

MUNKAANYAG NEM IDÉZHETŐ

Fazekas Ágnes – Halász Gábor

Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása

TARTALOM

1	<i>Bevezetés</i>	2
2	<i>Az implementáció fogalma, jelentősége, kutatásának előzményei</i>	3
2.1	Az implementációkutatásról általában	4
2.2	Implementáció-kutatás az oktatásban	7
3	<i>Implementációs összefüggések</i>	11
3.1	Az abszorpció kapacitás	15
3.2	A fejlesztési beavatkozások közege	22
3.2.1	A fejlesztési beavatkozásokat fogadó kontextus	23
3.2.2	A beavatkozásokat fogadó rendszerek komplexitása	28
3.3	A fejlesztési beavatkozások és a komplex oktatási rendszerek szintjei	33
3.3.1	A komplex rendszerek szintértelmezései	33
3.3.2	A helyi szint és implementációs funkciói	36
3.4	Az idő problémaköre	40
3.5	Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése	46
3.5.1	A fejlesztési beavatkozások logikája és a menedzsment	47
3.5.2	Az implementáció menedzselésének hagyományos eszközei	50
3.5.3	Az értékelés szerepe az implementációs folyamatokban	54
3.5.4	Az indikátor mint menedzsmenteszköz	57
4	<i>A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása</i>	61
4.1	Kurrikulum-elméleti összefüggések	61
4.2	A program/beavatkozás sajátosságai	64
4.3	A pedagógusok tanulása	69

4.4	Társas tanulás, szervezeti tanulás és szervezeti adaptáció	75
5	Az uniós forrásokból finanszírozott hazai közoktatás-fejlesztési beavatkozások implementációs sajátosságai	75
5.1	Uniós társfinanszírozású kurrikulumfejlesztések Kelet-Közép-Európában	80
5.2	A hazai fejlesztések	83
5.2.1	Fejlesztés programok és időszakok	84
5.2.2	A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások	85
5.2.2.1	A kompetencia alapú oktatás elterjesztése	85
5.2.2.2	Az esélyegyenlőséget támogató fejlesztések	89
6	Hivatkozások	92

1 Bevezetés

E tanulmány célja „A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai” c. OTKA-kutatás elméleti szakaszában készült elemzések szintetizálása.¹ E szakasz keretein belül három elméleti összegzés készült, ezek alkotják e tanulmány háttérét. Közülük az első az oktatásfejlesztés általános elméleti problémáit tárta fel, vizsgálva az Európai Unió fejlesztési programjaihoz hasonló egyéb támogatási rendszerek és programok, valamint a különösen sikeresnek bizonyult nemzeti oktatási reformok implementációs sajátosságait. Az e szakaszban készült elemzések eredményeit szintetizálta „Az implementáció világa” c. tanulmányunk (Fazekas-Halász, 2012), amely az itt bemutatott összefüggéseket eseteként az alábbiaknál jóval részletesebben fejt ki. A második (Fazekas, 2013a) a fejlesztésről való általános tudásunk tükrében az Európai Unió oktatásfejlesztési törekvéseit, a tagországok implementációs stratégiáit és a fejlesztések hosszú távú eredményessége közti összefüggéseket elemezte. Végül a harmadik (Fazekas, 2013b) a Nemzeti Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatási programjainak fejlesztési koncepcióját és a lezárult programok – programértékelésre alapozott – eredményességét vizsgálta. Utóbbi két elméleti összegzésünk a kontextus sajátos feltételeiről, valamint a hazai oktatásfejlesztési programok megvalósulásáról rajzolt az alábbiaknál gazdagabb képet.

Kutatásunk az uniós forrásokból megvalósított oktatásfejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusainak feltárását célozza. Arra a kérdésre keresi a választ, vajon milyen tényezőktől függ, hogy e beavatkozások *tartós* és *jelentős* hatást tudnak-e gyakorolni az iskolák tanulásszervezési gyakorlatára. Kiindulópontja, hogy a fejlesztési beavatkozások *implementációs folyamatként* értelmezhetőek, ezért az ezekre jellemző hatásmechanizmusok megismeréséhez és megértéséhez elsősorban az *implementációkutatás* eredményeire érdemes támaszkodni. További fontos kiindulópont, hogy az iskolai osztálytermi pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó, uniós társfinanszírozással megvalósított programokat *kurrikulumfejlesztési beavatkozásként* értelmezi, így nemcsak nagymértékben támaszkodik a kurrikulumelméleti kutatások eredményeire, hanem ezeket újabbakkal is kívánja gazdagítani.

¹ 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>.

Az alábbi tanulmány ennek megfelelően három nagyobb tartalmi egységre tagolódik. Először átfogó módon elemzi az implementáció problémavilágát, két külön fejezetben vizsgálva a problématerület általános és specifikus kérdéseit. Ez utóbbiak, azaz a sajátos implementációs összefüggések elemzése alkotja a tanulmány legfontosabb, egyben legterjedelmesebb részét. Ez a rész tekinthető leginkább a kutatásunk elméleti feltáró szakasza tartalmi szintézisének. Ezt követően a kurrikulum és a kurrikulumfejlesztési beavatkozások implementációs szempontból releváns témájával foglalkozunk, itt is külön alfejezetekben tárgyalva az általános és a specifikus kérdéseket. Végül a kétezres évek első évtizedében uniós forrásokból megvalósított hazai kurrikulumfejlesztések sajátos problématerületét elemezzük.²

Az itt bemutatott elméleti összefüggések alkotják a kiindulópontját azoknak az elméleti modelleknek, amelyekre a 2013-ban elindult empirikus kutatási szakasz támaszkodik. Ez utóbbi nyolc, uniós forrásokból megvalósított hazai oktatásfejlesztési beavatkozás intézményi szintű hatásait vizsgálja kvantitatív és kvalitatív kutatási eszközökkel.

2 Az implementáció fogalma, jelentősége, kutatásának előzményei

Az implementációkutatás bemutatását azzal a sajátos megállapítással kell kezdenünk, hogy az implementáció fogalmát nem lehet pontosan meghatározni. E fogalom ugyanis a kutatási terület fejlődése során olyan mértékben átalakult, hogy annak, amit ma értünk alatta alig van köze ahhoz, amit e fejlődési folyamat kezdetén értettek (Hill–Hupe, 2009). A klasszikus – ma is elterjedt és bevett értelmezés – abból indul ki, hogy a szakpolitikák megvalósítása vagy végrehajtása, azaz implementálásuk világosan különválasztható a formálódásuktól és időben követi azt. A témával foglalkozó elméletalkotók azonban ma már általában kétségbe vonják, hogy a szakpolitikai folyamatnak egyáltalán léteznek-e ilyen időben jól elkülöníthető szakaszai, és inkább olyan paradigmában gondolkodnak, amely a szakpolitikákat az adott terület problémavilágát alakító tényezők *egyikének* tekintik, és elsősorban a szakpolitikai vagy szakterületi problémák feltárása és a problémamegoldás leghatékonyabb módjának megtalálása foglalkoztatja őket.

Az utóbbi megközelítés szerint nem a kormányzati törekvésekből kell kiindulni, hanem a szakpolitikai vagy ágazati alrendszerek *policy subsystem*) működését kell megérteni, ezen belül különösen azon szereplők viselkedését, akik ezeket az alrendszereket benépesítik, és azokat alakítják (Sabatier, 2005). Az e modell mögött meghúzódó implicit feltételezés az, hogy azon szakpolitikáknak van esélyük a megvalósulásra, amelyek mögött a szakpolitikai alrendszerek problémavilágát jól értő és azt megfelelő módon befolyásolni képes aktorok vannak. A fókusz tehát nem azon van, hogyan hajtanak végre egyes szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozásokat, hanem az, vajon milyen esetben van ezeknek kisebb vagy nagyobb esélyük arra, hogy egy sokféle hatás által alakított alrendszerben változásokat érjenek el, és a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások „gazdái” azzal próbálják segíteni, hogy feltárják az egyes alrendszerben zajló változásokat meghatározó összefüggéseket. Másképpen fogalmazva, a figyelem a beavatkozásokról és ezek kezdeményezőiről az általuk befolyásolni próbált rendszerekre terelődik át.

² “Az implementáció fogalma, jelentősége, kutatásának előzményei” c. fejezetet és „A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása” c. fejezet első két alfejezetének szerzője Halász Gábor, a tanulmány többi részét Fazekas Ágnes írta.

2.1 Az implementációkutatásról általában

Az implementációkutatás határvonalait nem lehet élesen megvonni és az implementáció kutatása természeténél fogva interdiszciplináris. A kapcsolódó szakirodalom jelentős hányada *a politikatudomány*, ezen belül elsősorban *a közpolitika-kutatás* (*public policy research*) és a kormányzás kutatása (*governance research*) területéhez kapcsolható. A kutatások jelentős hányada ugyanakkor egy-egy speciális területet érintő, illetve ágazati szakpolitikai implementációkutatás (*sectoral policy implementation research*). Az implementáció problémavilága erősen jelen van azon a kutatási területen, amelyet néha a reformok politikai gazdaságtana (*political economy of reforms*) elnevezéssel jelölnek, továbbá különösen a nemzetközi és belső (nemzeti) fejlesztéspolitikával foglalkozó fejlesztés-gazdaságtan (*development economics*) vagy fejlesztéskutatás (*developmental studies*) valamint az ezekhez erősen kapcsolódó értékeléskutatás (*evaluation studies*) illetve szakpolitikai értékelési gyakorlat (*policy evaluation*) területén. Fontos tudásforrás e területen a társadalmi változások elmélete. Kiemelten releváns diszciplináris területnek tekinthető a vezetés- és szervezetkutatás (*organisational research, research in leadership and management*), ezen belül különösen a változás-, az innováció- és a projektmenedzsment. Ezeken túlmenően a számunkra releváns kutatásokkal találkozhatunk egyéb kulcsszavak alatt is, mint amilyen például a beavatkozás-kutatás (*intervention research*) vagy beavatkozás-elmélet (*intervention theory*).

