támogató szakmai kör-

4. A kapcsolódó fogalmak részletesebb kifejtését lásd az Innova kutatás elméleti kereteit bemutató tanulmányban (Fazekas et al., 2017), a pedagógusok szakmai tudásáról és e tudás dinamikájáról részletesebben lásd Révai Nóra megelőző tematikus számban közölt tanulmányát (Révai, 2017).

nyezet, a konstruktív viták, a kreatív gondolkodást bátorító szervezeti légkör, a szabályok feloldhatósága, és az innovatív munkát stimulálja a versenyhelyzet is. Ezek mellett sokan kiemelten kezelik a mögöttes sokkhatás szerepét (lásd például Borins, 2000; OECD, 2009; Mourshed et al., 2010), köztük az e kutatás kiindulópontját is alapvetően meghatározó *Minnesota Innováció-kutatási Projekt (MIRP)* keretei között született (Van de Ven et al., 2000) modell is.

Mulgan és Albury modelljének (2003) második állomását a fejlesztés születése adja, mely során kiemelt jelentőségű az új ötletek kipróbálásához szükséges erőforrásbeli és infrastrukturális feltételek megléte, valamint a fejlesztéseket felhasználók igényeinek és reflexiójának korai becsatornázása. A MIRP keretrendszere az innovációk létrejöttének két meghatározó komponensét jelöli meg: a megvalósítás tervezését és a kezdeti időszakra jellemző burjánzást, azaz az innovációk tényleges feltűnését és gyarapodását (Van de Ven et al., 2000).

Az Innova kutatás elemzési kerete megkülönbözteti az innovációkat aszerint, hogy másoktól átvett megoldások vagy saját fejlesztések (Halász, 2017). Fontos kérdés továbbá, hogy az innovációkat stimulálják-e ösztönző platformok, vagy csak saját erőforrásra támaszkodnak, hogy tudatosan vagy véletlenszerűen alakulnak ki, és hogy egy vagy több centrumból indulnak (lásd bővebben Fazekas & Halász, 2016). A különböző keletkezésű innovációk közül talán a legnagyobb kihívást azoknak a megértése jelenti, amelyek a kezdetekben a munkafolyamat során, a meglévő erőforrásokból táplálkozva, ad hoc és sokszor láthatatlan módon keletkeznek, azonban hosszabb távon a mindennapi munkafolyamatot meghatározó stabil rendszerekké alakulnak át. Az innovációs irodalom az ilyen eseti megoldások megszilárdulását gyakran „barkácsolásnak” (*bricolage*) nevezi (Fuglsang & Sørensen, 2010; Halász, 2018).

Mulgan és Albury modellje (2003) az innovációk életének harmadik fázisaként a terjedési szakaszt azonosítja, amely kapcsán elsősorban a menedzsment döntések és a kapcsolatrendszerek szerepét hangsúlyozza. A MIRP modell – általában, így a terjedés kérdése kapcsán is – kiemelten kezeli az innováció és a régebbi rendszerek kapcsolatát, a résztvevők szerepvállalását, illetve a befektetők és a környezeti infrastruktúrák⁵ hatását is (Van de Ven et al., 2000). Azon iskolák, melyek tudásintenzív szervezetként működnek, ezen tényezők együttesét gyors és hatékony diffúziót ösztönző rendszerként tudják működtetni. Az ilyen szervezetek jellemzően több tudásmegosztó fórumot működtetnek, az aktív szakmai kommunikáció nyomán a pedagógusok megismerik a tudásmegosztás biztosította reflexió előnyeit (Fazekas, 2015), és tapasztalati tudást szereznek arról, hogy az innovációk hűséges átvétele csak nagyon ritkán hoz tényleges eredményt új környezetekben (Berman & McLaughlin, 1975; Fielding et al., 2005). Mindazonáltal az ilyen iskolákon belül sem általánosan jellemző az újjításra való nyitottság, megkülönböztethető az innovációkat létrehozók, a korai adaptálók, az innovációt befogadó korai és késői többség, illetve a lemaradók csoportja. Azt, hogy adott pedagógus mely csoportba tartozik, nagyban meghatározza például, hogy mennyire látja a változtatás előnyeit és a fokozatosság lehetőségeit (Rogers, 2012). Feltehetően különös jelentősége van az érintett tartalmi területeknek is, mely szerint megkülönböztethetők egymástól a kurrikulumot érintő, a tanári teljesítmény növelését célzó, a technológiai és a szervezetfejlesztések (Vespoor, 1986; Halász & Szöllösi, 2012). Hazai tapasztalatok szerint a fejlesztők legkevésbé szívesen a szervezetfejlesztési innovációkat osztják meg, a fogadó oldal ellenállása pedig inkább a kurrikulumot érintő változtatások adaptálására jellemző.

Mulgan és Albury modelljének utolsó elemét az innováció értékelése és elemzése adja, itt kiemelt problématerületként jelenik meg például az eredményességmutatók meghatározása, az értékelésben résztvevők köre

5. Például a pályázati, közigazgatási rendszerek hatását.

és a lehetséges kompromisszumok feltárása, mérlegelése. Az értékelés és beválás kérdése a *MIRP* modellnél is kiemelt figyelmet kap. Az értékeléssel kapcsolatban talán a legfontosabb kapcsolódó kérdés, hogy az hosszabb távon milyen hatással van az érintettek viselkedésére. Az értékelés egyrészt igazolhatja, hogy adott gyakorlat mely területeken képes valós eredményeket produkálni, és ez által növelheti a potenciális átvevők adaptálási hajlandóságát, másrészt rámutathat olyan problémákra is, melyek az újítások újragondolását, alapvető kritériumainak, vagy alkalmazási területeinek megváltozását idézhetik elő. Mindemellett fontos látnunk, hogy amennyiben az innovációk értékelése általános, standardizált módon történik, az hosszabb távon torzíthatja a születendő innovációk természetét. Az innovációkat létrehozók és megosztók várhatóan nagy jelentőséget tulajdonítanak a fix értékelési kritériumoknak, s így azok az innovatív megoldások, melyeket az értékelési rendszer nem ismer el, kevésbé tudnak érvényesülni (Van de Ven et al., 2000; Mulgan & Albury, 2003).

