

**Tanulmányok**

*Kitekintés*

**The Governance of Innovation in Education**

Lucie Cerna

**Tanulmányok**

*Fókusz*

**A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása**

Fazekas Ágnes – Halász Gábor

**A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására**

Fazekas Ágnes

**Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában**

Schnellbach Máté

**Tanulmányok**

*Körkép*

**A német művészetpedagógia története 1900–1980 között**

Joó Júlia

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

**Velük színesebb a világ? Pedagógusok interkulturális nézeteiről**

Túri Ibolya

**Csatlakozz a klubhoz! Hogyan változtathatja meg a világot a társadalmi nyomás?**

Fehérvári András

Szerzőink

Authors

English abstracts

2014 | 4.

# Neveléstudomány

## *Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Felkért szerkesztő: Halász Gábor  
Fazekas Ágnes
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Szivák Judit  
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Czető Krisztina
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella  
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Banai Angéla  
Bereczki Enikő  
Csík Orsolya  
Lencse Máté  
Mislely Helga  
Pénzes Dávid  
Schnellbach-Sikó Dóra  
Schnellbach Máté
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Kéri Katalin (PTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Tóth Péter (ÓE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímécíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	
<i>Kitekintés</i>	
The Governance of Innovation in Education	5
Lucie Cerna	
Tanulmányok	
<i>Fókusz</i>	
A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása	23
Fazekas Ágnes – Halász Gábor	
A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására	43
Fazekas Ágnes	
Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában	67
Schnellbach Máté	
Tanulmányok	
<i>Körkép</i>	
A német művészetpedagógia története 1900–1980 között	79
Joó Júlia	
<i>Szemle</i>	
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
Velük színesebb a világ? Pedagógusok interkulturális nézeteiről	93
Túri Ibolya	
Csatlakozz a klubhoz! Hogyan változtathatja meg a világot a társadalmi nyomás?	101
Fehérvári András	
Szerzőink	104
Authors	106
English abstracts	108

# Tanulmányok

*Kitekintés*

# The Governance of Innovation in Education<sup>1</sup>

Lucie Cerna\*

*The education sector is often considered not prone to innovation. However, recent research indicates that education can be as innovative as other sectors, if the right conditions and governance structures are in place. This article examines the governance of innovation in education systems. It traces the role of innovation for education, presents how innovation is measured and analyses how it can be governed successfully. Education systems operate under considerable governance complexity which has consequences for questions of accountability, trust, professionalism and leadership. This article proposes a simple framework of different governance elements and examines what kind of accountability, leadership, trust and professionalism may be suitable to promote and sustain innovation in education. The article indicates that, for instance, horizontal accountability combined with strong professionalism and trust may generate a culture of innovation, especially when supported by strong learning and political leadership. Nonetheless, the context and specific conditions in countries and education systems need to be taken into consideration as there is no one-size-fits-all solution. The findings are based on OECD publications and existing literature on education, governance and innovation.*

**Keywords:** education, governance, innovation, reform, OECD

## Introduction

The education sector is often regarded as not prone to innovation. In recent years, many policy-makers have complained that the education system is conservative and teachers are resistant to change. However, employers lament that schools do not produce workers with the right sets of skills. Education is seen as losing the race with technology, not able to keep up with skills demands of 21<sup>st</sup> century economies (Van Damme, 2014).

But is this true? A new OECD (2014a) report on measuring innovation in education shows that the education sector is as innovative as other public sectors. In addition, many innovations take place in schools and classrooms, with teachers and school leaders creating innovative learning environments. Education policies can help create favourable conditions for innovation, even though there are also examples where policies have led to top-down regulation and compliance to status-quo rather than creating spaces to experiment and generate trust needed for innovative approaches (Van Damme, 2014).

In many cases, education systems uphold organisational culture, accountability models and historical traditions which encourage obedience and discourage risk-taking. The question of innovation in education becomes a question of governance of reform. More specifically, what kind of accountability mechanisms would foster innovation and encourage risk-taking? What policies can shape a culture of trust where innovation can flourish? How can the teaching profession be a driver of educational innovation? What type of leadership do policy-makers need to develop in order to create a culture of innovation? To answer these questions, it is important to understand contemporary complex education systems, which are multi-dimensional in nature. Many different

1. Acknowledgements: This article is based on a background paper prepared for the international conference "Innovation, Governance and Reform in Education" at the Centre on Educational Research and Innovation (CERI) at OECD in Paris on 3–5 November 2014. It has greatly benefited from helpful comments by several colleagues at the OECD: Tracey Burns, Sonia Guerriero, David Istance, Sean Snyder, Dirk Van Damme and Stéphan Vincent-Lancrin, as well as Gábor Halász at ELTE University.

\* Lucie Cerna: OECD Oktatási Igazgatóságának elemzője, lucie.cerna@oecd.org

drivers have to work together in such systems to create open and innovation-friendly environments (Van Damme, 2014).

In this vein, the article highlights existing scholarship on the governance of innovation in education and draws linkages between different governance elements in a more systematic way. The article proceeds as follows: first it traces the role of innovation for education, and then it presents how innovation is measured before analysing how innovation in education may be governed successfully. This article proposes a simple framework of different governance elements and examines what kind of accountability, leadership, trust and professionalism may be suitable to encourage and sustain innovation in education. The findings are based on OECD publications and existing literature on education, governance and innovation.

### *Innovation, governance and reform*

---

Even as far back as the beginning of the 20<sup>th</sup> century, Dewey (1916) wrote that the school was the most conservative institution in the United States and was being used to hinder the correct attainment of the democratic ideal. Despite this, he stated that schools had the potential to become the most radical of all institutions and could be drivers of real change. The main goal of progressive education, in his view, was to turn the school into an instrument of social reform. Almost a century later, the tension between radicalism and conservatism continues to run through the field of innovation, governance and reform.

There is a strong link between reform, governance and innovation (Istance, in communication). Reform is about policies that set the ground rules and frameworks, and help establish priorities and conditions. Governance refers to organised decision-making relations in the service of aims and good functioning. Last, innovation is the increasingly important renewal that takes place within these parameters, given the demanding, rapid-changing nature of learning systems. The next sections analyse these interconnections further and examine them across systems.

#### *Innovation*

---

Innovation is seen as any kind of dynamic change that is intended to add value to the educational processes – this can apply to different levels, ranging from systemic to classroom innovation. More precisely, the Oslo Manual defines innovation as “the implementation of a new or significantly improved product (good or service), or process, a new marketing method, or a new organisational method in business practices, workplace organisation or external relations” (OECD & Eurostat, 2005, p. 46).

Though the terms are often used interchangeably, it is important to distinguish innovation from reform and change. Most of the literature defines innovation as the implementation not only of new ideas, knowledge and practices but also of improved ideas, knowledge and practices (Kostoff, 2003; Mitchell, 2003). Innovation is thus different from reform or change, as the latter terms do not necessarily mean the application of something new, nor do they imply the application of improved ideas or knowledge (King & Anderson, 2002). However, in practice it is difficult to know whether something is an improvement over an existing situation (Kools, forthcoming).

Melchor (2008) suggests that reform is only one way of producing change; it implies a special approach to problem solving. Sometimes changes in organisations are key parts of reform but other reforms produce little or no change at all. Whereas change as transformation or alteration may be an intended or unintended phenomenon, reform is a structured and conscious process of producing change no matter its extent. Reforms can occur in political, economic, social and administrative domains, contain ideas about problems and solutions and

are typically understood as initiatives driven from the top of a system or organisation (Kools, forthcoming). The following Table 1 provides a comparison of the three terms.

Table 1. Innovation, reform and change in comparison.

	Innovation	Reform	Change
Definition	Implementation of improved ideas, knowledge and practices	Structured and conscious process of producing change no matter its extent	Transformation or alteration that may be an intended or unintended phenomenon
Key characteristics	Implies novelty and brings benefits	Produces change (though in some cases only little or none)	Is historical, contextual and processual
Types	Process, product, marketing and organisational Also: incremental, radical and systemic form	Radical, incremental or systemic	Differentiated by pace (continuous or episodic) and scope (convergent or radical)

Note: Compiled from Butler, 2003; Kools, forthcoming; Kostoff, 2003; Melchor, 2008; Mitchell, 2003; OECD, 2009; OECD and Eurostat, 2005.

Overall, innovation is the main driver of progress in all aspects of human and economic activity. Demographic pressures, social and economic pressures to raise achievement levels and ensure greater equity of outcomes, rapidly advancing technologies, growing demand for government services, higher public expectations and tighter fiscal constraints have created a need for innovative solutions in the public sector to increase productivity, keep costs down and raise public satisfaction (OECD, 2014a, p. 22; Looney, 2009).

Innovation matters for the education sector for several key reasons (OECD, 2014a, p. 22):

1. Educational innovations can ameliorate learning outcomes and the quality of education provision. For example, changes in the educational system can facilitate adapting the educational process. New trends in personalised learning depend considerably on new school organisations and the use of information and communication technology (ICT).
2. Education is seen in most countries as a way to improve equity and equality of learning outcomes and learning opportunities, and the Programme for International Student Assessment (PISA) results provide evidence for this (OECD, 2012; 2013d). A recent project at the OECD (2014a) investigating the measurement of innovation in education indicates that education systems that have innovated the most have also been the most equitable and equal in terms of learning outcomes and opportunities.
3. Public organisations are, like businesses, under pressure to improve efficiency, minimise costs and maximise value for money. Mulgan and Albury (2003) point out that costs in public services have risen faster than in the rest of the economy, including education. This could be due to the nature of public service provisions facing rising labour costs and limited scope for productivity gains (see Baumol, 1967) but it could also be due to a lack of innovation (e.g. Foray & Raffo, 2012). Innovation is often seen as a stimulus for more efficient provision of public services.
4. Education should remain relevant in the face of rapid changes to society and the national economy (Barrett, 1998, p. 288). Thus the education sector has to introduce changes that allow it to respond to societal needs. For instance, education systems should adopt teaching, learning or organisational practices that have been identified to help fostering 'skills for innovation' (Dumont et al., 2010; Schleicher, 2012;

Winner et al., 2013). Results from several international surveys (such as PISA) highlight the need for innovation to improve literacy, numeracy and scientific literacy in many countries (OECD, 2014a).

Despite the previously mentioned benefits of innovation, innovation is not always a systemic feature of education because there are several interrelated barriers (OECD 2009; 2013a). First, there is the inherent conservatism found within organisations and in the wider community summed up as 'preference for the status quo'. The second barrier is bureaucratic behaviour, which applies to hierarchical organisations where conformity to rules and regulations is encouraged instead of other forms of risky and disruptive behaviour. Third, structures and organisational cultures for innovation might be inappropriate. Fourth, results of innovations are uncertain, which increases the difficulty of winning support for innovation and adds complex issues from multiple sectors and several other stakeholders with their own agendas and timelines. Policies to improve learning innovation need to address these barriers and promote such innovation positively (OECD, 2009).

### Measuring innovation

Despite the highlighted challenges in the preceding sections, attempts to measure innovation in education at the OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI) show that education is often as innovative as many other public policy sectors. One recent OECD/CERI project set out to measure innovation in education and other sectors. While findings depend on how innovation and practices are defined, its report<sup>2</sup> highlights that innovation intensity is greater in higher education, with secondary and primary education approximately equal. Compared to other sectors, knowledge and method innovation<sup>3</sup> is above average in education; product and service innovation is below average, while technology innovation is at the average sectorial level (OECD, 2014a). Nonetheless, there are considerable differences across countries in the reported levels of innovation.

Distinguishing between classroom and school practices, innovation has been higher with regards to the former than to the latter between 2000 and 2011 (see Figure 1). In a composite innovation index which takes all indicators together, 13 out of 28 education systems are above the OECD mean (22 points) in terms of the extent of change across school and classroom practices. Countries in which there has been the most innovation at the classroom and school levels in primary and secondary education include Denmark (37 points), Indonesia (36 points), Korea (32 points) and the Netherlands (30 points). Countries with the least innovation include the Czech Republic (15 points), Austria (16 points), New Zealand and the United States (both 17 points) (OECD, 2014a).

2. The report captures innovation as a significant change in some key practices in educational establishments by drawing on the PISA, TIMSS and PIRLS databases. The indicators report information about which practices have changed and which have remained constant. The focus of the practices lies on school and classroom change (or innovation) (OECD, 2014a).
3. REFLEX (2005) and HEGESCO (2008) surveys asked higher education graduates five years after their graduation "How would you characterise the extent of innovation in your organisation or your work?" regarding "product or service", "technology, tools or instruments" and "knowledge or methods" innovation.



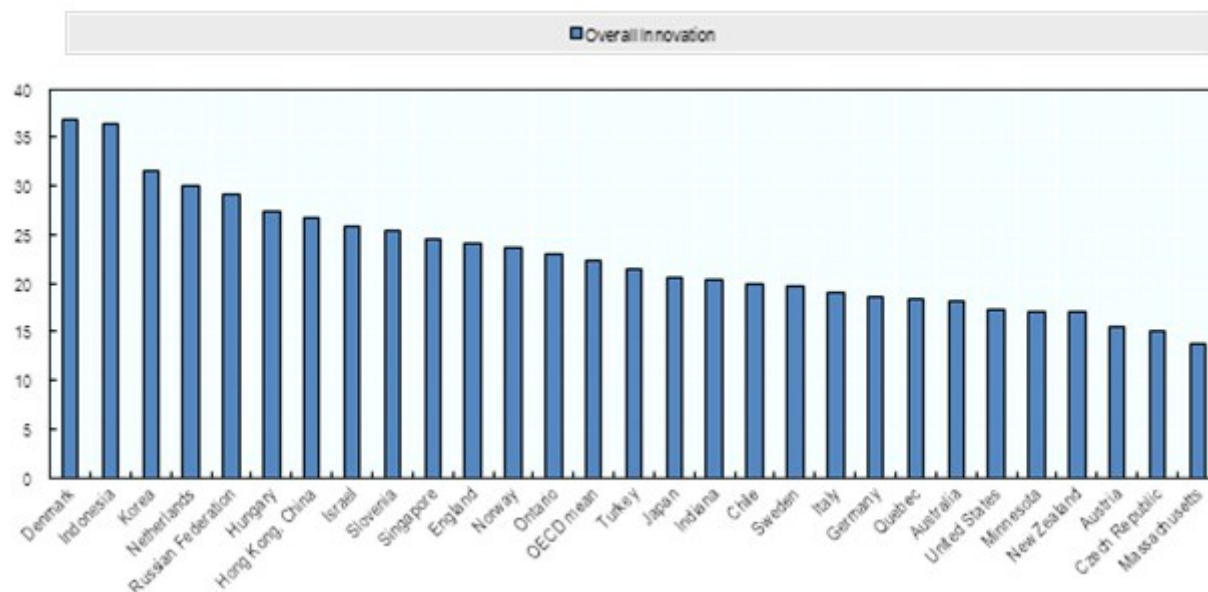


Figure 1. Overall composite indices for period 2000–2011. Source: OECD, 2014a.

### Innovative learning environments

Overall, many innovations are taking place in schools and classrooms, led by teachers and inventive school leaders creating innovative learning environments (ILE). A *learning environment* can be understood as an “organic, holistic concept that embraces both the learning taking place and the setting in which it occurs: an ecosystem of learning that includes the activity and outcomes of the learning. It recognises that context is essential in the contemporary understanding of learning” (OECD, 2013a, p. 11; see also de Corte, 2010).

Figure 2 demonstrates the ILE framework which comprises three components, layers or cycles: the ‘pedagogical core’, the ‘formative cycle’ within the organisation (learning leadership and design, evaluation, feedback and redesign), and ‘partnerships’ (ILE, 2013a, p. 186). The pedagogical core is composed of four elements: the student as a learner, the teacher as a learning professional, resources and facilities for learning, and the content of learning such as developing 21<sup>st</sup> century competences (Dumont & Istance, 2010; OECD, 2013a). The second part of the core is made up of relationships and dynamics that combine the elements together in particular ways. These can be grouped under ‘organisation’ and ‘pedagogies and assessment practices’. The basic core is extended in two ways. An agency in shaping the environment’s direction is influenced by the leadership and organisational strategy, the learning that takes place and how this is acted on by the learning environment as an organisation. The third component of the ILE definition of learning environments are the connections and partnerships which exemplify the diversity of sources and tightness of boundaries of learning environments (ILE, 2013a, pp. 24–25). The learning environment can have connections with families of the learners and communities; partnerships with business, cultural institutions and higher education; and other learning environments.



Figure 2. ILE Framework. Adapted from *Innovative Learning Environments* (p. 128), by OECD, 2013, Paris: OECD Publishing. Adapted with permission.

There are numerous examples from schools and classrooms that are considered innovative in their own context (OECD, 2013a). In some cases, there is a fundamental difference in approach, practice or culture from the main educational provision, in other cases it is less fundamental (OECD, 2013a). For instance, *Europaschule Linz* in Austria is innovative within the Austrian school system due to its individualised approach to learning. Another example is the principle of open doors at the *Instituto Agrícola Pascual Baburizza* in Chile as it is rather unusual for upper secondary schools in the country (OECD, 2013a).

Innovations are not necessarily judged by whether they are new or unique, but instead about how different approaches are combined to a whole. For example, the stakeholders of *Lobdeburgschule* in Thuringia, Germany, have regarded innovation as the combination of the orientation on specific learner's abilities and the use of proven elements to gain novel changes (OECD, 2013a, p. 27). Many of the practices can be found elsewhere and there is not one single solution. However, it is important to think about environments instead of practices and about ways in which particular practices fit into that larger whole (OECD, 2013a, p. 27).

### Reform

The nature of policy-making and implementation of educational reform is complex. How can reform take place? Existing research indicates that reforms usually happen due to a combination of enabling factors, seated in shifts in stakeholders' values and beliefs and windows of opportunity for action which occur unpredictably and require the timing of initiatives to be just right (Cerna, 2013). However, some research also indicates that policy continuity with the status quo is more likely than reform because of the challenges of creating the right conditions and getting stakeholders who favour policy change on board. Predicting policy reform in this environment is problematic as so many factors must be brought in alignment, but reform of any kind does require that the governance structures create an enabling environment that fosters change.

In the end, policy reform is a political process (Cerna, 2013). Reich (1995) argues that for reform to succeed, policy-makers need effective methods to analyse relevant political conditions and shape key political factors in favour of policy reform. Political timing provides opportunities for policy entrepreneurs to introduce ideas into the public debate and political management of group competition allows leaders to control the political effects of distributional consequences and protect the regime's stability (Reich, 1995). The opportunity to achieve policy reform is often affected by external events. For instance, change is more possible at the beginning of a regime, and major concurrent events can open up political windows for reform. Radical changes require careful consideration of timing, while minor incremental changes are not as dependent on timing (OECD, 2009).

The politics of reform highlights that political will, favourable timing and suitable institutions are needed in order to push through change. The role of policy entrepreneurs is key in seeking out windows of opportunity. But passing reforms is not sufficient for the effective implementation of policies. Classrooms, and indeed educational systems, have to be 'recultured' to operate in the new contexts created by the reform (Fullan, 2007). As a result, a number of conditions have to be satisfied to enhance the change of successful and sustainable implementation, though these conditions vary across systems and across reforms. Reforms to date have had difficulty to make lasting impact due to the reoccurring issue of unchanging organisational cultures.

The education sector may be distinct from other public sectors due to several factors such as teachers' resistance to reform; the need for cooperation with providers who can sabotage reforms; strong unions of teachers; the implications of timing for election cycles and reform processes; uncertainty among different stakeholders with stakes in education; multiple levels of governance contributing to uncertainty and complexity of the system (see OECD, 2010).

Due to these factors, resistance to education reform is often the issue highest in the mind of reform-minded decision makers. The education environment is in certain respects distinct from that faced by policy-makers in other areas, because of the large scale of the education enterprise (see OECD, 2010). Overall, it is difficult to assess the relative costs and benefits in education because of the large number of intervening variables that influence nature, size and distribution of benefits of reform (OECD, 2010).

Although it remains true that innovation is often not a systemic feature of education, innovative practices occur with great frequency in a multitude of contexts within the sector and with proper governance structures and a deeper understanding of the complexity at play innovation can perhaps be brought to scale to reshape 21<sup>st</sup> century education.

## *Governance*

---

The drive to innovate raises fundamental questions about governance of reform and decision-making. It touches upon several elements of complex governance systems, including accountability, leadership, trust and professionalism. While the literature often analyses them in isolation, Figure 3 demonstrates that several presented elements are interlinked with innovation and between each other in a complex web of governance. These interactions are examined further in the following sections.

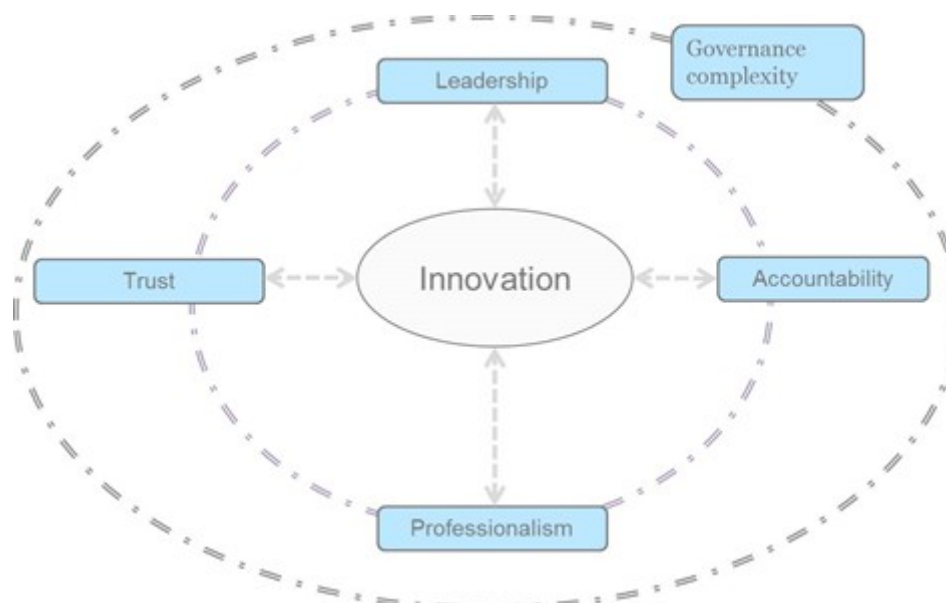


Figure 3. Key elements in education and innovation.

### Complexity

In order to answer the questions on the forms of accountability, leadership, professionalism and trust which would best foster innovation, it is important to better understand the complexities of contemporary education systems. In such systems, many different factors have to work together to create open and innovation-friendly environments.

Education systems used to be explained either through top-down (the government implements innovations which are trickled down through the system) or bottom-up (innovations at the local level are scaled up) approaches. But they are now characterised by multi-level governance<sup>4</sup> where the links between multiple actors operating at different levels are to some extent fluid and open to negotiation (Burns & Wilkoszewski, 2013). The nature of the relationship between central, regional and local levels has changed with different funding mechanisms, strengthening of stakeholders, horizontal accountability, and holding local authorities and schools accountable through performance indicators (Burns & Wilkoszewski, 2013). This contributes to systems complexity.

Complexity in education systems has become more visible due to a number of intersecting trends, such as more diverse stakeholders' preferences and expectations; more decentralised and flexible governance structures; increased importance of multiple levels of governance; rapidly changing and spreading ICTs; internationalisation of education and growing demand for lifelong learning which lies outside the formal policy domain (see Fazekas & Burns, 2012; Halász, 2003; Hodgson, 2000; OECD, 2007).

For instance, stakeholders in education have become more varied and now include parents, teachers, principals, municipalities, government (including all state and sub-state agencies), students, media, private actors, foundations, community, international organisations, universities, social partners (employers' associations, unions) and researchers. Stakeholders do not operate by themselves or in a linear way, but in more complex, inter-

4. It is "an arrangement for making binding decisions that engages a multiplicity of politically independent but otherwise interdependent actors – private and public – at different levels of territorial aggregation in more-or-less continuous negotiation/deliberation/implementation, and [...] does not assign exclusive policy competence or assert a stable hierarchy of political authority to any of these levels" (Schmitter, 2004, p. 49).

active and flexible patterns, such as through formal or informal networks, learning communities, learning environments and learning organisations.

Existing models might no longer be appropriate as they are overly mechanistic and oversimplify the reality. Complexity allows for the recasting of standard approaches. But how can complex systems be defined? Sabelli (2006) cites a useful definition by Kaput et al. (2005) to identify some core components of a complex system:

- the interconnected components' behaviour is not explained by the properties of the components, but rather emerges from the interaction of the components;
- the system is non-linear and relies on feedback to mould and shape its evolution; and
- the system operates on multiple time-scales and levels simultaneously (Snyder, 2013).

Complex systems do not work in a linear manner but rather exhibit a series of well-defined characteristics: tipping points, feedback loops, path dependence and sensibility to local contexts (Byrne, 1998). Complexity theory suggests that systems begin as collections of individual actors who organise themselves and create relationships. These relationships form in response to positive or negative feedback – which are key to successful management in a complex system. New structures and behaviours then emerge as the actors act and react to each other, necessitating some degree of flexibility (Snyder, 2013). The centre can create a fertile environment that embraces the emergent nature of complex systems and work to create processes that maximise the flow of feedback between and across levels in a safe and manageable space. This will allow for self-organisation in which structures will emerge from the collaboration of all stakeholders (Morrison, 2010).

Overall, governments can respond to complexity through artificial reduction (such as modernising qualification systems and making them more transparent) or the introduction of coping mechanisms. Halász (2011) has analysed complexity and employer engagement in the English vocational and education training system. One of the solutions was to create and sustain innovative mechanisms that allowed those who led and managed the system to cope with complexity and uncertainty. A new regulatory environment was established which enabled the expression of employer needs in different ways and at different levels – in order to achieve greater flexibility.

Policy experimentation has been proposed as another strategy to respond to increasing complexity, and has been applied, to varying degrees, across OECD and non-OECD countries (such as a horizontal curriculum reform in China). Policy experimentation can be defined as “a purposeful and coordinated activity geared to producing novel policy options that are injected into official policymaking and then replicated on a larger scale” (Heilmann, 2008, p. 3). This implies the deliberate implementation of a new programme or practice on a small scale, targeting a selected number of schools or districts, with the intention of evaluating the effectiveness and possible scaling up to a wider level (for a more detailed discussion, see Blanchenay and Burns, forthcoming).

In complex, knowledge-based learning systems evaluation is central to activity and direction. It is used to determine whether original goals have been met, but is also part of a much wider activity of experimentation in policy and practice in which it is providing spot checks about progress to inform further progress rather than definitive answers in rapidly changing circumstances to original ambitions formulated several years before (see Earl & Timperley, 2014). This highlights the shift from summative to formative approaches.

### **Accountability**

Complexity poses several challenges for accountability. Accountability can be defined as “holding those actors delivering governance to the society to be accountable for their actions” (Pierre & Peters, 2005, p. 5). When governments grant some autonomy to municipalities or schools, there are greater demands to monitor and hold them accountable. It has been argued that accountability pressures have often led to an over-investment in test-

ing and regulatory control (see Fullan, 2011). As such, a high degree of accountability can stifle risk-taking (Giddens, 1990; Reina & Reina, 2006), which is key for innovation.

What kind of accountability mechanisms would instead foster innovation and encourage risk-taking? There are no simple answers, since differently performing schools may need different accountability systems (Hooge, Burns, & Wilkoszewski, 2012). For instance, Elmore (2002; 2008) argues that schools require strong internal accountability systems in order to respond in effective and coherent ways to externally administered incentives in accountability systems. To achieve an effective improvement process, schools and systems need to have internal capacity to process the message of an external incentive and put it into an effective course of action (Elmore, 2002). However, this is difficult to achieve without a culture change. The institutional school system could develop into new forms of learning and thus some flexibility in approaches and structures is required.

Different types of accountability can have varying effects on innovation. There has been a move in some OECD countries to expand accountability to multiple approaches which link data from school performance measures with assessment and feedback from other sources (such as elements of multiple accountability) (Hooge, Burns, & Wilkoszewski, 2012).

In general, it might be fruitful to combine vertical accountability (i.e. top-down and hierarchical, enforcing compliance with laws and regulation and/or holding schools accountable for the quality of education they provide) with horizontal accountability, which assumes non-hierarchical relationships and can promote innovation in a high-trusting environment where teacher professionalism is valued (for more information, see Hooge, Burns, & Wilkoszewski, 2012). This combination could build an efficient and effective accountability system that considers different purposes of education. This could help improve the overall education system, policy for reform, and in the end improve the quality of education (Hooge, Burns, & Wilkoszewski, 2012).

## **Trust**

What kind of policies can shape a culture of trust where innovation can flourish? Even though "everyone knows what it is, articulating a precise definition of trust is no simple matter, whether the context is interpersonal, organisational or societal" (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, p. 185). Different forms of trust are evident, ranging from interpersonal, organisational to institutional trust, which creates further challenges (Cerna, forthcoming).

Broadly, trust has three constituent parts: "an expectation, a willingness to be vulnerable and a risk-taking act" (McEvily et al., 2003, p. 93). More specifically, trust is an expectation that other members of the community will behave in a cooperative and honest way (Fukuyama, 1996), a "willingness to be vulnerable based on the confidence that the other party is benevolent, reliable, competent, honest and open" (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, p. 189) and a dynamic process in which parties are involved in a series of interactions which require some risk-taking or faith (Becerra & Gupta, 1999; Tierney, 2006).

Trust is key to the success of several different factors and strategies in 21<sup>st</sup> century learning systems. It enables stakeholders to take risks, facilitates interactions and cooperation, and reduces the need for control and monitoring (Levi, 1998; see also Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014). Trust also offers flexibility to stakeholders to propose and implement innovative changes and reforms. Other factors such as high levels of professionalism and status of the teaching profession depend on it. In addition, in complex systems, trust acts as glue to allow systems to function well and not depend on formal bureaucratically defined relationships (Istance, in communication).

Policy-makers can play an important role in creating conditions which facilitate the emergence of trust. However, the question remains which structures would favour conducive conditions for building trust. Cosner (2009)

provides an example of principals who emphasise teacher interaction and collaboration but complained about insufficient time to actually interact and build collegial trust. These principals then changed structures in order to increase interaction time by, for example, rethinking the daily schedule at school, organising more meetings and introducing a teacher room.

Trust can facilitate innovation because it can reduce uncertainty about opportunistic behaviour. This is important in a high stakes and traditionally risk adverse field like education. Trust increases the feeling that other actors will exercise their goodwill in the joint search for innovation solutions and creates safe spaces for innovative approaches and the exchange of ideas (e.g. Nooteboom, 2010; Parker & Vaidya, 2001; Ring & Van de Ven, 1992). *For example, in schools with high teacher collegial trust, teachers are more oriented towards innovation as they are more willing to try new practices and are more open to change (Bryk & Schneider, 2002).*

School leaders, teachers, parents and students need to view trust as the bridge that reform must be carried over, as educational change is difficult to do in low-trust settings (Hargreaves, 2002; Louis, 2007). The strengthening of a culture of trust in education requires a form of accountability which supports rather than diminishes the professionalism of teachers.

### **Professionalism**

Closely linked to accountability, trust, complexity and innovation is professionalism. How can the teaching profession be a driver of educational innovation? What kind of reforms and governance would be needed to enable this to happen?

The previous section highlighted the importance of professional accountability in trusting teachers by developing teacher professionalism and collaboration (Tschannen-Moran, 2001). Professionalism can be defined as efficiently rendering a specialist service based on a body of knowledge (Morris, 2004). It is about raising the status of the teaching profession and regarding teachers as autonomous professionals with specialist knowledge in their field. Professionalisation as a process is about being delegated sufficient trust to be accorded self-governing status (Morris, 2004). It involves giving the teaching force increasing responsibility for scrutinising and evaluating the practices of its members (Morris, 2004). Teacher professionalism is constantly changing and being redefined (Helsby, 1999), in part due to increased control by governments (Hargreaves, 1994) or changing demands on teachers (OECD, 2013c).

Teachers emerge as one of the key stakeholders in innovation and take on many roles. They can act as leaders in proposing and implementing innovative reforms, as practitioners of internal accountability and as professionals operating in demanding contexts of complexity. They are granted trust to implement innovations because policy-makers and other stakeholders including parents greatly value teachers as professionals. New data from the OECD Teaching and Learning International Study (TALIS) indicate that teachers with more autonomy are more likely to engage in innovative practices (OECD, 2014b). An implication of the professionalisation of teaching is that teachers become responsible for processing and updating their knowledge for professional practice in order to improve teacher quality (Guerrero, forthcoming). Teachers also need to develop new competences in order to help students acquire 21<sup>st</sup> century skills (e.g. collaboration, problem-solving, communication and creativity), ensure social cohesion and well-being of students, participate in more distributed school leadership and management roles in response to greater decentralisation and school autonomy (OECD, 2013c, p. 279). This is especially key in times of ageing teaching workforce, high attrition rates of new teachers and teacher shortages.

One of the barriers to raising the status of the teaching profession is the lack of an integrated knowledge base (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Shulman, 1986). Having an adequate knowledge<sup>5</sup> base, be it general tacit knowledge or explicit knowledge such as academic and research evidence, professional and practitioner knowledge, administrative data and statistics (OECD, 2009), is key for the innovative process. Even though knowledge has been an important part of education, it has not necessarily improved education systems. Educational research has not translated directly into practice (OECD, 2004). The research community has not been that successful at providing evidence in forms and formats to be used by the worlds of policy and practice.

Berliner (2008) calls it the 'great disconnect' between research, policy and practice. Research might not always be accessible to teachers and policy-makers, and there is a difference between 'knowing about' and 'implementing' research processes. The abstract and simplified research from educational scientists does not easily cross over to the concrete and complex world of practice. Practitioners often use educational research sparingly because teachers usually teach in their own classrooms and are under little pressure to engage in changes. In addition, changing teacher behaviour based on research findings may add uncertainty to classroom life, whereas teachers like to keep order. Another reason is that the complexity of life in classrooms means that educational research may only be able to provide practitioners rules of thumb and not rules of practices (Berliner, 2008, p. 312). Berliner (2008) suggests that more research about how to make things actually work in the setting we want to improve should be conducted.

There has not been a lot of support for the production and use of research evidence in the classroom, though some exceptions exist such as Finland and Singapore. School leaders should thus encourage the understanding and use of research and also implementing research-based reform. This would allow shared ownership of reform. The move to making teaching a profession needs capacity-building, reform and new governance structures (OECD, 2007, p. 21). It implies a degree of teacher and school autonomy such that teachers could act on the basis of their specialist knowledge to integrate research findings (OECD, 2007, p. 25). In this regard, the profession requires new governance structures where the profession is a major stakeholder in setting the policies that govern their work (Guerriero, forthcoming).

## Leadership

What type of leadership do policy-makers need to develop in order to create a culture of innovation? Leadership is an important driver at all levels of innovation and more broadly, it is central to all the themes discussed in this article. Leadership refers to the level of ownership and support given by the leaders who will manage the daily activities of those using the innovation (OECD, 2009, p. 84). It provides vision, sets direction for learning within increasingly complex organisations, and is about seeing that through into design and strategy (OECD, 2013b). Leaders can be teachers, principals, administrators, students, parents or politicians. Leadership is necessary to drive and sustain any (successful) innovative change, and to ensure that learning remains at the centre of innovation.

There are several forms of leadership, ranging from learning, innovation, instructional to organisational. For example, the ILE project highlights learning leadership because learning is the core business of education. It is about fostering and guiding learning change but it is also innovation leadership – promoting, facilitating, organising and managing the innovation endeavour (OECD, 2013b, p. 18).

5. Knowledge is assimilated information and the understanding of how to use it where information is organised data understood in its context and data constitutes the raw bits of information (Hess & Ostrom, 2007, p. 8).



Leadership can happen at different levels, moving from the micro level of schools and learning environments, the meso level of networks and communities of practice to the macro level of systems and policies (OECD, 2013b). At the micro level, school leadership is crucial to improve teaching and learning within each school and to connect the individual school to the outside world (OECD, 2008). It can improve school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to ameliorate the efficiency and equity of schooling, as well as for education reform (OECD, 2008). School reform is more likely to be successful if school leaders are actively involved in policy development and formulation.

Besides the micro and meso levels, leadership is needed at the macro (system) level. To overcome barriers to innovation, it is important to have policy strategies which facilitate conducive conditions and climates. Policy leadership can help shaping such conditions and climates so that learning innovation is seen as a mainstream activity (OECD, 2013a). Political leaders (such as ministers and senior officials) can send strong messages about the importance of innovation and help create a culture in which innovators are valued, recognised and rewarded, and where innovation is seen as an important part of everyone's job (OECD, 2009, p. 48). However, strong leadership does not just emerge, it needs to be developed and cultivated. As a result, it is useful to include leadership recruitment and development as part of any improvement strategy (OECD, 2008).

## *Conclusions*

---

The education system is often considered resistant to innovation due to an inherent conservatism in the profession. However, recent findings indicate that there is as much innovation ongoing as in other public sectors. Therefore, this raises questions for the governance of reform, including what types of accountability, trust, professionalism or leadership can foster a culture of innovation in complex education systems.

This article has highlighted that in contemporary education systems, for instance, horizontal accountability combined with strong professionalism and trust can generate a culture of innovation, especially when supported by strong learning and political leadership. Nonetheless, the context and specific conditions in countries and education systems need to be taken into consideration as there is no one-size-fits-all solution. A great deal depends on how policies are interpreted and implemented in practice.