Noha, az implementáció kutatások döntő része nem általában a politikatudomány vagy a közpolitika-kutatás területén született, hanem speciális ágazati szakpolitikai területeken, az implementáció elmélete és ennek folyamatos építése legerősebben mégis e diszciplináris körhöz kapcsolódik. Egy 2009-ben megjelent, különösen gyakran idézett összegző munka szerzői (Hill–Hupe, 2009) az implementáció-elmélet alábbi hét domináns trendjét említették:

1. Törekvés a „felülről-lefelé” (*top-down*) és „alulról felfelé” (*bottom-up*) megközelítések szintézisére
2. A szakpolitikai döntés és az implementáció közötti határvonalak újraértelmezése
3. Az implementációs folyamat és a kormányzási szintek kapcsolatának vizsgálata
4. Az implementáció horizontális dimenziójának, az érintett szereplők közötti komplex kapcsolatoknak az elemzése
5. Az implementáció hatékony menedzselése
6. A szakpolitikák implementációs szempontból jellemző specifikumainak elemzése
7. A közigazgatás megszervezésének sajátos formái és az implementáció közötti kapcsolatok vizsgálata

Mint látjuk, e lista élén a „felülről-lefelé” és „alulról felfelé”, azaz a „top-down” és a „bottom-up” megközelítések megkülönböztetése áll: az implementációelméleti irodalom általában ezt tekinti a szakterület legfontosabb elméleti problémájának. E fogalmak azonban könnyen elfedhetik e két megközelítés különbségének lényegét, hiszen a hangsúly nem a változások „irányán” van, hanem a szakpolitikai folyamatok *értelmezésén*. Ahogy fentebb jeleztük, az egyik esetben a szakpolitikai beavatkozás *kezdeményezőinek* a perspektívája dominál, a mások esetben viszont a *szakterület problémavilága* kerül a figyelem középpontjába, és ebből a perspektívából a beavatkozások csak egyikét alkotják azon tényezőknek, amelyek e problémavilágot alakítják. A „top-down” és a „bottom-up” megközelítéseknek megfelelő folyamatokat gyakran úgy is leírjuk, mint amelyek „felülről *irányítottak*” vagy „alulról *szerveződők*”, ezzel is hangsúlyozva, ezek eltérő természetét.

A szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások – átfogó reformok vagy célzott fejlesztési programok – megvalósításának vagy implementálásának elemzése önálló kutatási területként a hetvenes években alakult ki az Egyesült Államokban. Egy 2005-ben publikált, a terület helyzetét és fejlődését elemző tanulmány (Saetren, 2005) szerint az implementáció témájával foglalkozó tudományos közlemények száma ekkor indult robbanásszerű növekedésnek. Ez azokhoz a jóléti társadalom kiépítését kísérő, az ötvenes évek végén és a hatvanas években elindult nagy szakpolitikai fejlesztési programokhoz köthető, amelyek, általában a létező intézmények és a támogatásokat vagy kedvezményeket igénybe vevő egyének viselkedésének megváltoztatását feltételezték.

Az első kutatások, mint amilyen Pressman és Wildavsky (1984) klasszikusnak számító munkája különböző modellek segítségével a szakpolitikai beavatkozások kudarcait próbálták magyarázni, és a szakpolitikák megvalósíthatóságával kapcsolatban általában pesszimista következtetéseket fogalmaztak meg. Egy 2005-ben megjelent összegzés (Brynard, 2005) szerint az implementációkutatások eleinte arra a következtetésre jutottak, hogy „az implementáció túl komplex és semmi nem működik”, s csak később jelentek meg azok az elméletek, amelyek a megvalósíthatóság nehézségét természetesnek tekintve annak a módját keresték, hogyan lehet a szakpolitikai beavatkozásokat mégis minél eredményesebbé tenni. Az első időszakra általában a „top-down” perspektíva volt jellemző, amivel később állították szembe a „bottom-up” perspektívát (lásd pl. Lipsky, 1980; Elmore, 1980), majd megjelentek a kettő szintézisére törekvő megközelítések is (lásd pl. Sabatier, 1986). A folyamatot végigkísérték azok az elemzések, amelyek a szakterület fejlődésének átfogó trendjeit próbálták megragadni (lásd pl. Hjern, 1982; Matland, 1995; Fixsen et al., 2005; Püzl – Treib, 2007; Hill – Hupe, 2009).

A „pesszimista” időszakot követően a „top-down” jelzővel illetett megközelítést követők azokat a feltételeket próbálták megragadni, amelyek mellett a megnő a sikeres implementáció valószínűsége. E megközelítés egyik klasszikusnak számító képviselője, aki később maga is a bottom-up paradigma felé mozdult el, a nyolcvanas évek közepén megjelent egyik elemzésében (Sabatier, 1986) hat olyan feltételt jelölt meg, amelyek biztosítása sikeressé teheti az implementációt. Ezeket, némileg leegyszerűsítve így lehet összefoglalni:

1. világos és konzisztens célok
2. megfelelő oksági elmélet a beavatkozás mögött
3. a végrehajtó szervek viselkedését alakító jogi normák, ösztönzők vagy szankciók megléte
4. a szakpolitikai célokat értő és azok iránt elkötelezett végrehajtók, illetve megfelelő erőforrások
5. az érintett hatalmi csoportok politikai támogatása
6. a makro-társadalmi és gazdasági környezet viszonylagos stabilitása

Azok, akik kritika alá vették a top-down megközelítést, négy alapvető bírálatot fogalmaztak meg. Az első az, hogy ebben a megközelítésben nem kapnak kellő figyelmet azok az egyéb érintett szereplők, akiknek legalább akkora hatásuk lehet a szakpolitikai folyamatok kimenetére, mint a vizsgált beavatkozást közvetlenül kezdeményezőknek. A második az, hogy a vizsgált szakpolitikai beavatkozások az esetek nagy részében egyéb, nem vizsgált beavatkozásokkal együtt, gyakran azokkal ellentétes irányba menve próbálnak meg hatást gyakorolni. A harmadik az, hogy általában alulbecsülik a célcsoportok és a „frontvonalban” lévő végrehajtók szabad mozgásterét. És végül a negyedik az, hogy tarthatatlan a szakpolitika formálásának és megvalósításának az a mesterséges különválasztása, amely a top-down megközelítést általában jellemzi (Sabatier, 1986; 2005).

Ezek és hasonló kritikák vezettek annak a feltételezésnek a megkérdőjelezéséhez, hogy „a politikusoknak meghatározó hatással kell lenniük vagy egyáltalán lehetnek-e ilyennel arra, ami az implementációs folyamatban történik” és hogy „az explicit szakpolitikai előírások, az adminisztratív felelősségek, vagy az elérendő eredmények világos meghatározása szükségképpen növeli annak a valószínűségét, hogy a szakpolitikákat sikerrel implementálják” (Elmore, 1980; 604.). A radikális szemléletváltás nyomán magának az implementációnak a fogalma is megkérdőjeleződött. A bottom-up logikát követők már nem a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások elindítóinak a fejével gondolkodnak, és nem az foglalkoztatja őket, hogyan lehet az ilyen beavatkozásokat sikeresen megvalósítani, hanem az ezek által befolyásolni próbált rendszerekben zajló változások törvényszerűségeit próbálják megérteni, és arra keresik a választ, miképpen lehet ezeket a változásokat befolyásolni. Ebben a logikában a befolyásolni próbált problématerületek vagy társadalmi rendszerek gyakran úgy jelennek meg, mint öntörvényű, komplex, adaptív rendszerek, amelyek megváltoztatása egyáltalán nem lehetséges azzal a fajta lineáris, a mérnöki tervezést idéző logikával, amelyet a top-down megközelítés sugall.