Mint láthattuk, Mulgan és Albury modellje könnyen kezelhetővé teszi az innovációs folyamatok megragadását, míg a *MIRP* modell különlegessége, hogy a maguk teljes komplexitásában próbálja megragadni azokat. Utóbbi egyszerre láttatja a résztvevő egyéneket és csoportokat, tevékenységeiket és szerepeiket, a közöttük zajló interakciókat, az innovációt leíró ötleteket és stratégiákat, a tágabb kontextust, és a változtatás eredményét. Bár a fentiekben ismertettük e modell legtöbb kulcskomponensét, érdemes itt ezeket szisztematikusan is megjelenítenünk. A *MIRP* szerint az innovációk életének leírása a következő elemek mentén képzelhető el: (1) az innováció ötletének létrejötte, a gesztáció, (2) a mögöttes sokkhatás, (3) az innováció megvalósításának tervei, (4) a kezdeti időszakra jellemző burjánzás, (5) a résztvevők változó erősségű részvétele, (6) és végleges módosulása, (7) a megvalósítási kudarcok, (8) az eredetileg meghatározott kritériumok módosulása, (9) a befektetők és a felső menedzsment viselkedése és hatása, (10) a másokkal való kapcsolat, (11) a környezeti infrastruktúra változásai, (12) az innováció kapcsolódása a régi rendszerekhez, (13) végül az adoptálás, (14) és a lezárás, mely hosszabb távon kiegészülhet (15) az innováció jelentésének vagy funkciójának módosulásával (Van de Ven et al., 2000).⁶ Bár e komponensek eredetileg egy-egy konkrét innováció leírását segítették, jól lehet támaszkodni rájuk akkor is, ha a fókuszban egy adott szervezet innovációs tevékenységének az egésze áll.

Mint korábban említettük e modellek mellett az elemzési munka összegzése során kiemelten támaszkodunk az Innova kutatás dinamikus elméleti modelljére is. Utóbbi e kutatás központi kérdéseit előtérbe helyezve megkülönbözteti az innovációk születésére és terjedésére hatást gyakorló külső és belső tényezőket, vizsgálja az innovációkat, mint produktumokat, az újítási folyamatok természetét, illetve azok belső és makroszintű hatását (Fazekas et al., 2017).⁷

Az esetfeltárás megvalósulása

Az esetfeltárás a 2016/2017-es tanévben valósult meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán. A kutatómunkát az Innova kutatás vezetőjének irányításával jelen tanulmány szerzője és a „*Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása*” című kurzus hallgatói közösen végezték. Az intézmény kiválasztásába a kutatócsoport egésze bevonódott, a cél egy kiemelkedően innovatív intézmény vizsgálata volt. Bár az Innova kutatás meghatározta a feltáró munka alapvető céljait, annak fókuszát a kutatócsoport az adott eset kínálta lehetőségekhez igazította. Így bár a munka egyaránt kiterjedt az alulról jövő innovációkra és a köz-

6. A *MIRP* modell vizuális ábrázolása, az egyes komponensek időtengelyen történő megjelenítésével látható e tematikus szám Halász Gábor által írt tanulmányában (Halász, 2018). A modellt részletesen ismerteti továbbá Tóth Teréz recenziója a *MIRP* kutatást bemutató könyvről (Tóth, 2018).

7. Az Innova kutatás dinamikus elméleti modelljének részletes szöveges bemutatását és vizuális ábrázolását lásd a megelőző tematikus szám vonatkozó tanulmányában (Fazekas et al., 2017).

ponti kezdeményezés nyomán született helyi újításokra, a kurrikulumfejlesztésekre és a szervezeti változtatásokra, az elhaló és a hosszabb távon beépülő innovációkra, fókuszát elsődlegesen az alulról induló, szervezeten belül elterjedő és rendszerre formálódó innovációk adták.

A hallgatók négy egymásra épülő munkacsoportba rendeződtek. Az első az elméleti keretek felállítását vállalta, a második az iskola dokumentumait elemezte, a harmadik a terepmunka tevékenységeit orientáló protokollt dolgozta ki, és végül a negyedik feladata az iskolával való kapcsolattartás és a protokollban megfogalmazott kutatási tevékenységek elvégzése volt (Szombati, 2017; Trencs, 2017). Bár a kapcsolódó feladatok egy-egy csoporthoz tartoztak, azokat rendszeres kutatócsoport megbeszélések során minden résztvevő megvitatta, így biztosított volt az elemek gördülékeny összekapcsolódása.

A terepmunka során a kurzus oktatója a negyedik csoport egy tagjával együtt két napot töltött az intézményben. Egyéni és fókuszcsoportos interjúkat készítettek, tanórákat látogattak, részt vettek átfogó, minden diákot megmozgató iskolai rendezvényen, megismerkedtek az intézmény épületével, és megragadtak minden adódó lehetőséget a tájékozódásra. Interjúhelyzetben az intézmény igazgatóját, igazgatóhelyettesét, öt pedagógust és tíz diákot kérdeztek. Különböző évfolyamokon, szakterületeken dolgozó, a fejlesztésekbe inkább és kevésbé involvált, illetve kezdő és mentorként működő kollégákat is kérdeztek. A tanulók esetében is változó összetételű csoport tagjaitól tájékozódtak, itt évfolyam, tanulmányi eredmény és szocioökonómiai háttér szerint történt a megkérdezettek kiválasztása. A terepmunkát végzők hangfelvételeket és fotódokumentációt készítettek, amelyeket minden elemzésben résztvevő kolléga megismert. A látottakat, hallottakat a kutatócsapat tagjai közösen értelmezték, majd a kurzus hallgatói egyéni írásos elemzéseket is készítettek, ezek legfontosabb megállapításait a tanulmány hivatkozta. Az empirikus tudáshátteret szélesítette az az intenzív terepmunkára épülő esettanulmány is, amelyet 2013-ban ebben az intézményben végzett a kurzus oktatója (Fazekas, 2013; Mihály, 2017; Szabadszállási, 2017).

Az intézmény jellemzői

A vizsgált intézmény a Budapest XIII. Kerületi Tomori Pál Általános Iskola,⁸ mely több mint 100 éves múltta visszatekintő, számos innovációt megvalósító szervezet. E hosszú történet leginkább meghatározó eseménye Pedagógiai Programjuk létrehozása volt, melyre a kilencvenes évek elején került sor. Az iskola életét ma is meghatározó Program akkoriban gyökeresen változtatta meg a szervezet működését, terelte azt egy dinamikus, fejlesztéseket indítani és menedzselni képes irányba.

Az iskola általános bemutatása

Az iskola 372 tanulóval működik, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók aránya alacsony. A diákoknak különösen pozitív a tanuláshoz való viszonya, számos területen kiemelkedő versenyeredményeket érnek el. Az Országos kompetenciamérés szerint az elmúlt években a hatodik évfolyamos diákok eredményei haladták meg az országos átlagot. A nevelőtestület 38 pedagógusból áll, melyet többek között gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, pszichológus, dráma szakos pedagógus és pedagógiai asszisztens is támogat. A tanterület többsége az idősebb korosztályhoz tartozik. Az iskola Programjának létrehozása óta számos belső és külső fejlesztést megvalósított, működése ma már több területen eltér a főáramtól. A tanórákon keverednek a