Governments will continue to be under pressure to innovate their education systems, but if the right governance structures are not in place, the success of implemented policies is unclear. Different governance elements and conditions have to be combined to achieve successful innovative reforms in education. Drawing on existing works, this article has provided one take on what some of these factors might look like. Nonetheless, it remains mostly a theoretical piece and would benefit from empirical examples in future research. Future research should also analyse which governance structures could generate and sustain a culture of innovation in particular contexts and systems.

## References

---

- Barrett, D. (1998). *The paradox process creative business solutions, where you least expect to find them*. New York: AMACOM.
- Baumol, W. (1967). Macroeconomics of unbalanced growth: the anatomy of urban crisis. *American Economic Review*, 57(3), 415–426.
- Becerra, M., & Gupta, A. (1999). Trust within the organisation: integrating the trust literature with agency theory and transaction costs economics. *Public Administration Quarterly*, 23(2), 177–203.
- Berliner, D. (2008). Research, policy and practice: the great disconnect. In S. Lapan, & M.-L. Quartaroli (Eds.), *Research Essentials* (pp. 295–326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Blanchenay, P., & Burns, T. (forthcoming). *Policy experimentation in complex education systems* (OECD Education Working Paper). Paris, France: OECD
- Butler, M. (2003). Managing from inside out: drawing on receptivity to explain variation in strategy implementation. *British Journal of Management*, 14(special issue), 47–60.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Burns, T., & Wilkoszewski, H. (2013). *Governing Complex Education Systems: Project plan 2013-2014*. Paris, France: OECD Publishing.
- Byrne, D. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences: An Introduction*. London, UK: Routledge.
- Cerna, L. (2013). *The nature of policy change and implementation: a review of different theoretical approaches*. Paris, France: OECD/CERI.
- Cerna, L. (forthcoming). *Trust: what it is and why it matters for governance and education* (Education Working Paper).
- Cosner, S. (2009). Building organisational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248–291.
- de Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 35–69). Paris, France: OECD Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Dumont, H., & Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21<sup>st</sup> century. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 19–32). Paris, France: OECD Publishing.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris, France: OECD Publishing.
- Earl, L., & Timperley, H. (2014). *Evaluative thinking for successful educational innovation*. Paris, France: OECD/CERI.

- Elmore, R. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement*. Washinfton, DC: Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In D. Hopkins, D. Nusche, & B. Pont (Eds.), *Improving School Leadership: Volume 2. Case Studies on System Leadership* (pp. 37–67). Paris, France: OECD Publishing.
- Fazekas, M., & Burns, T. (2012). *Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education* (Education Working Paper No. 67). Paris, France: OECD Publishing.
- Foray, D., & Raffo, J. (2012). *Business-driven innovation: is it making a difference in education? An analysis of educational patents* (OECD Education Working Papers No. 84). Paris, France: OECD Publishing.
- Fukuyama, F. (1996). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Simon and Schuster.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204). East Melbourne, Victoria: Centre for Strategic Education.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Guerriero, S. (forthcoming). *Teachers' pedagogical knowledge: what it is, how it functions in the teaching-learning process, and implications for teacher education* (EDU Working Paper).
- Halász, G. (2003, November 10-12). *Governing schools and education systems in the era of diversity*. Paper prepared for the 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy", Athens, Greece.
- Halász, G. (2011). Coping with complexity and instability in the UK vocational training system. *European Journal of Education*, 46(4), 581–598.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423–438.
- Hargreaves, A. (2002). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Heilmann, S. (2008). Policy experimentation in China's economic rise. *Studies in Comparative International Development*, 43(1), 1–26.
- Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: the changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague, & J. Moller (Eds.), *The Life and Work of Teachers*, London, UK: Falmer.
- Hess, C., & Ostrom, E. (Eds.) (2007). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice*. Boston, MA: MIT Press.
- Hodgson, G. M. (2000). Socio-economic consequences of the advance of complexity and knowledge. In OECD (Ed.), *The Creative Society of the 21st Century* (pp. 89–112). Paris, France: OECD.
- Hooge, E., Burns, T., & Wilkoszewski, H. (2012). *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability* (OECD Education Working Papers No. 85). Paris, France: OECD Publishing.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Laboratory.

- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.
- Kaput, J., Bar-Yam, Y., Jacobson, M., Jakobsson, E., Lemke, J., Wilensky, U., & et al. (2005). *Planning Documents for a National Initiative on Complex Systems in K-16 Education*. Retrieved from: <http://necsi.org/events/cxedk16/cxedk16.html>
- King, N., & Anderson, N. (2002). *Managing Innovation and Change: A Critical Guide for Organisations*. London, UK: Thompson.
- Kools, M. (forthcoming). Understanding organisational change in education: a multi-disciplinary review of the literature on organisational change. Unpublished OECD/CERI paper.
- Kostoff, R. N. (2003). Stimulating innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 388–400). Oxford, UK: Pergamon.
- Levi, M. (1998). A state of trust. In V. Braithwaite, & M. Levi (Eds.), *Trust and Governance* (pp. 77–101). New York, NY: Russell Sage.
- Looney, J. (2009). *Assessment and Innovation in Education* (OECD Education Working Paper No. 24). Paris, France: OECD Publishing.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24.
- McEvily, B., Perrone, V., & Zaheer, A. (2003). Trust as an organising principle. *Organisation Science*, 14(1), 91–103.
- Melchor, H.O. (2008). *Managing Change in OECD Governments: An Introductory Framework* (OECD Working Papers on Public Governance No. 12). Paris, France: OECD Publishing.
- Mitchell, J. M. (2003). *Emerging Futures: Innovation in Teaching and Learning in VET*. Melbourne: Anta.
- Morris, P. (2004). Teaching in Hong Kong: professionalization, accountability and the state. *Research Papers in Education*, 19(1), 105–121.
- Morrison, K. (2006). Complexity theory, school leadership and management: questions for theory and practice. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(3), 374–393.
- Mulgan, G., & Albury, D. (2003). *Innovation in the Public Sector*. London UK: Cabinet Office Strategy Unit.
- Nooteboom, B. (2010). *Trust and innovation*. Unpublished manuscript.
- OECD (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Volumes 1 and 2*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2013a). *Innovative Learning Environments*. Paris, France: OECD Publishing.

- OECD (2013b). *Leadership for 21<sup>st</sup> Century Learning*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2013c). *Synergies for Better Learning: an International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2013d). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD, (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD & Eurostat (2005). *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Paris, France: OECD Publishing.
- Parker, D., & Vaidya, K. (2001). An economic perspective on innovation networks. In O. Jones, S. Conway, & F. Steward (Eds.), *Social Interaction and Organisational Change: Actor Perspectives on Innovation Networks* (pp. 121–143), London, UK: Imperial College Press.
- Pierre, J., & Peters, B. (2005). *Governing Complex Societies. Trajectories and Scenarios*. Palgrave: MacMillan.
- Reich, M. (1995). The politics of health sector reform in developing countries: three cases of pharmaceutical policy. *Health Policy*, 32, 47–77.
- Reina, D., & Reina, M. (2006). *Trust and Betrayal in the Workplace: Building Effective Relationships in Your Organisation*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Ring, P., & Van de Ven, A. (1992). Structuring cooperative relations between organisations. *Strategic Management Journal*, 13, 483–498.
- Sabelli, N. H. (2006). Complexity, technology, science, and education. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 5–9.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris, France: OECD Publishing.
- Schmitter, P. (2004). Neo-functionalism. In A. Wiener, & T. Diez (Eds.), *European Integration Theory* (pp. 45–74), Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Snyder, S. (2013). *The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory* (Education Working Papers No. 96). Paris, France: OECD Publishing.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Van Damme, D. (2014). *Storyline of education systems*. Unpublished manuscript.
- Van Maele, D., Forsyth, P., & Van Houtte, M. (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading and Bridging*. Dordrecht: Springer.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris, France: OECD Publishing.

# Tanulmányok

*Fókusz*

*Oktatásfejlesztés*

# A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása

Fazekas Ágnes – Halász Gábor\*

*E tanulmány a tanulás-tanítás fejlesztését célzó, uniós forrásokból támogatott közoktatás-fejlesztési beavatkozások megvalósításának problémáival foglalkozik. Célja azoknak az elméleti összefüggéseknek az összegzése, amelyek „A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai” című OTKA-kutatás keretein belül elvégzett irodalom-feltáró munkából születtek, és amelyek megalapozták e kutatás keretein belül folyó empirikus vizsgálatokat. Általában elemzi a szakpolitikai és fejlesztési beavatkozásokat, és konkrétan a kurrikulum fejlesztését célzó beavatkozások megvalósításának összefüggéseit, az utóbbit általános kurrikulum-elméleti összefüggésekbe helyezve. A tanulmány a bemutatott általános kurrikulum-implementációs összefüggések fényében vizsgálja a hazai uniós finanszírozású közoktatás-fejlesztési programokat.*

**Kulcsszavak:** kurrikulum, kurrikulum-implementáció, oktatásfejlesztés, implementáció, oktatási változások, uniós fejlesztési programok

## Bevezetés

A tanulói teljesítmények nemzetközi mérései – mindenekelőtt az OECD által végzett PISA vizsgálat – az elmúlt időszakban nagy erővel mutattak rá arra, milyen óriási eltérések vannak a nemzeti oktatási rendszerek teljesítményei között. Ennek hatására számos olyan elemzés készült, amelyek megpróbálták feltárni ezen eltérések okait, és egyúttal orientálni az oktatás eredményességének javítására törekvő szakpolitikai döntéshozókat (például *Sahlberg*, 2007, 2013; *Mourshed és mtsai*, 2010; *OECD*, 2010, 2014a; *Jensen és mtsai*, 2012). Az ilyen elemzések olvasói érezhetik: egyre nagyobb szakmai konszenzus alakul ki abban, hogy a *rendszerszintű* eredményesség alapvetően a *mikroszintű* folyamatok minőségétől függ. A legfontosabb kérdés az, miképpen zajlanak azoknak a közvetlen interakcióknak a milliói, amelyek pedagógusok és tanulók között alakulnak ki nap mint nap az osztályterekben, és hogyan alakul a pedagógusok mindennapi szakmai viselkedése. Azok az országok bizonyulnak sikeresnek, amelyek képesek változásokat előidézni ebben a mikro-világban. Azaz rendelkeznek olyan „*implementációs intelligenciával*” (lásd *Hopkins és mtsai*, 2014) és erre épülő kifinomult szakpolitikai eszközrendszerrel, amely lehetővé teszi a behatolást a tanulási környezetnek nevezett komplex univerzumok sokaságába.

Talán nem túlzás kijelenteni: az országok közötti versengés, melynek tétje az, vajon kik képesek emberi erőforrásaikat magasabb szintre emelni, és ennek érdekében kik tudnak eredményesebb oktatáspolitikát folytatni, nagyrészt attól függ, kik tesznek szert magasabb szintű implementációs képességre. Azok az országok lesznek előnyben e téren, amelyek a leginkább el tudják érni, hogy a szakpolitikai céljaik ne maradjanak papírra írt üres szavak, hanem az iskolai valóság valójában ezeknek megfelelően alakuljon. Elsősorban ez magyarázza az oktatás területén a szakpolitikák és fejlesztési beavatkozások implementálása, és az implementációkutatás iránt érdeklődés látványos megerősödését (*Fazekas és Halász*, 2012).

\* Fazekas Ágnes: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ munkatársa, fazekas.agnes@ppk.elte.hu Halász Gábor: a Magyar Tudományos Akadémia doktora, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet egyetemi tanára. Valamint a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője, halaszg@helka.iif.hu

E tanulmány célja azoknak az elméleti problémáknak a bemutatása, amelyekkel a tanulási környezetek, azaz a – tág értelemben vett – kurrikulum megváltoztatását célzó szakpolitikák és fejlesztési beavatkozások implementálásával foglalkozók szembenéznek. Célunk továbbá a kurrikulum-fejlesztésről és kurrikulum implementációról folyó hazai és nemzetközi reflexió támogatása azoknak a kutatási eredményeknek a bemutatásával, amelyek „*A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*” című OTKA-kutatás<sup>6</sup> modell-alkotó, elméleti szakaszában keletkeztek.

## *Kurrikulum és kurrikulum-implementáció*

A kurrikulum fogalmát itt, és általában abban a kutatásban, amelyre e tanulmány épül – összhangban a domináns nemzetközi szaktudományi értelmezéssel – tág értelemben használjuk. Beleértjük azon iskolai *tanulási környezetek* sokaságát, amelyek a tanulók számára a tanulási tapasztalatok döntő többségét nyújtják, és amelyek alakításában fontos, de nem feltétlenül meghatározó szerepet játszanak hivatalos tantervi dokumentumok. A kurrikulum fogalmát tehát nem azonosítjuk a *tanterv* fogalmával, továbbá legalább annyira értelmezzük „*folyamatként*”, mint „*termékként*” (Braslavsky, 2003).

Ennek az értelmezésnek megfelelően határozott különbséget teszünk a tantervekben megfogalmazott *szándékolt* és az osztálytermekben *megvalósított* kurrikulum között, és e kettő összemosásában az implementációs intelligencia hiányának egyik jellegzetes jelét látjuk. Hangsúlyozzuk továbbá a *makro-* és *mikro-*perspektívák megkülönböztetésének fontosságát, azaz a kurrikulum *többszintes* természetét, aminek elhanyagolása az implementációs intelligencia hiányának másik jellegzetes jele lehet. A többszintű értelmezés azt jelenti, hogy a szándékolt kurrikulum fogalmába éppúgy beleértjük a nemzeti vagy nemzetfeletti szinten megfogalmazott standardokat vagy a tanulás/tanítás megszervezésére vonatkozó előírásokat, mint az iskolai szinten létrehozott tervezési dokumentumokat, sőt az egyes pedagógusok óraterveit is, vagy még tovább haladva a mikro-szint felé, az egyes tanulók egyéni tanulási terveit is.

A kurrikulum problémájával foglalkozó kutatások hosszú ideig kevésbé voltak érzékenyek a szándékolt és a megvalósított kurrikulum közötti különbségre és ezt nem tekintették az elmélet szempontjából meghatározó kérdésnek. Ennek az érzékenységnek a kialakulására utalt többek között a „lehetséges kurrikulum” (*curriculum potential*) fogalmának megjelenése a 70-es években. Ez annak felismerését jelezte, hogy amit a tantervi dokumentumok tartalmaznak, nem azonos azzal, amit a pedagógusok az osztálytermekben tesznek, s hogy e dokumentumok valójában csak lehetőséget alkotnak, amiből a pedagógusok és a tanulók együttesen hozzák létre a különböző tantermi folyamatokat, a megvalósított kurrikulumot (Ben-Peretz, 1975; Clandinin és Connelly, 1992; Deng, 2011). A kurrikulum-elmélettel foglalkozók szélesebb körében a szándékok és a valóság közötti eltérésre való érzékenység, az implementációs perspektíva iránti érdeklődés, és különösen ennek elméleti problémaként történő megfogalmazása csak ezt követően vált általánossá (Snyder és mtsai, 1992). Ma már nehezen képzelhető el komoly kurrikulum-elméleti munka, amely ne kezelné kiemelt témaként az implementáció problémáját és az ezzel közvetlenül összefüggő kérdéseket. E témának széles irodalma lett, különösen, ha beleértjük ebbe az oktatási változások, az iskolafejlesztés és az oktatási innováció irodalmából azokat a munkákat, amelyek explicit vagy implicit módon a kurrikulum, illetve a tanulási környezet változásával vagy megváltoztatásával foglalkoznak (Lieberman, 1998; Hopkins és Reynolds, 2001; OECD, 2003; 2013a).

6. A kutatás OKTA azonosító száma: 101579 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>.



Mint korábban utaltunk rá, a tanulás eredményességére történő fokozott odafigyelés ráirányította a figyelmet a mikroszintű folyamatokra és a beavatkozások helyi megvalósításának a kérdésére. A „tanulási eredmények megközelítés” (*learning outcomes approach*) előtérbe kerülése a kurrikulumról való gondolkodáson belül is látványosan felértékelte és napjainkban tovább erősíti az implementáció jelentőségét. A tanulók szintjén mérhető tanulási eredmények komolyan vétele azzal jár, hogy nem elegendő meggyőződni arról, vajon a pedagógusok és az iskolák azt a kurrikulumot valósítják-e meg, amelyet a hivatalos tantervek megfogalmaznak, hanem arra is oda kell figyelni, vajon ennek nyomán a tanulók ténylegesen szert tesznek-e azokra a képességekre, amelyek fejlesztését a tantervek célul tűzték ki. Többek között ez magyarázza, hogy a kurrikulum-implementáció az európai kvalifikációs reform egyik központi témájává vált ( *Cedefop*, 2011; 2012). A meghatározott tanulási eredmények elérését célul kitűző oktatáspolitikai beavatkozások implementálása – amit feltételez az európai kvalifikációs reform – összehasonlíthatatlanul bonyolultabb, és jóval kifinomultabb implementációs intelligenciát igényel, mint azoké, amelyek megelégszenek bizonyos tantervi tartalmak tanításának előírásával ( *Lassnigg*, 2012; *Gordon és mtsai*, 2014).

A tanulási eredmények előre meghatározott mértékű javulását célként kitűző fejlesztések esetében sokszor a kívülről jövő hatások is felerősítik az implementáció jelentőségét. Mivel az ilyen fejlesztések céljai viszonylag könnyen kommunikálhatóak, jól mérhetőek és gyakran impozáns összegeket fordítanak a megvalósításukra, általában széles média- és közérdeklődés is kíséri őket. Nemzeti reformok és fejlesztések esetében az ilyen beavatkozások számokkal igazolható sikerének vagy sikertelenségének komoly politikai súlya lehet: az implementációs folyamat kudarcra akár a fejlesztést elindító bukásához is vezethet. Mindez tovább erősíti az implementációs folyamatok érzékeny követésének és orientálásának igényét.

A kurrikulumról való gondolkodásban az implementációs perspektíva előtérbe kerülését eredményezte az is, hogy – többek között az ágazati kapcsolódások jelentőségének felismerése nyomán – a kurrikulum-fejlesztések sokszor átfogó, és általában nagy pénzügyi forrásokra épülő társadalmi és gazdasági fejlesztési programokba ágyazódva valósulnak meg. Ilyenek az Európai Unió strukturális és regionális alapjaiból támogatott programok is, így például a Magyarországon 2004 és 2007 között megvalósult Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) és az ezt követően indult Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP). Ezek keretein belül több olyan fejlesztési beavatkozás történt, amelyek az iskolai kurrikulum megváltoztatását célozták, részben az ún. kompetencia-alapú tanulás/tanítás elterjesztése, részben a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása, a ki-rekesztés elleni küzdelem és a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelése érdekében. Mivel az ilyen átfogó társadalmi és gazdasági fejlesztési programok tervezésében és értékelésében az implementációs perspektíva meghatározó súllyal van jelen, ez szükségképpen megjelenik a kurrikulumot célzó beavatkozások területén is ( *Fazekas és Halász*, 2012). Ez többek között azzal jár, hogy a fejlesztési beavatkozások tervezése során azzal a kérdéssel szemben, hogy „hová akarunk eljutni”, arra a kérdésre helyeződik a hangsúly, hogy „miként tudunk oda eljutni”, majd később, a programok értékelése során, azzal szemben, hogy „végrehajtották-e azt, amit akartunk”, az válik fontosabbá, hogy vajon „elértük-e ezzel a kívánt hatást”.

## *A kurrikulum-fejlesztés jellegzetes modelljei*

A kurrikulum-reformok és a tanítás-tanulás eredményességének javítását célzó fejlesztési beavatkozások implementációs problémáinak vizsgálata szükségessé teszi a kurrikulum-fejlesztésről való gondolkodás fejlődésének és lehetséges formáinak áttekintését. Az alábbiakban ennek rövid összefoglalását adjuk, külön kiemelve a hazai fejlesztési programok implementációs perspektívából fontos elemeit.

## *Hűség, adaptáció és gyakorlatba ágyazottság*

Implementációs perspektívából a legjelentősebb kurrikulum-fejlesztési kérdés az, vajon mi magyarázza a szándékolt és a megvalósított kurrikulum közötti eltérést, valamint az, hogy miképpen lehet ezt az eltérést csökkenteni. Ha e perspektívából tekintünk a kurrikulum-fejlesztésről való gondolkodásra, a témával foglalkozó kutató-sokra és a kapcsolódó szakpolitikai gyakorlatra, három olyan megközelítés rajzolódik ki előttünk, amelyek jellegzetesen eltérő válaszokat adnak e kérdésekre. Ezek (1) az alkalmazás *hűségét*, (2) a kölcsönös vagy kétoldalú *adaptációt* és (3) a *gyakorlatba ágyazottságot* hangsúlyozó megközelítések. E megközelítéseket, bár megjelenésük időben követte egymást, és a később megjelenők értelmezhetőek akár a korábbiak meghaladásaként is, párhuzamosan létező, egymással versengő paradigmáknak érdemes tekintenünk (*Snyder és mtsai, 1992, MacDonald, 2003*).

A *hűséget* (*fidelity*) hangsúlyozó megközelítés követői úgy vélik, a bevezetett programok vagy a tantervek (a szándékolt kurrikulum) sikerét az osztálytermi gyakorlat (a megvalósított kurrikulum) ezeknek megfelelő alakulása jelenti, ez pedig alapvetően attól függ, hogy a megvalósítók (iskolák, pedagógusok) milyen gondosan követik a programok tervezőinek és bevezetőinek előírásait. Azok, akik ebben a paradigmában gondolkodnak, arra keresik a választ, vajon hogyan lehet a bevezetett programok követését minél hűségesebbé tenni, azaz „tanárbiztos” (*teacher-proof*) programokat létrehozni, a fejlesztés esetleges kudarcának okait keresve pedig azt firtatják, miért nem volt eléggé hűséges a követés. E megközelítés az első természetes válasz volt az implementációs kihívásokkal való szembesülésre, vagyis annak felismerésére, hogy a megvalósított kurrikulum a legtöbb esetben nem olyan, mint a szándékolt kurrikulum. A kurrikulum-fejlesztés területén, éppúgy, mint más szakpolitikai területeken, az implementációs kihívások felismerése eleinte egyfajta pesszimizmust szült, azaz olyan következtetések levonását, mint az, hogy „az implementáció túl komplex és semmi nem működik” (*Brynard, 2005*), továbbá arra irányuló erőfeszítéseket, hogy a lokális megvalósítók szerepét a minimálisra redukálják.

A „hűséges megvalósítás” megközelítést a hetvenes években először az Egyesült Államokban, majd később Európa több országában fokozatosan kiegészítette, esetenként kiszorította a kölcsönös vagy kétoldalú adaptáció paradigmája. Ennek követői úgy gondolják, sikeres implementáció csak akkor történhet, ha mind a programok tervezői, mind azok lokális megvalósítói – összhangban azzal, amit a saját gyakorlatuk kontextusa igényel – kölcsönös alkalmazkodásra törekzenek. Azaz az előbbieket elfogadják, sőt igénylik, hogy a megvalósítók a programot hozzáigazítsák a helyi kontextushoz, az utóbbiak számára pedig természetessé válik, hogy a program viselkedésük és szakmai rutinjaik megváltoztatását igényli.

E megközelítés megjelenése és térhódítása ahhoz a kutatáshoz köthető, amelyet a *Rand Change Study* néven ismert meg a világ, és amely alapjaiban ingatta meg általában az oktatáspolitikai implementációról és konkrétan a kurrikulum-implementációról való korábbi gondolkodást (*McLaughlin, 1990; Fullan és Pomfret, 1997; Alt-richter, 2005; Fazekas és Halász, 2012*). E kutatás azoknak a hatvanas években elindított nagy amerikai oktatás-fejlesztési programoknak a megvalósítását vizsgálta, melyek részben a természettudományos és a matematika oktatás fejlesztését, részben a társadalmi hátrányok iskolai kompenzálását szolgálták. Egyik legfőbb megállapítása az volt, hogy a programok elsősorban ott eredményeztek tényleges hatást, ahol a helyi megvalósítók adaptálták azokat a saját környezetük igényeihez.

A kétoldalú adaptáció szükségességét hangsúlyozó megközelítés térhódítása elindított egy olyan folyamatot, amelyet az implementációkutatás általában úgy ír le, mint a *top-down* megközelítés felől a *bottom-up* megközelítés felé történő elmozdulást. Ez eleinte annyit jelentett, hogy erősödött az érdeklődés a mikroszintű történések, vagyis a lokális szereplőknek (iskolák és pedagógusok) az új programokra vagy tantervekre adott reagálá-

sa iránt. Később annak a tudomásul vételét, majd határozott támogatását is, hogy a lokális megvalósítók a helyi viszonyokhoz adaptálják a programot. Ez értelemszerűen előtérbe helyezte az *iskolák és pedagógusok képességeinek* kérdését, és a kurrikulum-fejlesztésben a hangsúly egyre inkább ezek fejlesztésére, a pedagógusok és az iskolák tanulására helyeződött.

A harmadik megközelítés, amely a kurrikulum gyakorlatba ágyazottságát hangsúlyozza, még egy lépéssel tovább ment. Itt már nem egyszerűen arról van szó, hogy az iskolák és pedagógusok a sajátos helyi viszonyokhoz adaptálják a szándékolt kurrikulumot, hanem arról, hogy ők maguk válnak a kurrikulum megalkotóivá. Ez az iskolai szintű kurrikulum-fejlesztés (*school-based curriculum development*) paradigmája, amely abból indul ki, hogy az egyes iskolák olyannyira eltérő kontextust alkotnak, hogy valóban eredményes tanítás és tanulás csak úgy képzelhető el, ha minden egyes iskolában az adott kontextusnak megfelelő sajátos kurrikulum jön létre. A harmadik megközelítéshez kapcsolható az a felfogás, amely az ún. „design alapú kurrikulum-kutatást” (*design-based curriculum research*) jellemzi. E paradigmában a kurrikulum-fejlesztők nem átfogó társadalmi igényekből vagy a kultúra, a tudomány felől megfogalmazódó igényekből indulnak ki, hanem az osztálytermi gyakorlat megfigyelt problémáiból, és a fejlesztő beavatkozások ezek megoldását próbálják támogatni (Plomp, 2010). E megközelítést a szakirodalom Elmore (1980) nyomán gyakran a „visszafelé történő tervezés” (*backward mapping*) fogalmával írja le.

A második és a harmadik megközelítés közös jellemzője, hogy ezekben kiemelt figyelmet kap a kurrikulum-implementáció kognitív aspektusa. A második megközelítés abból indul ki, hogy a sikeres kurrikulum-implementációnak a megvalósítók oldalán olyan kognitív feltételei vannak, amelyek nélkülözhetetlenné teszik a pedagógusok tanulását, továbbá olyan szervezeti feltételek kialakítását, amelyek kedveznek ennek (Ball és Cohen, 1996; Spillane és mtsai, 2002). Amíg a hűséget hangsúlyozó megközelítés olyan pedagógus-továbbképzési formákat támogat, amelyek döntően a bevezetett programról való tájékoztatást szolgálják, és jellegzetesen az egyes pedagógusokat veszik célba, addig az adaptivitást hangsúlyozó a pedagógusok általános szakmai képességeit, pedagógiai szakmai tudásukat és módszerrepertoárjukat próbálja fejleszteni. Ezen túlmenően az egyéni tanulással szemben előnyben részesíti a pedagógus közösségek együttes tanulását, a szakmai tanulóközösségek és a kölcsönös vagy horizontális tanulást támogató hálózatok fejlesztését, valamint a szervezeti tanulást és az iskolák intelligens tanulószervezetté alakulását.

Természetesen mindhárom megközelítésnek sokféle modalitása lehet, és ezek a leggyakrabban keverednek egymással. A legeredményesebb oktatási rendszerekkel rendelkező országok általában olyan kurrikulum-reformokat valósítanak meg, amelyek kombinálják a top-down és a bottom-up elemeket. Ezek fontos jellemzője, hogy az általánosan kötelező standardok megfogalmazása mellett kiemelt figyelmet fordítanak a pedagógusok és iskolák képességeinek a fejlesztésére. Ebben a megközelítésben a kurrikulum-reform sokkal kevésbé regulációs, és sokkal inkább képességfejlesztési (*capacity building*) elemekre épül. Általában tartózkodnak a kötelező jogi előírásoktól, és a kívánatos gyakorlat fokozatos elterjesztését tartják kívánatosnak. A reform jellegzetes eszköze a fejlesztési program vagy fejlesztési beavatkozás, amely gyakran először csak az önként jelentkező iskolák szűkebb körét veszi célba, és a kiterjesztésre vagy magasabb szintre emelésre (*up-scaling*) csak a reform második fázisában kerül sor, akkor, amikor már kellő mennyiségű tapasztalat gyűlt össze, illetve a kívánatos gyakorlatot követő iskolák és pedagógusok száma elért egy kritikus tömeget.

A top-down és a bottom-up elemek intelligens vegyítésének talán leginkább figyelemre méltó példája a 2000-ben elindított hongkongi kurrikulum-reform. Ennek egyik alapvető jellemzője a központi és iskolai „platformok” megkülönböztetése, továbbá az utóbbi problémakezelő képességének fejlesztése és magas szinten tar-

tása egy olyan, a pedagógusok tanulását és gyakorlatba épített kutatását támogató szofisztikált eszközzel, amelyet „tanulás-elemzésnek” (*learning study*) neveznek (Elliott, 2004; Cheng, 2005; Lo, 2009, Jensen és mtsai, 2012). Ez utóbbi a japán „tanórakutatás” (Győri, 2009) adaptált változata, ami lehetővé teszi, hogy a mikroszintű cselekvők, azaz a pedagógusok, egy szofisztikált, de mindenki számára érthető tanuláselmélet alkalmazásával minden egyes iskolában képessé váljanak az előre nem látható, adott kontextusban jelentkező komplex tanulás-szervezési problémák megoldására.

Fontos hangsúlyozni, hogy az adaptációs megközelítést követő, azaz a mikroszintű diverzitást természetes és kívánatos dolognak tekintő kurrikulum-reformok a korábbiaktól eltérő implementációs kihívásokkal szembesülnek. Ezek többé-kevésbé autonóm lokális szereplőkkel számolnak, és ezek viselkedését próbálják meg befolyásolni, ami részben az aktivizálásukat vagy dinamizálásukat, részben a viselkedésük hasonló irányba terelését jelenti. Ez értelemszerűen megnöveli annak a környezetnek a komplexitását, amelybe a kurrikulum-fejlesztők a fejlesztési beavatkozásokkal behatolnak. Pontosabban fogalmazva: ez a környezet mindenképpen meglévő komplexitásának tudomásul vételét és az ehhez történő intelligens alkalmazkodást jelenti.

### *A hazai kurrikulum-fejlesztési gyakorlat átalakulása*

Azok a 2004-ben elindult, uniós társfinanszírozással folyó oktatásfejlesztési programok, melyekre korábban utaltunk, a kurrikulum-fejlesztés új modelljét hozták létre Magyarországon. Ezt megelőzően a tanulási/tanítási gyakorlat megváltoztatásának domináns modellje az volt, hogy módosítottak a tartalmi szabályozás rendszerén, azaz megváltoztatták az olyan központi szabályozókat, mint amilyen például a Nemzeti alaptanterv, vagy az azt kiegészítő részletes központi tantervek. Ez a klasszikus kurrikulum-fejlesztési modell – amely ma is jellemzi a legtöbb ország gyakorlatát – döntően a jogi szabályozás eszközét próbálja arra használni, hogy átalakítsa az iskolai gyakorlatot, azaz a pedagógusok osztálytermi viselkedését. Ezt kiegészítik olyan, általában továbbképzésnek nevezett tájékoztatói vagy informálási kampányokkal, amelyek keretei között a pedagógusokat „felkészítik” az új tantervek alkalmazására. Az uniós társfinanszírozással folyó oktatásfejlesztési programok több ponton is radikálisan eltértek ettől a modelltől. Ezek közül hármat érdemes itt kiemelni.

Az első a bevezetett programoknak a kurrikulumot tágan értelmező, illetve a helyi szintű adaptációra és innovációra jelentős hangsúlyt helyező természete volt. A HEFOP keretei között két olyan, jellegzetesen eltérő program vagy programtípus jött létre, amelyek a kurrikulumot érintették: az egyik célja a kompetencia-alapú tanítás/tanulás bevezetése volt, a másik a társadalmi integrációt támogató tanulás-szervezési, illetve iskolaszervezési formaké. Az előbbi elmozdulást jelentett a klasszikus tantervtől a tágan értelmezett kurrikulum felé, amelyben a program nemcsak a megtanítandó tartalmat fogalmazta meg, hanem a megfelelő tanulási tapasztalathoz vezető tanulási környezet kialakításának technikáját is, továbbá azokat az eljárásokat, amelyek a tanulók által megszerzett kompetenciák értékeléséhez szükségesek. Ezt tartalmazták az ún. *kompetencia-fejlesztő programcsomagok* (Pála, 2006). Az utóbbi még tágabbra vonta a kurrikulum határait, és még inkább feltételezte a helyi megvalósítás nagyfokú diverzitását. A program itt olyan kurrikulumra épült, amelyet az *integrációs pedagógiai rendszer* (IPR) fogalmával írtak le, és amely kiterjedt az iskolai szintű stratégiai tervezésre és az iskolai élet megszervezésének egészére, beleértve ebbe olyan elemeket is, mint például a szülővel való kapcsolattartás (Magyar Köztársaság, 2003). A HEFOP, majd az ezt követő és erre épülő TÁMOP-program keretei között megvalósuló fejlesztési beavatkozások iskolák sokaságában igényelték a tanulás-szervezés jelentős mértékű átalakítását. Így például a *TÁMOP 3.1.4.* névvel jelölt fejlesztési programba bekapcsolódó iskoláknak be kellett vezetniük olyan tanulás-szervezési módszereket, mint amilyen az önálló csoportmunkára épülő tanulás-szervezés, a projekt-

módszer, a témahetek, a különböző tantárgyak összekapcsolása vagy a tanórák blokkosított megszervezése, ami értelemszerűen a helyi megvalósítás sokféleségét feltételezte.

A második pont, ahol e programok nagymértékben eltértek a tantervi reformok klasszikus modelljétől, a bevezetés fokozatosságára és a kísérletezés beépítése volt. A HEFOP és TÁMOP kurrikulum-fejlesztési programjai, összhangban azoknak a fejlesztési programoknak a logikájával, amelyek keretein belül megszerveződtek, pályázati alapon működtek, azaz nem a teljes körű bevezetés korábban alkalmazott modelljét követték, hanem a fokozatos elterjesztését, ahol a kurrikulumot érintő változásokat önként jelentkező iskolák szűkebb csoportja valósította meg. A kompetencia-fejlesztő programok esetében nagy szerepet kapott a kísérleti kipróbálás (tesztelés) és a kipróbálás tapasztalatai alapján történő korrekció. A kapcsolódó programcsomagokat az iskolák egészen szűk csoportja próbálta ki, és a kipróbáló iskolák lényegében részévé váltak a kurrikulumot fejlesztő közösségnek (Zsigovits, 2008). Az iskolai integráció támogatását elősegítő intézkedések esetében pedig előre meghatározott paraméterek szerint az iskolák maguk kísérletezték ki azokat a helyi szintű megoldásokat, melyek megvalósítására vállalkoztak. Ez a kísérleti kipróbálásra, ennek keretei között történő adaptációra és fokozatos elterjesztésre épülő kurrikulum-fejlesztési modell implementációs perspektívából jóval magasabb szintű és kifinomultabb megközelítést képvisel, mint a jogi eszközök alkalmazására és általános bevezetésre épülő klasszikus modell, és feltételezi a magas szintű implementációs intelligencia meglétét.

Végül, de nem utolsósorban a harmadik pont, amelyben a klasszikus modelltől való eltérés megmutatkozott, a pedagógusok és az iskolák képességei fejlesztése területén követett megközelítés volt. Ennek több elemét is érdemes itt hangsúlyozni. Mindenekelőtt azt, hogy az egyes pedagógusokat célba vevő hagyományos, információátadásra épülő továbbképzések mellett megjelentek a pedagógusok és iskolák egymástól történő, horizontális tanulásra épülő képességfejlesztési formák. Ezek a gyakorlati tudás megosztását támogató hálózatok, gyakorlatközösségek vagy szakmai tanulóközösségek kialakítását feltételezték, ami általában az itt említett programok integráns része volt. A hazai fejlesztési programok közvetlenül támogatták olyan tudásmegosztó hálózatok és platformok kialakulását, amelyek lehetővé tették a gyakorlatban keletkező tudásnak és az ennek felhasználásával kifejlesztett pedagógiai technikáknak és pedagógiai innovációs termékeknek iskolák közötti megosztását. A kurrikulum-fejlesztések legtöbbször ehhez kapcsolódóan szervezetfejlesztési és vezetésfejlesztési elemeket is tartalmaztak. A hazai uniós finanszírozású kurrikulum-fejlesztési programokban a kezdetektől megfigyelhető volt a horizontális tanulás kiépítésére való törekvés, ami a 2007 után kezdődő programok esetében már kiforrott hálózatépítési koncepcióra épült. Mindez annak a felismerését jelezte, hogy a kurrikulum nem az egymástól elszigetelten dolgozó pedagógusok ügye, hanem olyan pedagógusközösségeké, amelyek sajátos szervezeti kontextusban működnek, és hogy ez utóbbi változása nélkül nem lehetséges autentikus kurrikulum-fejlesztés.