Az implementáció elméletének fejlődésére különösen jelentős hatást gyakorolt és ma is gazdagítja azt a szakpolitikai értékelés elmélete és gyakorlata, ezért ezt érdemes itt külön is kiemelni. E terület egyik meghatározó elméletalkotója (Weiss, 2005) az értékelést olyan alkalmazott társadalomtudományi kutatásként írja le, amely célja a szakpolitikai és fejlesztési beavatkozások hatásainak feltárása, és amelyre általában e beavatkozások kezdeményezői adnak megbízást. E tevékenység az uniós forrásokból finanszírozott beavatkozások esetében kiemelt figyelmet kap, és ez utóbbiak elemzése során mi magunk is nagymértékben támaszkodunk nemcsak az egyes beavatkozásokról készült konkrét értékelésekre (Fazekas, 2013b), hanem arra a mögöttük meghúzódó elméletre is, amely általában a hatáselemzés (*impact analysis*) fogalma alatt jelenik meg.³ Ennek a folyamatosan fejlődő elméletnek és az általa orientált értékelési gyakorlatnak egyik meghatározó elemévé vált annak a két megközelítésnek a megkülönböztetése, amelyek közül az egyiket elmélet-alapúnak (*theory based*), a másikat pedig tényekkel szembesítőnek vagy kontrafaktuálisnak (*counterfactual*) szokták nevezni (Gaffey, 2013). Az előbbi azoknak az oksági összefüggéseknek az elméleti megragadására törekszik, amelyek magyarázatot adhatnak arra, hogy egy-egy beavatkozás miért eredményez, vagy nem eredményez változásokat a gyakorlatban, míg a másik elsősorban valós terepen történő kísérletezéssel próbálja igazolni vagy cáfolni a beavatkozások hatásosságát. A hatáselemzési kutatások belepillantást engednek abba a zavarba ejtő komplexitásba, amely a beavatkozások és az ezek által érintett terület kapcsolatát jellemzi (lásd pl. Ravallion, 2001), és amelyet a következő „Implementációs összefüggések” című fejezetben – amely e tanulmány legfontosabb része – igyekszünk minél részletesebben bemutatni.

Az implementációs kutatások elméleti hátterének bemutatása kapcsán érdemes ugyancsak külön kiemelnünk azokat a kutatásokat, amelyek gyakran a beavatkozás-elmélet vagy beavatkozás-kutatás címszavak alatt jelennek meg. A jelen kutatás keretei között vizsgált fejlesztési programokat általában beavatkozásnak (*intervention*) nevezzük, ami bevett szóhasználat a fejlesztés-kutatások területén, és különösen gyakori olyan ágazatokban, mint a szociális gondoskodás, a foglalkoztatás és különösen az egészségügy. Az angol szakirodalomban esetenként a „*treatment*” fogalma is megjelenik (ez, érthető módon,

³ Lásd az Európai Bizottság „Impact Assessment” c. honlapját (http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/index_en.htm) valamint az „Evaluating EU cohesion policy” c. honlapot (http://ec.europa.eu/regional_policy/information/evaluations/guidance_en.cfm#2)

leginkább az egészségügyhöz kapcsolódó kutatásokra jellemző, de – főleg az Egyesült Államokban – gyakran megjelenik az oktatás területén is.⁴ A beavatkozás szemléletű implementáció-kutatás, amely a fejlesztési programok hatásmechanizmusainak leírásában és értelmezésében gyakran használja az orvosi beavatkozások metaforáit, különösen erősen köthető az olyan kutatókhoz, akik „ingáznak” a különböző szakterületek között, és több ágazatban vizsgálják a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait (lásd pl. **Fixsen et al., 2005**).

Az implementációkutatás általános kérdéseit áttekintve fontosnak tartjuk külön kitérni a komplexitás problémájára. A kölcsönös függőségek végtelenül bonyolult, dinamikus rendszereit vizsgáló komplexitás-elmélet jelentős mértékben átformálta a társadalomtudományi gondolkodást (**Byrne, 1998**), olyan korábban stabilnak gondolt területeken is radikális paradigmaváltást eredményezett, mint a közgazdaságtan (**Beinhocker, 2006**), és érzékelhető módon megkerülhetetlenné vált a kormányzati gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó területeken is (**Halász, 2007; Snyder, 2013**). A komplex adaptív rendszerekben való gondolkodás gyakran jár együtt az ökoszisztémákban való gondolkodással, ami ugyancsak releváns az implementációkutatás számára. Ebben a perspektívában a fejlesztési beavatkozások olyan komplex ökoszisztémákba „érkeznek”, amelyek reagálása nem kiszámítható, így a beavatkozások állandóságának vagy stabilitásának megőrzésére való törekvés, amely a klasszikus implementációs gondolkodásban a siker egyik feltételeként jelenik meg, kifejezetten problematikusává válik. Ebben a perspektívában meghatározóvá vált a bonyolult és komplex rendszerek megkülönböztetése (**Snyder, 2013**), és a szakpolitikák vagy fejlesztési beavatkozások által megcélzott társadalmi alrendszerek vagy problémavilágok komplex rendszerként való értelmezése teljesen átalakította a sikeres implementációs gyakorlattal kapcsolatos elvárásokat.

2.2 Implementációkutatás az oktatásban

Utaltunk rá, hogy az elmúlt évtizedekben zajlott implementációkutatások jelentős hányada speciális ágazatokhoz és szakpolitikai területekhez köthető. Ezek közé tartozik az oktatás is, ahol e kutatási irány a hatvanas években alakult ki döntően az Egyesült Államokban, a nagy *oktatásfejlesztési beavatkozások hatásainak értékelését* célzó vizsgálatok keretei között. Emellett szerepük volt ebben olyan kutatási területeknek, mint az *oktatáspolitikai- és oktatásirányítási-kutatás*, az *oktatási változások elmélete (theory of educational change)*, az *iskolafejlesztés (school improvement)* és különösen a *kurrikulumelmélet*, pontosabban ennek a *kurrikulum-implementáció* problémavilága felé nyitott vonulata. Az Egyesült Államokban az implementációs gondolkodást az oktatás területén nagymértékben erősítette az a fajta pragmatikus gondolkodásmód, amelyet érzékletesen fejez ki Harvard Egyetem professzora, a témával különösen sokat és intenzíven foglalkozó Richard Elmore és szerzőtársa egy 1987-ben publikált tanulmányának címe: „*Hogy a munka el legyen végezve*” (**McDonnell – Elmore, 1987**).

Az oktatási implementáció kutatása Magyarországon hosszabb ideig „látens témája” volt nyolcvanas években kibontakozott oktatáspolitikai kutatásoknak, ezek érdeklődése azonban hosszabb ideig inkább a döntéshozatal, mintsem a gyakorlati megvalósítás felé fordult (**Kozma, 2012**). A tanulási környezetet vagy kurrikulumot érintő szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások iránti érdeklődés a kilencvenes években jelent meg, részben a tartalmi

⁴ Lásd pl. a University of Michigan’s School of Education vezetésével, Brian Rowan, David Cohen és Deborah Loewenberg Ball szakmai irányítása alatt zajlott „*The Study of Instructional Improvement*” c. programot (a kutatás weblapját lásd itt: <http://www.sii.soe.umich.edu/about>) vagy e szakmai műhely korábbi, a kaliforniai iskolareformról végzett kutatásait (Cohen - Hill, 2003), amelyek jelentős hatással voltak a saját kutatásunkra is.

szabályozás hazai rendszerének átalakulása nyomán, részben a jelentősebb központi fejlesztési programok elindulásával összefüggésben (Radó, 2003; Vass – Vágó, 2006; Vágó et al., 2011; Kerber, 2011).

A nemzetközi szakirodalomban a hetvenes években jelentek meg az első olyan publikációk, amelyek középpontjában az oktatásfejlesztési programok megvalósításának problémái álltak. A kilencvenes években kiadott nemzetközi neveléstudományi enciklopédiában (Postlethwaite et al., 1998) több terjedelmes, tanulmány értékű szócikk is foglalkozott az implementáció témájával részben az oktatási reformok, részben a fejlesztési programok és innovációs folyamatok témájához, illetve az oktatási rendszer egyes alrendszereihez (iskolarendszer, felsőoktatás) kapcsolódóan.⁵ Az implementáció problémavilága az elmúlt évtizedben is figyelem középpontjában volt a közpolitika valamennyi területén, ezen belül az oktatási ágazatban is, amit jól jelez például az OECD egyik átfogó, több ágazaton átívelő programja, melynek címe „*Making reforms happen*” (Würzburg, 2010).

Az oktatási ágazatban zajló implementációs folyamatokkal foglalkozó kutatások egyik első, gyakran idézett szintetizáló összegzése (Fullan–Pomfret, 1997) tizenöt konkrét kutatás elemzése alapján az implementációs kutatások három nagy típusát különböztette meg. Az elsőbe azokat sorolták, amelyekre az ún. *hűség* megközelítést követték, a másodikba azokat, amelyeket a *kölcsönös alkalmazkodás* paradigmát képviselték és a harmadikba azokat, amelyek a *folyamat* modell volt jellemző. Noha e három megközelítésre általában úgy tekintünk, mint amelyek időben egymást követően alakultak ki és együttesen egy elméleti fejlődési folyamatot is illusztrálnak, mind a három párhuzamosan ma is létezik, mindegyiknek vannak követői és ezek folyamatos vitában állnak egymással.