8. Az iskola vezetése hozzájárult az intézmény nevének megjelenítéséhez. Az iskoláról bővebb információk az iskola honlapján elérhetőek: <http://www.tomoriiskola.hu/>

hagyományos, a saját fejlesztésű és az adaptált módszertani megoldások és eszközök. Nem azonosítható olyan pedagógiai eljárás, amely irányában a pedagógusok többsége mélyen elkötelezett lenne, inkább a tanulók igényeihez igazított rugalmas és gyakran megújuló óraszervezés az, amiben hisznek. Az intézmény 2012 és 2016 között tagiskolaként működött, bár e négy évben sem kellett eltávolodniuk a korábban kialakított közös céljaiktól, az önállóság elvesztését nehezen élte meg a szervezet. A 2016-os önállósodás ismét kialakította a függetlenség pozitív érzetét, és új felsőmenedzsment megjelenését is eredményezte. Az új vezetők kiválasztásába a tantestület is aktívan bekapcsolódott, elsődleges szempontjuk volt, hogy ismerjék, szeressék és hosszú távon működtessék az iskola Programját. Az intézmény élére került igazgató külső pályázóként nyerte el a posztot, míg igazgatóhelyettesei a tantestület köréből kerültek ki. Az igazgató mélyen hisz a megosztott vezetés gyakorlatának sikerességében, illetve elkötelezett az iskola Programja és egyéb korábbi fejlesztési törekvései irányában is. Mindazonáltal máshol szerzett tapasztalatai nyomán azonosított néhány olyan hiányterületet is, amelyek erősítését megjelölte hosszabb távú céljai között (Korda, 2017; Mihály, 2017; Néninger, 2017; Vanka, 2017).

Szervezeti működés tudásintenzív perspektívájából

A tudásintenzív iskolák jellemzőit vizsgáló, korábban említett hazai kutatás (Anka et al., 2016) modellje alapján az iskola fejlett tanulószervezetnek tekinthető. Úgy láttuk, a munkatársak igénylik az újításokat, és jövőképüket is a dinamikus működésre való törekvés határozza meg (Brabanti, 2017; Korda, 2017; Kóródi, 2017). Az alábbiakban néhány példával illusztráljuk az intézmény tudásintenzív működését, és zárójelben utalunk a modell egyes komponenseire.

A szervezet egyik legfontosabb sajátossága, hogy a vezetés és a pedagógusok ismerik egymás elképzeléseit, közös nyelvezetet használnak, mélyen azonosulnak a közös célokkal, melyeknek legerősebb megnyilvánulási formája az iskola Programja (1. Közös értékek, jövőkép, célok). A pedagógusok között erőteljes az együttműködés (Brabanti, 2017; Trencs, 2017), a szervezett és spontán tudásmegosztást több, az intézményben működő rendszer támogatja. Ilyen például a többségi és a fejlesztőpedagógusok együttműködése, vagy az eseti jelleggel a vezetők által egy-egy aktuális probléma megoldására szervezett munkacsoportok működtetése. Fontos szerepe van az olyan klasszikusabb fórumoknak is, mint az óralátogatások (melyek kifejezetten gyakoriak) és a kiscsoportos (például munkaközösségi, vagy az évfolyam) értekezletek is. A tudásmegosztás megvalósulása mellett sokszor szó esik a tudásátadás mikéntjeiről is (Korda, 2017). E rendszereknek köszönhetően a pedagógusok szakmai problémáikkal tudnak kihez fordulni, ez olyan biztonságérzetet ad, ami nagyban hozzájárul ahhoz, hogy képesek legyenek tervekből valósággá alakítani fejlesztési elképzeléseiket (Mihály, 2017) (2. Tudásmegosztás). A tudásmegosztás aktív jelenléte megerősíti a pedagógusok közötti szociális kapcsolatokat is (Kóródi, 2017), az összefogás azonban nem kizárólag a pedagógusok között működik. A diákok és tanáraik közötti erős köteléket mutatja többek között, hogy a felsős tanulók szívesen keresik fel alsós tanítóikat, sőt láttunk példát arra is, hogy egy hetedikes diák szabadidejében bekapcsolódott egy másodikos tanórába. A pedagógusok a volt tanulókkal is intenzív kapcsolatban állnak, a végzetek számos intézményi esemény aktív résztvevői (Korda, 2017). Az együttműködés és a bizalmi viszony a szülők körére is kiterjed, akik véleményét számos fórumon kikérik. Mindez lehetővé teszi, hogy a diákok és a szülők olyan tudásforrásként jelenjenek meg, akikre építenek a pedagógiai folyamatok és a fontosabb stratégiai döntések tervezésekor, így például az iskola Programjának felülvizsgálatakor is (3. Felelősségvállalás, együttműködés, bizalom).

„Az összes dokumentumunkat átvizsgáltuk (...) először a munkaközösségek nézték át, majd a szülőkkel online kérdőívet készítettünk, hogy ő bennük van-e igény a változásra (...) a diákok véleményét is megkérdeztük (...)” (Igazgató-helyettes)⁹

Bár az innováció átszövi a mindennapokat, azonosíthatók inkább innovatív és inkább rutinszerűen működő pedagóguscsoportok. Többen a pár éven belül nyugdíjba menő, illetve a fiatal és/vagy újonnan érkező kollégák körét azonosították úgy, mint akik a kevésbé kezdeményező csoportokba tartoznak. Előbbiek feltételezhetően már nehezebben mozdíthatók, ragaszkodnak megszokott gyakorlataikhoz, míg utóbbiaknak még nem szilárdultak meg annyira a szakmai kompetenciáik, hogy komolyabb módszertani kísérletezésekbe kezdjenek (4. Innováció, kezdeményezőkézség, kockázatvállalás). Habár a tudásmegosztás már régóta jól működik az iskolában, a más intézményekkel való együttműködés kevésbé intenzív. Néhány megvalósított, illetve jelenleg is futó program megnyitotta ebbe az irányba is a szervezetet, azonban a pedagógusok körében a külső szereplőkkel történő tudásmegosztás még nem bír kiemelkedő értékkel (5. Hálózati, partneri kapcsolatok). Felismerve e hiányterületet, kiemelt célként jelölte meg a külső horizontális kapcsolatok erősítését (6. Tanulás fókuszú vezetés) (Mihály, 2017; Vanka, 2017).

Innovációk születése és terjedése a vizsgált iskolában

A láthatóvá vált innovációk legnagyobb része olyan belső újítás, amely a kezdetekben egy jól megragadható problémára kínált spontán, esti megoldást. Bár külön-külön sokszor névtelenek maradtak, többségük az idő előrehaladtával integrálódott az intézményi kultúrába, és a szervezeti kontextust meghatározó protokoll, az iskola Programjának részévé vált. A Program első változata hozzávetőleg két évtizeddel ezelőtt született, létrehozásának hátterében beiskolázási nehézségek álltak. E változatot a tantestület és a vezetés közösen alkották meg, majd folyamatosan egészítették ki újabb innovatív elemekkel. Bár a Program mára rendkívül színes, a gyakorlat szülte innovációk sokaságát tartalmazó dokumentummá vált, mélyebb elemzésével azonosítható három rendezőelv. Eszerint a Program három átfogó területen bővíti az iskola kapacitásait: (1) kiszélesíti a rendelkezésre álló időkereteket, (2) új interakciós platformokat teremt, és (3) bővíti a humán erőforrás lehetőségeket. A Programot itt nincs lehetőségünk teljes egészében ismertetni, így minden dimenzió vonatkozásában bemutunk néhány kifejező innovációs példát.