A pedagógusok horizontális tudásmegosztásra épülő, gyakorlatközösségekben megvalósuló tanulója a modern kurrikulum-implementációs gondolkodás talán legfontosabb eleme, amire szükséges itt részletesebben is kitérnünk. E gondolkodás abból indul ki, hogy a kurrikulum változása a pedagógusok osztálytermi viselkedésének, ezen belül a tanulókkal történő interakcióiknak átalakulását feltételezi. Ez csak akkor történhet meg, ha szakmai tudásukban, vélekedéseikben és mindennapos szakmai rutinjaikban változások történnek (lásd pl. Fullan, 2008, 2012; Resnick és mtsai, 2010; Szabó és mtsai, 2011; OECD, 2012; Istance és Kobayashi, 2012; Fazekas és Halász, 2014). Ez éppen olyan, részben iskolákon belüli, részben iskolák sokaságát összekötő tudásmegosztó hálózatok és gyakorlatközösségek kialakulását és működését igényli, amilyeneket részben az említett HEFOP, de különösen a TÁMOP programok támogattak.

A kurrikulum-fejlesztést célzó reformok és fejlesztési beavatkozások implementálásával foglalkozó kutatók a kilencvenes évek óta folyamatosan jelzik, hogy a hagyományos továbbképzési formáknál (amikor egyes pedagógusok képző központokban megszervezett kurzusokat látogatnak) jóval eredményesebbek azok a tanulási formák, amelyek beágyazódnak a pedagógusok mindennapos iskolai gyakorlatába. Az ilyen tanulási formák közvetlenül kapcsolódnak azokhoz a gyakorlati problémákhoz, amelyekkel a tanulás eredményességéért felelős iskolai közösség tagjaként nap, mint nap találkoznak (lásd pl. *Cohen és Hill, 2001; Hodkinson és Hodkinson, 2003; Meirink és mtsai, 2009; Bakkenes, 2010*). Az elmúlt évek kutatási eredményei (lásd pl. *Pil és Leana, 2009; Leana, 2011*) egyértelműen jelzik, hogy a tanulás eredményességét elsősorban a pedagógusok *társas* tudásába és tudásmegosztásába történő investálással, és nem az egyes pedagógusok személyes képességeinek a fejlesztésével lehet elérni. Ez abba az irányba tolja a kurrikulum-fejlesztőket, hogy a klasszikus továbbképzési modell felől elmozduljanak a munkába ágyazott kollektív tanulás felé, és az intézményi kereteket ennek megfelelően alakítsák.

A pedagógusok és iskolák képességeinek fejlesztését kiemelt feladatként tekintő kurrikulum-reformok vagy kurrikulum-fejlesztések tervezőinek és megvalósítóinak a figyelme mindennek megfelelően kevésbé a jogi szabályozó eszközökre, inkább a támogató környezetnek az alakítására irányul, amely az egyéni és szervezeti képességek fejlesztését szolgálja. Ez, az implementációs folyamatban felértékeli azt az intézményrendszert és azokat a mechanizmusokat, amelyeket a szakirodalom esetenként a közvetítő réteg (*mediating layer*) vagy közvetítő intézmények fogalmával jelöl (*Mourshed és mtsai, 2010; Fazekas, 2011*).

A fentiek fényében megengedhető az a kijelentés, hogy az uniós forrásokból támogatott hazai közoktatás-fejlesztési programok sokkal inkább a kurrikulum-fejlesztés korábban *adaptív*nak nevezett megközelítését követték, mintsem azt, amelyet a *hűség* fogalmával jelöltünk. Bizonyos pontokon e programok érzékelhető módon még tovább léptek, és átvették a kurrikulum *gyakorlatba ágyazottságot* hangsúlyozó harmadik megközelítés számos elemét. Ez különösen a társadalmi integrációt támogató, a tanulási környezetet rendkívül tágan értelmező, és ennek alakításában a pedagógus közösségektől nagyfokú kreativitást és kezdeményező készséget igénylő programokra volt jellemző. Ha e programokat a bottom-up/top-down dimenzióban próbáljuk elhelyezni, akkor talán e két megközelítés sajátos kombinációjaként írhatnánk le őket, amelyben a bottom-up elemek jelentős súlyt képviselnek.

Bár az oktatásfejlesztés fokozatos, kísérleti és horizontális tudásmegosztó modellje gyökeresen eltér attól, amely jogi szabályozás eszközét helyezi a középpontba, szükséges, hogy a hatályos szabályozóeszközök támogassák a fejlesztések megvalósulását. Ennek megfelelően a hazai fejlesztők is törekedtek a programok és a szabályozó háttér harmonizációjára. A kompetencia-fejlesztő programcsomagok kifejlesztése és elterjesztése a HEFOP majd TÁMOP programok keretei között például olyan regulációs szakpolitikához társult, amely a Nemzeti alaptanterv bevezetésére épült. E két szakpolitikai vagy fejlesztési vonal részben rivalizált egymással, részben kiegészítették egymást, úgy, hogy a fejlesztési vonal értelemszerűen elsősorban a programokban közvetlenül részt vevő iskolákban gyakorolható hatást a tanulás és tanítás megszervezésére. A regulációs szakpolitikai eszközök a társadalmi integrációt támogató programok esetében is fontos szerepet játszottak. Ilyennek tekinthető az integrációs fejkvóta bevezetése a kétezres évek elején vagy az ennek alapját képező integrációs pedagógiai rendszer (IPR) hivatalosan elismert, a jogi szabályozás által is támogatott standard kurrikulum-megoldásként történő kezelése. Ezek, és az e területre irányuló HEFOP majd TÁMOP fejlesztési beavatkozások itt is kiegészítik egymást, miközben az utóbbiak hatásai elsősorban a közvetlenül résztvevő intézményeket érhették el.

Korábban utaltunk arra, hogy a fejlesztési beavatkozásokra, azaz nem pusztán regulációs megoldások alkalmazására épülő kurrikulum-fejlesztés, és mindenekelőtt ennek a nagy társadalmi-gazdasági fejlesztési progra-

mokba történő beépülése, különösen erősen irányítja rá a figyelmet az implementáció problémavilágára, és sajátos implementációs intelligenciát igényel. A kurrikulum-fejlesztés korábban jelzett modelljei közül az első (hűség) felől a második (adaptáció), és különösen a harmadik (gyakorlatba ágyazottság) felé történő elmozdulásnak hasonló hatása van: ez is igényli az implementációs intelligencia erősödését. Ennek egyik legfontosabb jele azoknak az implementációs összefüggéseknek a felismerése, megértése és gyakorlati alkalmazása, amelyekről a következő részben lesz szó.

## *Intelligens implementáció a kurrikulum-fejlesztésben*

Az olyan magas szintű komplexitással jellemezhető rendszerekben, mint amilyenek az oktatási rendszerek, akkor van esély a mikroszintű folyamatok eredményes befolyásolására, ha egyfelől értjük a komplexitás természetét, másfelől birtokában vagyunk olyan eszközöknek, amelyek a komplexitás körülményei között is lehetővé teszi a mikro-szinten zajló folyamatok alakítását. Kurrikulum-implementációról beszélve: ebben az esetben remélhető, hogy a megvalósult kurrikulum közelíteni fog a szándékolt kurrikulumhoz. Az a fajta implementációs intelligencia, amely a tanulás eredményességét sikeresen javító országokat jellemzi, részben a komplexitás jelenségének megértését, részben menedzselésének a képességét jelzi.

### *A komplexitás problémája*

Az implementációs gondolkodás fejlődésének talán legnagyobb jelentőségű előrelépése a bonyolult és a komplex rendszerek közötti különbség megértése, illetve annak elfogadása volt, hogy az oktatási rendszerek és az iskolák maguk is komplex rendszerek, így a bennük zajló változások megértéséhez és menedzseléséhez szükség van arra a tudásra, amelyet többek között komplexitás-elmélet nyújt (*Sanders és McCabe, 2003; Halász, 2007; Fullan, 2008; Snyder, 2013*). Ez utóbbi azoknak a komplex rendszereknek a törvényszerűségeit próbálja feltárni, amelyek viselkedése, szemben a bonyolult rendszerekkel, a kölcsönös meghatározottságok végtelen nagysága miatt előre nem kiszámítható.

A komplexitás egyik forrása a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozásokat fogadó környezet, azaz a *kontextus* sokfélesége. A kurrikulum-fejlesztési beavatkozásokra a komplex hatásrendszert generáló helyi környezetek szinte minden eleme jelentős hatással lehet. Ez az egyik oka annak, hogy nem elképzelhető olyan, minden részletében előre meghatározott stratégia, amely különböző környezetekben változtatás nélkül alkalmazható lenne (*Thomas, 1994*). Az oktatási rendszerek szintjén meghatározó feltétel például a működő intézményrendszerek struktúrája, fejlettségi szintje, a vonatkozó szabályozások, az olyan alapfeltételek megléte, mint az infrastruktúra vagy a saját pénzforrások, de akár olyan feltételek is, mint a közlekedés vagy az egészségügyi ellátás. Az egyes intézmények vagy osztálytermek szintjén a kontextus végtelen diverzitását lehet megfigyelni, amely mögött olyan tényezők vannak, mint a pedagógusok eltérő tudása és képességei, az egyes iskolaszervezetek sajátos kultúrája, a tanulók sokfélesége és még számtalan egyéb lokális jellemző. A fejlesztési beavatkozások egymástól eltérő környezetekbe „érkeznek”, ami alapvető módon befolyásolja a hatásuk lehetőségeit. Az uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások esetében fontos az is, hogy ezek külső erőforrások bevonásával valósulnak meg, ami teljesen más implementációs környezetet jelent, mint amivel a belső reformok találkoznak.

Más társadalmi alrendszerekhez hasonlóan az oktatási rendszerek komplexitását is növeli, hogy a bennük zajló folyamatokat sokféle *szereplő* több szinten zajló interakcióinak sokasága alakítja. Ezek az interakciók egymástól függenek és a kölcsönös függőségek miatt a kimenetük előre nem jól kalkulálható. A kurrikulum fejlesztésére irányuló beavatkozások szereplői különösen kiterjedt csoportot alkotnak, beleértve azokat, akik a fejlesztés-

tésben közvetlenül részt vesznek, és azokat is, akik bár nem töltenek be megvalósítói szerepet, a program implementációjára hatással lehetnek, illetve a beavatkozás rájuk nézve is következményekkel járhat. Érintett szereplőként azonosíthatjuk például az iskolák belső szereplőit, a szülőket, a fejlesztést irányítókat és koordinálókat, a tanácsadói-szakértői munkát végző, vagy a tankönyvellátásba bekapcsolódó piaci szereplőket és sokszor más szektorok képviselőit is. Ezek mindegyikének viselkedése függ más szereplők viselkedésétől, ami a kölcsönös függőségek komplex rendszerét hozza létre. A fejlesztési utak számtalan variációja valósulhat meg a szereplők viselkedésétől függően. Különös jelentőségű, hogy a kapcsolódó redisztributív elemek sértik-e érdekeiket, illetve hogy milyen intenzitással tudnak fellépni és milyen befolyással rendelkeznek más szereplők viselkedésére (Lowi, 1972; Pressman és Wildavsky, 1984, Würzburg, 2010). Nagyobb implementációs konfliktusok várhatók például akkor, ha jelentős érdekérvényesítő erővel bíró csoportot alkotnak azok a tudós tanárok, akik a kompetencia-alapú oktatáshoz kapcsolódó új pedagógusszerepek megjelenésével elveszítik szakmai státuszukat. Hasonlóképpen, a fejlesztések sikeres megvalósításának komoly akadályja lehet, ha a komolyabb pozíciójú tankönyvkiadók jelentős piacot veszítenek a beavatkozások következtében. A megvalósítási utak a kölcsönös függőségek komplex rendszerében formálódó nyertes és vesztes csoportok viselkedésének és befolyásának megfelelően többszörösen új, a fejlesztések tervezése során előre nem látható irányokba terelhetik az implementációs folyamatokat.

A komplexitás további forrása az oktatási rendszerek *többszintűségéből* fakad. Korábban utaltunk a makro- és mikroszintek megkülönböztetésének fontosságára: az érintett szereplők azonban ennél több szinten kerülnek kapcsolatba egymással. A kurrikulumot érintő döntések és interakciók sokasága születik meg folyamatosan az egyes pedagógusok és tanulók, az egyes iskolák, az iskolák nagyobb csoportjait magában foglaló területi és regionális egységek, az országok szintjén, sőt nemzetfeletti szinten is. Ezek a döntések és interakciók egymást erősíthetik, vagy éppen egymást ki is olthatják. Bár nem elképzelhető, hogy a kurrikulum-fejlesztések komplex rendszerének minden szintjét modellezni tudjuk, az interakciókban résztvevők vizsgálatánál a korábban említetknél tagoltabb szintekkel is számolhatunk. A kurrikulum-elméleti irodalomban találkozunk például a nano-, mikro-, mezo-, makro- és supraszintek említésével (van den Akker, 2005). Az egymástól függő és egymást befolyásoló szereplők cselekvése valamennyi szinten olyan rendszereket alkot, amelyeket akár önálló ökoszisztémaként is leírhatunk (lásd pl. Bronfenbrenner, 1979; 1994). Előfordul, hogy akik az iskolák világát így értelmezik, a kívülről jövő fejlesztési beavatkozásokat az egyensúlyban lévő ökoszisztémába behatoló idegen faj metaforájával írják le (lásd pl. Zhao-Frank, 2002). Az idő előrehaladásával kibontakozó evolúciós folyamatok, illetve ezen belül a fejlesztések generálta adaptív változások is az oktatási rendszerek folyamatos formálódását, komplex természetét erősítik. A kurrikulumot érintő beavatkozások adaptációja során – ami jellemzően nagy időigényű folyamat – a kontextus legtöbb feltétele, így például a résztvevő szereplők képességei, szükségszerűen változnak, és e változások egy részét éppen a fejlesztések idézik elő. A fejlesztési beavatkozások hosszú időre, akár örökre megváltoztathatják az evolúciós utakat, és több tíz éves távlatból a környezeti feltételek változásával a „bukott” reformok is sikerre vezethetnek. A megvalósítások ütemét jelentősen befolyásolják azok a komplex rendszerekben felbukkanó gyorsító és lassító tényezők, amelyek megragadása vagy visszazorítása alapjaiban változtathatja meg nemcsak a fejlesztések megvalósulásának idejét, de irányát is (Pollitt, 2008). A gyorsító és lassító tényezők jelenléte és intenzitása dönti el, hogy a fejlesztések mikor lépik túl az egyes „megvalósulási stádiumokat” (például Aladjem és mtsai, 2010, Clarke, 2010), melyek közül talán a leginkább kritikus az „implementációs gödörnek” nevezett kezdeti regressziós állapot (Fullan, 2001). E szakaszban a változástól való félelem és a modernizációs eszközök alkalmazásához szükséges kompetenciák hiánya miatt az iskolák teljesítménye időszak-



san visszaeshet, és azok az iskolák, amelyek esetében a fejlesztés kudarccal végződik, gyakran nem is hagyják el e stádiumot (*van Twist és van der Steen, 2013*).

### *Az implementáció gyakorlata*

Bár a komplex rendszerekben véghezvitt fejlesztések elkerülhetetlenül implementációs deficitekkel járnak és nem várt hatások sokaságát eredményezik, a komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközökkel lehetséges a beavatkozások hatásainak ellenőrzés alatt tartása. Erre elsősorban azok az eszközök tűnnek alkalmasnak, amelyek a hangsúlyt a megvalósítás mikro-szintjére helyezik, azaz képesek befolyásolni az e szinten zajló folyamatokat, figyelembe véve az itt szükségképpen megjelenő diverzitást. Ilyen többek között a különböző forogatókönyvekben való gondolkodás, az érintett szereplők viselkedésének és interakcióinak elemzése vagy tanulásuk támogatása az ennek kedvező környezetet teremtő támogató hálózatok és egyéb megoldások működtetésével. Az, amit korábban implementációs intelligenciának nevezünk, többek között az ilyen eszközök eredményes használatában mutatkozik meg. Az ezek alkalmazása mögött meghúzódó fejlesztési paradigma a hűséges implementáció igénye felől elmozdult a helyi szintű adaptáció, a különböző értelmezési lehetőségek felajánlása felé, és elsődleges célként az iskolák önfejlesztő jellegének elősegítését, dinamikus és abszorpciós kapacitásuk fejlesztését fogalmazza meg (*Fullan, 2011*).

Az intelligens implementációs eszköztárral rendelkező és ezt mozgósítani képes oktatási rendszerek egyik erőssége a mikro-szinten cselekvő *ágensek* (iskolák, pedagógusok, társadalmi partnerek) viselkedését befolyásoló ösztönzőknek, a megfelelő „hajtóerőknek” (*drivers*) okos használata és ezek kombinálása (*Würzburg, 2010, Mourshed és mtsai, 2010*) valamint a „jó” és a „rossz” hajtóerők megkülönböztetésére való képesség (*Fullan, 2011*). Ide tartozik azoknak a technikáknak az alkalmazása is, amelyeket a komplex rendszerek kormányzásával foglalkozó irodalom újabban a „noszogatás” (*nudging*) fogalmával ír le (*Thaler és Sunstein, 2003; OECD, 2014b*). Ugyancsak ebbe a körbe tartozik az ún. „húzó” és „toló” (*pull/push*) eszközök ügyes párosítása (*Jensen és mtsai, 2012*).

Másik erőssége az ilyen rendszereknek a *makro- és a mikroszinten* zajló folyamatok eltérő logikáját és a különböző szintek közötti dinamikus összjátékot figyelembe vevő eszközök alkalmazása (*McLaughlin, 1987; 1990*). Erre utal *Fullan* (2008), amikor „háromszintű reformról” beszél, melynek lényege, hogy „az oktatási rendszer átalakításához a rendszer mindhárom szintjén és a közöttük lévő interakciókban is változásnak kell végbemennie (és új képességeknek kell létrejönniük).” A kurrikulum-fejlesztés szempontjából ez többek között azt jelenti, hogy az országos, a helyi-területi és az intézményi szereplők egymástól eltérő, sajátos szerepekre tesznek szert, és ezeket a szerepeket nem keverik össze (így például adott kontextustól függő osztálytermi szintű problémákat nem országos szinten próbálnak megoldani és odafigyelnek a köztes szint hatására, amely folyamatokat blokkolni vagy felerősíteni képes). Az ilyen rendszerek ügyesen integrálják a központi és helyi (iskolai) „platformokat” (*Cheng, 2005*), arra törekedve, hogy mindegyik azzal járuljon hozzá a rendszer egészének eredményességéhez, amivel leginkább képes erre.

Az implementációs intelligencia meglétének különösen fontos jele az *időtényező* jelentőségének felismerése és olyan implementációs eszközök alkalmazása, amelyek számolnak ezzel. Ilyen mindenekelőtt az idő szerepének a megértését és kezelését segítő fogalmi eszköztár megléte és alkalmazása (lásd pl. *Pollit, 2008*). Ilyen továbbá a beavatkozások egyes elemeinek egymást követő időszakaszokhoz kapcsolása (*sequencing*), ami lehetővé teszi a rendszerek implementációs kapacitásának és e kapacitás fejlődésének figyelembe vételét, teret hagyva az érintett szereplők tanulásának, viselkedésük fokozatos módosulásának és a kívánt dolgok fokozatos

„kiemelkedésének” (*emergence*), azaz az evolúciós folyamatoknak (lásd pl. *Clarke, 2010; Jensen és mtsai, 2012; OECD, 2014a*). Ilyen továbbá a lehetőségablakok (*windows of opportunity*) feltárulására és bezáródására történő odafigyelés és a legszükségesebb pillanatban történő beavatkozás feltételeinek a biztosítása, a többszörös visszacsatolási ciklusok alkalmazása és különösen a fokozatos elterjesztés elvének követése.

A komplex rendszerekben zajló implementációs folyamatok intelligens menedzselésében meghatározó fontosságú szerepet játszik az *értékelés* gazdag eszköztára. A szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások hatásainak értékelése, ezen belül a kurrikulumot érintő beavatkozásoké, az elmúlt két évtizedben látványos fejlődésen ment keresztül. A sikeres országok egyik fontos jellemzője a szofisztikált közoktatási értékelési eszköztár és a fejlett értékelési kultúra (*OECD, 2013b*). Ennek egyik eleme a beavatkozások különböző szintű hatásainak a megkülönböztetésére képes indikátorrendszerek alkalmazása, így az eredmény és hatásindikátorok megkülönböztetése. További elem a beavatkozásokat megelőző (*ex-ante*) és azokat követő (*ex-post*) értékelések eltérő módszertana vagy annak a két hatáselemzési technikának a kombinált alkalmazása, amelyet az értékelési szakirodalom teória-alapú és kontra-faktuális megközelítésnek nevez (*Gaffey, 2013; Tétényi, 2013*).

Az iskolai gyakorlat fejlesztésére alkalmas menedzsmenteszközöket okosan alkalmazó oktatási rendszerek egyik meghatározó jellemzője a helyi szereplők (pedagógusok, iskolavezetők, helyi közösségek) viselkedésének megértése és ennek eredményes befolyásolása. Az ilyen rendszerek intelligens szereplőként kezelik a lokális ágenseket, és töreksenek ezek „helyzetbe hozására”, így azon képességük erősítésére, hogy az adott kontextusban szükséges tudást maguk létrehozassák. Az alkalmazott menedzsmenteszközök között ezért különösen fontossá válnak a *tudásmenedzsment* eszközei, és így nemcsak a pedagógusok tanulása és szakmai tudásuk folyamatos megújítása kap figyelmet, hanem a konkrét problémahelyzetek megoldásához szükséges, kontextushoz kötött gyakorlati tudás létrehozását és megosztását szolgáló „tanári kutatás” (*teacher research*) elterjesztése is (*Cochran-Smith és Lytle, 1999; Craig, 2009; Cochran-Smith és Kelly, 2010*).

A sikeresen megvalósított programok vizsgálata egyértelműen jelzi, hogy a tág mozgásteret hagyó szabályozás, a helyi szakmai döntések, a tanárok kreativitása, az egyéni felelősségvállalás és az iskolákon belüli innovációk ott vezethetnek eredményre, ahol megfelelő szakmai-pedagógiai tudással rendelkező és ennek megalkotására képes pedagógusok működnek. E mögött az a felismerés rejlik, hogy a sikeres kurrikulum-fejlesztés talán legkritikusabb feltétele a tanári tanulás sokféle, egymástól jelentősen eltérő utakon lehet eredményes, amit a szakmai-pedagógiai tudás mellett nagymértékben befolyásolnak további egyéni sajátosságok és szervezeti feltételek. Az implementációs tudáson belül ez látványos módon felértékeli azt a tudást, amely a tanári tanulás természetének megértésére irányul (*Cohen és Hill, 2001; Cohen és Ball, 2007*). Ennek meghatározó jelentősége indokolja, hogy az implementáció gyakorlatát elemezve erre részletesebben is kitérjünk.

A tanári tanulás sok szempontból hasonló a tanulói tanuláshoz, azaz olyan ismert tényezők határozzák meg, mint az előzetes tudás, a motiváció, az önregulációs képesség, a kapcsolódó hiedelmek, köztük a saját és a tanulói tanulási folyamatokról való vélekedések (*Vermunt és Endedjik, 2011*). Így különös jelentőségű, hogy a pedagógusok tudásában és hiedelmei mögött megjelenik-e az emberi tanulás mai tudásunknak megfelelő értelmezése, a képességfejlesztés komplex felfogása, a tanulás tanulásának előtérbe helyezése, illetve a csoport, mint a tanulás természetes színtere. Bár a pedagógusok tanulása leírható a tanulásról való általános tudásunk szerint, számos sajátos jellemzővel is rendelkezik. Ilyen például a gyakorlatba ágyazottság, vagy a specifikus támogató-rendszerek – mentorok, képzők, elméleti ismerteket és gyakorlati technikákat összekötő online tartalmak, tanulói hálózatok – szerepe. A pedagógusok tanulásának talán legfontosabb specifikuma, hogy a tanulási folyamat döntően munkahelyi környezetben történik. Itt egyaránt megvalósulhat egyéni és kollektív tanulás, illetve a formális képzések, a kliensekkel (szülőkkel, tanulókkal) való közös munka, vagy az innovációs folyamatokban való

részvétel során létrejövő tanulás (*Hodkinson és Hodkinson, 2003; Bakkenes és mtsai, 2009; Meirink és mtsai, 2009*).

Mint korábban utaltunk rá, a fejlett implementációs intelligenciával rendelkező oktatási rendszerekben a tanári tanulás egyéni formáinál eredményesebbnek tartják a társas formákat, így például az olyan tanulási helyzeteket, amikor a pedagógusok a mindennapi iskolai munkájuk során egymástól kérnek és kapnak támogatást szakmai problémáik megoldására. Implementációs perspektívából ez az osztályterem szintjén megjelenő gyakorlati problémák megoldását támogató horizontális tanulási formákra, a gyakorlatközösségek és a tanulószervezetek jelentőségére hívja fel a figyelmet (*Gilbert, 2011*).

A fejlett implementációs intelligenciával rendelkező rendszerekben a pedagógusok tanulásának támogatását és az iskolák közötti, illetve iskolákon belüli tanulóközösségek létrehozását, működtetését a komplexitás kezelésének leghatékonyabb eszközének tekintik (*Fullan, 2008, 2011; OECD, 2003*). A hálózatosodás elősegítésének egyik lehetséges eszköze – mint korábban említettük – olyan regionális koordináló és támogató szervezetek működtetése, amelyek a körzetükbe tartozó iskolákat megpróbálják a kölcsönös tudásmegosztást és tanulást lehetővé tevő hálózatokba szervezni és az egyes intézmények önfejlesztő munkáját célzott segítségnyújtással tudják támogatni. Az ilyen mezoszintű szervezetek és a működő iskola- vagy pedagógushálózatok a minőség érdekében szükséges kontrollt is jóval hatékonyabban képesek biztosítani, mint a makroszintről közvetlenül működtetett közvetlen ellenőrző mechanizmusok.

A mikroszintű tanulási és problémamegoldó képesség megerősítését és fenntartását biztosító eszközök használata az implementációs intelligencia meglétének talán legbiztosabb jele. Azok az oktatási rendszerek, amelyek ilyen eszközöket alkalmaznak, kiindulópontnak tekintik a helyi tanulás-szervezési problémák végtelen diverzitását, ezért a mindenütt egyformán alkalmazható protokollok vagy standardok meghatározása mellett kiemelt figyelmet fordítanak a mikro-szintű szereplők, azaz a pedagógusok közös tanulására és problémamegoldó képességük fejlesztésére. Ennek érdekében rutinszerűvé teszik a gyakorlatba ágyazott folyamatos kutatóelemző tevékenységet, amelynek középpontjában a tanulói tanulás és az ezt leginkább támogató konkrét tanulás-szervezési megoldások keresése áll. Az ilyen rendszerekben folyamatosan keresik a megoldásokat azokra a problémákra, amelyek egy-egy konkrét iskolában, egy-egy konkrét tanulócsoporthoz és egy-egy konkrét tanuló esetében az eredményes tanulást gátolják.

Ezt illusztrálják többek között azok az oktatási rendszerek, amelyek a nemzetközi tanulói eredményességi mérések adatai szerint a legmagasabb teljesítmények elérésére képesek. A nemzetközi mérések által kimutatott rendszerszintű eredmények mögött, ahogy e tanulmány elején utaltunk rá, döntően a pedagógusok által nap, mint nap meghozott mikroszintű pedagógiai döntések sokaságának minősége rejlik. Az eredményes rendszerekben ezek a döntések azért vezetnek a pedagógusok, majd ezen keresztül tanulók tömeges minőségi tanulásához, mert ott van mögöttük az állandó reflexió, a pedagógusok folyamatos, a munkavégzésbe beépülő kollektív tanulása, ami a tanulói tanulási problémák intelligens megvitatásával, ügyes megoldások állandó közös keresésével és a célravezető megoldások megtalálásának magas szintű valószínűségével jár együtt. Az ilyen rendszerekben megpróbálnak minden iskolát, hasonlóan ahhoz, ahogy az a gazdaság világában történik, „tudásteremtő szervezetté” (*Hargreaves, 1999*) tenni és a pedagógus közösségeket az „éber figyelem” (*mindfulness*) folyamatos állapotában tartani (*Seddon és Cairns, 2002; Hargreaves és Shirley, 2009; Hargreaves, 2012*). Ezt egyebek mellett olyan eszközökkel teszik, mint amilyen a korábban, Hongkong kapcsán említett rutinszerű tanulóelemzési gyakorlat, vagy amilyen a „problémamegoldó csoportok” (*problem-solving groups*) működtetése a legtöbb finn iskolában (*OECD, 2010, Darling-Hammond, 2010*). Ezek a pedagógusok által alkotott iskolai tudásteremtő

és tudásmegosztó közösségek olyan mindenütt jelenlévő mikro-szintű problémamegoldó képességet teremtenek, amelyet a központi regulációs vagy értékelési mechanizmusok önmagukban nem tudnak létrehozni, és aminek hatása többek között a rendszerszintű eredményességi mutatókban mutatkozik meg.

## Összegzés

A kiemelkedően eredményes és kevésbé eredményes oktatási rendszereket többek között az a képességük különbözteti meg, hogy mennyire képesek szakpolitikai eszközökkel, ezen belül fejlesztési beavatkozásokkal befolyásolni a tanulás-tanítás megszervezésének mikroszintű folyamatait. A kiemelkedően eredményes oktatási rendszerekre magas szintű implementációs intelligencia jellemző, amely a kurrikulum-fejlesztést komplex adaptív rendszerekbe történő beavatkozásként értelmezi, és ennek megfelelő eszközöket alkalmaz.

A HEFOP, majd TÁMOP programok keretei között uniós társfinanszírozással 2004 óta folyó hazai közoktatás-fejlesztési programokban számos elemét fel lehet fedezni annak az intelligens eszközrendszernek, amelyet a legeredményesebb oktatási rendszerekben hosszabb ideje rutinszerűen használnak. Ezek a komplexitás olyan összetevőinek megértésén alapulnak, mint a kurrikulum-fejlesztés többszereplős és többszintes természete, a kontextus és az időtényező meghatározó szerepe, a komplex adaptív rendszerekben zajló evolúciós folyamatok sajátosságai és különösen a tanári és szervezeti viselkedés megváltozásának bonyolult kognitív feltételei.

A legeredményesebb oktatási rendszerekben megfigyelhető intelligens implementációs eszközrendszer olyan elemeket tartalmaz, mint a sajátos kontextuális jellemzőkre (például az iskolák eltérő fejlettségi szintjére) érzékeny differenciálás, az érintett szereplők viselkedését befolyásoló ösztönzők okos és következetes használata, az egyszerre több szinten történő cselekvés és az idő „előrehaladásában” rejlő lehetőségek tudatos kihasználása (például a szakpolitikai beavatkozások egymást követő szakaszokra bontásával, kihasználva a folyamat közben bekövetkező fejlődésben rejlő lehetőségeket). Ennek az intelligens implementációs eszközrendszernek meghatározó eleme a mikroszintű képességek fejlesztése. Így kiemelt figyelmet kap az egyes pedagógusok és iskolák önálló problémamegoldó képességének fejlesztése, a tanári tanulás és az iskolai szintű szervezeti tanulás támogatása.

A hazai kurrikulum-fejlesztő közösség mind a kurrikulum-fejlesztésről való gondolkodását (lásd pl. *Havas, 2003; Bognár, 2004; Gönczöl és Vass, 2004; Pála, 2006; Szabó és mtsai, 2011; Falus és mtsai, 2012.*), mind az uniós társfinanszírozású fejlesztési programok keretei között létrejött és működésbe hozott implementációs eszközrendszert tekintve nyitottnak tűnik az olyan magas implementációs intelligenciát feltételező fejlesztési modellek befogadására, amilyeneket a legeredményesebb országokban figyelhetünk meg. Annak, hogy ez a megközelítés a hazai környezetben is a legeredményesebb rendszerekben megfigyelhető hatást fejthessen ki, szükség van a mikroszintű kapacitások intenzív fejlesztésére, ami feltételezi, többek között annak a pedagógiai gyakorlatba ágyazott folyamatos kutató-elemző tevékenységnek az elterjedését, melynek középpontjában a tanulói tanulás és az ezt leginkább támogató konkrét tanulásszervezési megoldások folyamatos keresése áll.

## Szakirodalom

---

1. Aladjem, D. K., Birman, B. F., Orland, M., Harr-Robins, J., Heredia, A. and Parrish, T. B. (2010): *Achieving Dramatic School Improvement: An exploratory Study*. U.S. Department of Education. Washington, D. C.
2. Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.
3. Bakkenes, I., Vermunt, J. and Wubbels, Th. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20. 533–548.
4. Ball, D. L. and Cohen, D. K. (1996): Reform by the Book: What Is: Or Might Be: The Role of Curriculum Materials in Teacher-Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, 25. 9. 6–8.
5. Ben-Peretz, M. (1975): The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5. 2. 151–159.
6. Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 40–58.
7. Braslavsky, C. (2003): *Le curriculum*. UNESCO-IBE. Genf.
8. Brynard, P. A. (2005): Policy implementation: Lessons for service delivery. *South African Journal of Public Administration*. Pretoria: University of Pretoria. 40. 41. 649–664.
9. Cheng, Y. Ch. (2005): Globalisation and education reforms in Hong Kong: paradigm shifts. In: Zajda, J. (ed.): *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies*. Springer – Dordrecht. 165–188.
10. Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1992): Teacher as curriculum maker. In: Jackson P. W. (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
11. Cedefop (2011): *A tanulási eredmények használata*. Európai Képesítési Keretrendszer sorozat: 4. jegyzet. Európai Unió, 2011.
12. Cedefop (2012): *Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office. Research Paper, 29.
13. Clarke, M. (2010): *Helping World Bank client countries improve their assessment systems*. *The World Bank*. Power Point Presentation. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. GNE Meeting, September 9. Paris.
14. Cochran-Smith, M. and Demers, K. (2010): Research and Teacher Learning: Taking an Inquiry Stance. In: Kwo, O. (ed.): *Teachers as learners. Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. Springer – Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong. Hong Kong. 13–45.
15. Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (1999): The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28. 7. 15–25.
16. Cohen, D. K. and Hill, H. C. (2001): *Learning Policy: When State Education Reform Works*. New Heaven, Yale University Press.

17. Cohen, D. K. and Ball, D. L. (2007): Educational Innovation and the Problem of Scale. In: Schneider and McDonald (ed.): *Scale-Up In Education*, 1. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield. 19-36.
18. Craig, Ch. J. (2009): Teacher research and teacher as researcher. In: Saha, L. J. and Dworkin, A. G. (ed.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer. 61–70.
19. Darling-Hammond, L. (2010): *The Flat World and Education*. Teachers College Press. New York.
20. Deng, Z. (2011): Revisiting Curriculum Potential. *Curriculum Inquiry*, 41. 5. 538–559.
21. Elliott, J. (2004): *Conceptualising and Implementing Learning Studies in Hong Kong Primary Schools: some issues*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Melbourne.
22. Elmore, R. F. (1980): Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Science Quarterly*, 94. 4. 601–616.
23. Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia és Sallai Éva (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest
24. 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. URL: <http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
25. Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. Kézirat.
26. Fazekas Ágnes (2011): A regionális segítségnyújtás tapasztalatai. A közvetítő intézmények szerepe a program megvalósításában. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 77-96.
27. Fullan, M. and Pomfret, A. (1997): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47. 2. 335–397.
28. Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass, San Francisco.
29. Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – a ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
30. Fullan, M. (2011): *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper. 204.
31. Gaffey, V. (2013): *A Fresh Look at the Intervention Logic of Structural Funds, Evaluation*. 19. 195–203.
32. Gilbert, R. (2011): *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. URL:[http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional\\_learning\\_flagship\\_program\\_leading\\_curriculum\\_change\\_literature\\_review](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review). Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
33. Gordon, J., Halász, G., Looney, J., Michel, A. and Wiśniewski, J. (2015): *The application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative perspective. Interim report*. Ecorys – EIESP. Manuscript.

34. Gönczöl Enikő és Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 10–19.
35. Győri János (2009): *Tanórakutatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
36. Halász Gábor (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. In: *Schooling for Tomorrow. A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban*. A magyarországi projekt dokumentumai. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Kézirat. URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
37. Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47. 2. 122–144.
38. Hargreaves, A. (2012): Singapore: the Fourth Way in action? *Educational Research for Policy & Practice*, 11. 1. 7–17.
39. Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009): *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Sage Publications. London.
40. Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 3–13.
41. Hodkinson, Ph. and Hodkinson, H. (2003): Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: school teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25, 1. 3–21.
42. Hopkins, D. and Reynolds, D. (2001): The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27. 4. 459–475.
43. Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. and Mackay, T. (2014): School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25. 2. 257–281.
44. Istance, D. and Kobayashi, M. (2012): *Az Innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
45. Jackson P. W. (1992, ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
46. Jensen, B., Hunter, A., Sonneman, J. and Burns, T. (2012): Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia. *Grattan Institute Report*, 2012-3. URL: <http://grattan.edu.au/report/catching-up-learning-from-the-best-school-systems-in-east-asia>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
47. Lassnigg, L. (2012): 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education. *Journal of Education and Work*, 25. 3. 299-330.
48. Leana, C. R. (2011): The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*. URL: [http://www.ssireview.org/articles/entry/the\\_missing\\_link\\_in\\_school\\_reform](http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform). Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
49. Lieberman, A. (1998): The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches. In: Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D. (eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. 13–20.
50. Lo, Mun-ling (2009): The Development of the Learning Study Approach in Classroom Research in Hong Kong. Hong Kong Educational Research Association. *Educational Research Journal*, 24. 1. 165–184.