Egy újabb, alig néhány éve publikált összegzés, némileg eltérő elnevezések alatt lényegében ugyanezt a három megközelítést különböztette meg: szerzői az implementációról való gondolkodás három jellegzetesen eltérő perspektíváját vagy elméleti modelljét azonosították (lásd az 1. táblázatot). Az első a *technikai-rationális* perspektíva, amely a szakpolitikai folyamatot lineáris és egymástól elkülönülő, szakaszokra tagolható folyamatként kezeli, top-down logikában gondolkodik és a hűséget, azaz a szakpolitikai beavatkozás kezdeményezői által megfogalmazott előírások pontos követését tekinti értéknek. A második a *kölcsönös adaptáció* perspektívája, amelyben a politikaalakítás és az implementáció folyamatát továbbra is egymástól elkülöníthetőnek kezelik, de a szakpolitikai beavatkozás kezdeményezői és a helyi megvalósítók között kétirányú kommunikációt feltételeznek, a két oldal egymáshoz való kölcsönös alkalmazkodását tekintik értéknek, és nyitnak a bottom-up folyamatok irányába. Végül a harmadik perspektívában, amelyet a szerzők a *jelentésadás és a közös alkotás (co-construction)* névvel jeleznek a politikaalakítást és az implementációt egyazon folyamatként kezeli, és arra fókuszálnak, hogy a folyamatban résztvevő szereplők között milyen többoldalú és kölcsönös függőségeken alakuló kapcsolatok alakulnak ki, ezek keretei között milyen módon értelmezik a megoldandó problémákat. Itt a változás egy közös alkotási folyamat eredményeképpen jön létre, amelyben már nem lehet világosan megkülönböztetni kezdeményezőket és megvalósítókat.

⁵ E szócikkek közé sorolhatóak például a következők: Thomas, R.M: Implementation of Educational Reforms; Cerych, L., Sabatier, P.: Implementation of Reforms and Higher Education; Lander, R.: Management of Change and Innovation; Schiefelbein, E: Educational Planning: Implementation Problems; Fullan, M: Implementation of Innovations; Leithwood, K.: Evaluating Implementation of Educational Programs and Innovations; Schmuck, R. – Perry, E.: Organizational Development and Consultancy in Education; Louis, K. S. - Lagerweij, N. – Voogt, J. C.: School Improvement.

1. táblázat
Az oktatási implementációkutatás elméleti modelljei

Feltevések	Perspektívák		
	Technikai-racionális	Kölcsönös adaptáció	Jelentésadás, közös alkotás
A változás iránya	Egyirányú	Kétirányú a szakpolitika és az implementáció helyszíne között	Többirányú
A szakpolitikai folyamat	A szakpolitikai folyamatot diszkrét, lineáris szakaszokra tagolható folyamatként kezeli	A politikaalakítás és az implementáció folyamatát különállóként kezeli, a szakpolitikai interakciók és az implementáció kimenete közötti illeszkedési problémákra fókuszál	A politikaalakítást és az implementációt egy folyamatként kezeli, arra fókuszálva, hogy az aktorok milyen szerepet játszanak a politikaalakításban, illetve milyen kölcsönös kapcsolatok alakulnak ki a különböző intézményi rétegek és az aktorok között
Befolyási szférák	„Top-down”, hierarchikus	„Bottom-up”	Nyitott, több szintű rendszer
A kontextus szerepe	A kontextus generalizált (makro) szemlélete	A helyi (mikro) kontextus fontossága	A kontextus relációs értelmezése, ami magában foglalja társadalmi-politikai és kormányközi viszonyokat is (elsősorban a közös alkotásban és kevésbé a jelentésadásban)
Érték	Hűség, tervezés és kontroll, az eltérést problémaként érzékeli	Kölcsönös igazodás és egyeztetések: a változatokat a helyi kontextusoktól függő kíváncsi eredménynek tekinti	Kölcsönös igazodás és egyeztetések, de a szakpolitikai kontextusból fakadó kölcsönös manőverek is.

Forrás: Datnow & Park (2009)

A három megközelítésre a későbbiekben, többek között „A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása” című fejezetben is visszatérünk, hiszen ezek nemcsak az implementációról való általános gondolkodást jellemzik, hanem azt is, mit értünk kurrikulum alatt, és ennek megfelelően hogyan értelmezzük az e területet érintő fejlesztési beavatkozásokat.

Érdeemes felfigyelni arra, hogy abban a megközelítésben, amelyet a két itt idézett osztályozás harmadikként említ, az implementáció fogalma lényegében értelmét veszti. A figyelem itt a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozásról tulajdonképpen átkerül annak a rendszernek a vizsgálatára, amelyben e beavatkozások behatolnak, és ezek már csak egyikét alkotják azoknak a hatásoknak, amelyek e rendszerek fejlődését és belső dinamikáját alakítják. Noha nemcsak számolunk ezzel a megközelítéssel, hanem hangsúlyozzuk is a fontosságát, a számunkra a fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait vizsgáló jelen kutatás keretei között elsősorban az első két megközelítést érdekes. A figyelmünket itt elsősorban arra a paradigmatis változásra koncentráljuk, amely az első és a második megközelítést választja el egymástól.

A kölcsönös alkalmazkodás megközelítés előtérbe kerülése ahhoz a nagyhatású kutatáshoz kötődik, amely a *Rand Change Agent Study* néven vált ismertté (McLaughlin, 1990). E kutatás, melyre a továbbiakban *Rand kutatás* elnevezéssel többször hivatkozunk a hetvenes évek elején zajlott az Egyesült Államokban. Azoknak a nagy, szövetségi szintről indított fejlesztési beavatkozásoknak a hatását vizsgálta, amelyek az ún. „szputnyik sokkot” követően indultak el azzal a céllal, hogy az amerikai iskolákban javítsák az oktatás eredményességét. Ennek egyik kiindulópontja az volt, hogy „*az implementáció szervezeti folyamat, és e folyamat modellálása feltételezi maguknak a szervezeteknek az elméleti megértését [...]*” (McLaughlin - Berman, 1975; 12.), és a szervezeteket *komplex adaptív rendszerként* értelmezte. Ez azzal járt, hogy az implementációt már nem mechanikus vagy bürokratikus folyamatnak tekintették, hanem olyan evolúciós jelenségnek, melynek természete teljesen más, mint a stabil rendszerekre jellemző lineáris vagy mechanikus folyamatoké. Ennek megfelelően szakítottak azzal az adminisztratív vagy igazgatási definícióval, ami korábban az implementációról való gondolkodást jellemezte. A Rand Study megvalósítói által követett megközelítés azt várja a fejlesztési beavatkozásokat megvalósító gyakorlati szakemberekről, azaz a pedagógusoktól, hogy „*az implementáció során használják a konkrét helyzetekhez kötődő gyakorlati tudásukat és az eredeti modelleket módosítsák azoknak az igényeknek és erőforrásoknak megfelelően, amelyek a sajátos helyi körülményeket jellemzik*” (Altrichter, 2005; 4).

A Rand kutatás kifejezetten törekedett arra, hogy ne csak a vizsgált konkrét fejlesztési beavatkozások közvetlen hatásait értékelje, hanem megpróbálja felvázolni az oktatási implementáció *általános elméletét* is. Ez a rendkívüli módszertani igényességgel megtervezett és kivitelezett kutatási program egyedülálló hozzájárulás volt az implementációról való tudásunk fejlődéséhez és mindmáig megkerülhetetlennek számít minden olyan kutatás számára, amely az oktatási programok hatásmechanizmusait vizsgálja. A következtetéseit gyakran idézik ma is nemcsak az oktatásban, hanem a foglalkoztatási, szociálpolitikai és egészségügyi ágazatokban zajló fejlesztési beavatkozásokat elemző kutatásokban is. Azok az elmúlt évtizedekben készült összegzések, amelyek átfogó módon elemezték az implementációs kutatások helyzetét, akár általában a közpolitikai kutatások keretei között (lásd például Matland, 1995; Barrett, 2004) vagy speciálisan egy-egy ágazatra vonatkozóan (lásd például Fixsen et al., 2005), akár speciálisan az oktatásügyi vagy neveléstudományi kutatások területén (például Fullan–Pomfret, 1997), mindig fontos referenciaként utaltak rá.

A Rand kutatás elméleti modelljének lényegi eleme az *adaptáció pozitív értelmezése*. Az empirikus vizsgálat egyik legfontosabb megállapítása az volt, hogy a fejlesztési beavatkozások azokban az iskolákban vezettek az osztálytermi folyamatok és a tanári viselkedés lényeges és fenntartható megváltoztatásához, ahol az iskolák és a tanárok nem mechanikusan vették át a beavatkozás keretei között elérhetővé vált eljárásokat, hanem azokat

adaptálták azon iskola vagy osztályterem sajátosságaihoz, amelyben működtek, miközben képesek voltak arra is, hogy saját viselkedésüket hozzáigazítsák az új eljárások igényeihez. Ez az oktatásfejlesztési programokról való gondolkodás alapvető átrendeződését eredményezte: előtérbe került a beavatkozások kognitív dimenziója, így az, vajon a megvalósítók értik-e a beavatkozásokat megtervezők szándékait, és a fejlesztési folyamat kulcselemévé vált a pedagógusok, és általában a lokális megvalósítók aktív *tanulása* (Cohen - Hill, 2003).