Az első kapacitásbővítő dimenziót az időkeretek kiszélesítése adja, a kapcsolódó innovációaktív megoldások elsősorban a tanítási időt teszik rugalmassá, formálhatóvá. Az iskolában nem jelzi csengetés az órák kezdetét és végét, emellett több mint 20 éve – azaz az országos elterjedést jóval megelőzően – hatodik évfolyamig egész napos oktatási rendszerben tanítanak. A pedagógusok szerint a rugalmas órartartási keretek lehetővé teszik, hogy a tanulókkal töltött időt a lehető leginkább kihasználják (Korda, 2017; Néninger, 2017), nagyobb szabadságot és több lehetőséget biztosít az új eljárásokkal való kísérletezésekre is.

A második dimenzió újításai a pedagógusok, a diákok és a szülők közötti interakciós platformok kereteit bővítik. A kapcsolódó gyakorlatok többsége a tanulók értékeléséhez köthető: a diákokat 15 fokú skálán értékelik, és szövegesen tájékoztatják a tanulókat és a szülőket az elért fejlődési eredményekről. További platformot jelent a diákok év végi záróvizsgálója, amely a negyedik évfolyamtól nyolcadik évfolyam első feléig minden diákot megmozgat. A vizsgatárgyat és a témaköröket az osztályok év elején ünnepélyes keretek között húzzák ki,

9. A tanulmányban szereplő idézetek Csontos Gyöngyi válogatása alapján kerültek kiválasztásra.

majd tanáraikkal az év során kollektíven készülnek rájuk. E rendszer kiegészül mestermunkával, melynek során a végzős diákok választott tartalmi területeken hoznak létre egyéni alkotásokat. Ez, ellentétben a vizsgával, nem kötelező jellegű, a felkészülést pedig a diákok által választott pedagógus segíti. Az elkészült munkákat bizottság előtt védik meg, a sikeres munka elismeréseként a diákok a ballagáson pénzjutalomban részesülnek.¹⁰ A vizsga és a mestermunka eredménye javíthatja, de nem ronthatja a tanulók jegyeit. A pedagógusok és a tanulók interakcióját segíti továbbá az alsó tagozatban működő társas óra, ami – mivel itt hivatalosan még nincs osztályfőnöki óra – biztosítja a szükséges közös időt (Korda, 2017; Szabadszállási, 2017).

A harmadik kapacitásépítő dimenziót a humánerőforrás lehetőségeinek kiszélesítése adja. A kapcsolódó innovációk a pedagógusok együttműködésében rejlő többletet hivatottak biztosítani. Az iskolában kettős osztályfőnöki rendszer működik hatodik évfolyam végéig, amely lehetővé teszi a pedagógusok tudásmegosztását, közös problémamegoldását. A pedagógusok áttanítási rendszerben dolgoznak, azaz lehetőségük van bizonyos szakterületeket tanítani a hivatalosan nem hozzájuk tartozó osztályokban is. Ezáltal elérhetővé válik, hogy a hozzájuk közel álló tartalmi területeket tanítsák, míg a kevésbé kedvelteket átadják másnak, ez jelentősen növeli a motivációjukat és munkakapacitásukat.

„Nagyon sok tanítónk visz föl osztályokat felső tagozatra (...) a szakos kollégák pedig betanítanak alsó tagozatba [mindenki olyan témát tanít ott, amit szeret (...)] fontos, hogy azt taníthatok, amit szeretek, így öröm a tanítás, amiben ki tudok teljesedni.” (Tanító)

Maga a Program egésze is lehetőséget biztosít a pedagógusok közötti kommunikációnak, mivel ez adja az intézmény közös hitvallásának alapját, megváltoztatása a pedagógusok közös munkájára, aktív kommunikációjára épül. A pedagógusok egymástól való tanulását segíti továbbá az intézmény infrastruktúrája is: az osztálytermek betekintő-ablakos ajtókkal rendelkeznek, így a pedagógusok hospitálási alkalmak nélkül is látják egymás óravezetési gyakorlatát.

A megerősödött belső kapacitások az intézményben számos, a Programba nem integrálódó újítás megvalósítását is lehetővé tették. Ilyen az évi egy alkalommal megszervezett Fordított nap, amely lehetővé teszi, hogy a diákok valós iskolai kérdésekben közös, tudásmegosztáson alapuló döntéseket hozzanak. Az esetfeltárás évében az iskolai játszótér megújítása kapcsán tárgyaltak megvalósítási problémákat, eredményeiket a vezetőség figyelembe vette a projekt tervezésekor.

„Április elseje alkalmából a gyerekek kitalálták, hogy tartsunk fordított napot (...) a diákok tanítottak, a tanárok beültek a padba, még a vezetőséget is leváltottuk, a Diákönkormányzat elnöke lett az igazgató (...) a nap végén a diákok megszavazták, majd kihirdették, hogy új játszótér fog épülni.” (Igazgatóhelyettes)

A diákok hangjának erősítését segítő rendszerként azonosítható továbbá a Diákönkormányzat (DÖK) működtetése és a Panaszláda módszer használata is. A DÖK figyelemreméltó kreatív tevékenységekkel és egyedi, minden jelentkező diáknak valós feladatot adó, rugalmas struktúra szerint működik. A Panaszláda pedig több tanórán és a DÖK keretein belül is lehetőséget ad a tanulóknak az iskola működésével kapcsolatos véleményük, problémáik, és ötleteik névtelen megosztására. Az iskola a szülők hangjának erősítése érdekében is létrehozott újításokat, így például a hagyományosnak mondható keretek¹¹ mellett olyan események is segítik a szülők bevonását, mint az évente egy alkalommal megszervezett Iskolaudvar-felújítási nap. Az ilyen alkalmakkor a

10. A rendszer pénzügyi háttérét az iskola alapítványa biztosítja.

11. Családlátogatások, szülői értekezletek, fogadóórák, nyílt napok.

szülők, pedagógusok és az igazgató közösen tevékenykedik a sportpályák és egyéb kültéri berendezések megépítésén. Végül a láthatóvá vált innovációk közül érdemes itt kiemelni a Mentorrendszert, mely során két kijelölt, és számos eseti jelleggel, spontán kapcsolódó pedagógus segíti az új kollégák beilleszkedését és pedagógiai munkáját.