51. Lowi, T. J. (1972): Four Systems of Policy, Politics, and Choice, *Public Administration Review*, 32. 4. 298–310. URL: [http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi\\_1972PAR.pdf](http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi_1972PAR.pdf). Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
52. Magyar Köztársaság (2003): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/orszagos-oktatasi/hatranynos-helyzetu>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
53. McLaughlin, M., W. (1987): Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9. 2. 171–178.
54. McLaughlin, M. W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19.11. 11–16.
55. Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. and Bergen, Th. 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.
56. Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company.
57. OECD (2003): *Networks of innovation. Towards new models of managing schools and systems*. Paris.
58. OECD (2010): *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Paris.
59. OECD (2012): *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*. Paris.
60. OECD (2013a): *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Paris.
61. OECD (2013b): *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris.
62. OECD (2014a): *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. Paris.
63. OECD (2014b): *Regulatory policies and behavioural economics*. Paris.
64. Pála Károly (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
65. Pił, F. K. and Leana, C. (2009): Applying organizational research to public school reform: the effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52. 6. 1101–1124.
66. Plomp, T. (2010): Educational Design Research: an Introduction. In: Plomp, T. and Nienke, N. (ed.): *An Introduction to Educational Design Research*. SLO – Netherlands institute for curriculum development. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University. Shanghai (PR China). November 23–26. 9–36.
67. Pollitt, C. (2008): *Time, Policy, Management: Governing with the Past*. Oxford University Press.



68. Postlethwaite, T. N., Clark, B. R., Neave, G. and Husen, T. (1998): *Education: The Complete Encyclopedia* (CD-ROM). Elsevier Science Ltd., Oxford.
69. Pressman, J. and Wildavsky, A. (1984): *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland; or Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*. University of California Press. Berkley – Los Angeles – London.
70. Resnick, Lauren B., Spillane, J. P., Goldman, P. and Rangel, E. S. (2010): Implementing innovation: from visionary models to everyday practice. In: Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (eds.): *The Nature of Learning. Using Research To Inspire Practice*. OECD, Paris. 285–316.
71. Sahlberg, P. (2007): Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22. 2. 147–171.
72. Sahlberg, P. (2013): *A finn példa*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
73. Sanders, I. T. and McCabe, J. A. (2003): *The use of complexity science: A survey of Federal departments and agencies, private foundations, universities, and independent education and research centers*. Washington, DC: Washington Center for Complexity and Public Policy. URL: <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
74. Seddon, T. and Cairns, L. (2002): Enhancing Knowledge in Organizations: Developing Capacity and Capability Through Learning and Leadership. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph. and Hart, A. (eds.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Springer Science+Business Media Dordrecht. 735–774.
75. Snyder, J., Bolin, F. and Zumwalt, K. (1992): Curriculum implementation. In: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan. 402–435.
76. Snyder, S. (2013): The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory. *OECD Education Working Papers*, 96. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
77. Spillane, J. P., Reiser, B. J. and Reimer, T. (2002): Research Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation. *Review of Educational Research*, 72. 3. 387–431.
78. Szabó Mária, Singer Péter és Varga Attila (2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
79. Tétényi Tamás (2013): *Értékelési dizájn: rend a módszertani káoszban?* URL: <http://ertekcafe.hu/ertekelési-dizajn-rend-a-modszertani-kaoszban>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
80. Thaler, R. H. and Sunstein, C. R. (2003): Libertarian Paternalism. *The American Economic Review*, 93. 2. 175–179.
81. Murray, Th. R. (1998): Implementation of Educational Reforms. In: Postlethwaite et al. (eds.): *The Complete Encyclopaedia of Education*. Oxford: Elsevier Science.

82. Van den Akker, J. (2005): Curriculum development re-invented: evolving challenges. In: Letschert, J. (ed.): *Curriculum development re-invented. SLO – Netherlands Institute for Curriculum development*. Enschede. 16–30.
83. Van Twist, M. and van der Steen, M. (2013): *Coping with very weak primary schools. Towards smart interventions in Dutch education policy. A Governing Complex Education Systems Case Study*. OECD, Paris.
84. Vermunt, J. D. and Endedijk, M. D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21. 294–302.
85. Würzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: *Making reform happen in education*. OECD, Paris. 159–181.
86. Zhao, Y. and Frank, K. A. (2002): *Factors affecting technology uses in schools*. Michigan State University. URL: <https://www.msu.edu/~kenfrank/papers/Factors%20affecting%20technology%20uses%20in%20schools.pdf>. Utolsó letöltés: 2014. szeptember. 4.
87. Zsigovits Gabriella (szerk., 2008): *A közoktatás modernizációjáért. A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában*. Budapest, Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság. URL: <http://www.anycase.hu/images/ref/pdf/zarokotet.pdf>. 2014. szeptember. 4.

# A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására

Fazekas Ágnes\*

*Az itt olvasható tanulmány „A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai” című OTKA-kutatás keretein belül lezajlott adatfelvételre épül, melynek során csaknem 600 olyan iskolában gyűjtöttünk adatokat, amelyek uniós társfinanszírozással megvalósított fejlesztési programokban vettek részt. A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy az iskolák bizonyos szervezeti jellemzői milyen módon befolyásolják közoktatás-fejlesztési programok osztálytermi folyamatokra gyakorolt hatását. A változók két csoportját elemezzük: egyfelől azokat, amelyek a fejlesztési beavatkozások tartós és mély hatásának a megragadását teszik lehetővé, másfelől azokat, amelyek annak a leírását segítik, hogy egy-egy iskolát milyen mértékben jellemezznek a tudás-intenzív szervezetek sajátosságai. Ez utóbbiakat nyolc olyan összetett változóval mértük, amelyeket több primér változóból képeztünk. A két változócsoporthoz köztük összefüggések elemzése azt mutatja, hogy a fejlesztési beavatkozások szignifikáns mértékben nagyobb hatást gyakorolnak azokban az iskolákban, amelyek tudás-intenzív szervezethez hasonlóan működnek.*

**Kulcsszavak:** iskola mint tudás-intenzív szervezet, iskola mint tanulószervezet, oktatásfejlesztés, kurrikulumimplementáció, uniós fejlesztési programok

## Bevezetés

A közoktatásban zajló kurrikulumfejlesztési programok eredményességének egyik kulcskérdése, hogy azok az iskolák, ahova a támogatások érkeznek, képesek-e saját gyakorlatuk megújítására, a programok által támogatott innovatív tanulásszervezési eljárások adaptálására. Feltételezhető, hogy ez elsősorban a *tudás-intenzív szervezethez hasonlóan működő*, erős „dinamikus” és „abszorpciós” kapacitással (Vera és mtsai, 2011) rendelkező iskolákra lehet jellemző. Az ilyen intézmények tudnak kedvező feltételeket teremteni a sikeres kurrikulumfejlesztéshez szükséges tanári és szervezeti tanulás számára, illetve ezek teszik lehetővé az új tudás bevonását, transzformálását, kísérleti létrehozását és multiplikációját.

Egy, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében 2012-ben indult, az uniós kurrikulumfejlesztési programok hatásmechanizmusait feltáró alap kutatás<sup>1</sup> lehetőséget adott arra, hogy vizsgáljuk az iskolák tudás-intenzív működésének és a fejlesztési beavatkozások megvalósulásának viszonyát. Az alábbiakban e kutatás első, empirikus vizsgálati adatokra épülő eredményei közül azokat ismertetjük, amelyek e szempontból írják le a vizsgált iskolákban lezajlott implementációs folyamatok sikerességét. Elsősorban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tudás-intenzív működéssel kapcsolatos szervezeti jellemzők közül melyek befolyásolhatják leginkább az intézményekben, illetve a tantermi folyamatokban létrejövő változásokat, azaz a kurrikulumfejlesztések gyakorlati hatását. Kutatási eredményeink alapján az iskolák tudás-intenzív jellegét nyolc szervezeti sajátosság bemutatásával modellezzük, valamint hozunk néhány példát az egyes jellemzők együttjárásának lehetséges hatásaira is.

\* Fazekas Ágnes: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ munkatársa, fazekas.agnes@ppk.elte.hu

1. A kutatás címe: „A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai”. OKTA azonosító száma: 101579. Időtartalma: 2012. március – 2015. március. Megvalósító szervezeti egység: ELTE PPK NI, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Témavezető: Halász Gábor. Vezető kutató: Fazekas Ágnes. A kutatás honlapját lásd itt: <http://www.impala.elte.hu/a-kutatas-bemutatasa>.

Az empirikus adatokra épülő összefüggések bemutatását megelőzően, támaszkodva a kutatásunk elméleti megalapozó szakaszában végzett irodalomelemzésre, kitérünk az itt vizsgált terület, azaz a tudás-intenzív szervezeti működés elméleti összefüggéseire.

### *Tudás-intenzív szervezeti működés és tanári tanulás*

A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások sikerének számos feltétele lehet, így például nehezen elképzelhető, hogy tényleges és mély változási folyamatok indíthatók el a helyi feltételekhez igazított fejlesztési célok és stratégiák, az érintett csoportok bevonása, vagy az időre érzékeny tervezés és értékelés nélkül (lásd bővebben: Fazekas és Halász, 2014b). A beavatkozások egyik legfontosabb feltétele, hogy az érintett pedagógusok *kognitív és affektív váltásokkal is járó tanulási* folyamaton menjenek keresztül. Ennek jelentőségét már a kurrikulumimplementáció kutatásának kezdetét jelentő *Rand Change Agent Study* is kiemelte (Berman és McLaughlin, 1975). A *Rand Study* implementációs modellje azokat a változásokat értelmezte eredményesként, amelyek során a pedagógusok képessé válnak az újonnan megismert eljárások saját közegükben történő újragondolására, adaptív alkalmazására, illetve szakmai vélekedéseik is ennek megfelelő irányba mozdulnak el (lásd bővebben Fazekas és Halász, 2012). A modern kurrikulumelmélet is kiemelt figyelmet fordít a pedagógusok tanulására, adaptáló, kurrikulum-formáló szerepére, hangsúlyozva, hogy az iskolák falain belül a központ által támogatott tartalmak, módszerek és eszközök szükségszerűen sajátos, sokszor a központi elképzelésektől lényegesen eltérő módon hasznosulnak (Jackson, 1992; Halász, 2014).

A pedagógusok szakmai fejlődésére, tanulására különösen ösztönző hatással lehet a *tudás-intenzív (knowledge-intensive) szervezeti környezet*, azaz a belső szakértelemre, ezen belül a munkatársak egyéni, gyakorlatba ágyazott tudására is aktívan építő intézményi háttér (OECD, 2000). A tudás-intenzív iskolák sajátos csoportját alkotják azok az intézmények, amelyek tanulószervezetként is működnek. Az ilyen állapotú iskolák sikeresen menedzselik a tudás teremtését és alkalmazását, gyakran indítanak szakmai és a működés más területeit érintő fejlesztéseket. Vezetésük, belső bizalmi légkörük bátorítja az innovatív ötletek megosztását, a kísérletezést, a pedagógiai gyakorlat és a szervezeti működés elemzését, fejlesztését, illetve a szakmai tanuló és gyakorlatközösségek működését. Az ilyen intézményekben a különböző feladatokhoz kötődő folyamatokba a legtöbb munkatárs bevonódik, megteremtve az eltérő szakterületű kollégák együttműködésének lehetőségét, ennek megfelelően a belső szervezeti struktúrák gyakran lapos hierarchia szerint szerveződnek. Az informális kapcsolatok nemcsak a szervezeteken belül működnek intenzíven: az ilyen iskolák más szervezetek számára is betekintést engednek saját gyakorlati tevékenységükbe. Ekképpen a tudás-intenzív iskolák olyan munkahelyi környezeteket alkothatnak, amelyek különös hatékonysággal támogatják a pedagógusok kognitív és affektív váltásokkal járó tanulását (OECD, 2000; Baráth, 2014).

A *tanári tanulás modelljei* az általános tanuláselméletekre épülnek, így az egyéni tényezők és a tanulási mintázatok mellett hangsúlyozzák a kontextus meghatározó szerepét is (Vermunt és Endedjik, 2011). Bár a tanári és a tanulói tanulás sok hasonlóságot mutat, illetve az egyikre vonatkozó megállapítások könnyen értelmezhetőek a másik terület vonatkozásában is, mégis meg tudjuk jelölni azokat a sajátosságokat, melyek inkább a tanári tanulásra jellemzőek, illetve azokat, amelyek indokolttá teszik, hogy ne csupán tanulásról, hanem tanári tanulásról beszéljünk. E sajátosságok nagy része a munkahelyi kontextussal és az ezen belül kialakuló szakmai tanuló és gyakorlatközösségek működésével áll összefüggésben (lásd pl. Fullan, 2008; Gilbert, 2011; Fazekas és Halász, 2014a). Utóbbiak jelentőségét mutatja, hogy a tanári tanulásra egyre kevésbé gondolunk úgy, mint egymástól elszigetelt egyének önálló tanulására ehelyett, az interakciókon keresztül megvalósuló formákat tekintjük a leg-

magasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulásnak (Gilbert, 2011; Istance és Kobayashi, 2012). Ennek megfelelően azok a kategóriarendszerek, melyek a különböző tanári tanulási típusokat az eredményesség és minőség perspektívájából vizsgálják (Bakkenes és mtsai, 2009) is gyakran különös jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanulási folyamat magányosan vagy társasan zajlik-e (lásd: 1. Keretes írás).

#### Tanári tanulási típusok

1. *Tevékenységen keresztül tanulás (Doing);*
2. *Kísérletezésen alapuló tanulás (Experimentation);*
3. *Önreflexión alapuló tanulás (Reflection on experiences);*
4. *Másoktól tanulás kapcsolat nélkül (Learning from others without interaction)*
5. *Másoktól tanulás interakciókon keresztül (Learning from others with interaction)*

*Forrás: Meirink és mtsai, 2009*

#### 1. Keretes írás

A *magányos tanulási* formára példa (lásd 1. Keretes írás 1–3. pontját) az egyéni kísérletezés, vagy a saját gyakorlat folyamatos elemzése-fejlesztése, melyek forrásai lehetnek például szakkönyvek, vagy interneten elérhető szakmai tartalmak. Időnként magányos tanulásként tekintenek az olyan helyzetekre is, ahol a pedagógusok az innovatív szakmai tartalmakat, tevékenységeket interakció nélkül, de közvetlenül társaiktól ismerik meg. Ilyen helyzet jöhet létre például olyan előadások, hospitálások alkalmával, amelyeket nem kísér személyes konzultáció (lásd 1. Keretes írás 4. pontját). Ez többször eredményez mélyreható változásokat a pedagógiai gyakorlatban, mint az egyértelműen „magányos” típusok, mivel az innovatív módszerekkel való közvetlen találkozás inkább készteti a pedagógusokat saját gyakorlatuk felülvizsgálatára és megújítására. *Társas tanulási típusok* (lásd 1. Keretes írás 5. pontját) jellemzően tudás-intenzív környezetben történnek, így például műhelymunkák, kerekasztal-beszélgetések, konzultációval kísért hospitálások és előadások alkalmával (Bakkenes és mtsai, 2009, Meirink és mtsai, 2009). Az ilyen együttműködések során általában tanulás-szervezési problémákat dolgoznak fel, nyilvánossá teszik az osztálytermi gyakorlatot, illetve lehetőséget teremtenek arra, hogy megosszák egymással pedagógiai eljárásaik egész rendszerét (Mourshed és mtsai, 2010; Istance és Kobayashi, 2012). Ezt a kategóriát gyakran nevezzük „horizontális tanulásnak” is, ez utóbbiba azonban általában beleértjük az interakció nélküli hospitálásokat és előadásokat is. Érdemes megemlíteni, hogy a társas tanulási formák sokszor olyan együttműködések alkalmával alakulnak ki, melyeknek nem a tanulás az elsődleges célja, ilyen például az egyes tanulók viselkedésének megvitatása, technikai és szervezési kérdések tisztázása, vagy közös tananyagfejlesztés (Fazekas és Halász, 2014a).

Ha a tanári tanulásra, mint *munkahelyi közegben* megvalósuló folyamatra gondolunk, további sajátos tanulási helyzetek tárulhatnak fel előttünk. Ilyenek lehetnek például azok a társas tanulási helyzetek, amelyek formális képzések során, plusz-munka keretei között, vagy kliensekkel, partnerekkel folyó munka közben alakulhatnak ki (Bakkenes és mtsai, 2009). Ezek azokban az iskolákban tudnak intenzív hatást gyakorolni a mindennapi pedagógiai folyamatokra, amelyeket tudás-intenzív működés jellemez. A kliensekkel folyó munka akkor jelenthet tényleges tanulási helyzetet, ha az iskolában uralkodó légkör elég nyitott ahhoz, hogy a pedagógusok a szülők-re, a diákokra és más érintett szereplőkre tudásforrásként tekintsenek. A partnerektől való tanulásra példa lehet az, amikor a tanárok és a szülők közösen dolgozzák ki a pedagógiai természetű problémák megoldásait, amikor a diákok saját tanulási tevékenységüket elemzik különböző menedzsmenttechnikák alkalmazásával, vagy ami-

kor tanár-diák szerepcseré történik egy-egy szaktárgyi tartalom feldolgozása során.<sup>2</sup> A munkahelyi tanulási folyamatok rendszeréből kiolvasható, hogy a fejlesztési beavatkozások mellett számos más tényező hatására változhat az iskolai gyakorlat. E hatások egy része feltételezhetően szinergiában áll, más része verseng egymással (*Fazekas és Halász, 2012*). Így például az IKT alkalmazására irányuló fejlesztések sikeresebbek lehetnek, ha a pedagógusok a diákoktól kapnak segítséget az eszközök alkalmazásához, ha a szülők jelzik az IKT-vel támogatott órák szükségességét, motiváló hatását és ötleteket adnak a kapcsolódó feladatok összeállításához.

A munkahelyi környezet tudás-intenzív működését számos tényező befolyásolja, így például a szakmai hálózatokban való részt vétel, az adatokkal dolgozó, reflektív szervezeti működés, a nevelőtestület bizalmi vagy elutasító légköre. Utóbbi meghatározza például, hogy a szakmai viták, a különböző csoportok versengései, a presztízsharcok, a szakmai hiedelmek-nézetek közötti különbségek akadályozzák vagy elősegítik a nevelőtestület fejlődését, károsítják vagy erősítik az emberi kapcsolatokat. A humán tényezők mellett jelentős szerepe van az olyan szervezeten belüli folyamatoknak, mint amilyen a különböző területeken dolgozókat magában foglaló műhelyek működése. Sok más feltétel mellett a fizikai környezetnek is komoly súlya lehet, fontos kérdés ugyanis, hogy az iskolaépület terei alkalmasak-e nagyobb csoportok befogadására.<sup>3</sup> Az ilyen szervezeti jellemzők jelentősen előrelendíthetők, vagy drasztikusan meggátolhatják a tanári tanulást, a megszerzett tudás megosztását, továbbfejlesztését, a szervezetek változási képességét és ekképpen a fejlesztési beavatkozások sikeres megvalósulását is. Mint fentebb említettük, a tanári tanulás modellek egyik meghatározó elemét éppen a kontextus adja, mely szerepének jelentősége leginkább e dimenziók kapcsán tárul fel előttünk. A környezeti feltételek kapcsán talán a legfontosabb átfogó kérdés az, hogy a szervezeti kultúra nyitott-e a helyi kísérletezésre, a külső tudás behozására vagy elzárkózik ezek elől. Ezzel összhangban a kurrikulum-változásokkal foglalkozó szerzők sokszor a nyitottság, illetve a receptivitás fogalmával írják le az iskolák változási képességét, azaz dinamikus és abszorpciós kapacitását (*Zinkeviciene, 2004*).

*Szakmai tanuló és gyakorlatközösségek* is csak olyan tudás-intenzív iskolákban tudnak hatékonyan működni, ahol a szervezeti struktúra és légkör támogatja a különböző forrásokból származó új tudástartalmak megosztását. Az ilyen együttműködéseknek otthont adó iskolák jellemzője, hogy pedagógusaik és vezetőik belső kommunikáción keresztül, illetve külső tudásmegosztó hálózatok tagjaként együttműködés során hozzák létre az újabb és újabb kognitív konstrukciókat, így hosszú távon képesek magas színvonalú oktatási gyakorlatot működtetni. Az ilyen közösségekben létrejövő tudás vonatkozhat például az egyes tanulók szintjén felmerülő problémák azonosítására, megértésére és megoldására (*Giles és Hargreaves, 2006; Fullan, 2008*). E közösségek hatékonysága a szervezet és a vezetés működésétől függően lényegesen eltérő lehet. Például jelentősen támogathatja eredményességüket, ha a vezetés elősegíti a csoportok közötti kommunikációt, illetve a tényleges cselekvésekről, feladatokról (például óravázlatokról, tanulói munkáról, értékelésről) folyó konstruktív dialógust. A témában született kutatások és irodalom alapján kilenc olyan (szervezeti, vezetési és egyéni) feltétel azonosítható (*Gilbert, 2011*), amely jelentős befolyással lehet a szakmai tanuló és gyakorlatközösségek hatékonyságára (lásd a 2. Keretes írást).

2. Ezeket három olyan iskolában figyelhettük meg, amelyben a kutatásunk során esettanulmányt készítettünk.
3. A kutatás keretei között készített négy esettanulmányunk tapasztalatai szerint azok az intézmények tudnak könnyebben tudás-intenzív módon működni, ahol az iskolaépület lehetővé teszi az osztatlan tanári szoba létrehozását. Ez az adatgyűjtés e tanulmány készítésének idején folyamatban van, az eddig begyűjtött információk hatással voltak az alábbi elemzések készítésére, az eredmények értelmezésére. E rovat „Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában” című tanulmánya (*Schellbach, 2014*) egy a kutatás keretei között végzett terepmunka tapasztalatait mutatja be.

*A szakmai tanuló közösségek működésének kritériumai:*

1. *Közös értékek és jövőkép (Shared values and vision)*
2. *Kollektív felelősség (Collective responsibility)*
3. *Hatékony vezetés (Effective leadership)*
4. *Reflektív szakmai érdeklődés (Reflective professional inquiry)*
5. *Szilárd tudásbázis (A sound knowledge base)*
6. *Együtműködés (Collaboration)*
7. *Bizalom és pozitív munkakapcsolatok (Trust and positive working relationships)*
8. *Önfejlesztés és munka-alapú tanulás (Work-based – self-development and work-based learning)*
9. *Partnerség (Community partnerships)*

*Forrás: Gilbert, 2011*

## *2. Keretes írás*

Összhangban a tanári tanulásról alkotott tudással, a fejlesztésekkel foglalkozók úgy gondolkodnak az implementációs folyamatokról, mint amit a tudás-intenzív szervezeti működés alapjaiban határoz meg és a figyelmük egyre inkább a munkahelyi (iskolai), valamint a szakmai tanuló és gyakorlatközösségek működésére irányul.

## *A tudás-intenzív szervezeti működés hatása a fejlesztési beavatkozások megvalósulására*

A fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait feltáró empirikus vizsgálatunk első elemzéseinek fókuszaként a tanári tanulás intézményi környezetét, azaz iskolák szervezeti sajátosságait választottuk. Ezen belül azt vizsgáltuk, hogy az egyes iskolák mennyire írhatóak le tudás-intenzív szervezetként, és ez hogyan befolyásolja a fejlesztési beavatkozások hatását. Az adataink elemzése alátámasztani látszik, hogy a tanári és szervezeti tanulásnak kedvező terepet nyújtó tudás-intenzív intézményi működés jelentős hatással lehet a kurrikulumfejlesztési beavatkozások sikeres megvalósulására.

### *Kutatási módszerek és eszközök*

A kutatásunk átfogó célja annak feltárása, hogy az uniós finanszírozásban megvalósított kurrikulumfejlesztést célzó fejlesztési programok milyen feltételek mellett tudnak tényleges és tartós változást eredményezni az iskolai és osztálytermi folyamatokban. A kutatás első szakaszában szakirodalmi elemzéssel tártuk fel az oktatásfejlesztés nemzetközi tudáshátterét, megalkottuk az empirikus részt megalapozó elméleti modelljeinket, illetve megjelöltük azokat a tényezőket, amelyekről feltételeztük, hogy különösen meghatározóak a fejlesztési beavatkozások megvalósítása során. Ezek adták a független változóink főbb kategóriáit (lásd 1. táblázat), melyek közül többről – az abszorpció kapacitásáról, a kontextusról és a menedzsment hatékonyságról – azt feltételeztük, hogy alkalmasak az iskolák tudás-intenzív működésének megragadására is.

Függő változók	Független változók
<b>Mély hatás</b>	
1. A tantermi folyamatokat, a tanulás-szervezési módszereket, eszközöket eléri a fejlesztés	1. Abszorpciós kapacitás (például tanulóközösségek működése, értékelés kultúra, a fejlesztés és által támogatott eljárások és a megelőző gyakorlat közötti távolság)
2. A tanulói eredményesség pozitív változása figyelhető meg	2. Menedzsment/tudásmenedzsment (például komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközök, belső támogatórendszer hatékonysága)
3. Szervezeti változások, szervezeti tanulás valósul meg	3. Közeg (például nevelőtestület légköre, külső szereplők elvárásai, tanári közösség, vezetők, intézményi rutinek viszonyulása a programhoz)
4. Tanári – vezetői tanulás, meggyőződések változása, a beavatkozás megértése figyelhető meg	
<b>Tartós hatás</b>	
5. Intézményesültség (például szervezeti rutinokba ágyazódás, tudásmenedzsment, formális és informális elvárások)	4. Idő (például tanári tanuláshoz szükséges idő, implementációs gödör)
6. Kognitív és affektív dimenzió (például kapcsolódó tényszerű tudás, attitűd, vélekedések)	
7. Megújuló tanulás-szervezési módszerek (például kísérletezés, helyi innovációk)	5. Szintek közötti interakciók (például egyének, iskolák, regionális, szakterületi szervezetek, központ között)

1. táblázat: A kutatás függő és független változóinak főbb csoportjai.<sup>4</sup>

A vizsgálati eszközök kidolgozása során figyelembe vettük, hogy bizonyos változók vizsgálhatóak elektronikus lekérdezéssel, míg mások, bár mérhetőek kérdőívvel, igénylik a kérdezőbiztos személyes jelenlétét. Emellett voltak olyan változóink is, amelyekről előzetesen azt feltételeztük, hogy csak a beavatkozások helyszínén végzett kvalitatív módszerrel ragadhatók meg. Ennek megfelelően a kutatásunk empirikus szakasza háromféle adatfelvételt foglalt magában: két kérdőíves lekérdezést és egy intenzív terepmunkára épülő adatgyűjtést.

Olyan intézményeket vizsgáltunk, ahol 2004 után uniós finanszírozású, kurrikulumot érintő tartalmi-módszertani fejlesztés zajlott.<sup>5</sup> Az adatfelvétel többek között kiterjedt az intézményi sajátosságokra, a fejlesztést érintő környezeti változásokra, az implementációs folyamatokra és a fejlesztés jelenleg is érzékelhető hatásaira. Elsőként a kurrikulum formálására irányuló uniós fejlesztési programokat megvalósító iskolák teljes körét kérdeztük elektronikus kérdőívet használva. Majd egy elméleti alapon kiválasztott<sup>6</sup> 70 iskolát tartalmazó szűkebb körben papíralapú kérdőívet alkalmaztunk, amelyet a fejlesztések hatásmechanizmusában az idő szerepét és a fejlesztés kontextusát vizsgáló újabb kérdéssel, illetve változókkal bővítettünk. Ezzel a lekérdezéssel azokat az intézményeket vizsgáltuk, melyek az elektronikus adatfelvétel során nem juttattak vissza kérdőívet hozzánk, illetve az Országos kompetenciamérési eredmények, a programértékelő szakértők és a megvalósítását támogató személyek véleménye alapján eredményes fejlesztések helyszíneinek minősültek. Mindkét lekérdezés során iskolánként egy vezetőt és legalább egy, legfeljebb három pedagógust kérdeztünk. A tanulmány megírásának idején két egyesített adatbázissal dolgoztunk, melyek egyaránt tartalmazták az elektronikus és a papíralapú adatfelvételtől származó válaszokat. Az első, 591 elemszámú adatbázisunkban iskolánként rendeződnek a vezetők válaszai és a szervezetükben dolgozó pedagógusok aggregált adatai. A második adatbázisunk 1313 pedagógus

4. Forrás: 101 579 sz. OTKA kutatás változórendszer, lásd: [www.impala.elte.hu](http://www.impala.elte.hu)

5. HEFOP, TÁMOP, ROP, TIOP programban részt vett közoktatási intézmények. Az óvodák nem tartoztak a mintába.

6. Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vettük a megvalósított programokat, az intézmény profilját és területi elhelyezkedését.



esetet tartalmaz, melyekhez ahol lehetőségünk volt, hozzárendeltük a munkahelyi környezetre vonatkozó vezetői adatbázisból származó adatokat.

A harmadik adatfelvételi szakaszban 12 iskolában végzünk komplex kvalitatív módszertanra épülő terepmunkát, a minta kiválasztása elméleti alapon történt, a korábban lezajlott adatfelvételek eredményeinek figyelembevételével. Ez az adatgyűjtés e tanulmány készítésének idején folyamatban van, az eddig begyűjtött információk hatással voltak az alábbi elemzések készítésére, az eredmények értelmezésére.

### *A fejlesztések „tartós” és „mély” hatása*

Kutatásunk a már megvalósult fejlesztések vizsgálatán keresztül próbálja feltárni azokat az implementációs sajátosságokat, amelyek mentén jó biztonsággal megbecsülhető, hogy a tervezett beavatkozások várhatóan kudarcral vagy sikerrel végződnek majd. Ezért, bár általános elméleti összefüggéseket keresünk, a függő változóinkat a programok értékelésére is használható elemek adták (lásd 1. táblázat) Az ehhez kapcsolódó kérdéseink azt tárták fel, hogy a fejlesztési beavatkozásokat megvalósító iskolák válaszai alapján mennyire gondolható tartósnak és mélynek a programok hatása.

A vezetők és az intézményi azonosítók<sup>7</sup> szerint hozzájuk rendelhető pedagógusok aggregált válaszai alapján létrehoztunk egy, *a programok tartós és mély hatását mérő intézményi szintű összetett változót (TMH)*. A változó hétfokú skálán mutatja, hogy a vizsgált fejlesztések milyen mértékű változásokat generálhattak a válaszadó iskolák körében. A mutató alapját a programok nyomán kialakuló változásokra vonatkozó állításokkal való vezetői és tanári egyetértés mértéke adta.<sup>8</sup> Többek között rákérdeztünk az iskola és az egyes pedagógusok eredményességének alakulására, a tanulás-szervezési módszerek gazdagodására, az új fejlesztések, kísérletek megjelenésére, a tanulók tanulási motivációjának és eredményeinek változására. A kérdőívekben megjelenő állításokat a 2. táblázat mutatja be.

7. OM, KIR azonosítók

8. Az egyetértés mértékét mérő itemeknél (a függő és a független változók esetében is) négyfokú skálát alkalmaztunk.

Megkérdezettek	Állítások, Kérdések
Vezető	Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetése nyomán
	A program bevezetése nyomán az abban részt nem vevő pedagógusok többsége is jelentősen több módszert és/vagy eszközt alkalmaz, mint korábban
	A program tanulásszervezési módszereit és/vagy eszközeit pedagógusaink többsége korábban nem alkalmazta
	A programban való részvétel komoly és mindmáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolánkra
	Az iskola pedagógiai programjából ma is jól kiolvasható a program hatása
Pedagógus	Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetésének köszönhetően
	A program bevezetése óta a szülők jobban elismerik az iskolánkban végzett pedagógiai munkát
	A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei
	A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja
	A programban való részvételelemnek köszönhetően lényegesen több tanulásszervezési módszert / eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban
	A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk
	Az iskolánkban tanító pedagógus kollégáim megbecsülték a programban végzett munkámat
	Az iskolánkban azok a pedagógusok is ismerték a programot megvalósító kollégáik munkáját, akik közvetlenül nem vettek részt benne
	A program során megismert szemléletnek megfelelő módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés a mai napig megbecsüli
	Úgy érzem, a környezetem még mindig elvárja tőlem, hogy a programban megismert szemlélet szerint tanítsak
	A program zárása óta jelentősen csökkent a tanárok együttműködése, a közös munkavégzés (pl. projekthetek megvalósítása, szakmai problémák közös megoldása)
	A program során megismert módszerek alkalmazása ma már egyáltalán nem illeszthető bele az iskola rendjébe
	A program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen kikoptak a mindennapok gyakorlatából

2. táblázat: A programok tartós és mély hatását mérő összetett változóhoz (TMH) kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből.<sup>9</sup>

A 2. táblázatban megjelenő elsődleges változók átlagértékét súlyoztuk azon *osztályok számával*<sup>10</sup> és a többi osztályhoz viszonyított *arányával*,<sup>11</sup> ahol az intézményen belül a kutatás időszakában alkalmazták a beavatkozások által támogatott tanulásszervezési eljárásokat. Emellett súlyozási értéként használtuk a *módszerek és eszközök változását* is, azaz azt a mutatót, mely azt mérte, hogy mennyit formálódtak a pedagógusok által alkalmazott módszerek és eszközök a vizsgált beavatkozás előtti időszakhoz képest.<sup>12</sup> Így azok az iskolák is alacsony TMH értékkel szerepelnek az adatbázisunkban, ahol bár jelenleg alkalmazzák a programok által támogatott eljárásokat, azokat nem a fejlesztés nyomán, hanem azt megelőzően kezdték el használni. Az 1. ábrán látható a TMH

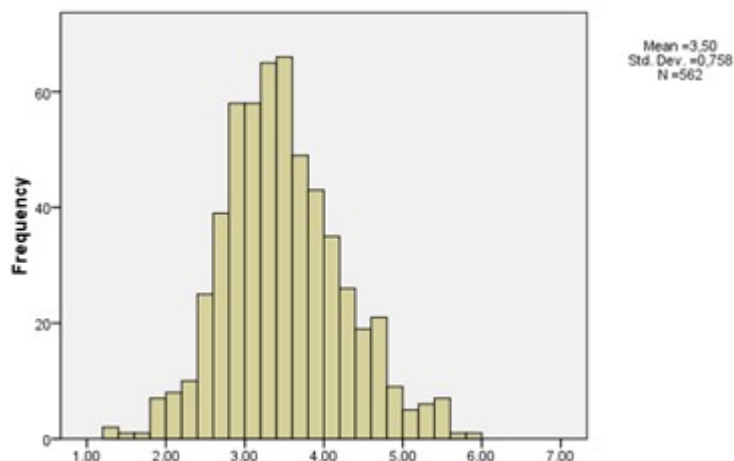
9. Forrás: 101579 sz. OTKA kutatás vezetői és pedagógus kérdőívei, lásd: [www.impala.elte.hu](http://www.impala.elte.hu)

10. Pedagógusok esetében.

11. Igazgatók esetében.

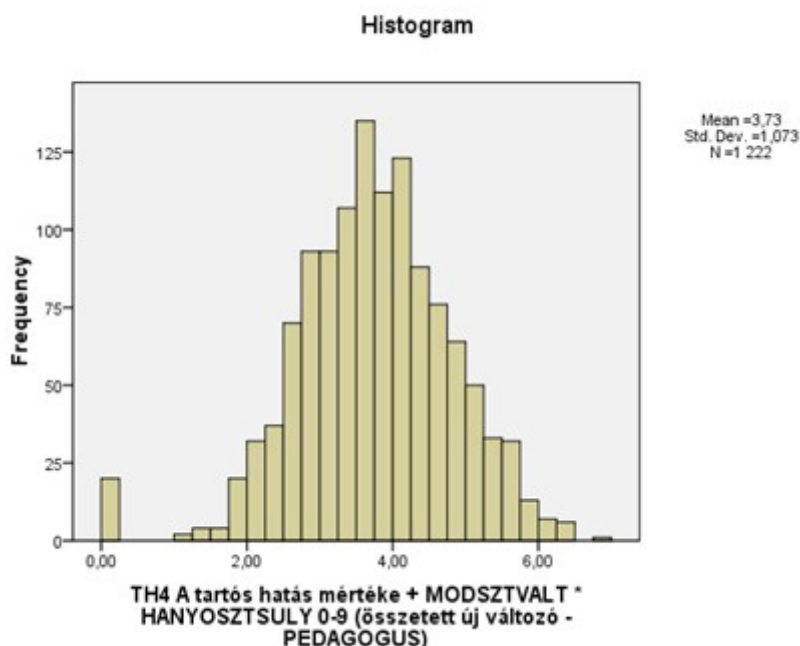
12. Például: kooperatív technikák, projektmódszer, IKT alkalmazás, 45 percnél rövidebb vagy hosszabb órák, extrakurrikuláris oktatás, tantárgyközi kapcsolatok keresése, tanulók egyéni haladásának követése

összetett változó megoszlása: a maximum érték (6) jelenti azt, hogy a programok hatására jelentősen javult az iskola eredményessége, gazdagodtak a tanulás-szervezési eljárások, míg a minimumérték (0) azt jelzi, hogy a programoknak nem volt pozitív hatása.