Mindezek nyomán a szakpolitikai és fejlesztési beavatkozások elválaszthatatlan részévé vált azoknak a komplex támogató rendszereknek a létrehozása és működtetése, amelyek immár nem egyszerűen tájékoztatnak vagy információt közvetítenek, hanem olyan gazdag tanulási környezetet hoznak létre, amelyben megvalósulhat a pedagógusok aktív tanulása. Az ilyen tanulási környezetek nem írhatóak le a „továbbképzés” hagyományos fogalmával, hanem gyakran a horizontális tanulás hálózatos formáit öltik, azaz „szakmai tanulóközösségek” kialakulásához vezetnek, és a fejlett oktatási rendszerekben zajló reformfolyamatok kulcselemét alkotják (Mourshed et al., 2010, Istance,– Kobayashi, 2012). A Rand kutatás ugyanakkor nemcsak a pedagógusok aktív tanulását helyezte az implementációs hatásmechanizmusok középpontjába, hanem az iskola, mint szervezet, adaptációs képességének a problémáját is. Ezekkel a későbbiekben, a „*A pedagógusok tanulása*” és a „**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**”c részekben részletesebben is foglalkozunk: itt csak annyit érdemes hangsúlyozni, hogy ez jelentette azt az áttörést, amely az implementáció problémáját kiemelte abból a technikai-rationális paradigmából, amelyben az utasítások pontosságán, a végrehajtók fegyelmezettségén és az ellenőrzési mechanizmusok megbízhatóságán volt a hangsúly.

Noha a három korábban jelzett megközelítés közül azzal, amelyet *1. táblázat* „jelentésadás, közös alkotás” elnevezéssel mutatott be, itt nem foglalkozunk részletesebben, annyit érdemes megjegyezni, hogy a Rand kutatás kölcsönös adaptációt hangsúlyozó megközelítése már egyértelműen ebbe az irányba nyitott utat. Azáltal ugyanis, hogy felértékelte a lokális végrehajtók aktív szerepét, rögtön kitért annak lehetőségét is, hogy a pedagógusokra, mint a tanulási környezet vagy a kurrikulum aktív alkotóira tekintsünk. Vagyis a felé a változási modell felé nyitott, amelyet az oktatási rendszerekben zajló változások elméletével foglalkozó Andy Hargreaves később a „negyedik út” elnevezéssel írt le, szembeállítva azt a bürokratikus, a piaci logikát követő és a standardokat hangsúlyozó változási modellekkel (Hargreaves, 2008). Saját kutatásunk elméleti modellje is aktív, dinamikus kapcsolatot feltételez egyfelől a fejlesztési beavatkozások vagy programok, másfelől az azokat fogadó iskolák és pedagógusközösségek között, de nem mond le arról, hogy a fókusz magán a fejlesztési beavatkozáson tartsa. Ugyanakkor nyitva tartja a lehetőségét annak, hogy a későbbiekben még inkább a bottom-up megközelítés felé közelítsünk, azaz olyan kutatások felé, amelyek figyelmének középpontjában már nem a fejlesztési beavatkozások vannak, hanem azok a létező tanulási környezetek, amelyeket a legkülönbözőbb innovációk formálnak, és amelyek alakulásában az oda „érkező” fejlesztési beavatkozások csupán egyikét alkotják a sokféle hatásnak.

3 Implementációs összefüggések

Az implementációval, ezen belül az oktatásfejlesztési beavatkozások implementálásával foglalkozó kutatások számos olyan összefüggést tártak fel, melyek ismeretében jobban megérthetjük a komplex rendszerekben megvalósuló fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait. E tudás teszi lehetővé a megvalósítási folyamatok mögötti oksági

összefüggések megértését, annak feltárását, hogy miért sikerül vagy nem sikerül a beavatkozásoknak mély és tartós hatást elérnie a pedagógusok viselkedésében és gondolkodásában, az általuk alkalmazott tanulásszervezési módszerekben. Az implementációs hatásmechanizmusok ismerete az, ami leginkább elősegíti, hogy a fejlesztési beavatkozások képesek legyenek jelentős, az iskolák és a tanórák világának mélyebb rétegeit is elérő változásokat generálni: olyan változásokat, melyek a fejlesztési pénzek elapadása és a változásokat előidéző ösztönzők vagy kényszerek megszűnése után is hatással vannak a mindennapi pedagógiai folyamatokra.

Az alábbiakban a változtatási folyamatok azon összefüggéseit próbáljuk meg szisztematikusan bemutatni, amelyek az implementációs tudást teremtő kutatások eredményei szerint a leginkább meghatározóak. Az implementációs folyamatok hatásmechanizmusait öt fő problémakör mentén vizsgáljuk, hangsúlyozva, hogy ezek szoros kapcsolatban állnak egymással, részben átfedik egymást, illetve együttesen komplex és bonyolult hatásrendszert alkotnak. Az itt elemzett kérdések egy része később, „*A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása*” című fejezetben is felbukkan majd, de ott már kifejezetten kurrikulumfejlesztési perspektívából.

Abból kiindulva, hogy a fejlesztési beavatkozások kapcsán különösen fontos kérdés az, vajon a *fejlesztési terep* képes-e az elérhető forrásokat hatékony módon felhasználni, illetve hosszabb távon ezek milyen valós hatásokat generálnak, az implementációs összefüggések bemutatásának első tartalmi egységének az *abszorpciós kapacitás* kérdését választottuk. A fejlesztési terep forrásfelvevő és megkötő képessége olyan komplex problémakörnek tűnik, mely lényegében felöleli a megvalósítás hatásrendszerének minden főbb elemét. Másképpen fogalmazva: ha az abszorpciós kapacitás dinamikáját, annak változási folyamatait szeretnénk leírni, az azt befolyásoló tényezők számbavétele során szükségszerűen érintenünk kell az implementációs folyamatok minden főbb problémakörét. Az abszorpció problémája tehát ernyőként öleli fel a megvalósítás elméleti problémaköreit, így például az egyéni (tanári) és szervezeti tanulás kérdését, a résztvevők elkötelezettségének problémakörét, a szintek közötti dinamikát, az idődimenzió szerepét, vagy a menedzsmenttechnikák alkalmazását.

E fejezet első részében tehát, szűkebb perspektívát használva, kifejezetten az abszorpciós kapacitás értelmezésére fókuszálunk, olyan témákat járva körül, mint az abszorpció lehetséges típusai, a szervezeti tanulás és a szervezetek dinamikus képessége, a „telítettségi pont” jelentősége, vagy az „elfogadható felszívás és költség” mértéke. Mivel a következő négy – az implementáció közeget, szintjeit, az idő szerepét és a változási folyamatok menedzselését tárgyaló – alfejezetben belül felmerülő problémaköröket az abszorpciós kapacitás vonatkozásában is értelmezzük, e területről nem ennek az alfejezetnek végén, hanem az implementációs összefüggések egészének megismerése után kaphat az olvasó teljesebb képet.

Az ezt követő alfejezet témája az implementációs összefüggések második nagy tartalmi területe: a *beavatkozások közege*. A fejlesztési terek abszorpciós képességére jelentős és közvetlen hatással vannak annak kontextusnak vagy közegnek a sajátosságai, melyben a fejlesztési beavatkozások megvalósulnak. E sajátosságok közt kiemelt módon kezeljük a komplexitást és a dinamikus folyamatok jelenlétét. Ebben az alfejezetben foglalkozunk olyan kérdésekkel, mint az érintett szereplők, ezek kapcsolatrendszere és a közöttük zajló dinamikus interakciók, az intézmények (így az iskolák) fejlettségi szintje, a szervezeti tanulás bizonyos vonatkozásai, a tanuló hálózatok működése, továbbá az intézményrendszerek kiépültsége, a pénzosztási, időzítési, információs mechanizmusok, a rendelkezésre álló humán erőforrás és hasonlóak.

Mivel a fejlesztések környezetének értelmezése a komplex rendszerek sajátosságainak, illetve az evolúciós folyamatok érvényesülésének előtérbe helyezését is igényli, igyekszünk láttatni a makro- és a mikroszintű történések dinamikáját, a központi fejlesztések elindítása és az intézményi (iskolai) gyakorlat tényleges változása közötti kapcsolatokat. Különös hangsúlyt helyezünk az érintett szereplők (aktorok) beavatkozásokkal szembeni viszonyulására a közöttük zajló interakciókra, illetve a közöttük kialakuló kölcsönös függőségekre és koalícióképződési folyamatokra. A fejlesztések közege kapcsán kitérünk arra is, hogy miként változik egy adott beavatkozás kontextusa és természete attól függően, hogy saját országon belül, vagy azon kívüli fejlesztésként (esetleg egyszerre mindkettőként) értelmezhető, hogy a teljes oktatási rendszer egészét megcélzó reformról, vagy meghatározott célcsoportokra irányuló fejlesztési beavatkozásról van szó. Emellett elemezzük azt is, hogy milyen sajátos közeget teremtenek a kurrikulumot érintő, a szakmai meggyőződések mélyebb rétegeinek változását megcélzó beavatkozások (ez utóbbiakat részletesebben „*A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása*” című fejezetben tárgyalva). Ezzel kapcsolatban értelmezzük olyan különös jelentőségű megvalósítási fogalmakat is, mint a várható járulékos költség mértéke, vagy a kulturális ütközések.