E tipikusan belső innovációk mellett az iskola külső támogatással is megvalósított fejlesztéseket, amelyek egyik jelentősége, hogy ezek nyitották meg a szervezetet a külső világra. Ilyen volt például a HEFOP 3.1.3. kompetenciafejlesztő program implementálása, a testvériskolai működést lehetővé tevő Titkos Kert program, és a felsőoktatás világával való kapcsolatokat erősítő EDiTE programba¹² való bekapcsolódás. Ezek közül a legnagyobb volumenű fejlesztés a 2006-ban kezdődő, két évig tartó HEFOP 3.1.3. program volt. Ennek keretein belül az iskola meghatározott pedagógiai eljárásokat adaptált, illetve formálta ezeket saját arculata szerint, a program megvalósítási ideje alatt a vállalt kötelezettségeinek megfelelően megosztotta tudását partnerintézményekkel is. A kapcsolódó programcsomagokat alsó és felső tagozatban, többek között matematika, magyar, technika és életvitel területeken is bevezették. A fejlesztés számos eleme ma is aktívan él az intézményben, a pedagógusok többsége nemcsak formálisan implementálta a programcsomag elemeit, hanem beépítette a mindennapokba, és tovább is fejlesztette azt. A második kezdeményezés, a Titkos Kert projekt, a Közös Nevező Oktatási Program keretein belül valósult meg 2017-ben. Célja a tanulók szociális érzékenységének fejlesztése volt. A projekt során az iskola és egy szintén budapesti, de hátrányos helyzetű diákokat fogadó intézmény tanulói és pedagógusai közös alkotási folyamatban vettek részt. E munka produktuma a vizsgált iskolában már sikerrel működő öko-kert mintájára készült, a társiskolában létrehozott Titkos Kert volt. Végül, az EDiTE programban való részvétel keretében az iskola több egyetem nemzetközi konzorciumához kapcsolódva vállalta, hogy különböző nemzetiségű doktori hallgatókat fogad. Ennek értelmében kutató megfigyeléseket végző hallgatók érkeztek a szervezetbe, elsősorban a tanórák megfigyelése céljából. A program látogatásunkkor még nem zárult le, folyamatban volt (Korda, 2017; Kóródi, 2017; Szabadszállási, 2017; Vanka, 2017).

A következőkben az iskola innovációs tevékenységét e fejlesztések megvalósulásának elemzésével mutatjuk be, a MIRP kutatás (Van de Ven et al., 2000) 15 innovációs komponensének vizsgálatán keresztül. Az egyes innovációs történések bemutatása mellett zárójelben jelöljük a vonatkozó MIRP komponenst.

Az iskolában jelenleg is zajlanak olyan folyamatok, amelyek további innovációkhoz vezethetnek (1. *Gesztáció*). Ezek elsősorban a külső kommunikáció fejlesztését, illetve a partneri kapcsolatok megerősítését érintetik, és felmerült a sajátos nevelési igényű tanulók további csoportjai fogadásának lehetősége is (Brabant, 2017). E fejlesztési irányok elsősorban az új vezetés megjelenéséhez, illetve annak szakmai elköteleződéséhez kapcsolódnak, de az iskola múltjában több olyan fejlesztést is találunk, amely háttérben egy, a tantestület egésze által is jól érzékelhető komolyabb probléma (2. *Sokkhatás*) állt. Mint korábban már említettük, a legjelentősebb intézményi fejlesztés is egy kézzelfogható problémára, a tanulólétszám csökkenésére adott válasz volt.

Az innovációk születése ebben a szervezetben egyszerre történhet annak szisztematikus tervezése (3. *Tervek*), illetve spontán folyamatok során. Utóbbi a friss belső innovációk létrejöttéhez kapcsolódik, míg előbbi a külső finanszírozó által támogatott fejlesztésekre és a saját, már régóta futó innovációk felülvizsgálatára jellemző. Ilyen az iskola Programjának három évente történő rendszeres felülvizsgálata, újratervezése is, amelybe becsatornázzák a pedagógusok, a szülők és a diákok hangja is. Az esetelemzés évében zajlott felülvizsgálat során

12. *European Doctorate in Teacher Education*. Lásd az ELTE PPK „EDiTE -Horizon2020” című weblapját itt: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/horizon2020>

elsőként a pedagógus munkaközösségek tekintették át a Programot, majd erre szervezett értekezletek keretén belül a tantestület egésze hozott döntést arról, hogy milyen módosítások szükségesek. A mérlegelés fontos inputját adták a kérdőíves módszerrel gyűjtött szülői vélemények, illetve a DÖK által becsatornázódó tanulói meglátások.

Az ad hoc kialakuló belső innovációk kapcsán találkoztunk olyan újítással, amely életében jól megragadhatók voltak a kezdeti időszakra jellemző elágazások és párhuzamosságok (4. *Burjánzás*). A Panaszláda alkalmazása hasonló időben, kicsit eltérő formában tűnt fel több pedagógus és a DÖK módszereiben is. Bár a módszert alkalmazóknak nem volt határozott képük arról, hány helyen és milyen formában működik ez az iskolában, ezek összessége felerősítette az iskola problémafeltáró képességét. A módszert alkalmazók nem tudták megmondani, hogy miként terjedhetett el a módszer. Feltételezésünk szerint olyan indirekt információáramlások segíthették az újítás elterjedését, mint a spontán beszélgetések, vagy az innováció alkalmazásához szükséges esz-közze (láda) való találkozás. Az innováció keletkezése lehetett egy- és többközpontú egyaránt, erre retrospektív vizsgálatunk már nem tudott választ találni. Azaz egyszerre elképzelhető, hogy egy adott helyen történt meg az új módszer kikísérletezése, majd kis időbeli eltolódással rejtett információáramlások nyomán elterjedt az intézményben (egyközpontú), és az is, hogy a mögöttes problémát többen is érzékelték és maga a módszer egymástól függetlenül alakult ki egyszerre több helyen, legfeljebb az innováció ötlete terjedt ezt megelőzően spontán beszélgetések nyomán (többközpontú).

A résztvevők innovációkba való bekapcsolódása, illetve a fejlesztésekből való kilépése alapvetően meghatározta az iskola innovációs tevékenységét. Az azonosított innovációk közül a Mentorrendszer az, amely a leginkább épít a kollégák változó erősségű bekapcsolódására (5. *Fluid részvétel*). Az interjúk alkalmával egy fiatal pedagógus és az őt segítő kollégák meséltek a mentorálás tapasztalatairól. Elmondásuk szerint a fiatal pedagógus beilleszkedését hivatalosan kijelölt mentora mellett a tantestület legkülönbözőbb tagjai segítették ideiglenes jelleggel. Az, hogy éppen ki kapcsolódott kisebb vagy nagyobb intenzitással a mentoráltat segítők körébe, függött a kompetenciaszükséglet és -többlet egymásra találása mellett az egyéni kapacitásoktól és a személyes szimpátiától is.