1. Ábra: Az iskolák szintjén mért tartós és mély hatást mutató összetett változó (TMH) értékének megoszlása (vezetői és pedagógus kérdőívek adatai alapján; minimum érték: 0, maximum érték: 6)

Az intézményi TMH változó mellett létrehoztunk egy másik, egyéni (pedagógus) válaszokat mutató összetett változót is. A *tartós és mély hatást mérő pedagógus szintű összetett változó (TMH\_P)* azt méri, hogy – a 2. táblázatban ismertetett tanári kérdések alapján – az egyes pedagógusok hogyan látják a pedagógiai munka eredményességének változását, illetve az általuk alkalmazott módszerek, eszközök formálódását a programok elindítása óta. A TMH\_P minimum értéke (0) azt jelzi, hogy a vizsgált pedagógus gyakorlatában nem történt számottevő elmozdulás a kompetencia alapú és az esélyegyenlőséget támogató oktatás, a kooperatív technikák alkalmazása felé. A maximum érték (7) pedig azt mutatja, hogy a válaszadó pedagógus által alkalmazott módszerek, eszközök átalakultak, illetve eredményesség érzete növekedett. A változó eloszlását mutató 2. ábrán hús olyan eset jelenik meg, ahol a TMH\_P értéke nem haladta meg a minimum szintet. Ennek hátterében az áll, hogy a TMH számításához hasonlóan itt is különös jelentőséget tulajdonítottunk annak, hogy a pedagógusok jelenleg hány osztályban tanítanak a program szemlélete szerint, illetve a fejlesztés során megismert módszerekkel, eszközökkel. Így ha a megkérdezett a kérdőív kitöltésekor egyáltalán nem tanított az innovatív szemlélet szerint, az a tartós és mély hatás értékét a minimumra csökkentette.



2. Ábra: Az egyének (pedagógus) szintjén mért tartós és mély hatást mutató összetett változó (TMH\_P) értékének megoszlása (pedagógus kérdőívek adatai alapján; minimum érték: 0, maximum érték: 7)

Többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen szervezeti működés jellemzi azokat az iskolákat, ahol a leginkább erős változásokról számoltak be a vezetők és pedagógusok, illetve arra, hogy a tudás-intenzív jelleg mennyire magyarázza azt, hogy az elindított programoknak sikerül-e jelentős változást generálniuk az osztálytermi folyamatokban.

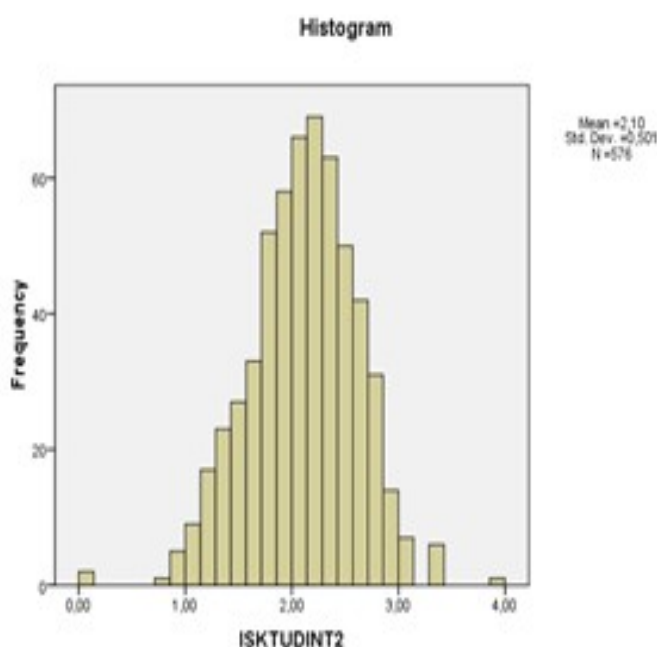
### *A szervezetek tudás-intenzív jellege*

A szakirodalmi elemzés során feltárt elméleti keretek és az adataink első vizsgálata (feltáró faktoranalízisek) alapján nyolc olyan szervezeti jellemzőt azonosítottunk, amelyek együttesen alkalmasak lehetnek az iskolák tudás-intenzív állapotának leírására. Azaz annak megragadására, hogy az intézmények a fejlesztéseket adaptálni tudó, magas abszorpciós és dinamikus képességgel rendelkező, szakmai tanuló és gyakorlatközösségeknek ott-hont adó iskolákként működnek-e. A nyolc szervezeti jellemzőt két típusra bontottuk: a tudás-intenzív szervezet szűkebb és tágabb értelmezéséhez kapcsolódó sajátosságokra. A tágabb értelmezéshez azokat jellemzőket soroltuk, amelyekkel az elméleti keretek feltárása során ritkábban talákoztunk úgy, mint a tudás-intenzív jellemzővel, de az adataink többváltozós elemzése alapján azt gondolhatjuk, alapvető szerepet játszanak az intézmények tudás-intenzív működésében. A rendelkezésünkre álló adatok elemzése alapján úgy látjuk, az iskolák szűkebb értelemben vett tudás-intenzív jellege alábbiak mentén írhatóak le:

1. a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetés,
2. a tanulást és tudásmegosztást támogató bizalmi légkör a nevelőtestületben,
3. az iskolán belül megvalósuló tanári tanulás,
4. az adatgazdagság és adatfeldolgozás,

5. az iskola fejlesztési aktivitása, valamint
6. a vezetők, pedagógusok iskolán belüli és más iskolákkal történő horizontális együttműködése. Ha a tudás-intenzív szervezetet ennél tágabban értelmezzük, az előzőek kiegészülhetnek két további elemmel, melyek
7. a megosztott vezetés gyakorlata és
8. az iskola működését befolyásoló körének nyitottsága.

A nyolc terület mindegyikére önálló összetett változót hoztunk létre,<sup>13</sup> ezek számításakor az iskolánként rendeződő, vezetői és aggregált pedagógus válaszokat tartalmazó, 591 elemszámú adatbázisunkat használtuk. A nyolc szervezeti mutató átlagából két átfogó, az iskolák általános tudás-intenzív jellegét mérő összetett változót alkottunk. Az első (ISKTUDINT1) a szűkebb értelmezésből kiindulva hat, míg a második (ISKTUDINT2) nyolc változót foglal magában (utóbbi megoszlását a 3. ábra mutatja be). Mindkét átfogó változó szignifikánsan korrelál a vizsgált programok mért hatásainak (TMH, TMH\_P) értékeivel ( $p=0.000$ ).



3. Ábra: Az iskolák tudás-intenzív szervezeti jellegét mérő tágabb változó (ISKTUDINT2) megoszlása

A felmérésben részt vevő iskolákat minden tudásintenzitás változónk értéke alapján három hasonló elemszámú részre osztottuk. Ez lehetőséget adott arra, hogy megnézzük, milyen mértékben tér el a fejlesztési programok tartós és mély hatását mérő változók (TMH, TMH\_P) értéke az iskolák azon csoportjai között, melyek a vizsgált tudás-intenzív sajátosságokat tekintve az alsó és felső egyharmadba tartoznak. Így például összehasonlítottuk a tartós és mély hatást mérő mutatók értékeinek alakulását azokban az iskolákban, ahol a leginkább elutasítók voltak a pedagógusok az innovatív megoldásokat behozókkal szemben (légkör változó alsó egyharmada) és azokban, ahol a nevelőtestület a leginkább megbecsülte az új tudás behozását és megosztását (légkör

13. Ezek részletes elemzését a következő részben mutatjuk be.

változó felső egyharmada). A szervezeti működést leíró változókkal kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy ezek sok esetben egyszerre értelmezhetőek a programok kontextusaként és hatásaként, mivel a fejlesztések gyakran az intézményi környezet alakítását is megcélolták (lásd például TÁMOP 3.1.4. szervezetfejlesztési elemeit).<sup>14</sup>

### *A tudás-intenzív jelleg és a fejlesztési beavatkozások tartós és mély hatása közötti kapcsolat*

Az adataink azt mutatják, hogy az iskolák tudás-intenzív jellegét leíró nyolc változó mindegyike erős kapcsolatban áll az intézményi és az egyéni szintű tartós és mély hatás változókkal. A 3. táblázat azt ismerteti, hogy a TMH és TMH\_P átlagértékei hogyan alakulnak azon iskolák esetében, amelyek a tudás-intenzív sajátosságokat tekintve az alsó és a felső egyharmadba sorolhatóak. Az átlagértékek közötti különbségek egy kivétellel minden esetben szignifikánsak az egyéni és az intézményi szinten is ( $p=0,00$ ). A fejlesztési aktivitás az egyetlen olyan szervezeti jellemző, aminek magas szintje csak az intézményi tartós és mély hatás esetében látszik meghatározónak ( $p=0,00$ ), az egyéni szinten létrejövő változásokat ez kevésbé befolyásolhatja ( $p=0,16$ ).

14. Az esettanulmányok és a szervezeti változásokra fókuszáló papíralapú kérdőívvel gyűjtött adatok elemzése során ezért kiemelt figyelmet fordítunk majd a „kontextus-hatás” kérdésére.

Tudás-intenzív jelleget leíró összetett változók	Iskola szintű hatás (TMH)			Egyéni (pedagógus) szintű hatás (TMH_P)				
	Rang- pozíció	A TMH változó értéke az alsó harmadban	A TMH változó értéke a felső harmadban	Eltérés (%)	Rang- pozíció	A TMH_P változó értéke az alsó harmadban	A TMH_P változó értéke a felső harmadban	Eltérés (%)
Az iskola tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetése (TVEZ)	1.	3,21 N: 181	3,85 N: 195	120,00	6.	3,58 N: 310	3,91 N: 316	109,13
Iskolán belüli tanári tanulás (TANUL)	2.	2,98 N: 134	3,55 N: 135	118,98	1.	3,40 N: 284	4,03 N: 314	118,50
Horizontális együttműködés (HORIZ)	3.	3,07 N: 137	3,54 N: 136	115,26	3.	3,54 N: 302	4,00 N: 308	113,02
Megosztott vezetés (MVEZ)	4.	3,28 N: 178	3,68 N: 173	112,11	4.	3,54 N: 321	3,93 N: 306	110,81
Az iskola nyitottsága (NYIT)	5.	3,34 N: 186	3,70 N: 187	110,62	5.	3,56 N: 300	3,92 N: 363	110,03
Tanulást és tudásmegosztást támogató légkör (LÉGK)	6.	3,31 N: 174	3,65 N: 171	110,50	2.	3,49 N: 273	3,93 N: 335	112,40
Adatgazdagság és adatfeldolgozás (ADAT)	7.	3,32 N: 185	3,62 N: 180	109,23	7.	3,65 N: 351	3,96 N: 327	108,42
Fejlesztési aktivitás (FEJL)	8.	3,36 N: 171	3,62 N: 170	107,90	8.	3,68 N: 309	3,80 N: 322	103,19
<b>A fentieket tartalmazó összesített változók</b>								
Tudás-intenzív jelleg 1 (ISKTUDINT1) (szűk értelmezés)	1.	3,21 N: 189	3,87 N: 189	120,54	1.	3,43 N: 297	4,06 N: 358	118,17
Tudás-intenzív jelleg 2 (ISKTUDINT2) (tág értelmezés)	2.	3,20 N: 183	3,82 N: 187	119,32	2.	3,45 N: 283	4,06 N: 386	117,75

3. táblázat: A tartós és mély hatást mérő összetett változók (TMH, TMH\_P) átlagértéke a tudás-intenzív jelleget leíró összetett változók értéke szerint az alsó és felső egyharmadba sorolt iskolák esetében. Megjegyzés: Zárójelben a változók rövid elnevezése van. Tengerkék színnel szedtük azokat a változókat, amiket csak a tudás-intenzív szervezetet tágran értelmező változó esetében vettünk számításba.

A rangpozíció oszlopban jelöltük, hogy a kurrikulumfejlesztések intézményi sikerességét mérő tartós és mély hatás változók értékeinek különbsége alapján mennyire gondolhatjuk meghatározónak az egyes tudás-intenzív jellemzők súlyát az implementációs folyamatokban (az 1. pozíció a legnagyobb a különbséget, míg a 8. a legkisebbet jelöli). A TMH, illetve a TMH\_P értékek különbségei között két tudásintenzitás változó esetben találtunk jelentős eltérést: ezek a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetés (TVEZ) és az előbb említett fejlesztési aktivitás (FEJL). Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a tudás-intenzív jelleget leíró nyolc összetett változó mindegyikének belső tartalmát. A változókat a 3. táblázatban megjelenő sorrendben ismertetjük, végére hagyva a tudás-intenzív jelleg tág értelmezése esetén bevont két változót.

### Tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket támogató, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetés (TVEZ)

A 3. táblázat szerint a tudás-intenzív szervezeti jelleget megragadó változók közül a *tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetés (TVEZ)* tűnik a legfontosabbnak a fejlesztési programok eredményes intézményi megvalósítása szempontjából. Azokban az iskolákban, amelyek e változó értéke alapján a felső harmadba tartoznak, a megkérdezettek átlagosan 20%-kal magasabbra becsülték a programok által elindított változások jelentőségét, mint ott, ahol a vezetés tudás-intenzív jellege az alsó egyharmadba esett. A 4. táblázat azt mutatja, hogy a vizsgált programok intézményi szintű hatását a legalacsonyabbra, középszintűre és legmagasabbra becsülő iskolák (TMH alsó, középső és felső egyharmad) miként oszlanak meg a TVEZ változó értéke szerint.

A tartós hatás összetett változó (TMH) értéke		Az iskola vezetése (TVEZ) változó értéke			
		Alsó egyharmad	Középső egyharmad	Felső egyharmad	Total
Alsó Egyharmad	N	85	63	37	185
	% A tartós hatás mértékén belül	45,9%	34,1%	20,0%	100,0%
Középső Egyharmad	N	60	80	47	187
	% A tartós hatás mértékén belül	32,1%	42,8%	25,1%	100,0%
Felső Egyharmad	N	36	41	111	188
	% A tartós hatás mértékén belül	19,1%	21,8%	59,0%	100,0%
Total	N	181	184	195	560
	% A tartós hatás mértékén belül	32,3%	32,9%	34,8%	100,0%

4. táblázat: Az iskolák megoszlása a TMH és a TVEZ változók értéke szerint

A TVEZ változónkat három, ugyancsak összetett „résztváltozó” átlagából számoltuk: ezek 1. a fejlesztésről való vezetői gondolkodás, 2. a vezetői tájékozódás típusai és rendszeressége, valamint 3. a hatékony és tudás-intenzív menedzsmenttechnikák alkalmazása.



A vezetői gondolkodáshoz kapcsolódó kérdések azt tárták fel, hogy az iskola vezetése mennyire nyitott a pedagógusok innovatív kezdeményezéseire, a helyi kísérletezésre, a tanárok egyéni szakmai fejlődésére, más iskolák jó gyakorlatainak átvételére, valamint a külső szereplők kurrikulumformáló szerepére. E változó részét képezte például, hogy a pedagógiai munka értékelésében milyen jelentőséggel bír a megszerzett tudás megosztása, illetve a fejlesztési programokban, pedagógiai újításokban való részvétel. A vezetői gondolkodást mérő összetett változót az e területekre vonatkozó állításokkal (részletes leírását lásd az 5. táblázatban) való egyetértés mértékéből számoltuk ki.<sup>15</sup>

Megkérdezettek	Állítások, Kérdések
Vezető	Vezetőként nagyon fontosnak tartom, hogy megismerjük, kipróbáljuk mások „jó gyakorlatait”
	Vezetőként, nagyon fontosnak tartom, hogy szabad teret adjak a pedagógusok kreatív meglátásainak, innovatív ötleteinek
	A tanítás-nevelés olyan mesterség, amit nem jó, ha kívülállók próbálnak befolyásolni
	Az új tanítási módszerekkel, eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet
	A pedagógusok nálunk tényleges támogatást (pl. szakmai tanácsokat, munkaidő-kedvezményt) kapnak szakmai karrierjük megvalósításához
	Kérjük, rangsorolja, hogy az önök iskolájában az alábbi tényezőknek mekkora szerepe van a pedagógus munka minőségének és eredményességének megítélésében./A megszerzett tudás belső megosztása a többi pedagógussal
	Kérjük, rangsorolja, hogy az önök iskolájában az alábbi tényezőknek mekkora szerepe van a pedagógus munka minőségének és eredményességének megítélésében./Fejlesztési programokban, pedagógiai újításokban, innovációkban való részvétel
	A pedagógusok munkájának értékelése során az iskolavezetés fontos szempontnak tekinti a pedagógiai módszereink folyamatos megújítását

5. táblázat: A vezetői gondolkodást mérő összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből<sup>16</sup>

A tudás-intenzív működést támogató vezetés második elemét a vezetői tájékozódás adta. E témakörön belül arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógiai munka megismerése céljából a vezetők milyen gyakorisággal (soha, évente, havonta, hetente vagy gyakrabban) vesznek részt óralátogatásokon, tartanak személyes szakmai konzultációkat (pl. óratervek közös megbeszélése), készítenek egyéni értékelést beosztott munkatársaikról, végeznek kérdőíves adatgyűjtést (pl. munkatársak, szülők, tanulók körében), elemzik a tanulói mérési eredményeket, illetve informálódnak egyéb módokon. A vezetői tájékozódás területén létrehozott összetett változónk értékét ez esetben is a kérdésekre adott válaszok átlaga adta.

A tudás-intenzív működést ösztönző vezetés harmadik komponenseként a *hatékony menedzsment*et jelöltük meg az empirikus adataik, illetve a szakirodalom elemzése alapján. A három vezetési terület közül ez tűnik a leginkább jelentősnek a szervezeti szintű TMH értékének alakulása szempontjából. Az alkalmazott menedzsment hatékonyságát mérő változó értéke szerint a felső egyharmadba eső intézmények átlagosan több mint 17%-kal becsülték magasabbra a programok szervezeti szintű hatását, mint az alsó egyharmadba tartozó iskolák. A menedzsment működését leíró változót olyan állításokkal való egyetértés átlaga adta, melyek a tanárok innovatív ötleteinek figyelembevételét, döntéshozatalba való bevonását, a fejlesztések természetének ismeretét, a prog-

15. Átlagszámítással, figyelembe véve a negatív állításokat és a skálák közötti különbségeket.

16. Forrás: 101 579 sz. OTKA kutatás vezetői és pedagógus kérdőívek, lásd: [www.impala.elte.hu](http://www.impala.elte.hu)

ramhoz kapcsolódó pedagógiai munka szakmai támogatását, a visszajelzési rendszer és a helyi implementációs stratégiák meglétét vizsgálták. A változó alapját adó állításokat a 6. táblázat mutatja be.

Megkérdezettek	Állítások, Kérdések
Vezető	A program elindításakor határidőket és felelősöket meghatározó saját megvalósítási tervet készítettünk
	A program megvalósításakor kiemelt célunk volt a teljes nevelőtestület bevonása, a megismert módszerek, eszközök iskolán belüli terjesztése
Pedagógus	A program bevezetésekor az iskolánkon belüli projektvezetés hatékonyan ösztönözte a programhoz kapcsolódó munkánkat
	A program bevezetésekor az iskolánkon belüli projektvezetés kiemelt figyelmet fordított javaslatainkra, innovatív ötleteinkre
	A program bevezetésekor az iskolán belüli projektvezetés folyamatosan visszajelzést adott a pedagógusoknak a projekt során elért eredményekről
	A program bevezetésekor az iskolán belüli projektvezetés megértette, hogy az új módszerek elsajátítása / az új eszközök alkalmazása időleges nehézségekkel jár
	Mennyire kapott érdemleges szakmai segítséget a program megvalósítása során az alábbiakban felsoroltaktól. /Az iskolánkon belüli projektvezetés (szakmai, módszerbeli segítség) s

6. táblázat: A hatékony menedzsmentet mérő összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből<sup>17</sup>

A hatékony menedzsment meghatározónak tűnik a pedagógus szintű tartós és mély hatás esetében is. Azokban az iskolákban, amelyekben a hatékony menedzsment változó értéke a felső harmadban volt, a THM\_P értéke átlagosan 16 százalékponttal magasabb értéket ért el, mint azokban, ahol az alsó egyharmadba esett.

#### Az iskolán belüli tanári tanulás (TANUL)

A szervezet tudás-intenzív jellegét mérő második összetett változónkat az *iskolán belüli tanári tanulás (TANUL)* adta, amely azt mutatta meg, hogy mennyire jellemző az intézményekre a pedagógusok kollektív, önfejlesztő tevékenysége, belső tudásmegosztása (lásd a 7. táblázatot). A változót az újszerű tanulószervezési eljárások megismerésére, iskolán belüli kipróbálására, terjesztésére, a magas szakmai teljesítmény igényére, illetve a pedagógiai problémák megvitatására vonatkozó állításokkal való egyetértés mértékéből hoztuk létre egyszerű átlagszámítással. Ez természetesen nem független a fejlesztést és tudásmegosztást támogató vezetéstől. Könnyen elképzelhető ugyanis, hogy a pedagógusok szívesen próbálnak ki és osztanak meg egymással újszerű technikákat, eljárásokat olyan intézményekben, ahol a vezetés az ilyen többletet becsüli és elvárja, mint ott, ahol ez nem kap támogatást, vagy elutasításba ütközik.

17. Forrás: 101 579 sz. OTKA kutatás vezetői és pedagógus kérdőívek, lásd: [www.impala.elte.hu](http://www.impala.elte.hu)

Megkérdezettek	Állítások, Kérdések
Vezető	A megbeszéléseinken sokszor mutatunk be újszerű tanulásszervezési, vagy egyéb szakmai lehetőségeket
	A mi iskolánkban a pedagógusok szívesen tanulnak új technikákat, próbálnak ki új eszközöket, fejlesztik készségeiket, korszerűsítik munkamódszereiket
	Az iskolánkban dolgozó pedagógusok nagy többsége határozottan magas teljesítményre törekszik
Pedagógus	A nevelőtestület körülbelül hány százaléka vett részt az elmúlt években a kötelezőnél több továbbképzésen?
	Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban/ Egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatása
	Gyakran próbálok ki új eszközöket / tanulásszervezési módszereimet kisebb-nagyobb mértékben mindig változtatom
	Az új tanítási módszerekkel/eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet

7. táblázat: Az iskolán belüli tanári tanulást mérő összetett változóhoz (TANUL) kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből<sup>18</sup>

### Horizontális együttműködés (HORIZ)

A harmadik összetett változóban az iskolára jellemző horizontális együttműködésről megismert tényeket/jellemzőket foglaltuk egybe. Ez a változó egyaránt magában foglalja a szervezeten belül dolgozó pedagógusok együttműködését és a más iskolákkal kiépített kapcsolatokat, illetve a különböző hálózatokban való részvételt. A kérdőív vonatkozó részei vizsgálták például, hogy a tanárok a program megvalósítása alatt milyen gyakorisággal vettek részt hospitálásokon, műhelymunkákon, tartottak bemutatóórákat, tanították kollégáiknak a megismert innovatív módszereket, illetve kaptak érdemleges szakmai segítséget a hasonló helyzetben lévő kollégáiktól. Utóbbira a vezetők esetében is rákérdeztünk. A *horizontális együttműködés mértékét mutató változó (HORIZ)* számítása során az együttműködéseket jelző értékek közül a mások tanítására vonatkozókat kiemelt súllyal kezeltük.<sup>19</sup> Noha a horizontális együttműködés a valóságban gyakran tartalmaz tanulási elemeket, és emiatt nehezen elkülöníthető az iskolán belüli tanári tanulás többféle formájától, e dimenziót fontosnak tartottuk önálló változóként külön is megjeleníteni.

### Tanulást és tudásmegosztás támogató léggör (LÉGGÖR)

A szervezet tudás-intenzív jellegének negyedik elemét a *tanulást és tudásmegosztást támogató léggör (LÉGGÖR)* adta. A LÉGGÖR összetett változónk a nevelőtestületen belüli együttműködésre, a bizalmi viszonyokra, a kommunikációs problémákra és az innovációs tevékenység megbecsültségére vonatkozó elsődleges (a kérdőívben szereplő) változókat foglalja magában. Ennek számításakor a kommunikációs problémák jelenlétét és az újszerű megoldások elutasítását súlyoztuk,<sup>20</sup> mivel úgy gondoltuk, ezek erős jelenléte különösen veszélyeztetheti a fejlesztési beavatkozások sikeres megvalósítását.

18. Forrás: 101 579 sz. OTKA kutatás vezetői és pedagógus kérdőívek, lásd: [www.impala.elte.hu](http://www.impala.elte.hu)

19. A HORIZ változó értékét a mások tanítására vonatkozó válaszok átlaga és a szervezeten belüli egyéb együttműködésekre, az intézményközi kapcsolatokra, illetve a hálózatokban való részvételtre vonatkozó válaszok átlagának összege adta.

20. Átlagszámítással, figyelembe véve a negatív állításokat és a skálák közötti különbségeket.

Megkérdezettek	Állítások, Kérdések
Vezető	Iskolánkban a pedagógusok különösen megbecsülik azokat a kollégákat, akik tudásukat megosztják velük
	A mi iskolánkban a szakmai viták elősegítik a nevelőtestület szakmai fejlődését és nem károsítják az emberi kapcsolatokat
	A mi iskolánkban a nevelőtestület általában leinti azokat, akik valamilyen problémára újszerű megoldást javasolnak
	A mi iskolánkban különösen erős együttműködés jellemzi a pedagógusokat
	Kérjük, jelölje meg, hogy az önök iskolájában az alábbi tényezők mennyire akadályozzák jelenleg az eredményes pedagógiai munkát./Nevelőtestületen belüli légkör, belső kommunikációs problémák
	Nehézségek és feszültségek nélkül meg tudjuk oldani, ha egy kollégát továbbképzés miatt helyettesíteni kell
Pedagógus	Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdem
	A program megvalósítása során az alábbiak közül melyek okoztak Önnek problémát, illetve sikerült-e megoldani ezeket./A nevelőtestület idegenkedése az alkalmazott eszközök, módszerek és a koncepció változásával szemben
	Általában sok segítséget kapok a felmerülő tanítási, tanulásszervezési feladataim, problémáim megoldásához kollégáimtól

8. táblázat: A légkör témakörére létrehozott összetett változóhoz (LÉGKÖR) kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből<sup>21</sup>

### Adatokkal dolgozó iskola (ADAT)

Az ötödik összetett változónk értékét az határozta meg, hogy az iskolára milyen mértékben jellemző az *adatok gyűjtése és feldolgozása (ADAT)*. Ezt olyan kérdésekre adott válaszok átlagából számoltunk, amelyek a külső mérések felhasználására, a belső mérések gyakoriságára és az adatok hasznosítására mutattak rá. Így a változó részét képezte, hogy az iskola összehasonlítja-e eredményeit más hasonló helyzetben lévő iskolákéval, feldolgozza-e a külső (országos, térségi, kutatásokhoz kapcsolódó) mérések saját intézményére vonatkozó adatait, végez-e önálló belső méréseket és külső forrásokra támaszkodó adatgyűjtést. Az iskolák mérési, adatfeldolgozási gyakorlatának kérdőíves feltárására emellett arra is kiterjedt, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok részt vesznek-e a tanulási eredményekről szóló mérési adatok elemzésében.

### Fejlesztési aktivitás (FEJL)

A szervezet tudás-intenzív jellegét mérő hatodik változónk a *fejlesztési aktivitás (FEJL)* volt, amely azt mérte, hogy az intézmények milyen gyakorisággal valósítottak meg különböző fejlesztési programokat vagy saját innovációkat. A kapcsolódó kérdések a HEFOP-ban és a TÁMOP-ban indított kompetenciafejlesztő és esélyegyenlőségi fejlesztések mellett olyan más programokban való részvételre kérdeztek rá, mint a Zsolnai (ÉKP, NYIK, KÉK), a Soros Alapítvány, a Comenius 2000 és az Ökoiskola programok vagy az Európai Unió oktatási együttműködési (Comenius, Leonardo, Grundtvig) programjai.

21. Forrás: 101 579 sz. OTKA kutatás vezetői és pedagógus kérdőívek, lásd: [www.impala.elte.hu](http://www.impala.elte.hu)

### A tág értelemben vett tudás-intenzív jelleg változói

Az utolsó két összetett változónkat adó sajátosságokról azt gondoljuk, hogy bár erősen meghatározhatják az iskolák tudás-intenzív működésének lehetőségét, csak akkor azonosíthatók a tudás-intenzív jelleg kritériumaként, ha arról tág értelemben gondolkodunk. Ezek a szervezeten belüli *megosztott vezetés (MEGVEZ)* és az *iskola nyitottsága (NYITOTT)*. Előbbi azt mutatja meg, hogy a pedagógusok értik-e az iskola fejlesztési céljait, alakítják-e a lényeges döntéseket, illetve hogy a tanárok hány százaléka rendelkezik valamilyen formális vezetői feladattal. Az utóbbi összetett változónk az iskola nyitottságát mérte, azáltal, hogy feltárta, az iskola működésére, stratégiaalkotására, a tanulás-szervezési eljárások alakulására milyen befolyással vannak a diákok, a szülők, a nem pedagógus iskolai dolgozók, a társadalmi környezet és a külső szakemberek. Így például az oktatással foglalkozó kutatók, a szolgáltató intézmények, vagy más iskolák pedagógusai, vezetői.

### A tudásintenzitás szervezet jellemzői mint környezeti tényezők

Az eddigiekben kétváltozós elemzésekkel vizsgáltuk az iskolák tudás-intenzív működése valamint a fejlesztések tartós és mély hatása közötti összefüggéseket. A tudás-intenzív szervezet jellemzői között azonban *komplex kölcsönhatásokat* kell feltételeznünk, amelyek statisztikai megragadása *többváltozós elemzésekkel* képzelhető el. A tudásintenzitás egy-egy jellemzője (pl. adatgazdagság) egy másik számára (például tudástámogató vezetés) olyan környezeti tényezővé válhat, amely az utóbbi hatását felerősítheti, vagy éppen gyengítheti.

Bár a kutatás jelen szakaszában még nem állnak rendelkezésünkre a komplex hatásrendszert átfogóan vizsgáló többváltozós elemzések, előzetes eredményeink alapján be tudunk mutatni néhány olyan példát, amelyek jól illusztrálják az ilyen jellegű kapcsolatokat. Eddigi számításaink<sup>22</sup> például azt mutatják, hogy az *iskolák nyitottsága* sajátos terepet biztosít az intézmények *adatgyűjtő és feldolgozó tevékenysége* számára. Azaz az intézményi nyitottság mértéke feltételezhetően meghatározza, hogy az adatokkal dolgozó szervezeti jelleg milyen mértékben tud hozzájárulni a fejlesztési programok mély és tartós hatásához. A környezet kurrikulumformáló hatásra való nyitottságot mérő összetett változónk (NYIT) értéke szerint az alsó egyharmadba tartozó intézmények körében jelentős különbséget találtunk a mérhető adatokat rendszeresen gyűjtő, feldolgozó, és az ilyen tevékenységet nem végző iskolák között a tartós és mély hatás (TMH) tekintetében (különbség értéke: 0.4,  $p=0.002$ ). Ezzel szemben a társadalmi és szakmai környezetre legalább közepes szinten nyitott (NYIT középső, felső harmad) iskolákban az adatok intenzív gyűjtése és feldolgozása már nem járt együtt a tartós és mély hatás ilyen mértékű növekedésével (a különbségek értéke: 0.16 és 0.14;  $p=0.2$  és 0.28). E mögött például az állhat, hogy a környezetükre kevésbé érzékeny iskolákban az adatgyűjtés és feldolgozás ablakot nyithat a külvilágra, lehetővé téve, hogy az intézmények reagáljanak az onnan érkező hatásokra. Az ilyen iskolákban az adatokkal folyó munka kedvező terepet teremthet a folyamatos megújulásnak és a fejlesztések megvalósításának, például azáltal, hogy rámutat a szülői elvárásokra, vagy a hasonló helyzetben lévő iskolák eredményességének alakulására. Ott viszont, ahol a nyitott attitűd elér egy kritikus szintet, azaz ahol eleve figyelnek a külső folyamatokra, az iskolák formális adatgyűjtések nélkül is reflektálnak a környezetükre. Bár az adatokkal dolgozó jelleg itt is erősítheti az intézmények dinamikus működését, ez szignifikáns különbséget már nem tud generálni az elért eredmények szintjén.

Hasonlóképpen feltételezhető, hogy az iskolán belüli *tanári tanulás*, a módszerek és eszközök folyamatos megújítása, a kísérletezés is sajátos terepet generál a hálózatokban való részvétel, illetve az *iskolán kívüli hori-*

22. Az itt bemutatott eredményeink adott tudás-intenzív változó alsó, középső és felső egyharmadához tartozó iskolák csoportjainál mért, más tudás-intenzív változó átlagértékeinek összehasonlításán alapulnak.

zontális együttműködések számára. Azokban az iskolákban, ahol a belső tanári tanulást mérő összetett változók (TANUL) értéke az alsó és a középső egyharmadba esett, a külső kapcsolatok intenzív működése vagy hiánya<sup>23</sup> nem járt együtt a tartós és mély hatás intézményi változó magas vagy alacsony értékeivel, azaz a TMH értékek különbsége itt nem volt szignifikáns (különbség: 0,129 és 0,125  $p=0,39$  és  $0,27$ ). Azokban az iskolákban viszont, amelyek intelligens, tudásteremtő szervezetként működnek, tehát a TANUL értéke szerint a felső egyharmadba estek, a külső kapcsolatok hiányához alacsony, míg intenzív jelenlétéhez magas TMH értékek kapcsolódtak (különbség: 0,28  $p=0,014$ ) (lásd 9. táblázatot). Tehát feltételezhető, hogy a külső együttműködés csak ott tud erős pozitív hatást generálni a fejlesztések megvalósulására, ahol intelligens, iskolán belüli tanári tanulási modellek működnek.

Tanul	NETW	Mean	N	Std. Deviation
Alsó Egyharmad	Alsó Egyharmad	<b>2,91</b>	68	,52
	Középső Egyharmad	3,07	39	,55
	Felső Egyharmad	<b>3,04</b>	27	,48
	Total	2,98	134	,52
Középső Egyharmad	Alsó Egyharmad	<b>3,22</b>	40	,61
	Középső Egyharmad	3,32	49	,57
	Felső Egyharmad	<b>3,35</b>	40	,68
	Total	3,30	129	,62
Felső Egyharmad	Alsó Egyharmad	<b>3,38</b>	42	,56
	Középső Egyharmad	3,59	49	,54
	Felső Egyharmad	<b>3,67</b>	44	,47
	Total	3,55	135	,54
Total	Alsó Egyharmad	3,13	150	,60
	Középső Egyharmad	3,35	137	,59
	Felső Egyharmad	3,40	111	,60
	Total	3,28	398	,61

9. táblázat: A NYIT és a külső együttműködést mérő változó (NETW) alsó, középső és felső harmadába eső iskolák TMH értékei

A pedagógus válaszokat egyénekenként tartalmazó adatbázisunk azt is lehetővé tette, hogy az egyes tanárok szintjén létrejövő tartós és mély hatás (TMH\_P) alakulását vizsgáljuk a különböző szervezeti környezetekben. Ebben az adatbázisban – mint korábban említettük – minden pedagógushoz hozzárendeltük a munkahelyére jellemző tudásintenzitás változókat, így tesztelhetjük, hogy a tanárok bizonyos csoportjai milyen szervezeti környezetben tudják könnyebben adaptálni, gyakorlatunkba építeni a fejlesztések kínálta eljárásokat. Az ilyen típusú

23. A külső együttműködések változót (NETW) a külső-belső horizontális együttműködést jelző (HOR) változó azon elemei adták, melyek csak a szervezeten kívüli kapcsolatokat vizsgálták.

elemzések során az egyéni szintű tartós és mély hatás változó értékének alakulását vizsgáltuk adott pedagógus tulajdonság (változó) és szervezeti sajátosság (változó) mentén.

Az itt folytatott elemzéseink például arra mutattak rá, hogy a pedagógusok *horizontális együttműködésének* szerepe feltételezhetően felértékelődik azokban az intézményekben, amelyek a TVEZ összetett változó szerint az alsó egyharmadba tartoznak. Azaz ott, ahol az *iskolamenedzsment* az átlagosnál *kevésbé támogatja a tudás-megosztást* és a pedagógusok szakmai fejlődését, kevésbé elkötelezett a fejlesztések és a helyi szintű kísérletezés irányában, illetve ritkábban tájékozódik a tanárok szakmai tevékenységéről. Az ilyen iskolákban magasabb TMH\_P különbséget találtunk (különbség: 0,5, 114%) a tanárok azon csoportjai között, akik aktív szakmai kapcsolatokról, horizontális együttműködésekről számoltak be, és akik válaszaik alapján nem nyitottak a szakmai interakciókra[1], mint azokban az iskolákban (különbség: 0,3, 108%), ahol a vezetés támogatja a tudás-intenzív szervezeti működést (TVEZ középső, felső harmad).

A fejlesztési beavatkozások implementálása szempontjából a pedagógusok sajátos alcsoportjai azonosíthatók a horizontális együttműködés egy speciális formája, a *kollégák tanítása* szerint is. Ha megkülönböztetjük azokat a tanárokat, akik kollégáikat rendszeresen tanítják és azokat, akik ilyen tevékenységet egyáltalán nem végeznek, érdekes fejlődési összefüggéseket feltételezhetünk. Azokban a szervezetekben, ahol a tágran értelmezett *tudásintenzív működés* (TUDINT2) kifejezetten magas vagy alacsony szintű, nem jár számottevő pozitív hatással a vizsgált fejlesztések megvalósítása tekintetében (TMH\_P) az, hogy az egyes pedagógusok tanítják-e kollégáikat, vagy sem. A jelentős pozitív hatás elmaradásának a két szervezeti kontextusban eltérő okai lehetnek. Ez jelentheti azt, hogy a tanárok kevésbé hasznosítják a tanulásszervezési eljárások tanítása során szerzett tapasztalatokat azokban az iskolákban, ahol a szervezeti kultúra nem támogatja az egyéni és kollektív tanulás megvalósulását, a tanítási gyakorlat megújítását (különbség: 0,42, 113%), mint ott, ahol a tudás-intenzív szervezeti működés átlagos szintű, illetve ahol ösztönzik a multiplifikációs tevékenységeket (különbség: 0,67, 120%). Mérsékelt pozitív hatás (különbség: 0,41, 111%) figyelhető meg azokban az iskolákban is, amelyeket különösen erős tudás-intenzív működés jellemez, azaz a TUDINT2 felső egyharmadába esnek. Ez azzal magyarázható, hogy az intenzív belső tanulási és kísérletezési folyamatok miatt a kollégák tanítása itt már nem jelent többletet a fejlesztések megvalósításakor (TMH\_P). A többváltozós elemzési példánk tehát, összhangban az implementációs hatásmechanizmusok természetéről való előzetes gondolkodásunkkal, nem lineáris kapcsolatokat is mutatnak.