Az implementáció közegét érintve megkülönböztettük a makro és mikroszintet, előbbi alatt a rendszerszintű folyamatokat, vagy az országok külső erőforrást felszívó képességét, utóbbi alatt pedig az intézményi történéseket, vagy az intézmények abszorpciós kapacitását, pontosabban az ezekre fókuszáló elemzési perspektívát értve. A makro- és mikroszint megkülönböztetésének jelentősége többek abban rejlik, hogy ezek interakciója alapvetően meghatározza a fejlesztési beavatkozások implementálásának sikerét. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a makroszintű kezdeményezésekre kialakuló mikroszintű válaszok döntik el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg. Ám e rétegek értelmezése még nem bizonyul elegendőnek az implementációs folyamatok megértéséhez, így az implementációs összefüggések harmadik tartalmi ágát *az implementáció szintjeinek* több aspektusból történő áttekintése adja. Az ezzel foglalkozó harmadik alfejezetben belül megkülönböztetjük a legtágabb és a legkisebb értelmezhető elemek szerint strukturált és a konkrét társadalmi organizmusokhoz kötődő szintrendszereket, illetve az oktatásfejlesztési folyamatokon belül értelmezzük ezek főbb rétegeit. E két szintrendszer együttes használatával értelmezzük például a köztes szint működését és bemutatjuk az abban rejlő implementációs potenciált.

Az implementáció elemzési szintjeinek megkülönböztetése azért is különös jelentőségű, mert az implementációs tudásunk részben a rendszerszintű, részben a mikroszintű perspektívából vizsgálódó kutatásokból származik. Habár a makroszintű perspektívából feltárt összefüggések általában jól vonatkoztathatóak a mikroszintű folyamatokra is, és fordítva, szükséges az adaptációk állandó jelzése, illetve annak módszeres elemzése, hogy az egyes szintekhez köthető implementációs tudás milyen vonatkozásokban lehet érvényes más szintek esetében is.

Az implementáció közege és a komplex rendszerek értelmezése, nemcsak a szintek megkülönböztetését, de az evolúciós folyamatoknak, illetve az idő szerepének a hangsúlyozását is szükségessé teszi. Az idő értelmezése ad lehetőséget arra, hogy megértsük például a komplex közegekbe vitt beavatkozások által generált folyamatok áramlását és az implementációs folyamatok természetes ciklikusságát. Az abszorpciós kapacitást szűken vizsgáló első alfejezet kapcsán is megjelenik, hogy a fejlesztési terepek forrás-megkötő képessége nem statikus, hanem a tanulási folyamattal szorosan összefonódó, az idővel

folyamatosan változó, dinamikus jellegű jellemző. Tekintettel arra, hogy az idődimenzió kezelése nélkül nem érthető az implementációs hatásrendszer, *az idő különböző aspektusokból történő értelmezése* adja az implementációs összefüggések negyedik tartalmi ágát.

Az idő problémakörének több megközelítését tudjuk elkülöníteni egymástól: az implementációról gondolkodók foglalkoznak a komplex rendszerekben kialakuló hatások időbeli változásával, a „körkörös hatások” jelenségével, a fejlesztés tényleges időigényével, az idővel kialakuló eltérő rendszerfejlődési szintek sajátosságaival, azok sajátos fejlesztési lehetőségeivel, a programok előrehaladásával vagy terjedésével, a tanulási folyamatok időigényével és állomásaival, illetve azzal, hogy az érintettek miként kezelik az idő kérdését. Habár az idő problémakörét felölelő alfejezetben e problémakörök mindegyikét áttekintjük, e területre is igaz, hogy szükségszerűen megjelenik az implementációs összefüggéseket feltáró fejezet valamennyi alfejezetében.

Sokan az implementáció problémavilágát a menedzsment kérdésével azonosítják, többek között azért, mert a fejlesztési beavatkozások általában projektek formájában jelennek meg, amelyek sikeres megvalósítása nagymértékben függ ezek menedzselésének a minőségétől. A hagyományos menedzsmenteszközök alatt olyan eszközökre gondolunk, mint amilyen a kontrolling, a projektmenedzsment vagy a közigazgatás egészét tekintve az új közmenedzsment (*New Public Management*) teljes kapcsolódó eszközrendszere. Ezen belül meghatározó jelentőségűek a komplexitás menedzselését szolgáló eszközök, így például a kölcsönös függőségek lehetséges hatásainak elemzése, az érintett csoportok elemzése (*stakeholder analysis*), vagy az alternatív scenáriók készítése. E technikák alkalmazásának minőségétől alapvetően függ a szándékolt és a megvalósult hatás közötti eltérés nagysága, illetve amennyiben a menedzsment a fejlesztési terepen belül van jelen, úgy az abszorpciós kapacitás mértéke is. Ezért az implementációs összefüggések ötödik és egyben utolsó ágát a *menedzsmentkérdések problémavilága* adja.

Az ezzel foglalkozó ötödik az alfejezetben belül kiemelten kezeljük a „*felülről irányított*” és az „*alulról szerveződő*” implementációs stratégiák alkalmazását, az ex-ante, az időközi és az ex-post értékeléseket valamint az indikátorok problémakörét. Mivel a menedzsmentkapacitások között különös jelentősége van az olyan kognitív képességeknek, mint a komplex adaptív rendszerekben való gondolkodásnak, az idődimenzió kezelésének vagy a makro- és mikroperspektívában történő egyidejű látás képessége, e problémakör értelmezése is csak a megelőző négy alfejezettel együttesen képzelhető el.

Az implementációs összefüggések leírásának a fentiekben említett öt vertikális problémakörre az ezeket kifejtő alfejezeteken belül horizontális fókusz is ad a hatásmechanizmusok vázolásához. Az egyes problémaköröket, mint erre utaltunk, nem lehet egymástól élesen szétválasztani, így ezek horizontálisan átszövik a másik négy problémakör tárgyalását is. Emellett azonban megjelennek az implementációs folyamatok szempontjából meghatározó jelentőségű, és az összes alfejezetet átszelő egyéb horizontális problémakörök is.

A horizontális problémakörök közt a legfontosabb a *tanulás*. Az egyéni (pedagógusi) és szervezeti tanulást a komplex oktatási rendszerekben zajló implementációs folyamatok legfontosabb elemeként kezeljük, amely alapvetően meghatározza e rendszerek abszorpciós kapacitását. Megléte vagy hiánya egyik legfontosabb jellemzője a fejlesztés közegének: a tanulási képesség a rendszerek fejlettségének egyik legfontosabb jellemzője. A tanulás képes közvetíteni az egyes szintek között, időigénye meghatározza az implementáció időigényét, és támogatása az egyik legfontosabb implementációs menedzsment-eszköz.

Hasonlóképpen, horizontális témaként jelenik meg az *aktorok dinamikája*. Noha ez leginkább a fejlesztés közegével foglalkozó alfejezethez köthető (az érintett szereplők kapcsán mindenekelőtt itt foglalkozunk ezzel), értelemszerűen megjelenik a szintekkel és az idővel foglalkozó fejezetekben is, hiszen az egyes szintekhez eltérő aktorok is kötődnek (pl. lokális és nemzeti szintű szereplők) és az egymás viselkedésére adott válaszaik és az egymáshoz való kölcsönös alkalmazkodásuk időben is alakul. Mint már utaltunk rá, az aktorok viselkedésének elemzése a fejlesztési beavatkozások menedzselése egyik legfontosabb eszközének tekinthető.

Végül horizontális témaként is kezeljük az implementáció-kutatások legfontosabb, folyamatosan visszatérő témáját: a „felülről irányított” és az „alulról szerveződő” folyamatok kettősségét. Ezek egyidejű megléte, egymást kiegészítő és kölcsönös hatása a fejlesztés közegének alapvető jellemzője. Kettősségük a komplexitás egyik legfontosabb forrása és összetevője. A kétféle perspektíva értelemszerűen közvetlenül kapcsolódik a mikro- és makroszintek dinamikájához, és az eltérő idődimenziókhoz is (az evolúciós folyamatok értelmezhetetlenek az idő dimenziója nélkül). Az előbbihez kapcsolható ún. „programozott beavatkozások” és az utóbbihoz köthető ún. „evolúciós modellek” eltérő menedzsment megközelítéseket alkotnak és eltérő menedzsment eszközök mozgósítását igénylik. Az, hogy létrejön-e ezek egyensúlya, azaz sikerül-e ezek között az implementáció-kutatók által gyakran szembeállított megközelítések között szintézist kialakítani, meghatározó jelentőségű az abszorpciós kapacitás szempontjából.

3.1 Az abszorpciós kapacitás

A fejlesztési beavatkozások megvalósulása kapcsán talán a legfontosabb kérdés az, hogy a fejlesztési terep képes-e a fejlesztési forrásokat hatékony módon felhasználni, azaz – tágabb értelmezésben – ezek hosszabb távon milyen valós hatásokat generálnak. A fejlesztési terek külső erőforrások vonzására és megkötésére való alkalmassága, melyet a fejlesztési szakirodalomban gyakran az *abszorpciós kapacitás* fogalmával írnak le, a fejlesztések tervezői, megvalósítói és kutatói számára is kiemelt problématerület, így az implementációs hatásmechanizmusok empirikus feltárása során mi is kiemelt figyelmet fordítunk e dimenzióra. Az abszorpciós kapacitást befolyásoló tényezők széles spektruma megengedi, hogy a problémakörrel úgy gondolkodjunk, mint ami felöleli az implementációs folyamatok minden főbb területét (Hervé – Holzmann, 1998), tehát eléggé nyitott ahhoz, hogy egyszerre láttassa többek között a megvalósítási folyamatok evolúcióját, többszintűségét vagy szektorközi jellegét. A jelen kutatás számára azért is különösen fontos az abszorpciós kapacitás jó megértése, mert empirikus szakaszában olyan megvalósítási elméletek egyidejű tesztelésére törekszünk, melyeket ez az implementációs problématerület – talán másoknál jobban – képes egységes elméleti keretbe foglalni. Éppen ezért az implementációs összefüggések első problématerületeként az abszorpció átfogó kérdéskörével foglalkozunk.