„Idén öt új kolléga érkezett (...) függetlenül attól, hogy gyakornoki státuszban van, vagy sem, mentorok dolgoznak vele (...) meg kell találni azokat az embereket, akik erre a munkára alkalmasak, hiszen ez nemcsak egy szakmai tudást feltételez (...) olyan attitűddel is rendelkezni kell, ami ezt a munkát lehetővé teszi.” (Intézményvezető)

Az innovációk életének egy jellegzetes pontját adta az, amikor egy-egy meghatározó történés, jellegzetesen kudarcélmény után az eredetileg tervezett kritériumok megváltoztak (8. *Eredetileg meghatározott kritériumok módosulása*). Az iskola innovációs tevékenységét vizsgálva több példát is láttunk erre, melyek közül a vizsgarendszer változtatását említjük itt meg. A diákok év végi vizsgáztatásának gyakorlata néhány év alatt ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a végzős évfolyamon – ahol a diákok már egészen más helyzetben vannak, mint fiatalabb társaik – más rendszer kidolgozása szükséges a tanulók megismerési vágyának felkeltése és fenntartása érdekében. E felismerés vezetett a fentebb bemutatott és hosszabb távon is működőképesnek bizonyult önkéntes alapú mestervizsga kitalálásához. A kritériumok módosítása mögött szinte mindig kitapinthatóak azok a komplex egyéni és szervezeti szintű tanulási folyamatok, amelyek az adott feladat vagy problémahelyzet megértésének fejlődésével, az erről való reflexióval és az új megoldások közös kidolgozásával járnak együtt, azaz jól azonosítható a korábban említett „innovációs háromszög” mindhárom pólusa.

Az iskola innovációs tevékenységére jelentős hatással voltak a külső finanszírozó szereplők is (9. *Befektetők és a felső menedzsment viselkedése és hatása*). Erre jó példa a kettős osztályfőnöki rendszer működtetése. Bár a

szervezet egésze mélyen hisz e rendszer jóságában, technikai megoldása nehézségekbe ütközik. Mivel a fenntartó felső tagozatban csak egy osztályfőnök alkalmazását javasolja, a rendszer működtetése jelentős finanszírozási nehézséget okoz. Az igazgató elmondása szerint menedzsment megfontolásból, az iskola nem nyolcadik, hanem csak hatodik osztály végéig tartja Programjában a kettős osztályfőnöki rendszert.

Az intézményben azonosított újítások közül – mint korábban említettük – három külső fejlesztés, a Titkos Kert, a HEFOP és az EDiTE program esetében történtek határozott lépések az intézmény hálózatosodásának irányába (10. *Másokkal való kapcsolat*). Az első sikerrel épített horizontális kapcsolatot a résztvevő két intézmény pedagógusai és diákjai között, míg a második nem tudott mélyebb nyomot hagyni. Mivel a harmadik a feltárás ideje alatt futó program volt, ennek valós hatását nem tudjuk megbecsülni. Az azonosított, a horizontális együttműködést támogató fejlesztések közös tulajdonsága, hogy mindegyiket külső támogatás kíséri. Mindazonáltal az iskola számos olyan partnerrel folytat aktív kapcsolatot, amelyek a pedagógusok képzésére specializálódtak. Gyakorlati az olyan belső továbbképzések, amelyek során a felsőoktatás vagy a piaci szervezetek köréből érkeznek előadók. A pedagógusok szerint e találkozások kifejezetten inspirálók, számos ötletet adnak saját kezdeményezéseikhez.

Az intézmény innovációs tevékenységét nagyban befolyásolták a kontextuális változások (11. *Környezeti infrastruktúra változásai*) mind a fenntartó, mind a fejlesztési források vonatkozásában. Sok más hazai intézményhez hasonlóan, az iskola fenntartója is megváltozott 2012-ben: az önkormányzati fenntartásból az akkor újonnan megalakult központi fenntartató hatáskörébe került az intézmény finanszírozása. E váltás hatással volt a belső intézményi folyamatokra, így például meghatározta, hogy a korábban több évfolyamon is órateremben megjelenő sakkot immár csak a negyedik évfolyamon tanítják. A pályázati rendszer változása is jelentős hatással volt az intézmény fejlesztési életére, így például a HEFOP 3.1.3 és a Közös Nevező Oktatási Program megjelenése komoly belső innovatív folyamatokat indított el. Emellett az intézmény sokáig a nemzeti szintű fejlesztési infrastruktúrának is meghatározó szereplője volt. A kilencvenes évek elején az igazgató az akkori Közoktatásfejlesztési Alap kuratóriumi tagjaként nagyban hozzájárult a központi fejlesztési mechanizmusok kidolgozásához.

A szervezet életében aktív problémaként jelenik meg az új fejlesztések és a régi struktúrák kapcsolata is (12. *Régi és új rendszerek összekapcsolása*). Korábban említettük, hogy a Programot három évente felülvizsgálják, módosítják. A sokszereplős folyamat célja, hogy a több mint 20 éve lefektetett alapelveket, valamint az új igényeket és gyakorlatokat közelítsék egymáshoz.

„A Program felülvizsgálatánál észrevettük, hogy van, ami csak le van írva, de nem is úgy működünk (...) a kérdés mindig az volt, hogy a Programot kell módosítani vagy a gyakorlatot?” (Igazgatóhelyettes)