## Összegzés

A kutatásunk célja, hogy feltárjuk, az uniós finanszírozású kurrikulum-fejlesztések milyen feltételek mellett tudnak tényleges és tartós változást eredményezni a tanulásszervezési eljárásokban. A kutatás első szakaszában szakirodalmi elemzéssel tártuk fel a releváns elméleti kereteket, erre alapozva megalkottuk az empirikus részt meghatározó elméleti modelljeinket, illetve létrehoztuk a független és függő változóink rendszerét. A kapcsolódó adatgyűjtést kérdőíves lekérdezéssel és terepmunkára épülő adatgyűjtéssel végeztük. Az itt bemutatott eredmények 591 vezetői és 1313 pedagógus kérdőív feldolgozásán alapulnak. Empirikus vizsgálatunk első elemzési fókuszaként az iskolák tudás-intenzív működését választottuk, mivel a változóink közül többről – az abszorpciós kapacitásról, a kontextusról és a menedzsment hatékonyságról – azt feltételeztük, az iskolák tudás-intenzív működésének vizsgálatával jól megragadhatóak lesznek.

A kurrikulumra irányuló fejlesztési beavatkozások egyik meghatározó kérdése, hogy olyan iskolákban valósulnak-e meg, amelyek képesek az innovatív tanulásszervezési eljárások adaptálására, azaz gyakorlatuk megújítására. Elsősorban a tanári és szervezeti tanulást egyaránt ösztönző tudás-intenzív szervezetekről gondolhatjuk,

hogyan e tekintetben kedvező implementációs környezetet biztosítanak a fejlesztések számára. Elemzéseink során elsősorban arra kerestük a választ, hogy mennyire tölthetnek be jelentős szerepet a hazai fejlesztések sikerességében azok a sajátosságok, amelyek a tudás-intenzív szervezetekre jellemzőek. A releváns szakirodalom és a kérdőíves felmérésből származó adataink első elemzése alapján több ilyen sajátosságot azonosítottunk. Az utóbbiak nyolc átfogó szervezeti jellemző megragadását tették lehetővé:

1. a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetés,
2. az iskolán belüli tanári tanulás,
3. a horizontális együttműködés,
4. a megosztott vezetés,
5. a tanulást és tudásmegosztást támogató légkör,
6. az iskola nyitottsága,
7. az adatgazdagság, adatfeldolgozás és
8. az iskolák fejlesztési aktivitása.

A rendelkezésünkre álló adatok elemzése<sup>24</sup> alapján mind a nyolc átfogó jellemző meghatározónak tűnik a fejlesztések tartós és mély hatása szempontjából, melyet iskolai és egyéni szinten egyaránt mértük. Utóbbi mutatók alapját a programok nyomán kialakuló változások adták, így többek között rákérdeztünk az iskolák és a pedagógusok eredményességének alakulására, a tanulásszervezési módszerek gazdagodására és az innovatív módszerek jelenlegi alkalmazására, az új fejlesztések megjelenésére, illetve a tanulók motivációjának és eredményességének változására. A programok szervezeti szinten mért hatására – a fenti felsorolás sorrendjének megfelelően – leginkább a szervezet vezetése, míg legkevésbé a fejlesztési aktivitás lehetett befolyással. A legtöbb tudás-intenzív jellemzőről úgy gondoljuk, a szervezetihez hasonló mértékben alakíthatják a pedagógusok szintjén létrejött változásokat is, lényeges eltérést csak a leginkább és legkevésbé befolyásos két terület, a vezetés és fejlesztési aktivitás vonatkozásában találtunk.

A szervezeti jellemzők feltételezhető befolyásának rangsorolása mellett néhány többváltozós elemzési példát is ismertettünk. Ezek arra mutattak rá, hogy a tudás-intenzív jellemzők egymásnak sajátos fejlesztési kontextust teremthetnek, egy-egy jellemző egy másik számára olyan környezetté válhat, amely utóbbi hatását jelentősen erősítheti vagy gyengítheti. A többváltozós elemzési példáink arra is felhívták a figyelmet, hogy sokszor a szervezet jellemzői között komplex kölcsönhatások vannak, azaz az iskolákban megvalósuló fejlesztések mechanizmusai gyakran nem lineáris jellegűek.

24. Faktoranalízis, majd az egyes tudás-intenzív változók értékei szerint az alsó és felső harmadába tartozó intézmények csoportjaiban mért tartós és mély hatás átlagértékek különbségeinek összehasonlítása.



## Szakirodalom

---

1. Bakkenes, I., Vermunt, J. and Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*. Vol. 20. 533–548.
2. Baráth Tibor (2014): Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 235–255.
3. 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 (online: <http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/>) Utolsó letöltés: 2014. december 03.
4. Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014a): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (online: <http://www.impala.elte.hu/produktumok-iv-munkafazis/>) Utolsó letöltés: 2014. december 03.
5. Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014b): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*. 2014. 4.
6. Fullan, Michael (2008): *Változás és változtatás – a ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
7. Gilbert, R. (2011): *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership (online: [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional\\_learning\\_flagship\\_program\\_leading\\_curriculum\\_change\\_literature\\_review](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review)) Utolsó letöltés: 2014. december 03.
8. Giles, C. and 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.
9. Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 79–104.
10. Istance, David és Kobayashi, Mariko (szerk.) (2012): *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
11. Jackson P. W. (1992, ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan, New York.
12. McLaughlin, M. W. and Berman, P. (1975): Macro and Micro Implementation URL: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf> Utolsó letöltés: 2014. december 03.
13. Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. and Bergen, T. C.M. (2009): How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education* 3. 209–224.

14. Mourshed, M. – Chijioke, C. and Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey and Company.
15. OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris.
16. Schnellbach Máté (2014): Integrációs célú átfogó intézményfejlesztés egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány*. 2014. 4.
17. Snyder, J., Bolin, F. and Zumwalt, K. (1992): Curriculum implementation. In: P. W. Jackson (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan, New York. 402–435.
18. Vera, D., Crossan, M. and Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity In: Easterby-Smith, Mark and Lyles, Marjorie A. (ed.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. John Wiley and Sons Ltd. Chichester. 153-182.
19. Vermunt, Jan D. and Endedijk, Maaïke D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. 21. 294–302.
20. Zinkevičiene, N. (2004): *How to examine educational organization absorptive capacity in the aspect of pedagogical innovations?* European Conference on Educational Research Post Graduate and New Researcher Pre-Conference, University of Crete, 20–21. September 2004.
21. Zinkevičiene, N. (2005): *Possible barriers to teachers' receptivity to pedagogical innovations in the initiation phase*. Kaunas College. Kaunas.

# 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. <sup>1</sup> 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. <sup>2</sup> 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” <sup>3</sup> (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 (*Balázi 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 pedagógiailag 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 evolúciós 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 igazgatónő 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 hosszan 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](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](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](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.

# Tanulmányok

*Körkép*

# A német művészetpedagógia története 1900–1980 között

Joó Júlia\*

*A nemzetközi művészetpedagógia története meghatározó az egyes országokra jellemző múzeumi tanulás sajátosságaira, ugyanakkor eddig csak elvétve jelent meg erre vonatkozó magyar nyelvű szakirodalom. Ebben a tanulmányban azt mutatom be, hogy hogyan alakult ki a német művészetpedagógia, és hogy ez milyen hatással volt az ottani múzeumpedagógiai szakma megszületésére. A témára vonatkozó német szakirodalom feltárása során elsőként a német művészetpedagógia történetét veszem górcső alá a századfordulótól egészen az 1980-as évekig. Kiemelt szerepet tulajdonítok a német művészetnevelési mozgalomnak, jeles képviselői – Alfred Lichtwark, Carl Götze, Konrad Lange – elméletének, akik a következő kérdésekre keresték a választ: tanítás-nevelés; reprodukció-eredeti műtárgy; tanulás-fejlődés; előállítás-befogadás; felvilágosítás-ízlés; művészetre nevelés-művészettel nevelés. Ezután ismertetem a 20. századi múzeumok pedagógia koncepcióit, ezek ugyanis napjainkig meghatározzák a múzeumpedagógiai trendek fejlődését.*

**Kulcsszavak:** német, művészetpedagógia, rajztanítás, művészeti mozgalom, múzeumpedagógia, 1900–1980

## A német művészetpedagógia gyökerei

A francia forradalom előtti időszakban a nemesség és a nagypolgárság privilégiuma volt a művészet élvezete. A német művészeti nevelés a polgárosodással egy időben indult el. A 19. században kibontakozó művészetpedagógiai mozgalomnak közös a gyökere a reformpedagógiai mozgalommal, a zenepedagógiával, a tánccal, a „művészi testmozgással” és a népi tanítással (*Kerbs és Reulecke, 1998. 369.*). A művészeti nevelés céljai között szerepelt a feltörekvő német társadalom új generációjának „szébbé” nevelése. Ebben az időben a múzeumok is jelentős fejlődésen mentek keresztül, hiszen a meglévő múzeumok nyitottabbá váltak, továbbá új múzeumokat, gyűjteményeket és művészeti csoportokat alapítottak. Majd a múzeumok elkezdték a gyermek látogatók felé is kitérni kapuikat. A polgárok, amikor először mentek kiállításra nézni, tehetetlenek voltak, nehezen tudták befogadni az alkotásokat. Világossá vált, hogy segítséget igényelnek. Nem arról van szó, hogy átfogó képzésre lett volna szükségük ahhoz, hogy megértsék a műalkotásokat, hanem sokkal inkább a művekről történő beszélgetésre (*Schütz, 2002*).

A pedagógiai felfogásban történő változást a reformpedagógiai mozgalom váltotta ki. Ennek köszönhetően a rajztanításban is változások történtek. A rajztanítás és a művészeti nevelés a 18. századig nem tartozott az iskolai tantárgyakhoz. Ebben az időben csak azok tanultak rajzolni, akik művészként vagy kézművesként akartak elhelyezkedni. A művészeti szakképzésre a művészeti akadémián és a rajz iskolákban (*Reißschule*) volt lehetőség. Ezekben az intézményekben elsősorban a rajzos feladatokat, illetve az ember természet utáni rajzolását részesítették előnybe így például a színek használatáról nem tanultak (*Liebertz, 1988*). *J. A. Comenius* volt az első, aki felhívta a figyelmet a képek didaktikai jelentőségére. A 18. században rajz és festés magántanítása csak a nagypolgári körökben volt elterjedt. A rajztanítás először 1774-ben *J. B. Basedow* dessau-i gimnáziumában került be az oktatásba és a következő témákra épült: a rézmetszet és a festés technikájának bemutatása, természethűség és spontán kifejezés közötti különbségek, szem és kézgyakorlatok. *Basedow* és számos 18. századi pedagógus, így *J. H. Pestalozzi* (1746–1827) is azon a véleményen volt, hogy a rajzolás az általános műveltséghez tartozik. *Pestalozzi* elmélete a rajztanításról meghatározó volt Németországban. A 19. században a rajztanítás csak néhány is-

\* Joó Julianna: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, joo.juli@gmail.com

kolában volt kötelező: 1871-ben kötelezővé tették Münchenben, majd 1872-ben a porosz népiskolákban is. Meglepő módon a rajztanításban a művészi jelleg nem játszott hangsúlyos szerepet (*Liebertz, 1988*).

### *Alfred Lichtwark és a művészetnevelési mozgalom*

A művészeti nevelés legjelentősebb képviselői közé tartozott: *Alfred Lichtwark, Konrad Lange* és *Carl Götze*. A művészeti nevelés német irányzatának kezdete, illetve a német múzeumpedagógia gyökerének kialakulása *Alfred Lichtwarkhoz* (1852–1914), a hamburgi Kunsthalle 1886-ban kinevezett igazgatójához fűződik. A tanult művészettörténész és pedagógus már a székfoglalójával történelmet írt a művészetpedagógiában, a múzeumot a *képzés helyszínének* tekintette, illetve szorgalmazta, hogy beszélgetéseket szervezzenek a gyermekeknek a múzeumban. A gyűjtemények *közönséghasználtságát* hangsúlyozta, és megemlítette az időszak kiállítások szervezését. Továbbá a tanárok számára „bevezető” tanfolyamok indítását kezdeményezte és „sokoldalú pedagógiai tevékenységet”. „Mi nem a dolgokról,<sup>1</sup> hanem a dolgok előtt állva, azokból kiindulva akarunk beszélgetni” (*Schütz, 2002. 13.*). *Lichtwark* elsősorban abban számított újtónak, hogy a pedagógus továbbképzést a múzeumban képzelte el, másodsorban abban, hogy a laikusok számára tartott előadásain a művészeti szemlélődés középpontjába az eredeti alkotásokat helyezte. Az iskola mellett a múzeumot is a *művészeti nevelés helyszínének* tekintette (*Schütz, 2002*). 1887-ben a *Die Kunst in der Schule* (Művészet az iskolában) című előadásában a rajztanítás és a művészeti nevelés szoros kapcsolatáról, illetve a nemzeti, az esztétikai és az ökonómiai kompetenciáról tájékoztatta a résztvevő iskolák tudományos egyesületének pedagógusait (*Schütz, 2002*).

*Lichtwark* rajztanításra vonatkozó értelmezésében az általános tudásszerzés kategóriájával nem foglalkozott; sokkal izgalmasabbnak tartotta a műalkotások megfigyelését, azonban a másolatok használatát több rajztanárral együtt elutasított. Ez abban a korban nem számított annyira meglepőnek, hiszen a 19. században a sokszorosítási technikák elterjedése erős hatást gyakorolt mind a művészettörténeti tanulmányokra, mind az iskolai rajztanításra. *Lichtwark* álláspontja szerint a tanároknak nem az a feladatuk egy múzeumban, hogy az osztályuknak tárlatvezetésen vagy előadáson keresztül mutassák be a tárgyakat, hanem beszélgetniük kell a művekről, amit maguk előtt látnak. A szerző így összegzi elméletét: „a pedagógusok feladata nem a memorizálandó anyag vagy a lexikális tudás megosztása, hanem a műalkotás befogadására való képességre nevelés” (*Schütz, 2002. 14.*). A társadalom széles rétegeinek múzeumi programokba való bevonását szorgalmazta, ennek érdekében különböző kurzusokat hirdetett meg, és a következő lehetséges megszólítandó csoportnak az anyákat tartotta. *Lichtwark* úgynevezett dilettánskurzusokat indított el annak érdekében, hogy mindenki számára elérhetővé tegye a művészetet, és egyszer egy évben a Kunsthalleban kiállítás keretében mutatta be a létrehozott munkákat. A pedagógusokat arról tájékoztatta, hogy nem csak az alkotások megfigyelése fontos, hanem a tapasztalásuk is, ha jelenségeként akarjuk a tárgyat megragadni. Az iskolás osztályok megszólításánál is hasonló szemléletet követett. Az *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (Gyakorlatok a műalkotások nézésére) (1899) címet viselő munkájában hangsúlyozta, hogy a múzeum a rajztanárok és a művésztanárok számára a tanulás és az aktivitás helyszíne, ami rajzolásra motiválja a gyerekeket, továbbá az eredeti tárgyak megfigyelését emelte még ki, és a múzeumot a művészettel való direkt, közvetlen találkozás helyszínének tekintette. Azonban számos konzervatív múzeumlátogató, művészettörténész és pedagógus azon a véleményen volt, hogy a tárgyról nem érdemes beszélni, mert anélkül is hatást gyakorolnak a befogadóra (*Schütz, 2002*).

Előadásainak résztvevői 1896-ban megalapították az iskolai művészeti képzést pártoló tanárok egyesületét. *Lichtwark* az említett tanulmányában részletes bevezetőt írt a műalkotások előtti beszélgetésről, amit 14 éves

1. A német szövegben „die Dinge” kifejezés szerepel, amely szó szerint „dolgot” jelent, jelen esetben a szerző a műalkotást érti alatta.



gimnazistáknak tartott tárlatvezetésben próbált ki, és a tanulmányában rögzítette a tárlatvezetési tapasztalatait és eredményeit is. Írása népszerűségét és aktualitását jelzi, hogy napjainkban is gyakran citálnak belőle.

A képek vizsgálatának középpontjába az eredeti műalkotást helyezte és a reprodukciót csak kiegészítő információként tekintette. Kiindulópontja a 19. századi művészet volt, és nem az antik. Elméletét azzal indokolta, hogy ha a gyerekek a saját koruk művészetét megértik, akkor könnyebben fogadják be a régebbi korok művészetét is.

A beszélgetésre épülő vezetéseket *Lichtwark* nem a tanórai beszélgetések hatására hozta létre a 20. század első felében, hanem a *hittan óra* beszélgetései nyomán, ahol a kérdések meghatározott koncepció alapján épülnek fel. A szerző által javasolt *kérdezz-felelek játék* különböző megfigyeléseket eredményez és problémák megbeszélésre is alkalmas; a legjelentősebb művészetelméleti jelenségekről történő diskurzust teszi lehetővé. Művészetpedagógiájában a *testbeszéd*, a *gesztus* és a *mimika* is meghatározó szerepet töltött be (*Schütz*, 2002). A szem és a fényképezőgép közötti különbségre is próbált rávilágítani azzal, hogy nem elegendő a látáshoz a szem kinyitása, hanem ész és akarat is kell hozzá. Fejtegetésében didaktikai szempontból hangsúlyos, hogy a befogadó látása és a komponáló művész között párhuzamot állított fel, ezzel a befogadást nemcsak aktív tevékenységként, hanem reprodukciós folyamatként is megjelenítette (*Schütz*, 2002).

Hamburgban *Lichtwarktól* függetlenül, de vele együttműködve erős reformpedagógiai és művészetpedagógiai hullám jelentkezett, elsősorban a népi tanítókkal és a múzeumi munkatársakkal együttműködve. Ennek következtében Hamburg gyorsan a művészetpedagógia kedvelt helyszíné lett. A város nyitottságára hatással volt Hanza-város jellege is, így nemcsak a világra, a gazdaságra, hanem a művészeti nevelésre is nyitottabb volt. Az első ellenállás a művészet növekvő gazdasági jelentősége ellen a Brit szigetekről kiinduló, Arts & Crafts mozgalomban gyökerező, *John Ruskin* (1819–1900) és *William Morris* (1834–1896), a munka-élet-művészet és az anyag-forma-funkció egységét hirdető elmélete nyomán indult el. Elsősorban a gyáripari termékek silány esztétikai színvonala miatt és a historizmus ellen fellépő stílusváltozatok mellett emeltek szót. *John Ruskin* munkássága befolyásolta *Lichtwark* elméletét is. *Ruskin*t az is foglalkoztatta, hogy a művészetet hogyan lehet mindenki számára elérhetővé tenni. Az 1852-ben alapított londoni South Kensingtoni Múzeumban (mai nevén Victoria and Albert Museum) a ruskini gondolatok fogalmazódtak meg: a múzeumban a szülők tanítása ugyanannyira fontos, mint a gyermekeké (*Kaldewei*, 1990).

### *Lichtwark és követői*

*Julius Langbehn* (1851–1907) 1889-ben megjelent Rembrandt als Erzieher (Rembrandt mint nevelő) című figyelemfelkeltő könyvében a következőkkel szemben fejezte ki aggodalmait: nacionalizmus, antidemokrácia, civilizációellenesség. A könyv címével *Nietzsche Schopenhauer als Erzieher* (Schopenhauer mint nevelő) című munkájára utalt, az ifjú *Nietzsche* gondolatait átvette és a német nacionalista világnézetbe integrálta. Művében a német kultúra helyzetével kapcsolatos aggodalmainak adott hangot, illetve hangsúlyozta Rembrandt követését a művészi kifejezésben. Tudományellenes, antiszemita, nacionalista írása az akkori légkörben kemény kritikát kapott (*Schütz*, 2002).

*Konrad Lange* (1855–1921) tübingiai művészettörténész 1893-ban megjelent „Die künstlerische Erziehung der deutshcen Jugend” (A német fiatalok művészeti nevelése) című könyvében a német kultúra felemelkedésének előfeltételeként a kultúra iránt érzékeny művészközönség-képzést jelölte meg. *Lange* legfontosabb célkitűzése az *esztétikai ízlés kialakítása*, az *esztétikai nevelés* volt, így a rajztanítás nem állhatott az ábrázoló geometria tanításából. A „művészetgazdasági” nézőpontot képviselte, így a művészetben azt az emberi tevékenységet hangsúlyozta, ahol kevés anyaggal nagy ökonómiai értéket lehet létrehozni. Célja az volt, hogy a német gazdaságot megóvja az erős külföldi befolyástól (*Liebertz*, 1988. 31.). *Lichtwarkhoz* hasonlóan az eszmei és a gazdaságpoliti-

kai motívumokat összemosta, ugyanakkor a nacionalista hangvétel nem volt olyan jelentős e két szerző esetében, mint *Langbehn*nál.

*Konrad Lange* a művészeti nevelés négy fokát különböztette meg: (1) a nézés fejlesztése, (2) a formaalkotási erő, (3) az esztétikai illúzió kialakítása és (4) a technikai jártasság növelése. Elméletében a tevékenység, az *alkotás* fontos szerepet tölt be. Az az álláspontja, hogy a gimnazistáknak nem művészettörténetre, hanem művészetre van szükségük, ezt azzal is indokolja, hogy amúgy sem áll a pedagógusok rendelkezésére elegendő képanyag a művészettörténet oktatásához. A műelemzésnek tehát a gyakorlati művészeti neveléshez kell kapcsolódnia, ezért ezt a rajzórán a rajztanároknak kell tanítaniuk. Fejtegetésében arra is felhívja a figyelmet, hogy a művészet folyamatos fejlődéséhez hasonlóan a művészeti nevelés módszerének is fejlődnie kell (*Schütz*, 2002). Ebből kiindulva a műalkotások nézésére számos szerző több ponton is reagált. Így vélekedik erről *Woldemar von Seidlitz*. „A tanárok a műalkotásokra ne oktatási anyagként tekintsenek, hanem, mint olyan jelenségre amely, nézésre és érzések kifejezésére ösztönzi a diákokat” (*Schütz*, 2002. 21.) Véleménye szerint a képeket nem lehet egy tárgyhoz kötni, továbbá a műalkotás hatását csendben és elmélyülten kell kivárni. Azonban az alkotások nyugodt megfigyelése nem elegendő, módszertanilag is kell foglalkozni az alkotásokkal, a nézés, ízlés és fogalomalkotás is fontos szerepet tölt be, és a művészi eszközök ismerete is. A kép tartalmának kikérdezése helyett beszélgetést kell folytatniuk a tanároknak a gyerekekkel. *Lichtwark* ezt a gondolatot továbbviszi, saját szavaival: „először a képet hagyjuk beszélni, utána a diáktól kérdezzük és utoljára beszél a tanár” (*Schütz*, 2002. 22.).

## *A művészetnevelési mozgalom kibontakozása*

1887 és 1900 között bontakozott ki a művészetnevelési mozgalom, és 1900-tól 1910-ig tartott a virágkora (*Liebertz*, 1988). 1898-ban először állítottak ki *gyermekrajzokat* „Kinderkunst” (Gyermekművészet) címmel Hamburgban. A kiállítás legtöbb gyermekrajza angolszász területről származott, de belgiumi iskolások alkotásait is bemutatták (*Kerbs* és *Reulecke*, 1998), melyeket *Carl Götze* „A gyermek mint művész” (*Das Kind als Künstler*) című munkájában elemezte. Véleménye szerint jól körvonalazódott a gyerekek rajzolási módja, a gyermekrajzok struktúrája, a gyermekrajz fejlődéstörténete, a párhuzam a gyermeki alkotások és a primitív népek formavilága között és a didaktikai konzekvencia genezise. Továbbá azt is kiemelte, hogy nem a konkrét formák utánzására törekedtek; sokkal inkább szimbolikusak voltak az alkotások, mint naturalisták. A kiállítás anyagából világosan körvonalazódott az ábrázolt tárgyak jelentése. *Götze* véleménye szerint a gyermekek nem a tárgyakat másolják, hanem a fantáziájukra hagyatkoznak, fejből rajzolnak. *Götze* jelentős követelményeket fogalmazott meg a rajzóra tananyagával kapcsolatban: a rajztanárok ösztönözzék a gyerekeket a színek használatára és az emlékezetből történő ember-, figura- és történetábrázolásra (*Liebertz*, 1988). A hamburgi tanárok egyesülete a nyilvánosság számára is bemutatta az alkotásokat, melyek pedagógusi irányítás nélkül születtek. Ezek a munkák egy berlini múzeumban is kiállításra kerültek 1901-ben, festők, írók, tanárok szervezésében, *Die Kunst im Leben des Kindes* (A művészet a gyerekek életében) címmel. Ez a kiállítás a művészen berendezett gyerek-környezettel foglalkozott; gyerekjátékok, képeskönyvek, dekorációk, bútorok, végül az iskolai berendezési tárgyak is bemutatásra kerültek. A kiállítást katalógus és tanulmánykötet követte (*Kerbs* és *Reulecke*, 1998).

1900-ban a párizsi világkiállítással egy időben rendezték meg a rajztanárok első nemzetközi kongresszusát. 1896 és 1907 között a német rajztanárok szövetsége folyóiratot jelentetett meg, melyben a művészetnevelési mozgalom értelmezésének is helyet adtak.

### *A három művészetnevelési nap története*

A művészetnevelési mozgalom kialakulásában három művészetnevelési napnak volt a legnagyobb jelentősége: (1) 1901-ben Drezdában, (2) 1903-ban Weimarban és (3) 1905-ben Hamburgban került megrendezésre. A legmeghatározóbb az első, a drezdai volt. Ezeken a napokon múzeumigazgatók (például *Lichtwark*), egyetemi profeszszorok (például *Konrad Lange*), művészek (*Woldemar von Seidlitz*) és pedagógusok (például *Carl Götze*) fogalmazták meg véleményüket az iskolai nevelés új koncepciójáról. *Lichtwark* számára ezek a napok a művészetnevelési mozgalom kezdetét jelentették, és a személyes véleménynyilvánítás lehetőségét (*Schütz, 2002*).

Az 1901-ben megrendezett első művészetpedagógiai napon a *nevelés újszerű felfogásáról* volt szó, ennek kapcsán a nevelés szükséges reformjairól, az iskola, illetve a rajz- és művészettanítás megújításáról. Legfontosabb célkitűzésük az volt, hogy a képzőművészetet beépítsék az iskolai oktatásba. Ezen a napon tartotta *Konrad Lange* első plenáris előadását, melyben a geometriai formák és a történeti ornamentika másolása helyett a természet megfigyelését és a spontán önkifejezés lényegét fogalmazta meg. „Minden művészethez vezető út a természetben keresztül történik” (*Kerbs és Reulecke, 1998, 372.*). Ez az elmélet jól szemlélteti a századforduló legfőbb célkitűzését is. *Das Wesen der künstlerischen Erziehung* (A művészi nevelés módja) című munkájában összefoglalta a művészethez való viszonyát, melyben világos analógiát mutat be a művészet és a művészetpedagógia között.

Ugyanitt *Alfred Lichtwark* felszólalásában hangsúlyozta, hogy „az elsődleges cél nem a tudás kibővítése, hanem a megfigyelőképesség és a felfogóképesség megerősítése, amely az ízlésítélet alapja” (*Schütz, 2002. 26.*). *Lichtwark* nem egy bizonyos tantárgyra gondolt, hanem egy több tárggyal érintkező órára, ahol eredeti műalkotások befogadhatóvá válnak. *Konrad Lange* véleményét osztotta abban, hogy a fiatalokhoz közelebb kell vinni a kortárs művészetet. *Lichtwark* munkájában nyomatékosította, hogy az új művészet alatt a mindenki számára ismert 19. századi művészetet és nem a legmodernebb irányzatokat érti.

*Lange* és *Lichtwark* mellett *Götze* a *Zeichen und Formen* (Rajzolás és formák) címet viselő előadásában a *művészet nevelő* jellegéről tájékoztatta a hallgatóságot. Három követelményt fogalmazott meg: (1) a rajztanításnak minden iskolában a főtantárgyakhoz kell tartoznia; (2) a diákoknak meg kell tanulniuk a környezetükben lévő természet és a tárgyak megfigyelését és a megfigyelt jelenségek egyszerű és világos leképezését, valamint (3) minden tanárnak tudnia kell rajzolni és megfelelő művészi hajlammal kell rendelkeznie (*Schütz, 2002. 27.*). A rajztanítás gyakorlatában a reformkövetelmények ritkán jelentek meg, előfordult, hogy néha fejből készítették a vázlatot, de az alkotásban még mindig az eredeti tárgy másolása, a kész modellek és formák rajzolása vagy viszszaadása volt a követelmény. Továbbá a legtöbb tanár azért sem alkalmazta a reformgondolatokat, mert hiányzott a megfelelő képesítés. Az 1910-es években a módszerek többrétűvé váltak a megnövekedett számú színes vagy fekete-fehér vázlatrajz készítésével és a szabadkézi rajzolással.

A drezdai művészetpedagógiai nappal egy időben, 1901-ben *Hermann Itschner*, a jeni Pedagógiai Kar tanára javaslatot tett az *iskolai művészettörténeti tanterv* átírására, kiegészítésére. Értelmezésében a rajzórakon a különböző történelmi helyszínek, épületek eredetiben történő megtekintésének hangsúlyos szerepet kell betöltenie. Erre egy szemléletes példát említ: 5. osztályban a késő középkori építészethez kapcsolódva kötelezővé tette a kolostorok látogatását. *Itschner* számos német épület megtekintését építette be a rajzórák tantervébe, amivel az tanórák képanyaga kiegészíthető (*Schütz, 2002*).

A művészetpedagógiai mozgalom szellemi területén maradván, nem szabad megfeledkezni a *Georg Hirth* által hangsúlyozott kreativitásról. Az 1902-ben megjelent *Wege zur Kunst* (Út a művészethez) című tanulmánykötetében a *Wie Bilder betrachtet sein „wollen“* (Hogyan kell nézni a képeket?) című tanulmánnyal a képbefo-

dás problémájára hívta fel a figyelmet, mely kérdés a mai napig nem tisztázott. *Hirth* a műalkotáshoz nem mint élettelen dologhoz közelít, hanem mint akarattal rendelkező lényhez, amivel ha kapcsolatba kerülünk, ha érintkezünk vele, akkor „tanulhatunk tőle” (*Hirth*, 1918. 145.).

A művészetpedagógiai nap a művészetpedagógiai mozgalom legjelentősebb eseménye volt. Kötelezővé kívánták tenni az iskolai rajztanítást, illetve a rajzolást nemcsak létrehozásnak, hanem az *önkifejezés sajátos eszközének* is tartották, valamint az *eredeti műtárgyat* állították a művésztanárok figyelmébe. Az első művészetnevelési napot követte a második 1903-ban Weimarban, a német nyelv és költészet témakörében. Ezt követte a harmadik Hamburgban 1905-ben zene és gimnasztika témában. A müncheni városi iskolai szakfelügyelőség vezetője, majd a müncheni egyetem pedagógiai professzora, *Georg Kerschensteiner* az első, drezdai napon kapcsolatba került *Lichtwarkkal* és *Götzzel*; egy bizottságban dolgoztak a következő weimari művészetnevelési nap kidolgozásán. *Kerschensteiner* a második nap elnöke és a harmadik nap résztvevője volt.

### *Rajz és művészet oktatása az 1900-as években*

*Friedrich Oswald Thieme* repertóriumából kiválóan körvonalazódik, hogy a rajztanítás és a művészetbefogadás hogyan különültek el egymástól. Az első könyve 1896-ban jelent meg, melynek harmadik kiadása 1910-ben látott napvilágot (*Schütz*, 2002). *Thieme* új nézőpontot kínál, amikor művészettörténeti áttekintésében a fejlődés kronológiai sorrendjét próbálja megtörni. Értelmezésében a klasszicizmust az antik művészettel, a romantikát a középkori művészettel, a német-római művészetet a reneszánszsal, a neorokokót a rokokóval, a realizmust a szimbolizmussal együtt kell értelmezni. Ennek következtében a művészettörténeti tartalmat nem különítették el egymástól és a rajztanároknak a szóbeli felvételi vizsgán a jelentősebb korszakokra jellemző stílusjegyeket, illetve a kor jellemző művészeit kellett felismerniük (*Schütz*, 2002.). Ez a tendencia a 1880-as évek közepéig tartott, majd a szász királyságban a szaktanárok a következőket fogalmazták meg: a szóbeli egyetemi vizsgán a felvételizőknek elsősorban világosan kell látniuk a művészettörténeti korszakokat és ismerniük kell a legjelentősebb mesterek műalkotásait, továbbá azzal az újítással bővítették a felvételi vizsgát, hogy a felvételizőknek fel kell ismerniük egy festményt is.

Ugyanebben az időben a *lipcsei tanárok egyesülete* arra kereste a választ, hogy a kép hatása, a kép szemlélése, illetve a képről való beszélgetés között milyen jellegű különbségek vannak. Egyik képviselőjük, *Ernst Goldhagen* a képi szemlélődésnek három feltételét különítette el: a gyerekek pszichikai természete, az iskola szervezése és a műalkotás jellege. Az Egyesület azzal is próbálkozott, hogy az alkotások experimentális vizsgálatából tapasztalati élményt nyerjenek, melynek folyamán a gyerekek a képekről való benyomásaikat zenével vagy beszéddel tudják kifejezni.

A művészetpedagógiai mozgalom képviselői mindig új dolgokat követeltek, ebben az időszakban a gyerekek műalkotásnézésének megtanítása volt repertoáron. *Ludwig Volkmann* *Die Erziehung zum Sehen* (Nézésre nevelés) című tanulmányában is ezt emelte ki. Véleménye szerint a valóság esztétikai szemlélése párhuzamba állítható az impresszionista festészettel (*Volkmann*, 1925). *Paul Brandt* 1910-ben megjelent *Sehen und Erkennen* (Nézni és felismerni) című könyvében az érzékelés egy új formáját állította szembe a történeti szemlélettel.

### *A német művészetpedagógia története 1910–1945 között*

*Lichtwark* halála után, az első világháború kitörésekor, 1914-ben a művészetmozgalom összeomlott, de a világháború után, 1918-ban motívumai a reformpedagógiai mozgalomban ismét megjelentek. *Lichtwark* eszméi tovább

éltek, ezt mutatja, hogy 1920-ban „Lichtwark iskola” indult el *Peter Petersen* (1884–1952) vezetésével (*Liebertz, 1998*).

A nevelés az *önálló alkotás* felé irányult, amely a művészetpedagógia területén is fejlődéssel járt, a gyermeki alkotói képességet erősítette. Néhány múzeum próbálta a *gyerekrajzokat* mindenki számára elérhetővé tenni. A Mannheimer Kunsthalle vezetője 1921-ben a gyerekrajzokból kiállítást rendezett „Der Genius im Kinde” (A zseni gyermek) címmel. E kiállítás inspirálta *Hartlaub* egy évvel később megjelent, ugyanezen című könyvét. Az 1932-ben a *Museum und Gegenwart* (Múzeum és a múlt) című újságban megjelent, *Museen als Berater* (Múzeumok mint tanácsadók) címet viselő tanulmányában (*Liebertz, 1998. 119.*) a múzeumot új funkcióval ruházta fel: ezek szerint a múzeumoknak nemcsak esztétikai értékeket kell hangsúlyozniuk, hanem gyakorlatiasabbakat is: a kézművességet, a kétkezi munkát. Az 1930-as években számos művészetpedagógus, múzeumi szakember ismerte fel az *eredeti tárgyak* hatását a gyermekrajzokban. A művészeti nevelés fogalmának tisztázása a 19. században hangsúlyos volt mindaddig, amíg a rajztanítás nem modernizálódott és tartalmilag nem fejlődött tovább. A művészeti nevelés területén a hangsúly mindvégig a képzőművészetben volt, csak rövid ideig tértek ki az irodalomra, zenére és testnevelésre.

A művészeti nevelés reformötletei először az 1920-as években jelentek meg. A gyermeki alkotások erejének kibontakoztatása a szabad rajzolással és festéssel az új rajztanítás vezérfonala lett. Az 1920-as években alakult ki a zenei képzés fogalma; az esztétikai nevelés viszont, ami jóval a túlmutat a rajztanítások, csak később indult be. 1925-től a porosz gimnáziumban a rajz- és művészettanítást *H. Richter* főtárggyá tette, és elindult a gimnáziumi rajztanárok képzése a művészeti akadémián (*Liebertz, 1988*). Az 1930-as években a német oktatásban a rajztanítás teljes mértékben a művészeti nevelés része lett. A középpontban a szabad, rajzos és színes formák álltak, és a technikaoktatásba is bekerültek a művészeti nevelés elemei. Általános nevelési elv lett a művészi nevelés, amely minden órát befolyásolt, ahol az alkotói és emocionális erő kibontakozott. A művészi nevelés az egész emberre hatott, így a lélekre, a szellemre és a testre is (*Liebertz, 1988*).