Az *abszorpció* a természettudományokban és a társadalomtudományokban egyaránt értelmezett, a *befogadást* jelölő fogalom. A biológiában az emésztést, a gyógyszeriparban a szerek vérbe való felszívódását, a fizikában és a kémiában pedig az atomok, molekulák vagy ionok más anyagba történő beépülését jelenti. Korábban a pedagógiaelmélet is használta ezt a fogalmat többek között az érzékszervi tapasztalatok kisgyermekekkori ösztönös befogadását jelölve (lásd: Montessori, 1949). Az abszorpció a fejlesztési diszciplínán belül is különös fontosságú jelenséget jelöl, itt azt írja le, hogy a *fejlesztések gazdája által biztosított erőforrásokat a fejlesztési terep miként és milyen mértékben „köti meg”*. A bevonható erőforrások egyaránt jelenthetnek *pénzügyi forrásokat, infrastruktúrát, technológiát, vagy humánerőforrást, továbbá új tudást vagy kognitív tartalmakat*. Ha kurrikulumfejlesztéseket

támogató erőforrásokban gondolkozunk, akkor ilyenek lehetnek az új típusú IKT eszközök, az innovatív módszerek, vagy know-how-k, de a szakértői csoportok, intézmények támogató tevékenysége is ide sorolható. Az abszorpció fogalmához szorosan kötődik az *abszorpciós kapacitás* fogalma. Utóbbi azt mutatja meg, hogy egyes közösségek, országok, régiók, intézmények milyen mértékű és típusú külső erőforrásokat képesek úgy felhasználni, hogy a támogatások valóban elérjék céljukat, tényleges hatásokat generáljanak, fenntarthatónak bizonyuljanak. A Világbank egy 2004-es kutatásában rámutatott arra, hogy a támogatások csak egy bizonyos szintig, az ún. *telítettségi-pontig* tudnak lényegi változásokat kiváltani (World Bank, 2004), a felvevőképesség maximumát pedig a helyi feltételek, a *fejlesztés kontextusa* határozza meg.

A fejlesztési terepek erőforrás-megkötési képessége a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején került a fejlesztésekről gondolkodók érdeklődésének központjába. A szervezetfejlesztés első, jól ismert abszorpciós modellje a mikroszintű perspektívából vizsgálódó Daniel A. *Levinthal*, a University of Pennsylvania, és Wesley M. *Cohen*, a Carnegie Mellon University professzorainak nevéhez fűződik. Ők innovációelméleti megközelítésből a szervezetek versenyképessége, ezen belül pedig a szervezeti innováció és tanulás kapcsán azt a kérdést járták körül, hogy a vállalatok képesek-e felismerni, asszimilálni és felhasználni környezetük erőforrásait. Munkájuk kapcsán érdemes kiemelni, hogy az abszorpciós kapacitás előfeltételeként jelölték meg a megelőző kapcsolódó tudás meglétét, illetve hogy az abszorpció problémakörét szorosan kötötték a régi és az új tudás összekapcsolódásához. Ennek megfelelően kiemelt figyelmet fordítottak a kognitív struktúrákra, illetve a kognitív és behaviorista kutatások eredményeire (Cohen-Levinthal, 1989; 1990).

A kilencvenes évek végén a külső erőforrások megkötésére való képesség az innovációelmélettel és szervezetfejlesztéssel foglalkozók mellett azoknak a fejlesztéspolitikai szakértőknek is a központi kérdésévé vált, akik nem az egyes szervezetek versenyképességének növelését, hanem a nemzeti szintű rendszerek reformját célozták meg. Ennek a háttérét az adja, hogy ezekben az években a donor közösségek a támogatások jelentős mértékű növelésére készültek, és egyre inkább foglalkoztak azzal a kérdéssel, vajon a gyenge intézményi kapacitású és gazdasági teljesítményű országok képesek lesznek-e a támogatások hatékony felhasználására. Az ilyen irányú gondolkodás erősödését mutatja, hogy ettől kezdve számos tanulmány foglalkozott és foglalkozik ma is az abszorpciós kapacitás mérési lehetőségeivel (lásd pl. Hadjimichael et al. 1995; Durberry-Gemmell-Greenaway, 1998; Hansen-Tarp, 2000; Roodman, 2006), illetve hogy 2005-ben az OECD fórumán 91 ország és számos partnerszervezet fogadta el a donorországok által biztosított segélyek hatékonyságának növelése érdekében azt a Párizsi Nyilatkozatot, melynek központi fogalmává váltak a helyi abszorpciót elősegítő fejlesztéskoordinációs elvek. Így például a helyi szereplők bevonása, a tulajdonosi érzet kialakítása, a befogadó országok vezető szerepe (*ownership*), a fejlesztési és igazgatási kapacitás, valamint az eredmény-szemléletű menedzsment (*managing for results*). E nyilatkozat jelentőségét tovább növeli, hogy az EU adaptálta annak előírásait, így egyrészt szükségszerűen hatással vannak minden olyan hazai fejlesztésre, amely közösségi finanszírozást használ fel, másrészt Magyarországra, mint tagállamra nézve is politikai kötelezettséget jelentenek (OECD, 2005).

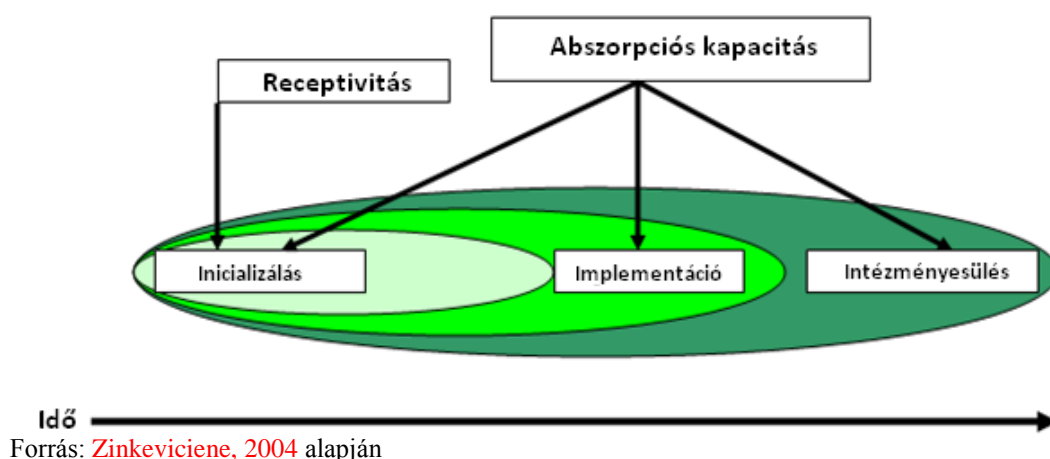
Az, hogy az Európai Unió érdeklődésének, illetve fejlesztési gondolkodásának egyik központi kérdése lett az abszorpciós kapacitás, szorosan összefügg a forráshiányos volt szocialista blokk nyolc országának, köztük Magyarország 2004-es csatlakozásával. E problémakörre később visszatérünk, itt elég annyit megjegyezni, hogy többek között a hazai forrás-

felhasználási tapasztalatok eredményezték az ex-ante feltételek és értékelések megerősödését, illetve azt, hogy a fejlesztési pénzek hatékony felhasználását lehetővé tevő adminisztratív intézményrendszerek fejlesztése hozzákapcsolható olyan fejlesztési beavatkozásokhoz is, mint amilyenek a tanári módszerek megváltoztatására irányuló intézkedések.

Az abszorpciós kapacitás problémaköre a kurrikulum fejlesztések tervezőit, kutatóit is foglalkoztatja, bár a terminológia e területen nem kizárólag ezt a tartalmat hordozza (előfordul, hogy az épületek, termék befogadóképességét értik alatta), illetve az abszorpciós kapacitás a fejlesztések szempontjából releváns jelentése néha más fogalmak mögött is megbújik. Ilyen „rokonfogalom” például a receptivitás és a nyitottság. Ezeket használja például Nijolė Zinkevičienė a felsőoktatási kurrikulum-innovációval foglalkozó, a vállalati innováció és tudásmenedzsment irodalmából származó tudást iskolaváltozási modellekkel ötvöző litván kutató. Szakirodalmi feldolgoásaiban (lásd pl. 2004, 2005) többek között az e tanulmányban is többször idézett Michael Fullan változási teóriáira (lásd: Fullan, 2008a) és arra a Wesley M. Cohen és Daniel A. Levinthal (1990) által közösen írt cikkre támaszkodik, amelyet a szervezeti tanulás, a tudásmenedzsment kutatói elsőik között idéznek, és amelyet a témáról való gondolkodás elindítójaként tartanak számon. Ezeket és más korábbi szerzők írásait követve a receptivitás és nyitottság fogalmával jelöli az intézmények vagy egyének fogékonyságát az új ötletek iránt (Zinkevičienė, 2004). Eszerint azok az intézmények és személyek tekinthetők receptívnek, amelyek/akik felkészültsége, hozzáértése, attitűdjei és motivációs szintje képessé teszi őket az új ötletek kognitív befogadására. Zinkevičienė többek között a Fullan által is használt megvalósítási alfolyamatokra támaszkodva (lásd: Fullan–Stiegelbauer, 1991) definiálja a receptivitás és az abszorpciós kapacitás határait. Eszerint a receptivitás a fejlesztések első szakaszában, annak indításakor bír jelentős szereppel, azt, hogy utána a megvalósítás és az intézményesülés hogyan valósul meg, már az ennél jóval komplexebb abszorpciós képesség határozza meg (lásd 1. Ábra).