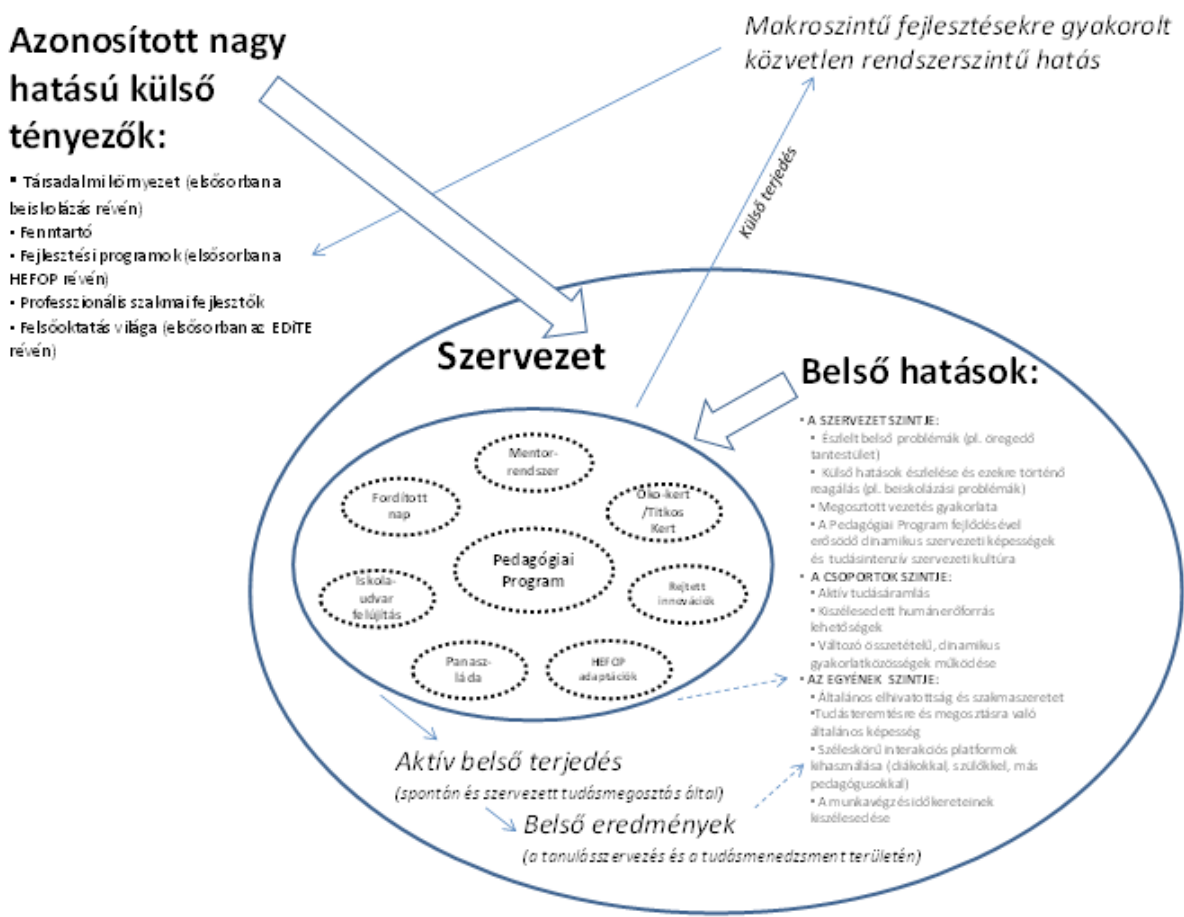
Az új és a régi rendszerek közötti feszültséget mutatja például a nívócsoportos oktatási forma nyomán keletkezett vita. Az intézmény élén megjelent új vezetés a heterogén csoportokban történő oktatás, míg a kollégák többsége a nívócsoportos oktatás előnyeiben hitt inkább a felsőbb évfolyamokon. Megoldásképpen az iskola Programjában rögzítették, hogy hatodik osztályig heterogén, majd ezt követően nívócsoportos oktatást folytatnak a mérések szempontjából kiemelt tárgyak esetében. Megjegyzendő, hogy az OKM eredmények az elmúlt egy-két évben hatodik évfolyamon igen, nyolcadik évfolyamon nem mutatnak a várhatónál szignifikánsan jobb eredményt (Korda, 2017).

A projektszerűen menedzselt külső fejlesztési programok esetében volt a legjobban megfigyelhető a változások életének utolsó két állomása, a lezárás és befogadás (13. *Adoptálás és 14. Lezárás*). Így például a HEFOP

3.1.3 program kapcsán a pedagógusok két lezárási pontot is megjelöltek: az implementáció végét és a fenntartási időszak végét. Végül, a korábban említett Titkos Kert létrejötté jól mutatja, miként alakul át egy innováció az idő előrehaladásával e szervezeten belül (15. Az innováció jelentésének vagy funkciójának módosulása). Az iskola saját használatra létrehozott öko-kertje meghatározó alapja lett egy másik, a szociális kompetenciák erősítését célzó későbbi projektnek. Így a kezdetekben a környezettudatosságra való nevelés célját szolgáló innováció az idő előrehaladásával átértelmeződött, és egy, a pedagógusok és diákok horizontális együttműködésére épülő, a szociális kompetenciák fejlesztését megcélzó fejlesztéssé alakult át.

Konklúzió

Az intézmény környezeti sokkhatás nyomán, saját erőből, több mint két évtizeden keresztül alakította működését egy olyan Pedagógiai Program keretei között, amely folyamatosan támogatta a kapacitásainak kiszélesítését szolgáló innovációkat. A kitérő erőforrások számos újabb, gyakran jól látható, de nem egyszer láthatatlan, belső és külső hatások által alakított innováció születését tették lehetővé. Ezek változatos módokon terjedtek el az intézményen belül, mindez olyan önmegerősítő folyamatok kialakulásával járt, amelyek hatására nemcsak innovációkban rendkívül gazdag, de folyamatosan új, kreatív megoldásokat generáló szervezeti környezet jött létre. Az iskola alkalmasnak bizonyult arra, hogy működését az Innova kutatás dinamikus modelljével is illusztráljuk (lásd 1. ábra).



1. ábra. A vizsgált intézmény innovációs folyamatai: hatások és eredmények

Mivel az intézmény legfontosabb innovációjának létrejötte mögött beiskolázási nehézségek álltak, ezt azonosítottuk a legnagyobb hatású külső tényezőként. Meghatározó szerepet játszottak emellett az olyan külső fejlesztési hatások is, mint amilyen a HEFOP 3.1.3 program volt, illetve jelentősen alakították az iskola innovációs tevékenységét az intézménybe látogató professzionális szakmai fejlesztők is. Továbbá a pénzügyi feltételeket biztosító fenntartó is az innovációk életét meghatározó szereplőként azonosítható: a helyi elképzelések és a finanszírozási keretek közelítése jelentős hatással volt a menedzsmentre és a pedagógiai gyakorlatra egyaránt. A belső tényezők egyszerre okai és okozatai az iskolában zajló innovációs folyamatoknak. Az, hogy az intézmény időben és hatékonyan tud reagálni a külső és a belső tényezőkre, lehetővé tette mintegy 20 éve, a szervezet, a csoport és az egyén szintjén is jelentős kapacitástöbbletet generáló Pedagógiai Program megalkotását. A Program révén humánkapacitások szabadultak fel, új interakciós fórumok alakultak ki, és rugalmassá vált a munkavégzés időkerete. Megerősödtek a kísérletezések, a tudásteremtéshez és megosztáshoz való viszony pozitívvá vált, illetve a szükséges kognitív feltételek is kialakultak. A pedagógusok együttműködése szervezeti szintű elvárás lett, a kooperáció beszivárgott a vezetés szintjére is.

A Program olyan további fejlesztések felbukkanását, elterjedését és megszilárdulását eredményezte, mint amilyen Panaszláda, az Iskolaudvar-felújítás, vagy a Fordított nap. Az újítások következtében különösen hatékony osztálytermi folyamatok jöttek létre, melynek fontos eredménye, hogy a diákok a tanulási helyzeteket nemcsak szeretik, de formális és informális formáit rendre keresik is. Az itt felgyűlt tudás azonban a külvilág számára csak kevéssé látható. Az iskola legmeghatározóbb külső hatása az országos szintű fejlesztési programok keretrendszerének megalkotásához való hozzájárulás volt a kilencvenes években. E hatás feltételezhetően alakította azon külső tényezőket is, amelyek tizenöt évvel később közvetlen hatást gyakoroltak az iskolára. A külső kommunikáció területén tehát még jelentős potenciált rejt magában ez az iskola, látogatásunkkor a horizontális kapcsolatok erősítése a szervezet egyik legfontosabb célkitűzése volt.