*Alfred Lichtwark* esztétikai nevelésről vallott nézete után 30 évvel a művészettörténész-múzeumigazgató *Gustav Felix Hartlaub* megjelentette az új művészetpedagógia programfüzetét, melyben a rajzórát az általános művészeti fejlődéssel állítja kapcsolatba, ami inkább expresszionista áramlatot, mint impresszionistát jelent (*Schütz, 2002*). 1933 és 1945 között az iskolai művészeti nevelést a nemzetiszocialista oktatási politika világnézete határozta meg. A náciizmus idején, 1933-ban *R. Böttcher* „Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung” (A Német Birodalom előadói a művészeti nevelésről) című programfüzetet jelentetett meg a művészetnevelők részére (*Eid, Langer és Ruprecht, 2002. 110*). A művészetnevelés elméleti részét a konzervatív náci politika irányította. A második világháború után a művészeti nevelés ismét virágzásnak indult. Ezt mutatják az 1945–1965 között rendezett művészeti konferenciák: Fuldában 1949-ben, Baselben 1948-ban, és Berlinben 1962-ban (*Liebertz, 1988*).

## *A német múzeumok múzeumpedagógiai célkitűzéseinek kialakulása*

A *múzeumpedagógia* a pedagógia alkalmazott ágaként alakult ki az első világháborút követő időszakban, de a felvilágosodás idején volt az első törekvés arra vonatkozóan, hogy a kulturális javakat közkinccsé, mindenki

számra elérhetővé tegyék. A mai múzeum feladatkörének, küldetésének meghatározása alapvetően a felvilágosodásban gyökerezik.

Fontos célkitűzés volt a 20. század folyamán, hogy a hagyományos, szentélyszerű múzeumi kép megváltozzon a múzeumi közművelődés kiterjesztése, a társadalom széles rétegeinek múzeumi programokba való bevonása révén. Az International Council of Museum (ICOM) 1974. évi konferenciáján a múzeum küldetésének meghatározásánál, már a szolgáltatató és nevelő jelleget hangsúlyozta: „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom és fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott állandó intézmény, amely az emberek és környezetük anyagi és szellemi bizonyítékait gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja tudományos, közművelődési és szórakoztató céllal” (Dech, 2003. 20.). A Deutsche Museumsbund (Német Múzeumok Szövetsége) is a múzeumok nyitottságát emelte ki: „A múzeum egy olyan állami vagy privát szerv, amely kulturális és természettudományi tárgyakból álló gyűjteményét rendszeresen bemutatja a nyilvánosság előtt kiállítási formában, jótékony céllal, kereskedelmi struktúra vagy funkció nélkül” (Weschenfelder és Zacharias, 1992. 21.). Az 1970-es évektől a múzeumok is arra törekedtek, hogy a kiállítási és a nyilvánossági munka a társadalom képzése és nevelése felé irányuljon. A múzeum „templomkénti” aposztrofálása megszűnt, továbbá a múzeumi feladatok gyűjtésre és kutatásra történő redukálása is. A társadalom számára a múzeum innentől a következőket jelentette: tanulás helyszíne, politikai és kultúrpolitikai helyszín, kommunikációs és szabadidős tevékenységek helye (Liebertz, 1988. 184.). A kihívásra a múzeumok az ún. *nyitott múzeumi koncepciójával* reagáltak; ez azt jelentette, hogy a múzeumot a társadalom minden rétege számára elérhetővé kell tenni, tehát olyan kiállításokat és kísérő programokat kell rendezni, amivel mindenkit meg lehet szólítani.

### *Oskar von Miller és a müncheni Deutsches Museum története 1903–1937*

Oskar von Miller villamosmérnök, múzeumigazgató 1903-ban megalapította a természettudományi és technikai gyűjteményből álló müncheni Deutsches Museumot az 1792-ben illetve az 1852-ben alapított londoni South Kensingtoni Iparművészeti Múzeum példájára (Kaldewei, 1990). Koncepciójában fontos szerepet töltött be a múzeum *tanuló-tanító jellege*. A Deutsches Museumot olyan helyre kívánta tenni, ahol a német férfiak a technikáról és a természettudományokról tanulhatnak. Az igazgató a demonstrációs eszközöknek, a kiállítás rendezésének és a falszövegek érthetőségének különösen nagy figyelmet szentelt; továbbá koncepciója lényegi elemét képezte a PR-tevékenység, ennek következtében a múzeumot mindenki számára elérhetővé kívánta tenni. A múzeumot elsősorban plakátokkal reklámozta a villamosmegállóknak, oktatási intézményekben, gyárakban, tudományos intézményekben, utazási irodákban, szállodákban, hajókon stb. Elmélete szerint: „A múzeum a dolgozó ember szolgálatában áll” (Kaldewei, 1990. 191.). Ezt tükrözi a múzeum nyitvatartási ideje is (hétfőtől szombatig 9.00–19.00; vasárnap és ünnepnapokon 9.00–17.00). A pedagógusok és az iskolai csoportok ingyen látogathatták a múzeumot. A látogatók megfelelő tájékoztatására nemcsak kiállításokhoz tartozó hazavihető vezetőfüzet készült, hanem a múzeumban dolgozó teremőrök, – akik iparosok voltak – a saját tapasztalataikat tudták megosztani a kiállított tárgyakról a látogatók felé. Ám természetesen tudósok, tudományos munkatársak is tartottak tárlatvezetéseket az előre bejelentkezett csoportok számára. A kiállításokhoz tartozó esti előadások speciális csoportoknak szóltak. 1911-ben Oskar von Miller saját forrásból egy úgynevezett „utazási adományt” hozott létre fiatal hallgatóknak, ipari tanulóknak, dolgozóknak, kézműveseknek, természettudósoknak és technikusoknak. Az ösztöndíjban részesülők nemcsak magas összegű honoráriumot kaptak, hanem a múzeum gyűjteményét is megismerhették, tanulmányozhatták. Miller gyakorlatias ember volt; korát megelőzve a múzeumot az oktatás helyszínének tekintette (Kaldewei, 1990).

### *Georg Kerschensteiner múzeumpedagógiai nézetei a müncheni Deutsches Museumban*

*Georg Kerschensteiner* *Wesen und Wert in naturwissenschaftlichen Unterrichts* (Lényeg és érték a természetismereti oktatásban) címet viselő írásában *Oskar von Miller*hez hasonló gondolatokat fogalmazott meg a *természetismeret múzeumi hasznosításáról*. *Kerschensteiner* gyakorlott pedagógusként és müncheni iskolatanácsosként együtt dolgozott *Oskar von Millerrel* 1903-tól haláláig, 1933-ig (*Kaldewei*, 1990). *Miller* kezdeményezésére *Kerschensteiner* 1905-ben a munkaiskola tantervét a múzeum gyűjteményére alapozta, továbbá a müncheni Deutsches Museumot a munkaiskola oktatói továbbképzési helyszínékként képzelte el. Ennek megfelelően a múzeum munkatársai minden pénteken három órás vezetést tartottak különböző gyűjteményekben a munkaiskola tanárai részére. Ezen túl a múzeum és az iskola kiváló együttműködését jelzi, hogy az 1910-ben kidolgozott, általános iskolások részére tartott tárlatvezetések a müncheni tantervvel szoros kapcsolatban álltak, és nem az egész múzeum anyagát ölelték át, hanem csak az oktatás területét érintő termekre korlátozódtak.

*Kerschensteiner* 1908-ban *Pestalozzi* 162. születésnapjára rendezett eseményen a *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule* (A jövő iskolája a munkaiskola) című előadásában hangsúlyozta, hogy nem könyvekből és előadásokból kell tanulni, hanem a *gyakorlati tevékenységből*. *Kerschensteiner* fő mottója a „ki a könyviskolából és be a szakmunkások iskolájába” volt (*Kaldewei*, 1990. 225.). A manuális munkát a szellemi munka szintjére kívánta helyezni. Elméletében többször hivatkozik *John Dewey*ra, akinek a munkáját 1907 óta tanulmányozta (*Kaldewei*, 1990) és a dolgozók iskolájának fogalma is tőle eredeztethető. *John Dewey* pragmatikus pedagógiai elmélete és személyisége meghatározó szerepet játszott az amerikai múzeumpedagógia történetében (*Kaldewei*, 1990), különösen az 1900-ban létrejött gyerekmúzeumok (Boston, Cleveland, New York, Chicago) területén. Ezek a múzeumok a mai napig „hands-on múzeumokként” működnek, ahol a gyerek tanulási és megismerési készsége kibontakozhat, továbbá a tárgyakon keresztül történő aktív és önálló tanulással fedezheti fel a világot. *John Dewey* írt először a múzeumok iskolában történő hasznosításáról, a jövő iskoláját múzeumban képzelte el, a legfontosabb célnak az életre való felkészítést tartotta. A munkaiskola a reformpedagógia idején bontakozott ki, lényege alapvetően a manuális és a szellemi készség összhangba állítása volt a szakoktatásban. *Kerschensteinernek* sikerült városi iskolatanácsosként Münchenben megvalósítani elméletét a munkaiskolában, azonban 1925-ben eltörölték minden szakmunka oktatását a műhelymunkán és a főzésen kívül.

### *A hammi Städtischen Gustav-Lübecke-Museum múzeumpedagógiai programja*

A hammi Städtischen Gustav-Lübecke-Museum múzeumpedagógiai programjának kitalálója a múzeum igazgatója, a pedagógus végzettségű *Ludwig Bänfer* volt. Újszerű elméletének legfontosabb üzenete az volt, hogy hangsúlyozza a *múzeum és az iskola kapcsolatát*. Ennek érdekében minden dortmundi iskola csoport lehetőséget kapott, hogy egyszer egy évben elmenjen a hammi Städtischen Gustav-Lübecke-Museumba. *Ludwig Bänfer* újszerű gondolkodása a pedagógusoknak tartott tárlatvezetésekben érhető tetten. Véleménye szerint a tárlatvezetések során a pedagógusok ismerete kibővül, így az iskolai oktatás során használhatják a múzeumban elsajátított információkat és a gyűjtemény anyagát, illetve az osztályuknak tarthatnak a múzeumban tárlatvezetéseket (*Kaldewei*, 1990).

### *Művészeti nevelés 1939–1960-ig*

A múzeumpedagógia 1939-es helyzetét kiválóan szemlélteti a német *Adolf Reichweins* (1898–1944) pedagógus tevékenysége. *Reichweins* koncepciója szerint az iskola és a múzeum együttműködése nem csupán a múzeumba mint gyűjtő, őrző, közvetítő, hanem mint tanító és nevelő intézményre is vonatkozik. *Reichweins* a Museum für

Deutsche Volkskunde, a Német Néprajzi Múzeum gyűjteményének pedagógiai hasznosítását dolgozta ki. Ezzel egyidőben a berlini Schule und Museum (iskola és múzeum) részleg vezetője volt és a német múzeumpedagógia középpontjába a rajzolás helyezett a nacionalista pedagógiával szemben. *Reihweins* pedagógusként ellenálló volt, aki felismerte az elnyomás alatti Németország borús jövőjét ( *Vieregg*, 2008).

1945 után a művészeti nevelés új didaktikai irányba fordult el, az elmélet helyett a rajzi képességet hangsúlyozták, és az alkotóerő kifejezése is egyre fontosabb lett. Kísérletet tettek arra, hogy a diákokhoz eljuttassák a kortárs művészetet úgy is, mint médium a korszak problémáinak kifejezésére.

*Kurt Schwerdtfeger* 1953-ban megjelent „Bildende Kunst und Schule” (Képzőművészet és az iskola) című művében pedagógiai koncepciójának megfogalmazásakor a szellemi és művészi alkotás szintézisének megteremtésére törekedett. Tanárára, *Johannes Ittensre* hivatkozik, amikor a műalkotások befogadásánál az átérző jelleget emeli ki. A műalkotások befogadásánál a régi mesterek alkotása mellett a kortárs művészet megismerését is ugyanolyan fontosnak tartja ( *Weiler*, 1983).

*Hans Meyer* „Fröhliche Kinderkunst” (Vidám gyerekművészet) és a *Wir erleben Kunstwerke* (Műalkotás megélése) című műveiben – miként címük is kifejezi – a művészi nevelés jelentőségét fejtette ki. Véleménye szerint a művészi alkotás eszköz a műalkotás befogadásához. Művészetpedagógiájának alapvetése *Lichtwark* gondolataiban gyökerezik „*learning by doing; learning by playing*” (csinálva és játszva tanulni) ( *Weiler*, 1983. 271.). A múzeumpedagógia célja *Meyer* számára is – *Lichtwarkhoz* hasonlóan – az, hogy a diákok játékosan, a képdidaktikán keresztül tanuljanak a képekről. *Meyer* fontos szerepet tulajdonított a műalkotással szembeni helyes magatartás kialakításának, amely a kép nézése és az alkotói tevékenység szintézisével érhető el.

### *Reinhard Pfennig és Gunter Otto művészetelmélete*

1959-ben látott napvilágot *Reinhard Pfennig* „Bildende Kunst der Gegenwart, Analyse und Methode” (A kortárs képzőművészet analízise és módszere) című munkája, melyben a *kortárs képzőművészetet* a művészetpedagógiai oktatás fő tartalmi egységébe építette be. Művében a tanórán történő műalkotás-nézésről és műalkotás-elemzésről vallott nézeteit fogalmazta meg; az foglalkoztatta, hogy a diákok a rajzórán mit tudnak tanulni ( *Liebertz*, 1988). *Pfennig* a műalkotás következő funkcióját emelte ki: „*A műalkotás a rajzóra kiindulópontja és középpontja lehet, de nem a rajzoktatás célja*. A műalkotás a valóságfelfogás gyakorlását szolgálhatja. A műalkotás mint esztétikai objektum fontos oktatási anyag. A műalkotás gondolkodást követel” ( *Liebertz*, 1988. 133.). Nézés alatt a rajzóriai munkát és tanulási formát értette, és nem a műalkotás nézésének művészi értelmezését. Koncepciójában a műalkotással történő érintkezés elsősorban „*információ az esztétikai tárgyról*”, és csak másodsorban következik „*a tudatos és kritikus tevékenység*” ( *Weiler*, 1983. 276.). A műalkotással történő találkozás három formáját különíti el *Pfennig*. Az első a „*néma találkozás*”: reprodukció nézése az osztályteremben, amely dialógust teremt tanár és diák között; a második a „*figyelemfelkeltő nézés*”: a múzeumban az eredeti műalkotás előtt; a harmadik a műalkotás elemzése ( *Weiler*, 1983. 277.). Koncepciója szerint a műalkotásnak kétféle funkciója van, az egyik az észlelés fejlesztése, a másik a műalkotás társadalmi összefüggésben történő szemlélete. *Pfennig* művészetelméletét elsősorban azért kritizálták, mert két aspektus hiányzott az elméletéből: az egyik a műélvezet, a másik a diákok érdeklődési köre. Elméletének középpontjában nem a művészeti nevelés, hanem az *alkotás* állt. Álláspontja szerint racionális, megfogható, igényes művészetet kell létrehozni a művészeti oktatásban.

*Gunter Otto* a német művészetpedagógia egyik legkiemelkedőbb képviselője volt, aki 1970-től az *esztétikai nevelésre* összpontosított. 1971-től a Hamburgi Egyetem neveléstudományi professzora. Az 1960-as években *Otto* a vizuális kommunikáció fogalmát minden esztétikailag, optikailag, haptikusan felfogható valóságaspek-



tusra kiterjesztette, ennek következtében az összes vizuális tömegmédiára. Ezzel az volt a célja, hogy a tömegmédiára véleményformáló hatása lelepleződjön és a diákok is foglalkozzanak ezzel.

*Gunter Otto* 1974-ben megjelentetett „Didaktik und Ästhetischen Erziehung” (Didaktikai és az esztétikai nevelés) címet viselő tanulmányában a művészet társadalmi jelentőségéről és funkciójáról fejtette ki álláspontját. Az esztétikai nevelés interdiszciplinaritását hangsúlyozta (*Weiler*, 1983). Számára a műalkotás befogadásánál a tárgy felépítés fontosabb, mint a tartalom. Az esztétikai tárgy négy aspektusát különítette el: (1) történelmi aspektus – társadalom, (2) tényfeltáró aspektus – struktúra, (3) szociális aspektus – kommunikáció és (4) genetikai aspektus – realizáció. Tanulmányában a rajzoktatás középpontjába a képi folyamatot állította, ez alatt a képi elemek megvizsgálását és a befogadó reakcióját értette. Célja ezzel a műalkotás megismerése és műélvezete volt. A képzőművészeti alkotások képi elemzését négy módszertani elemből építi fel: (1) a kezdeményezés, ami alatt az érdeklődés felkeltését érti; (2) a kutatás, amelynek során a diákok képi problémára irányuló képességét kell fejleszteni; (3) a tárgyi megjelenítés, ahol a probléma megoldása áll a középpontban és végül (4) az egységesülés (integráció), amikor a befogadó eggyé válik a tárggyal (*Weiler*, 1983). Műelemzés során mindenekelőtt az alkotást szorgalmazta, ezt fejezi ki „Wir sehen wie Cézanne” (Úgy látunk, mint Cézanne) (*Weiler*, 1983. 282.) című rajzói példájában, amikor *Cézanne* festési módját tanulmányozza és nem azt, hogy hogyan és miért használta ezt az ecsetkezelést.

### *Művészetpedagógia 1970–1980 között*

Az 1970-es években kezdték el a *rajztanítás társadalmi funkcióját* megvizsgálni. *H. R. Möller* „Gegen den Kunstunterricht” (1971) (A rajztanítás ellen) nevet viselő munkájában erősen kritizálta a művészetpedagógiai gyakorlatot. Számára a művészet nyugtatószer, illetve a rajzóra az a tantárgy, ahol az információ közvetítése vizuális médian keresztül történik. Konceptiója szerint a rajzóra elméletében a média kritikus vizsgálata fontos, a gyakorlatban a diákok vizuális médiumok, így a fotózás, a filmkészítés technikájával történő megismerkedését hangsúlyozta (*Weschenfelder*, 1992).

A rajztanítást az 1970-es évektől kezdve különbözőképpen nevezték el, így esztétikai nevelés, művészet és kommunikáció, művészet/vizuális kommunikáció. *H. D. Junker Möller* elméletét vitte tovább, mikor megfogalmazta, hogy a rajzórán nemcsak a képzőművészettel kell foglalkozni, hanem a hétköznapi szobrászattal is, ezzel a művészetpedagógia vizuális területét próbálta kitágítani. A művészetpedagógusok másik táborá szerinte a játék és a gyakorlat a legfontosabb. *H. Klettke* szerint a játékos alkotás áthidalja a tanítás és a szabadidős tevékenység közötti szakadékot. A KEKS (Kunst, Erziehung, Kybernetik, Soziologie) csoport is hasonló véleményen volt (*Weschenfelder*, 1992). Az 1980-as években új területként merült fel a környezetvédelem és ez a művészetpedagógiára is hatással volt az anyaghasználat területén; a természetes anyagok használatára egyre nagyobb hangsúlyt fektettek.

### *Összegzés*

Összegzésképpen megállapítható, hogy a modern művészetpedagógia gyökerei a reformpedagógia idején kibontakozó művészeti nevelés területéig nyúlnak vissza. A német művészeti nevelés kezdetben a tanítás-nevelés, reprodukció-eredeti műtárgy, tanulás-fejlődés, előállítás-befogadás felvilágosítás-ízlés, művészetre nevelés-művészettel nevelés kérdéseire kereste a választ. A művészeti nevelési mozgalom legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a rajzórakon a gyerekek ne kész mintákat, modelleket másoljanak, hanem a spontán önkifejezés kerüljön előtérbe. Az 1900-as évek első felében bontakozott ki a rajztanítás, művészettanítás, esztétikai nevelés és

a tudományos értelemben vett művészetpedagógia. Ennek köszönhetően irányult a figyelem a múzeumpedagógia felé. Fontos helyet töltött be a múzeumpedagógia kialakulásában, történetében már a 19. században is az eredeti tárgyak szerepe, illetve a műalkotás előtti beszélgetés. A művészetnevelési mozgalom legbefolyásosabb személyisége a pedagógus és művészettörténész végzettségű *Alfred Lichtwark* volt. A képek befogadásáról és a múzeum mint tanulási helyszínről szóló elmélete forradalminak számított a 20. század elején és még a mai napig befolyással van a német múzeumpedagógia területére.

Ha visszatekintünk az elmúlt évtizedekre, látjuk, hogy változás történt a múzeum fogalmának értelmezésében és feladatának meghatározásában. Több német múzeumigazgató a múzeum nevelő jellegét hangsúlyozta, új dimenzióba helyezte a múzeumot és nem elégedett meg a múzeum őrző, gyűjtő, kutató, bemutató feladatkörével. Új múzeumi feladatként jelent meg az értékek közvetítése, a múzeumi tanulás minél szélesebb társadalmi körhöz való eljuttatása. E tekintetben elsősorban a múzeumigazgató *Oskar von Miller* és a pedagógus *Georg Kerschensteiner* tevékenysége hozott változásokat a múzeumügy területén. Ez az új német múzeum-iskola koncepció az európai múzeumpedagógia történetében a mai napig kiemelkedő jelentőségű és példaértékű.

## Szakirodalom

---

1. Dech, U. Ch. (2003): *Sehenlernen in Museum*. Transcript, Bielefeld.
2. Eid, K., Langer, M. und Ruprecht, H. (2002): *Grundlagen des Kunstunterrichts*. Ferdinand Schöningh. Paderborn, München, Wien, Zürich.
3. Hamann, A. (1997): *Reformpädagogik und Kunsterziehung Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne*. StudienVerlag, Innsbruck-Wien.
4. Kaldewei, G. (1990): *Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900–1933. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
5. Kerbs, D. und Reulecke, J. (1998, Hrsg.): *Handbuch der Deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
6. Kirsten, F. (1995, Hrsg.): *Handbuch der museumspädagogischen Ansätze*. Opladen.
7. Liebertz, Ch. (1988): *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
8. Richter, H-G. (2003): *Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung*. Verlag Videel, Niebüll.
9. Schütz, H. G. (2002): *Kunst und Analyse der Betrachtung, Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
10. Viereg, H. (2008): *Geschichte des Museums*. Wilhelm Fink, München.
11. Weiler, D. (1983): *Museumspädagogik am Beispiel der Malerei*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern.
12. Weschenfelder, K. und Zacharias, W. (1992): *Handbuch der Museumspädagogik*. Pädagogischer Verlag, Düsseldorf.

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

# Velük színesebb a világ? Pedagógusok interkulturális nézeteiről

Túri Ibolya\*



Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

A két részből álló tanulmánykötet szerzői arra vállalkoznak, hogy feltárják a magyarországi pedagógusok *interkulturális nézeteit, valamint azoknak az osztálytermi munkára való hatását* egy, az OTKA által támogatott átfogó kutatás keretében. A kutatás nem közvetlenül a magyarországi iskolai, tanulói diverzitás jelenségét kívánja górcső alá venni, sokkal inkább az erre adott tanári válaszokat és a pedagógiai gyakorlatban is megnyilvánuló pedagógusi viszonyulások gyakorlatát vizsgálja. A kutatás fókuszában a magyarországi rendszerváltozást követő társadalmi és gazdasági folyamatok és változások következményeként előállt tanulói diverzitás és az interkulturális oktatás és nevelés iránti igény megfogalmazása áll. Mindez a bevándorlás, a tanulói mobilitás, a hátrányos helyzet, szegregáció által érintett tanulók és tanulócsoportok megjelenésével, a tanulóközösségek differenciálódásával párosul.

„Mindezen változásokon nemcsak egy olyan környezetben kellett keresztül menniük a tanároknak, amelyben az eladdig kikényszerített homogenitás alól hirtelen előtört, s a személyes, illetve a közéleti szférákban hatni kezdett a társadalom tagjainak korábban évtizedekre rejtve maradt ideológiai és egyéb sokfélesége, hanem amikor az évtizedek óta lényegében zárt országokba egyszerre szinte „bezuhan” a külvilág is.” (10. o.). A tanulmánykötet alapjául szolgáló vizsgálat ezen társadalmi feltételek összefüggésrendszere mentén indult el 2009-ben, az OTKA által támogatott kutatásként (OTKA K-79143).

Gazdag nemzetközi és hazai szakirodalom foglalkozik a pedagógiai nézetek fogalmával, feltárásával, változathatóságával, képzési tartalomba való beépítésével egyaránt. A kutatások kitérnek mind a kezdő, mind több éve pályán lévő pedagógusok, valamint a pedagógusjelöltek nézeteinek megismerésére is. A pedagógusok kognitív tevékenységének kutatása a nyolcvanas-kilencvenes években főként a *nézetek és a pedagógus tudásának elemzésére* koncentrált. A pedagógus-kutatások azt bizonyították, hogy a korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó *nézetek (beliefs)* befolyásolják a tanárok gondolkodását és pedagógiai gyakorlatát. A nézetek *tartalmára* vonatkozó kutatási eredményeket Calderhead hasonlította össze, s megállapította, hogy a kutatók *öt területet* találtak, ahol a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek: (1) a *tanulókról és a tanulásról*, (2) a *tanításról*, (3) a *tantárgyról*, (4) a *tanítás tanulásáról*, (5) *önmagukról és a tanári szerepről* (Dudás, 2006). Richardson szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeinek közös megállapítása, hogy a nézetek *forrása* a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés *kölcsönösen* hatnak egymásra (Richardson, 1996). Bullough úgy véli, hogy a nézetek „szűrőként, értelmezési lencseként” *szolgálnak*, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat (Bullough, 1997).

\* Túri Ibolya speciálpedagógus, konduktor, jogász; főiskolai tanársegéd a Pető András Főiskolán és PhD-hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolában, [ibolya.turi@gmail.com](mailto:ibolya.turi@gmail.com)

A pedagógusok interkulturális nézeteinek vizsgálatával számos nemzetközi kutatás foglalkozik, (*Harrington-Hathaway, 1995; Hamilton, 1996; Silverman, 2010; Gay, 2010; Hachfeld és mtsai, 2011*), amelyek egységesek abban, hogy a tanárok kulturális diverzitáshoz kapcsolódó nézetei hatással vannak pedagógiai gyakorlatukra, osztálytermi munkájukra. A hazai szakirodalom széles körben tartalmaz vizsgálatokat a tanári, pedagógusi nézetek-re, ezek sajátosságaira vonatkozóan (*Falus, 2001; Szivák, 2003; Dudás, 2006; Kimmel, 2006; Bárdossy és Dudás, 2011, Kálmán 2013*), valamint olvashatunk hazai kutatóktól a multikulturális oktatás magyarországi vonatkozásában (*Gordon Győri és mtsai, 2011*), a tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézeteinek összehasonlítása keretében (*Boreczky és Bogáromi, 2014*). Ismertek már tanárjelöltek körében végzett feltáró jellegű hazai kutatások is, mint például *Szécsi (2007)* által elvégzett, az eltérő kulturális közegből érkezett tanulókkal kapcsolatos vizsgálat, amely a nyelvi többszintűség, szociális háttér, speciális igény, szexuális irányultság, családszerkezet, nemzeti kisebbség és további egyéb vonatkozásokban tárta fel a hallgatók nézeteit; ugyancsak szükséges még megemlíteni *Csereklye*, a tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei tárgyában írt doktori értekezését is (*Csereklye, 2012*). Három európai országot feltérképező, angol, spanyol és magyar tanárjelöltek nézeteit összehasonlító vizsgálat is készült, amelyet a migránsokat illető jogok, jogosultságok és ezek megítélése körében végzett *Maldonado, Navarro* és kutatótársaik (*Maldonado és mtsai, 2010*).

A jelen tanulmánykötet, valamint az alapjául szolgáló kutatás mégis hiánypótlónak bizonyul abból a szempontból, hogy ez idáig nem folytattak még feltáró vizsgálatot a hazai tanárok interkulturális nézeteit és azok osztálytermi munkára való hatását illetően. A kutatás nem csupán interkulturális nézeteket, valamint interkulturális pedagógiai gyakorlatokat kíván feltárni, hanem ezek egymásra való hatását, összefüggéseit is vizsgálja. Jelenleg ugyanis még keveset tudunk arról, hogy milyen kapcsolat és kölcsönhatás van az interkulturális nézetek és a pedagógus gyakorlati tevékenysége között, valamint hogy ezek hogyan formálják, alakítják egymást. Ennek megfelelően nem csupán a *pedagógusok kulturális változatosságához* (nyelvi-, szokás-, norma- és egyéb rendszerekhez) való viszonyulását vizsgálták, hanem egyéb változatosságok pedagógiaiailag értelmezhető további három esetét is; így értelmezték azokat a *társadalmi nemek (gender)*, a *képességek (tehetség)*, valamint a *speciális nevelési igényű tanulók* vonatkozásában is.

A két részes mű első egységében, a kutatás elméleti megalapozásaként, három önálló tanulmányok keretében, elsőként *Gordon Győri János* szerkesztő nyújt rövid áttekintést a kutatás elméleti és gyakorlati megfontolásairól, az elvégzett vizsgálat sajátosságairól, valamint ezek eredményeit megjelenítő értekezésekről. A tanulmány kitér arra is, hogy az egyes kötetekben az interkulturális/multikulturális pedagógia, az *interkulturalizmus/multikulturalizmus* fogalmak egymás melletti alternatív használata rendre megjelenik, melynek magyarázatául a közös terminológia és fogalmi rendszer összeegyeztethetőségének nehézsége szolgál, azaz míg az amerikai – angolszász pedagógiai szakirodalom az előbbit, úgy az európai inkább az utóbbit, az interkulturalizmust érti ugyanazon jelenség alatt. A kutatás során a szerzők – a tanárok körében végzett előzetes felmérés eredményei alapján – végül a könnyebb érthetőség és tagoltabb terminológiai használhatóság céljából, a multikulturális (nevelés, pedagógia, stb.) kifejezés alkalmazása mellett döntöttek, így a kikérdezések során a kérdőívek, skálák is ezen kifejezéseket tartalmazzák, mindazonáltal a szerzők értelmező elemzéseiben megjelenik az interkulturális kifejezés is. Ugyancsak az első kötetben kerülnek feldolgozásra és bemutatásra a multikulturális és interkulturális pedagógia sajátosságai, fejlődésük történeti és ideológiai jellemzői, a közöttük meglévő azonosságok és különbségek (*Boreczky Ágnes, Cs. Czachesz Erzsébet*), valamint az iskolai „gender-jelenség” gyakorlatban megnyilvánuló jellemzői, a nemi sztereotípiák és előítéletek (*Kovács Mónika*).

Az első tanulmányban *Boreczky Ágnes* társadalomtörténeti prezentálásában olvashatunk az Amerikai Egyesült Államok polgárjogi mozgalmához és más társadalmi eseménysoraihoz köthető azon folyamatokról, ame-

lyek a multikulturalizmus és multikulturális pedagógia létrejöttét eredményezték. „Az 1980-as évektől, miközben a tantervek átforgalmazása, a kisebbségi csoportok reprezentációjára törekvő tantervi átalakítások továbbra is folytatódtak, a transzformatív multikulturális pedagógia célja már alapvetően az intézményi változásokra irányult. Az iskola átalakításának modelljében kulcsszavakká váltak a méltányosság, a társadalmi igazságosság, a társadalmi felelősségvállalás, a társadalmi döntés és cselekvés, a társadalmi akció (Banks, 1989; Grant-Sleeter, 1986; Sleeter, 1996). A multikulturalizmus változások mellett elkötelezett képviselői immár multikulturális szempontból újraértelmezték az iskolát mint társadalmi intézményt, funkcióját pedig előbb az egyenlőtlen szer és az esélyegyenlőség, majd az iskola átalakítása és a társadalmi változások összefüggésében fogalmazták meg” (24.o). Szükséges az értékrendbe beépült tolerancia, és ösztönzés az egyéni és társas sokféleség elfogadása irányában; tudatosság az egyenlőség, a társadalmi integráció kialakítása érdekében. A tanulmány áttekintést ad a multikulturális pedagógia és kultúra kapcsolatáról, a hatvanas évek hiánypedagógiai és kultúrafelfogásairól, amely a gyengébb iskolai eredményeket, az alulteljesítést és lemorzsolódást, a motiválatlanságot és eltérő iskolai pályákat nem a kulturális sajátosságoknak és eltérő hozott ismereteknek, készségeknek, hanem az alacsony szocioökonómiai státuszának, szociokulturális, környezeti hiányosságoknak tudja be. Sleeter (1996) modellje áttekintést ad a multikulturalizmus főbb irányzatairól, így (1) a kivételes és kulturálisan különböző tanulók tanításáról, (2) az emberi kapcsolatokról, (3) az egyes csoportok tanulmányozásáról, (4) a multikulturális oktatásról és (5) a multikulturális és rekonstrukcionista oktatásról. Boreczky felhívja a figyelmet a multikulturális és kultúraazonos pedagógia kiemelt kapcsolatára, mely szerint „a tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása nélkül a teljesítmények közt szakadék (achievement gap) – vagy mai kifejezéssel: a lehetőségek közötti szakadék (opportunity gap, MANHEIM-TEEL-OBIDAH, 2008) – nem csökkenthető” (31. o.).

A második, Cs. Czachesz Erzsébet tanulmánya mutatja be az interkulturális pedagógia létrejöttének a globalizációs folyamatokkal, migrációs jelenségekkel, társadalmi és oktatási átalakulással összefüggő folyamatát és fejlődési állomásait, azaz hogy „mindezen állandó szociális egyezkedési folyamatok közepette maga az interkulturális pedagógia is többféle változási fázison ment keresztül az elmúlt néhány évtized alatt; a korai (migráns gyerekekre vonatkoztatott) nyelvi deficit-hipotézisből fakadó kompenzáló-felzárkóztató oktatástól így jutott el napjainkra a szociális igazságosság és érdekérvényesítés pedagógiai eszközökkel történő képviseléséig, meg erősítéséig” (14. o.). A tanulmány kitér a multikulturális oktatás diskurzus kulcsfogalmaira, így a többségi/kisebbségi kulturális közösségekhez tartozók kölcsönös egyeztetésére, közös jelentések kialakítására, asszimiláció helyetti integrációra, az identitásra, a nevelődésnek a kultúrák és identitások közötti folyamatára, a tolerancia, másság, társadalmi diverzitás megismerésére és elfogadására, az ezeken alapuló méltányos oktatási környezet kialakítására. Egy ausztriai példán keresztül szemléletes képet kapunk arról, hogy az európai társadalmak oktatási rendszerei hogyan próbálnak az oktatási diverzitásra reagálni, az interkulturális tanulás elvét általános szinten érvényre juttatni azon integratív megközelítés által, amely megpróbálja a bevándorló tanulók számára biztosítani a nemzeti kultúra, nyelv megismerése és elsajátítása mellett saját kultúrájuk, hagyományaik, anyanyelvük ápolását is, tehát a szabad identitásválasztás lehetőségét támogatni. Bár a gyakorlatba ültetésnek számos nehézsége akad (nem egységes érvényesülés, főként nemzeti tantervek/tankönyvek használata, tanárképzés hiányosságai stb.), ennek ellenére mintául szolgálhat a hazai oktatáspolitikai folyamatoknak és módosító szabályozási elképzeléseknek.

A harmadik tanulmányban Kovács Mónika mutatja be az iskolákban implicit módon megjelenő nemi egyenlőtlen ségek genderdizált jelenségét, a fiúk és lányok közötti különbségtétel intézményesülő formáját, amely nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a későbbi társadalmi szerepekben ezen sztereotípiák tovább működhes senek. A tanulmány áttekintést ad arról, hogyan öltönek alakot a nemi sztereotípiák a tanárok tanulókkal szem-

beni elvárásaiban, a nemekhez kapcsolt sztereotípiák következtében hogyan változhatnak az egyes tanár-diák, diák-diák, diák-szülő interakciók, valamint az ún. sztereotípiá-szorongás révén hogyan befolyásolják ezen nézetek a tanulóknak egyes tantárgyakhoz, műveltségterületekhez kapcsolódó viszonyát, kihatva későbbi karrierválasztásukra is. A tanulmány a nemi előítéletek és sztereotípiák iskolai jelenségének megoldására az ún. „nem-egyenlő bánásmód”-ot nevesíti, amely által felismerhetővé, azonosíthatóvá és kontrollálhatóakká válnak ezen implicit előítéletek. A megküzdésnek két szakirodalomból ismert stratégiája kerül ismertetésre, a *Koenig és Richeson* (2010) kutatásában megjelenő ún. „nemvakság”, amely nem veszi figyelembe az egyes nemeket, mindenkit egyénként észlelve és értékelve, és az ún. „nemtudatosság”, amely észlelve a nemek közötti lényeges különbségeket, a tényleges egyenlőség állapotát a nőkre jellemző tulajdonságuk felülértékelésével kívánja biztosítani. A tanulmány a megoldás középpontjába az egyenlő bánásmódra való tudatos törekvést és elkötelezettséget helyezi, valamint a tanár-diák-szülő közötti tisztázó beszélgetések, az előítéletek és sztereotípiák felismerésének és azonosításának, explicitté válásának fontosságát hangsúlyozza.

A tanulmánykötet második egysége, öt fejezetben mutatja be a kutatás alapjául szolgáló háromoldalú, ún. triangulációs vizsgálatot, annak több szempontú elemzéseit, amely fókuszcsoportos tanári beszélgetések, kérdőíves kikérdezés és videóval támogatott tanóralelmzések módszerével tárja fel a tanárok interkulturális nézeteit (*Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Győri János*), demográfiai és szocializációs jellemzőit (*Borczky Ágnes és Bogáromi Eszter*), a tanárok multikulturális attitűdjeit (*Nguyen Luu Lan Anh*), nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézeteit (*Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh és Fliszár Éva*).

*Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Győri János* tanulmánya hat (három heterogén és három homogén) fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzésén keresztül tárja elénk a vizsgálatban részt vett hazai pedagógusok interkulturalitásra vonatkozó nézeteit. Amíg *Aurenheimer* (2003) szerint egy multikulturális iskola intézményi stratégiájának része a gyermekközpontú pedagógia, a multikulturális tanterv, a multikulturális oktatási anyagok, a támogató iskolai légkör és folyamatos értékelés, addig a lefolytatott vizsgálat alapján felszínre került tanári nézetek ennél differenciáltabb képet alkottak. A pedagógusok többsége szerint a multikulturális iskolát alapvetően a bevándorló, a szociálisan rászoruló vagy kisebbségi tanulók beilleszkedésének segítése és a máság elfogadása jellemezheti, amely alatt inkább a migráns, mintsem a roma tanulók beilleszkedésének támogatását értik. A multikulturális tananyagok, a folyamatos értékelés hiányként kerülnek említésre, a tanárok a multikulturális nevelés alatt a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való tanórai foglalkozásokat értik, s teljes mértékben hiányoznak a minőségi oktatásra, méltányosságra vonatkozó nézetek. A tanárok az interkulturális nevelés célját a migráns és „más” tanulók többségi tanulókhöz „illesztésének”, asszimilálódásának segítésében, és a többségi tanulók előítéletességének csökkentésében látják, s korántsem jelenik meg az esélyegyenlőség, az egyéni képességek kibontakoztatásának igénye. A megkérdezettek nem különösebben nevesítenek interkulturális tanári kompetenciákat, a diverzitás pedagógiai problémáját általában a nyelvi nehézségek feloldásában látják megoldhatónak. A tanulmány számos ellentétet is fókuszba helyez, így például míg a külföldi tanulók anyagi, szociális és kulturális háttérét a tanárok egyfajta tabuként kezelik, a nyelvi kompetenciákat hangsúlyozzák, addig a roma tanulók vonatkozásában szinte kizárólag azok szociokulturális háttérére vonatkozó nézeteik jelentek meg, a nyelvi kompetenciadeficit nem. Az értékelés további erénye, hogy mintegy párhuzamba állítja a nemi sztereotípiák által ismertté vált „nemvakság” stratégiáját a pedagógusok által gyakorolt „színvakság”, valamint képesség- és személyiségbeli, egyéni szocioökonómiai háttérből adódó különbségeket negáló stratégiával. A tanulmány felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanárok nem rendelkeznek valódi megoldási javaslatokkal, szakmai felkészültséggel és gyakorlattal, nincsenek meg a személyi és környezeti feltételek, valamint hiányoznak az interkulturális oktatáshoz szükséges intézményi stratégiák.



*Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter* 344 elemszámú mintán a tanárok demográfiai (nem, kor, képzettség) és szocializációs jellemzőinek (társadalmi mobilitás, etnikai, nyelvi és vallási diverzitás), valamint multikulturális nézeteinek összefüggését vizsgálta. Feltételezésük szerint vagy a városi, gazdaságilag és kulturálisan is magasabb státusú családban nevelkedett, vagy a státust és települést váltó, földrajzilag mobilisabb tanárok közül kerülnek ki inkább azok, akik érzékenyebbek a multikulturalizmusra, a tanulói diverzitásra; azaz minél színesebb, heterogénebb környezetben nevelkedett tanárokat kérdezzünk, annál empatikusabb, elfogadóbb viszonyulással találkozunk a tanulói diverzitás irányában. Az eredmények értékelésekor világossá vált, hogy a két szélsőségesen említett csoport (városi, magasabb státusú és földrajzilag mobilisabb tanárok) *mindkettőjére együttesen* igaz azon állítás, mely szerint ezen családokban nevelkedett pedagógusok esetében inkább tetten érhető a tanulói sokféleségre való érzékenység. Az eredmények között újszerű megállapítás, hogy a gyermekkori szocializáció mellett, a korábbi élményekhez képest erőteljesebb hatást gyakorolnak a tanárok multikulturális nézeteire a jelenlegi baráti, kortársi, házastársi kapcsolatok; azaz az előzetes tapasztalatok dominanciája helyett a *szocializáció folyamatának valamennyi szakasza hatást gyakorol* a tanárok multikulturális nézeteire.

A *Nguyen Luu Lan Anh* által ismertetett tanulmány a magyarországi tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjének kutatására vállalkozott egy saját kidolgozású kérdőív felhasználásával és elemzésével, a multikulturális attitűdök más konstruktumokkal (iskolai integrációs stratégia, szakmai továbbképzés, stb.) való összefüggés-vizsgálata által. Az attitűdskála értékelése során az iskolai integrációt (társadalmi, kulturális, nyelvi sokszínűség melletti saját identitás megőrzését) támogatók szignifikánsan nagyobb mértékben mutatták a multikulturális attitűdöt, mint az asszimilációt, a többségi csoportba „beilleszkedést” támogatók, ugyanakkor ez utóbbiak magasabb multikulturális attitűdöt mutattak, mint a szegregációt támogató tanártársaik nézetei. Hasonló magasabb attitűdértéket mutatnak az érzékenyítő (SNI, romonológiai, stb.) továbbképzése(ke)n résztvevő tanárok a társai-kénál. A kutatás további részében a multikulturális attitűd és más tényezők, mint a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia), az interkulturális interakció okozta szorongás, a multikulturális tanári tapasztalatok, a beszélt nyelvek közötti összefüggések vizsgálatára került sor. Regresszió analízissel azonosításra kerülhettek azon tényezők, amelyek a multikulturális attitűd varianciájának közel egyharmadát magyarázzák, így „*a különböző csoportokhoz való pozitív viszonyulás (fordított xenofóbia), a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség (negatív irányban), a külföldi bevándorló (nem magyar anyanyelvű) diákok aránya az iskolában és a külfölddel való tapasztalat jelzik előre a multikulturális attitűdöt*” (52. o.).

*Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh, Fliszár Éva* a nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos tanári nézetek feltérképezésére vállalkozott, mely során vizsgálták az iskolában megjelenő nemi szerepeket, a nemek szerint feltételezett jellemzőket és ezzel kapcsolatos elvárásokat, valamint a nemi szerepekkel kapcsolatos általános nézeteket.

Vizsgálódásuk eredményeként azonosíthatóvá váltak olyan erőteljes és egyben implicit sztereotípiák, amelyek a fiúkat magas fokú kompetencia jellemzőkkel, a reáltantárgyakban való tehetség dominanciájával, valamint magatartási problémák együttesével, míg a lányokat a humán tárgyakban való tehetséggel, az alkalmazkodás és magas szociális készségekkel ruházza fel. A vizsgálat során feltárásra kerülhetett az is, hogy ezen tanári sztereotípiák befolyással bírnak a tanári segítségnyújtás mikéntjére, valamint az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó sikerélmények megélésének lehetőségére is. Megoldási javaslatként kerül megfogalmazásra a megkülönböztetés alapjainak tudatosítása, különböző érzékenyítő programok és stratégiák bevezetése a pedagógusképzésben és a tényleges pedagógusi gyakorlatban egyaránt. *Gordon Győri János, Borsfai Krisztina és Pálos Dóra* egy esettanulmány bemutatásán keresztül keresi a választ a kutatás alapvető kérdésére, vajon milyen multikul-

turális szemléletmóddal bírnak a vizsgálatban részt vevő tanárok, ez hogyan jelenik meg gyakorlati munkájuk során, milyen hatással bír osztálytermi munkájuk hatékonyságára, mely területeken szükséges az értékek és oktatási módszerek újragondolása.

A magyarországi rendszerváltást követő mintegy huszonöt év tapasztalatainak, változásainak lenyomatát is megrajzoló pedagógiai vizsgálat több szempontú megközelítés és széleskörűen megalapozott kutatás-módszertani eszközök által teszi lehetővé, hogy átfogó képet kapjunk a hazai pedagógusok multikulturális/interkulturális nézeteiről, a jelenség felismeréséről és az arra adott és adható pedagógiai válaszokról. A két tanulmánykötetbe rendezett sokrétű kutatás eredményei hozzájárulnak az interkulturális pedagógia hazai helyzetfeltáráshoz, valamint ahhoz, hogy ezen tanári nézetek és tanári tevékenység összefüggésrendszerét könnyebben megérthessük. Tisztább képet kaphatunk arról, hogy milyen feladataink vannak az oktatási és kulturális diverzitás, interkulturalizmus tényleges megalapozása és támogatása érdekében. *„A demokratikus társadalmak egyik legfőbb értéke az egyéni és csoportos sokféleség, amelyet e politikai közösségek nemcsak tolerálnak, hanem elősegítik azok kialakulását és működését, olyan társas környezetet tartva fenn, amelyben az egyének és csoportjaik szabadon élhetnek meg mindazon értékeket, amelyek mentén újra és újra felépíthetik identitásuk kereteit, s működtethetik kisebb-nagyobb csoportjaikat... A jövő társadalmainak sokféleség-konstrukciói nagymértékben azon nyugszanak, hogy a ma iskolájában felnövekvő gyermekek miképpen szocializálódnak e téren. Ez pedig a tanáraik nézeteitől, értékeitől és tantermi tevékenységétől is függ.”<sup>7</sup>*

7. Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Kutatási eredmények. (hátsó borítólap)

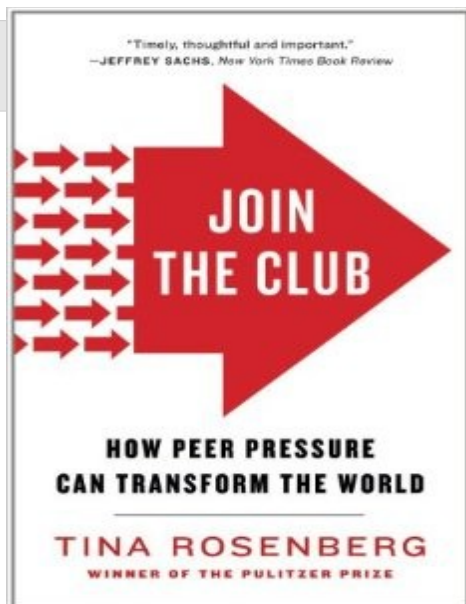
## Szakirodalom

1. Watkins, Amanda (2012): *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában*. <https://www.european-agency.org/infodesk/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-for-inclusion/general-information/608662236>. Utolsó letöltés dátuma: 2014. szeptember 29.
2. Watkins, Amandy és Donnelly, Varity (2011): Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában. *Pedagógusképzés* 3–4. 29–44.
3. Aurenheimer, G. (2003): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
4. Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek: Tanári mesterképzést bevezető tanulási-tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
5. Banks, J. A. (1989): Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3. 3. 17–19. [http://scholarworks.umb.edu/trotter\\_review/vol3/iss3/5](http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5) Utolsó letöltés: 2014. február 29.
6. Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter (2014): Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In: Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.
7. Bullough, R. V. Jr. (1997): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai. (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79–134.
8. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. and Berliner, D. (eds.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
9. Council of European Union (2004): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>. Utolsó letöltés dátuma: 2014. szeptember 29.
10. Csereklye Erzsébet (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori dolgozat. Budapest. Kézirat.
11. Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
12. Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.) *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
13. European Council of Education Ministers (2009): Education and Training 2020. 7.
14. Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.
15. Gay, G. (2010): Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61. 1–2. 143–152.
16. Grant, C. and Sleeter, C. E. (1985): The Literature on Multicultural Education: Review and analysis. *Educational Review*, 37. 2. 97–118.

17. Gordon Gyóri, J., Boreczky, Á., Czachesz, E. and Vámos, Á. (2011): Multicultural Education in Hungary. In: Spinthorakis, J., Lalor, J. and Berg, W. (eds.): *Cultural Diversity in the Classroom: A European comparison.* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 29–44.
18. Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. and Kunter, M. (2011): Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27. 986–996.
19. Hamilton, M. L. (1996): Tacit Messages: Teacher's Cultural Models of the Classroom. In: Rios, F. a. (ed.): *Teacher Thinking in Cultural Contexts*. State University of New York Press, Albany. 185–209.
20. Harrington, H. L. and Hathaway, R. S. (1995): Illuminating Beliefs about Diversity. *Journal of Teacher Education*, 46. 275–284.
21. Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*, Eger, 81–104.
22. Koenig, A. M. and Richeson, J. A. (2010): The Contextual Endorsement of Sexblind versus Sexaware Ideologies. *Journal of Social Psychology*, 41, 3. 186–191.
23. Maldonado, A., Murillo, J., Navarro, A., Messina, C., Jacott, L., Maiztegui, C., Navareno, P., Fülöp, M. and Davies, I. (2010): Judgements of Teacher Training students from three European countries on the efforts of social institutions for the integration of immigrants, in Cunningham, P. and Fretwell, N. (eds.): *Lifelong Learning and Active Citizenship*. CiCe, London. 181–188.
24. Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. MacMillian, New York. 102–119.
25. Silverman, S. (2010): What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47. 2. 292.
26. Sleeter, C. E. (1996): *Multicultural Education as Social Activism*. State University of New York Press, Albany.
27. Szécsi Tünde (2007): A tanítóképzésben résztvevők véleménye az eltérő kultúrák kezeléséről az általános iskolában. *Pedagógusképzés*, 5. 34. 31–48.
28. Szivák Judit. (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*. 5. 88–95.

# Csatlakozz a klubhoz! Hogyan változtathatja meg a világot a társadalmi nyomás?

Fehérvári András\*



Rosenberg, Tina (2011): *Join The Club, How Peer Pressure Can Transform The World*, W.W. Norton & Company Inc., NY, NY, USA, 402 p.

Az emberek interperszonális kapcsolataikban folyamatosan hatnak egymásra. Jó példa erre a hatásra a peer pressure, azaz az emberi csoport tagjai által egymásra gyakorolt csoportnyomás, ami a szocializáció jelenségei közül az egyik legellentmondásosabb. Pedagógusként, nevelőként és szülőként ezt a társadalmi nyomást leginkább a rosszra mindenkit rávevő csordaszellemmel szoktuk azonosítani, pedig sok esetben a közösség ereje jóra-rosszra egyaránt felhasználható. Ennek a folyamatnak a működési mechanizmusa ismert, *Hewstone* és *Strobe* szerint a kognitív és a társas folyamatok hatásai elválaszthatatlanok egymástól, *Asch* híres kísérlete látványosan megmutatta ezt a hatást. *Tina Rosenberg* Pulitzer-díjas amerikai újságíró könyvében olyan programokat, gyakorlatokat mutat be, amelyek tudatosan

használgják a peer pressure jelenségét pozitív, szándékolt változás eléréséhez.

A legtöbb idézett program irányítója nyíltan vállalja céljait, legyen az közösségfejlesztés vagy az egyének személyiségfejlődése, módszereik közt pedig hagyományos elemek is megjelennek. Így könnyedén elkerülük az agyimosás vádját, hiszen mindenki tudja, hogy ők cigaretta függőket szeretnének leszoktatni, vagy éppen HIV vírus terjedése okán biztonságos nemi életre buzdítanak. A társadalmi problémák megoldására indított kampányok legtöbbször a felvilágosítás eszközét használják, általában minimális sikerrel. *Tina Rosenberg* szerint társadalmi problémákra társadalmi gyógyír kell, szavaival szólva ilyen „social cure” módszereket gyűjtött könyvébe.

A pszichológusokat megosztja a kérdés, hogy a személyiség örökölt vagy tanult elemei mennyire dominánsak, és hogy ez utóbbi elemek szülői, nevelői, vagy inkább korosztályos csoport hatására alakulnak-e inkább. *Tina Rosenberg* *Harris Judith Richet* idézi, aki provokatív könyvében egyértelműen a társadalmi, csoporthatásokat tartja elsődlegesnek, olyannyira, hogy a szülő hatását elhanyagolhatónak nevezi.

A „Join The Club, How Peer Pressure Can Transform The World” című kötet nehezen sorolható be műfaji kategóriákba. Noha olvasmányos, és laikus számára is érthető, mégis komoly tudományos munka eredménye. Ez utóbbit igazolja, hogy a 350 oldal főszöveget 20 oldal jegyzet, 5 oldal bibliográfia, majd végül újabb 20 oldal index követi. A mű néhány, óvatosan szelektált, működő program tapasztalatait foglalja össze. Szerepel benne cigaretta ellenes, AIDS miatt biztonságos szexualitásra buzdító, vagy akár céges hirdetési kampány. Van továbbá tanulási eredményt javító, kulturális fejlesztő, gazdaságélénkítő, spiritualitással kapcsolatos, és több demokratizálódást segítő közösségi program is. Ezek ismertetése közt olvashat az olvasó arról is, hogy mekkora negatív hatása is lehet ennek a közösségi nyomásgyakorlásnak például a bűnözéssel kapcsolatban. Célszerűnek látszik

\* Fehérvári András az ELTE PPK neveléstudományi mesterképzésén felsőoktatás pedagógia szakirányos hallgató, andras\_f@hotmail.com

kiemelni néhányat, az említett kampányok és programok közül, hogy tisztábban látszódjanak a szerzői szándékok és az írói-szerkesztői módszerek. Három különös aktualitással bíró témáról lesz szó bővebben.

Éppen csak a határ túloldalán, Szerbiában, az Otpor (Ököl) nevű mozgalom vezetésével/segítségével buktatták meg a Diktátort, *Slobodan Milosevicset*. Interjúk és visszaemlékezések segítségével a könyv reprodukálja a folyamatot, amely során a megfélemlített, passzív, sorsába beletörődött szerb ifjúság, egy kis elkötelezett, tudatos, lelkes csoport egyre gyorsuló és növekvő hatására egy nagy közösséggé vált, amely már megállíthatatlan lavinaként elsodorta a despotát és rendszerét. Az Otpor kezdetben maroknyi aktivistája megtalálta a közös hangot, és „menővé” tette az ellenállást. Fontossá vált közójük tartozni. Felemelő közösségi élménnyé tettek minden ellenálló tevékenységet. Provokatív, figyelemfelkeltő akcióikkal nehéz helyzetbe hozták a hatalmat, amely vagy nem válaszolt – amivel a kezdeményezést az Otpornak hagyta –, vagy válaszolt, amivel mártírokat teremtett, akiket a közösség ünnepe, így téve vonzóvá az aktivizmust. Végül nagy (és nemcsak fiatal) tömegek álltak az Otpor mögé, kikényszerítve a rendszerváltást.

A történet összefoglalása közben *Rosenberg* folyamatosan kiemeli azokat az elemeket, amik a közösség formáló erejét mutatják, ahol a csoportnyomás erősen hat, végül pedig bemutatja azokat az eseteket, ahol az Otpor aktivisták egy csoportja, külföldről jött tanácsadóként próbált segíteni demokratizálódási folyamatokban. Több, kevesebb sikerrel jártak: Európában Grúzia és Ukrajna narancsos forradalmi (legalább részben) sikeresek voltak, de Belarusz, Irán, vagy Zimbabwe mozgalmi egyelőre kudarcnak tűnnek. Nem utolsósorban azért, mert a kormányok okosabban és felkészültebben fogadták ezt a kihívást, és megakadályozták a „község” érzésének terjedését, sikeresen elszigetelték a változást követelő csoportokat.

Egy másik nagyhatású program (Comprehensive Rural Health Project – átfogó falusi egészségprogram) a vidéki, kiemelten elmaradott Indiában zajlik Jamkhed városában. Néhány nagyvárosi, gazdag, magasan képzett orvos kezdett egy olyan programba az 1970-es évek elején, ami a környék lakosságát megváltoztatta meg. A kiinduló helyzet számos, önmagában nehezen megszüntethető problémát tartalmazott. Az érinthetetlen társadalmi helyzete a kasztrendszer betiltása után is katasztrofális volt. A nagyon fiatalon (jellemzően a 13 éves kor alatt) férjhez kényszerített tanulatlan, nincstelen lányok különösen kiszolgáltatott helyzetben voltak. Az általános egészségi és higiéniai állapotok szörnyűek, kórházak és orvosok messze, és megfizethetetlenül drágák voltak. A citált program mindhárom területen áttörést hozott. A Jamkhed környékbeli falukban kiválasztottak nincstelen, fiatal érinthetetlen (többnyire bántalmazott) feleségeket, akiket Jamkhedben alapképzésben részesítettek, majd ezt heti rendszerességű foglalkozásokkal „toldották meg”. A képzéssel ezek az asszonyok higiéniai asszisztensek lettek, valójában védőnők, bábák, füvesasszonyok, egészségügyi tanácsadók. Eleinte rengeteg nehézséggel kellett szembenéznük, de a heti közös foglalkozások Jamkhedben olyan közösséggé formálták őket, amiben önbizalmat, megosztott élményeket, társakat, segítő támogatást kaptak, és végül a többség egyenként sikerrel megvívhatta a csatáit saját közösségében. Amikorra eredményei lettek a higiéniai változtatásoknak, és egyre többen látták, hogy orvos híján, mégis rengeteget tud segíteni, hogy a hiedelmek helyett a tudományos higiénia támaszkodnak, a közösség tovább nőtt. Minden faluból újabb asszonyokat toboroztak, akikkel már nemcsak a higiéniai szemléletváltás, hanem az érinthetetlen kaszt elszigeteltsége is foszladozni kezdett, a növekvő öntudat pedig az elnyomott feleségek helyzetének javulását hozta. A következő lépésben női vezetésű mikro vállalkozások indultak, mind ezzel a közösségi szemlélettel, és támogatással, gyökeresen átalakítva a hagyományos közösségeket, mindenki javulására. A program négy évtized alatt például a Maharasta állami átlag fele alá csökkentette a csecsemőhalandóságot, és a résztvevő településeken legyőzték a maláriát, leprát, tuberkulózist.

Végül egy harmadik programot mutat be, ami minden pedagógia iránt érdeklődő olvasó számára tanulságos lehet. Ezt a programot az a sajnálatos tény hívta életre, hogy az USA-ban, az egyetemre legjobban felkészített kisebbségi (színes bőrű és latino) diákok is nagyon rosszul teljesítettek analízis (calculus) alapozó tantárgyból, ami viszont elengedhetetlenül fontos lett volna a mérnöki vagy gazdasági szakosodáshoz. Uri Treisman, a Berkeley egyetem doktori iskolájának hallgatója kutatta az okokat, és azt találta, hogy a legsikeresebb hallgatók (ázsiaiak és jóval kevésbé, de a fehérek is) csoportosan (is) tanulnak, míg a sikertelen diákok elsősorban egyedül. Az 1978-ban megalakított calculus klub erre adott választ, kialakításánál minden olyan faktorra figyeltek, amivel a klubot hatékonyan tehetik közösséggé és vonzóvá. A csoportos tanulás kiemelt hatékonysága ismert, de ezen az elvárt mértékű hatáson túlmenően segített a calculus klub a résztvevőknek olyannyira, hogy egyetemek ezrei vezették be (és tették néhány helyen kötelezővé) a következő évtizedekben az afroamerikai hallgatók részére. Végül sok helyen az előbb említett kisebbségi diákok már jobban teljesítettek az ázsiaiaknál is.

A kiemelt példák, jó gyakorlatok látványosan mutatják be a könyv legfontosabb gondolatait: a közösség ereje minden területen alkalmazható és alkalmazandó. Minden példa újabb aspektusát mutatja meg a közösség erejének, a fejezetek is ezen aspektusok, és nem a példák mentén alakulnak, így vissza- visszatér Rosenberg egy-egy korábban említett programra, hogy újabb állítását tovább is igazolhassa. Jellemző Tina Rosenberg munkájára, hogy bemutat sikertelen kampányokat is, amelyek néha csak annyiban különböznek a sikeres programoktól, hogy nem használják aktívan a közösségben rejlő nyomást konstruktív erőként.

Ez a könyv tanulságos olvasmánya lehet minden társadalomtudományi érdeklődésű embernek, hiszen sok érdekes információt, és a neveléstudomány terén is használható újdonságot tartalmaz. Jó eszköz lehet önbizalom és identitás erősítésére, egészséges életmódra neveléshez, spirituális vagy érzelmi kötetlékek erősítésére, társadalmi problémák megoldására. Gyakorló pedagógusok hasznos segédlete lehet közösségformálás, normaváltás, vagy más konstruktív cél eléréséhez.

## Szakirodalom

1. Arole, M. and Arole, R. (1994): *Jamkhed: A Comprehensive Rural Health Project*, London, Macmillan Education Ltd.
2. Bujosevic, D. and Radovanovic, I. (2003): *The Fall of Milosevic: The October 5th Revolution*, New York, Palgrave Macmillan.
3. Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris.
4. Rich Harris, J. (1998): *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out The Way They Do*. New York, Touchstone.
5. Hewstone, M. és Stroebe, W. (2007): *Szociálpszichológia*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
6. Fullilove, R. E. and Treisman, Ph. U. (1990): Mathematics Achievement Among African-American Undergraduates at the University of California, Berkeley: An Evaluation of the Mathematics Workshop Program, *Journal of Negro Education* 59. 463–78.

## Szerzőink

*Lucie Cerna*

jelenleg a párizsi székhelyű OECD Oktatási Igazgatóságának elemzője. Ezt megelőzően egyetemi tanárként az Oxfordi Egyetem Merton College-ában politológiai, valamint a hollandiai Leiden Egyetemen a Globális Kihívások (Politikai Gazdaságtan) tárgyat oktatta. Doktori fokozatát az Oxfordi Egyetemen szerezte, disszertációjának témája a magasan képzett munkaerővel foglalkozó migrációs politika volt. Kutatási területei az oktatásirányítás és innováció, a szakképzett munkaerő migrációja, összehasonlító közpolitika és az Európai Unió politikája. Akadémiai munkáján kívül különböző nemzetközi szervezetek, mint például a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (International Labour Organisation, ILO) vagy a Nemzetközi Migrációs Szervezet (International Organisation for Migration, IOM) tanácsadójaként is tevékenykedik. Számos publikáció szerzője a Journal of European Public Policy, Policy Studies, Migration Studies és International Migration című szakfolyóiratokban, valamint tudományos kötetek szerkesztője az Oxford University Press, Amsterdam University Press és Palgrave kiadóknál.

*Fazekas Ágnes*

az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza és az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ munkatársa. Kutatási területe az oktatási szakpolitikák és fejlesztési beavatkozások implementálása, a változás-menedzsment, illetve a kurrikulumot érintő fejlesztések és oktatási innovációk hatása. A témában több tanulmányt publikált és részt vett számos kapcsolódó konferencián. 2010-ben kezdett el dolgozni ezen a területen az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, ahol több kapcsoló kutatási projektben is dolgozott, majd a fejlesztéskoordinációban szerzett gyakorlati tapasztalatokat. Jelenleg a „Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai” c. kutatás vezető kutatója az ELTE PPK munkatársaként. Az oktatásfejlesztéshez, illetve kifejezetten a kurrikulumfejlesztéshez és innováció-menedzsmenthez kapcsolódó tartalmakat az ELTE BA és MA programjaiban is oktatta.

*Halász Gábor*

a Magyar Tudományos Akadémia doktora, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanára. Vezetője a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központnak. Korábban főigazgatója volt az Országos Közoktatási Intézetnek (jelenleg Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet). Ez utóbbi intézményben jelenleg is dolgozik, annak tudományos tanácsadójaként. Kutatási területe az oktatáspolitikai és oktatásirányítási, összehasonlító és nemzetközi oktatáskutatások és az oktatási rendszerek elmélete. Szakértőként aktív szerepet játszott az 1990 utáni magyarországi oktatásügyi változásokban. Egyik megalapítója a holland–magyar együttműködésből 1998-ban született Közoktatási Vezetőképző Intézetnek, létrejötté óta elnöke az intézmény Irányító Testületének. Tanácsadóként és intézményvezetőként aktív szerepet játszott a magyarországi oktatási reformokban. Több alkalommal végzett szakértői munkát különböző nemzetközi szervezeteknek, így különösen az OECD, a Világbank, az Európa Tanács és az Európai Bizottság számára. 1996 óta tagja az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja Igazgató Tanácsának, melynek 2004 és 2006 között majd 2011 és 2012 között elnöke volt. 2002 és 2008 között tagja volt az Európai Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetek Konzorciuma irányító testületének, és két éven keresztül elnöke is volt e szervezetnek.

*Schnellbach Máté*

jelenleg a Maven Seven Hálózatkutató Zrt. adatelemző munkatársa, emellett az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas hallgatója. 2011 óta tanít a Közoktatási Vezetőképző Intézet szakvizsgás képzésében. Elkötelezettje a méltányosságnak és fontosnak tartja az iskola mint szervezet megismerését. Korábban dolgozott a Zöld Kakas Líceumban, valamint statisztikai és az iskola világgal kapcsolatos kurzusokat vezetett az ELTE pedagógia szakos és tanárképzé-



sében. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársaként egy éven keresztül részt vett a szaktanácsadói rendszer kidolgozásában.

*Joó Julianna*

esztétika-művészettörténet szakon végzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán. 2007 óta dolgozik múzeumpedagógusként (Kiscelli Múzeum, Iparművészeti Múzeum, Kovács Gábor Művészeti Alapítvány, Vigadó). 2009–2014 között a SZTE-JGYPK óraadó tanára. Jelenleg az ELTE PhD hallgatója, kutatási témája a hazai és a nemzetközi múzeumpedagógia módszerek összehasonlító elemzése művészeti múzeumokban.

*Túri Ibolya*

speciálpedagógus, konduktor, jogász, valamint főiskolai tanársegéd a Pető András Főiskolán és doktorandusz az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás Programjában.

*Fehérvári András*

az ELTE PPK neveléstudomány mesterképzésén felsőoktatás pedagógia szakirányos hallgató. Pedagógia alapszakos bölcsész diplomáját is az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karán szerezte neveléskutatás szakirányon. Budapesten az Eötvös József Általános Iskolában és a Lauder Iskolában tanított.

## Authors

*LUCIE CERNA*

is an Analyst in the Directorate for Education and Skills at the OECD, Paris. Previously she was a Lecturer in Politics at Merton College, University of Oxford, and an Assistant Professor in Global Challenges (Political Economy) at Leiden University, Netherlands. Lucie holds a DPhil from the University of Oxford, where she focused on the governance of high-skilled migration policies. Her research interests include the governance of education and innovation, skilled migration, comparative public policy and European Union politics. In addition to her academic work, Lucie has been consultant for a number of international organisations, such as the International Labour Organisation (ILO) and the International Organisation for Migration (IOM). Her publications have appeared in the *Journal of European Public Policy*, *Policy Studies*, *Migration Studies* and *International Migration*, and edited volumes at Oxford University Press, Amsterdam University Press and Palgrave.

*ÁGNES FAZEKAS*

is a researcher at the Centre for Higher Education Management, Faculty of Pedagogy and Psychology at the Eötvös Loránd University of Budapest (ELTE). Her research interests include the impact of developmental interventions and policy implementation in public education. She has participated in various conferences and published several studies in these topics. She started to work in this area in 2010 at the Hungarian Institute for Educational Research and Development, and at the Doctoral School of Education of ELTE. At present she is the leading researcher of a project designed to describe and analyse the impact mechanisms of curriculum implementation processes as well as to map the conditions (EU-funded) under which development programmes result in real and long-lasting changes in school-level and classroom-level processes.

*GÁBOR HALÁSZ*

is doctor of the Hungarian Academy of Sciences. He is a professor of education at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University in Budapest where he is the Head of the Centre for Higher Education Management. Previously he was the Director-General of the National Institute for Public Education in Budapest (now Institute for Educational Research and Development) where he is currently a scientific advisor. His research fields include education policy and administration, comparative and international education, and theory of education systems. As an education policy expert, he took an active part in the transformation of the educational system of Hungary in the 1990s. He is one of the founders of the Hungarian School for Education Management, an institution which emerged from a Dutch-Hungarian cooperation and was established in 1998. Since then, he has been the president of the Board of this Institute. Professor Halász has worked as an expert consultant for a number of international organizations, such as OECD, the World Bank, the Council of Europe and the European Commission. Since 1996 he has been a member of the Governing Board of CERI (OECD). Between 2004–2006 and 2011–2012 he was the president of this Board. Between 2002–2008 he was member of the Board of the Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE), and also was the president of this organisation for two years.

*MÁTÉ SCHNELLBACH*

is a data analyst at Maven Seven Network Research Ltd. and has been a lecturer at the Hungarian-Netherlands School of Educational Management since 2011. He is currently working on his Ph.D. thesis at the Educational Sciences Department of the Eötvös Loránd University of Budapest. Máté is committed to equity in education and is interested in the organizational characteristics of schools. He formerly worked at Zöld Kakas Vocational School, and taught quantitative research methodology and school organization related courses at the Eötvös Loránd University of Budapest. Recently he has been involved in the development

of the teacher advisory system at the Hungarian Institute for Educational Research and Development.

*JULIANNA JOÓ*

graduated from Pázmány Péter Catholic University with a degree in Aesthetics and the History of Art. Since 2007 she has worked as a museum teacher at Kiscelli Museum, the Museum of Applied Arts, Kogart House and Vigadó. Between 2009-2014 she was a lecturer at the University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education. Currently she is a PhD student at the Doctoral School of Education at the Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology. Her dissertation focuses on comparative international museum pedagogy.

*IBOLYA TÚRI*

works as a special education teacher, lawyer and assistant lecturer at the András Pető Conductor Teacher College and is currently studying for a doctoral degree at the Doctoral School of Education of the Eötvös Loránd University in Budapest.

*András Fehérvári*

is an Education Science MA student majoring in higher education studies at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University in Budapest. He holds a BA degree in pedagogy with a specialization in education research. He also worked as a teacher in the Eötvös József Elementary School and Lauder Yavne Jewish Community School in Budapest.

## English abstracts

### *Lucie CERNA: The Governance of Innovation in Education*

---

The education sector is often considered not prone to innovation. However, recent research indicates that education can be as innovative as other sectors, if the right conditions and governance structures are in place. This article examines the governance of innovation in education systems. It traces the role of innovation for education, presents how innovation is measured and analyses how it can be governed successfully. Education systems operate under considerable governance complexity which has consequences for questions of accountability, trust, professionalism and leadership. This article proposes a simple framework of different governance elements and examines what kind of accountability, leadership, trust and professionalism may be suitable to promote and sustain innovation in education. The article indicates that, for instance, horizontal accountability combined with strong professionalism and trust may generate a culture of innovation, especially when supported by strong learning and political leadership. Nonetheless, the context and specific conditions in countries and education systems need to be taken into consideration as there is no one-size-fits-all solution. The findings are based on OECD publications and existing literature on education, governance and innovation.

**Keywords:** education, governance, innovation, reform, OECD.

### *Ágnes FAZEKAS & Gábor HALÁSZ: The Implementation of Curriculum Development-Related Programs in the Public Education Sector*

---

This study focuses on the implementation problems of EU funded educational development interventions aimed at developing teaching and learning in school education. Its purpose is to summarize the conclusions emerged from the theoretical phase and the literature reviews of the research project entitled "The impact mechanisms of education development interventions" funded by the Hungarian Scientific Research Fund (OTKA). It analyses the implementation problems of policy interventions and development programs in general, and those related to curriculum development in particular, placing the latter in the general context of curriculum theory. The study examines the EU funded educational development programs in Hungary in a theoretical framework of curriculum implementation.

**Keywords:** curriculum, curriculum implementation, educational development, implementation, educational changes, EU funded development programs

### *Ágnes FAZEKAS: The Impact of Organizational Characteristics on the School-Level Implementation of Development Programs*

---

The present paper is based on a survey conducted in the framework of the research project "The impact mechanisms of education development interventions" funded by the Hungarian Scientific Research Fund (OTKA). Data was collected from almost 600 schools participating in various EU funded education development programs. Our study aimed at investigating the impact of organisational features of schools on the impact of education development programs. Two groups of variables were analysed: those measuring the impact of development interventions and those measuring the extent to which schools can be described as knowledge-intensive organisations. The second group of variables was composed from several primary variables. The analysis of the connections between the two groups of variables shows that the impact of development

interventions is significantly higher in those schools that demonstrate the characteristics of knowledge-intensive organisations.

**Keywords:** schools as knowledge-intensive organisations, schools as learning organisations, educational development, curriculum implementation, EU funded development programs

### *Máté SCHNELLBACH: Integration Oriented School Development in an Elementary School in Budapest*

---

The current paper presents a case study conducted in an elementary school in Budapest which started educating students with special needs in 1997, earlier than the Hungarian Education Act provisioned for integration. Our findings identify an evaluative development process facilitated by strong leadership and teacher autonomy.

**Keywords:** equity, development, organization, distributed leadership, implementation

### *Julianna Joó: The History of German Art Pedagogy between 1900–1980*

---

The study of the history of art pedagogy plays an important role in mapping the national characteristics of museum learning, however, only few relevant research papers have been published in Hungary in the field. The current study explores the ways in which German art education in museums evolved and examines the impacts of this process on the development of teaching in art museums. The author first investigates the history of German art education from the turn of the century until the 1980s. Then the paper focuses on the most influential art education movements as well as on the work of their leading figures such as *Alfred Lichtwark*, *Carl Götze* and *Konrad Lange*. Identified themes are the following: teaching – education; real object – reproduction; teaching – growing; creation – reception; instruction – style; education as art – art as education. Finally, the pedagogical concept of the museum of the 21st century is discussed, since this has a considerable impact on the development of current trends.

**Keywords:** educational role of museums in Germany, teaching in museums, 1900–1980, teaching art in secondary schools, artistic movements