Szakirodalom

1. Anka, Á., Baráth, T., Cseh, Gy., Fazekas, Á., Horváth, L., Kézy, Zs., Menyhárt, A. & Sipos Judit (2016). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szeged: SZTE. Retrieved from http://www.jgypk.hu/mentorhalo/pdf/Content/Del-alfold_megujulo_iskolai/ (2017.09.10.)
2. Balázs, É., Fazekas, Á., Fischer, M., Győri, J., Halász, G., Kovács, I. V., Molnár, L., Szöllősi, T., Vámos, Á. & Wolfné, B. J. (2015). „Okos köznevelés”. *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére*. Retrieved from [http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_\(2015.07.26\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_(2015.07.26).pdf) (2017.08.02.)
3. Baráth, T. (2014). Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek András & Golnhofer Erzsébet (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013*. Budapest: MTA PTB.
4. Barnett, J. & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 84, 426–453.
5. Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning (Using research to inspire practice)*. Paris: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/cei/50300814.pdf> (2017.09.10.)
6. Borins, S. (2000). What Border? Public Management Innovation in the United States and Canada. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19, (1), 46–74.
7. Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In Jackson P. W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
8. Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2001) *Learning policy: When state education reform works*. London: Yale University Press.
9. Darling-Hammond, L. (1990). The Power of the Bottom over the Top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 339–347
10. Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R. L. (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
11. Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21–28. Retrieved from http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf (2017.09.10.)
12. Fazekas, Á., Halász, G. & Horváth, L. (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 4, 26–43. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany_2017_4_26-43.pdf
13. Fazekas, Á. & Halász G. (2016). *Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. ELTE PPK. Kézirat. Retrieved from <http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf> (2017. 09. 08.)
14. Fazekas, Á. (2015). *A pedagógiai innovációt támogató tudásmenedzsment eszközei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Kézirat.
15. Fazekas, Á. (2016). *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől*. ELTE PPK. Kézirat. Retrieved from www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/101579-e.jelentes-2016-01.pdf
16. Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. & Thorp, J. (2005). *Factors Influencing the Transfer of Good Practice. Research Report RR615*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/21001/1/RR615.pdf>
17. Fuglsang, L. & Sørensen, F. (2011). The balance between bricolage and innovation: management dilemmas in sustainable public innovation. *The Service Industries Journal*, 31 (4), 581–595.

18. Gilbert, R. (2011). *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
19. Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124–156.
20. Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp. 20–24). Oxford: Elsevier Science Ltd.
21. Halász, G. & Horváth, L. (2017). *Innováció az oktatásban. Szintézistanulmány*. Kézirat. Retrieved from <https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf> (2017. 07. 14.)
22. Halász, G. & Szöllősi, T. (2012): *A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében*. ELTE PPK. Kézirat.
23. Halász, G. (2018): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány*, 21(1). 18–41.
24. Halász, G. (2017). *Measuring innovation in education: the outcomes of a national education sector innovation survey*. Megjelenés alatt.
25. Horváth, L. (2017): A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszeiben. *Neveléstudomány*, 20(4), 46–66. Retrieved from <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2017/12/a-szervezeti-tanulas-es-az-innovacio-osszefuggesei-a-magyar-oktatasi-rendszer-alrendszeiben/> (2018.02.15.)
26. Istance, D. & Kobayashi, M. (Ed.) (2012). *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
27. Jackson, P. W. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
28. Korda, Á. (2017). *Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat*. Kézirat. ELTE PPK.
29. Kóródi, B. (2017). *Szakirodalmi reflektálás – kutatási eredmények. Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat*. Kézirat. ELTE PPK.
30. McLaughlin, M. & W. Berman, P. (1975). *Macro and Micro Implementation*. Retrieved from <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf> (2017.09.10.)
31. Meirink, J., Meijer, P.C, Verloop, N. & Bergen, T. C. M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 209–224.
32. Mihály, H. (2017). *Interjúelemzés. Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat*. Kézirat. ELTE PPK.
33. Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey & Company.
34. Mulgan, G. & Albury, D. (2003). *Innovation in the public sector*. London: Strategy Unit, Cabinet Office, UK.
35. Néninger, M. (2017). *Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat*. Kézirat. ELTE PPK.
36. OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD Publishing.
37. OECD (2009). *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
38. Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2, 3–12. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/tanulm2002-2.pdf> (2017.09.10.)
39. Révai, N. (2017). Teachers' knowledge dynamics and innovation in education. *Neveléstudomány*, 21 (4), 7–25. Retrieved from <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2017/12/teachers-knowledge-dynamics-and-innovation-in-education-part-i/> (2018.02.15.)

40. Rogers, E. (2012). *Diffusion of innovations. Third edition.* New York: The Free Press.
41. Sabatier, P. A. (1986). Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6 (1), 21–48.
42. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
43. Szabadszállási, D. (2017). *Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat. Kézirat.* ELTE PPK.
44. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
45. Szombati, B. (2017). *Innovációkutatás az egyetemi kurzusukon. Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat. Kézirat.* ELTE PPK.
46. Tóth, T. (2018). A valóság modelljei innovációs folyamatokban – recenzió. *Neveléstudomány*, 21(1), 88–95.
47. Trencs D. (2017). *Interjúelemzés. Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat. Kézirat.* ELTE PPK.
48. Van de Ven, A. H., Angle, H. L. & Poole, M. S. (2000). *Research on The Management of Innovation.* The Minnesota Studies. Oxford University Press.
49. Vanka, I. (2017). *Szakirodalmi feldolgozás a tartalmi fókuszok mentén a Tomori Pál Általános Iskolában. Fejlesztési projektek szervezése, irányítása, lebonyolítása. Kurzusdolgozat. Kézirat.* ELTE PPK.
50. Vermunt, J. D. & Endedijk, Maaiké D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302.
51. Vespoor, A. (1986). *Implementing Educational Change: The World Bank Experience. Discussion Paper. Education and Training Series. Report No. EDT44.* Washington: The World Bank.

FAZEKAS, Ágnes: The emergence and diffusion of innovations in a Hungarian school

This paper, focusing on the emergence and diffusion of local level pedagogical innovations, displays and analyses the innovation activities of a particularly dynamic and knowledge intensive Hungarian basic school (ISCED 1, 2). The analysis is based on an intensive qualitative study conducted in the framework of the “Innova research project” implemented by ELTE University, Budapest. The case study reviews about twenty years of innovative actions of the analysed institution, and presents a wide range of local innovations: from those stimulated by external influences to those based on purely internal motivation; from those proved to be successful to those failing in the longer term; and from those remaining isolated to those spreading widely in the institution. The study examines the innovation activity of the school using an analytical framework applied originally to describe the life of specific innovations: it presents, among others, typical conflict and problem situations at various phases of innovation processes, such as the gestation of ideas, planning, proliferation, set-backs, adoption and termination.

Keywords: Innova research project, educational innovation, case study, emergence of innovations, diffusion of innovations, local level innovations