1. Ábra

A receptivitás, az abszorpciós kapacitás és az implementációs folyamat



Az abszorpciós kapacitás, illetve a receptivitás releváns irodalmát elemezve az abszorpciós képességet Zinkevičienė is azokkal a folyamatokkal, eljárásokkal azonosítja, melyek lehetővé teszik a tudás megszerzését, asszimilálását, átalakítását és hasznosítását a szervezetek dinamikus képessége növekedésének érdekében.

Az abszorpciós kapacitást mi is komplex, bonyolult problémakörként értelmezzük, beleértve mindazt az egyéni és szervezeti, illetve rendszerszintű képességet és attitűdöt is, amelyet néhányan a nyitottság vagy a receptivitás fogalmával írnak le. Általában az előbbi modell négy elemet tekinthetjük az abszorpciós kapacitás olyan fő összetevőinek, amelyek egymást kiegészítő jelleggel, együttesen határozzák meg, hogy milyen változások következhetnek be az intézményekben. Ennek kapcsán fontos kiemelni, hogy a változások természetesen visszahatnak az abszorpciós kapacitásra is.

A témával foglalkozó fejlesztéspolitikai vagy fejlesztés-gazdaságtani kutatások, elemzések (lásd pl.: Bourguignon-Sundberg, 2006, World Bank 2004) a befogadóképességet meghatározó társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális sajátosságok sokasága közül általában kiemelten kezelik a menedzsmenttudást, a pénzügyi, az időzítési és az információs mechanizmusokat, az intézményrendszer kiépültségét, az infrastrukturális és a humán feltételeket. Ha kurrikulumfejlesztésekben gondolkodunk utóbbi vonatkozásában különösen meghatározó a pedagógusok szakértelme és fejlődési-változási képessége. Ezzel kapcsolatban is érdemes megkülönböztetni az implementáció affektív és kognitív aspektusát. Előbbihez kapcsolódik például a (receptivitáshoz is köthető) motiváció, az elkötelezettség, a meggyőződésrendszerek, vagy a felelősségi körökből adódó konfliktusok (Kálmán, 2011; Reszkető, 2008). Utóbbihoz olyan, legalább ennyire meghatározó kérdések tartoznak, mint az, hogy az implementálók képesek-e értelmezni a fejlesztések céljait, látják-e az alkalmazott eszközök érvényességét, értik-e az elvégezendő feladatokat, képesek-e madártávlatból szemlélni a különböző fejlesztéseket és így ki tudják-e rajzolni a hosszútávú fejlődési irányokat, azaz megértik-e a szakpolitikai szándékokat.

Ebből a kognitív perspektívából, ahonnan az implementáció tanulásként, a fejlesztéspolitika pedig tanításként értelmeződik, számos szerző, illetve konkrét esetelemzés vizsgálódik, igazolva a kognitív dimenzió kiemelten fontos szerepét a beavatkozások megvalósulásában (lásd pl.: Spillane et al., 2002; Datnow-Park, 2009; Cowie et al., 2009; Schagen, 2011; Fullan et al., 2003). Az implementáció kognitív és affektív aspektusának leírásakor általában a kognitív pszichológia és a szociálpszichológia terminusait alkalmazzák, az érintettek egyéni észlelése mellett fontos szerepet kap a kontextus vagy szituáció és a létező reprezentációk. Az implementációs folyamatokat e megközelítés felől értelmezők gondolkodása már jellemzően elmozdul a főnök/beosztott (*principal/agent*) paradigmához köthető racionális modell felől egy puhább, antropológiai modell felé. A két megközelítés különbözősége jól érzékelhető például a célok többértelműségének (*policy ambiguity*) kezelésében. Előbbi komoly kockázati tényezőként, a célok megvalósításának „kijátszásaként” értelmezi ezt, utóbbi viszont a beavatkozások természetes sajátosságaként tekint rá. Olyan potenciált lát benne, mely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a beavatkozások az eltérő feltételekkel működő aktorokat egyaránt el tudják érni, illetve tényleges hatást tudjanak gyakorolni.

A fejlesztés-gazdaságtani elemzésekben a befolyásoló tényezők kezelhetősége érdekében általában megkülönböztetik az *adminisztratív abszorpciós kapacitást*, ami a támogatásokat elosztó intézményrendszer működésének hatékonyságát jelzi, a *pénzügyi abszorpciós kapacitást*, ami a nemzeti költségvetés társfinanszírozási képességére, a magánerőforrások bevonhatóságára, illetve a kapcsolódó pénzügyi tervezésre utal, és a *makroökonómiai abszorpciós kapacitást*, ami azt mutatja meg, hogy az országok adott GDP mellett mennyi támogatást tudnak várhatóan hasznosan felhasználni (lásd: Halász et al., 2005; Horvat, 2005). E három elemzési keret jól értelmezhető az oktatásfejlesztési beavatkozások esetében is, makro és mikro szinten egyaránt. Azonban az új típusú osztálytermi gyakorlatok bevezetését

megcélzó, a mindennapi működés megújulását, illetve a részvevők tanulását és hiedelmeinek, meggyőződéseinek váltását igénylő fejlesztések elemzéséhez még legalább egy vizsgálati terület felvétele szükséges, egy olyan kiemelt kereté, mely a makro és mikro szintű aktorok változási képességét mutatja, és amely fő meghatározói azok a kognitív és affektív elemek, melyeket fentebb említettünk. Az *aktorok változási képességét* a szervezeti változásokat kutatók (lásd: Vera et al, 2011; Eisenhardt-Martin, 2000; Teece et al, 1997) olyan fogalmakkal írják le, mint a szervezetek *dinamikus képessége*, a *szervezeti és egyéni tanulás*, vagy a *tudásmenedzsment*. Ezek az elemzési dimenziók más-más perspektívából tárják fel, hogy az aktorok (iskolák, pedagógusok) mennyire nyitottak a változásra, illetve azt, hogy mennyire képesek felismerni, befogadni, sajátjukká tenni és hosszabb távon alkalmazni a kívülről jövő erőforrásokat, ezen belül különösen a kívülről jövő új tudást. A változási képesség azonban mást jelent, ha makro perspektívából tekintünk rá és mást, ha mikro perspektívából értelmezzük.

Ha *felülről elindított fejlesztések* megvalósulási sajátosságait vizsgáljuk, akkor az aktorok változási kapacitása kapcsán az elsődleges kérdés az, hogy a szereplők az előre meghatározott céloknak és stratégiáknak (amelyek akár evolutív jellegűek is lehetnek) megfelelően képesek-e formálni a gyakorlatukat. A közsféra abszorpciós kapacitása alatt azt a strukturális, funkcionális és kulturális képességet értjük, amely lehetővé teszi a szükséges és elérhető források makroszintű bevonzását, és a forrásokhoz kapcsolódó célkitűzések helyi szintű (intelligens) adaptációját. A makroszintű abszorpciós kapacitás két meghatározó jelentőségű pillérét a központi menedzsmenteszközök és intézményrendszerek működése (a fenti kategóriák szerint ez az adminisztratív abszorpciós kapacitás részét képezi), valamint a mikroszintű abszorpciós kapacitások sokasága adják. Előbbi kapcsán olyan eszközök működtetésére gondolhatunk, mint amilyen a kontrolling, a projektmenedzsment, a szükségletelemzésre épülő logikai keretmátrix (*logframe*), a fejlesztési terep sajátosságainak, vagy a szereplők várható viselkedésének elemzése (*stakeholder analysis*), illetve ide tartozik az adminisztratív intézményrendszer munkatársainak motivációja, elkötelezettsége, energiája, és hasonló (Brynard, 2005). Utóbbi vonatkozásában pedig meghatározó lehet például, hogy az egyes intézmények mennyire nyitottak a külső erőforrások bevonzására, illetve, hogy e mögött van-e jól működő saját szervezetfejlesztési koncepció. E perspektívából az aktorok változási képessége a fejlesztések implementálására való képességet, vagyis az *implementációs kapacitást* jelöli. Az implementációs kapacitás az az ernyő, ami alatt a szervezetek dinamikus képességét, a szervezeten belüli tudásmenedzsment működését, a szervezeti, az egyéni és a horizontális tanulás megvalósulását, illetve minden olyan tényezőt értelmezzünk, ami befolyásolja azt, hogy a szereplők gyakorlatában bekövetkezik-e tartós és mély változás.

Ezzel szemben az aktorok változási képességét mikro perspektívából elemzők (lásd pl. Vera et al., 2010; Winter 2003; Teece, 2007, Cohen-Levinthal, 1990) szerint a változási képesség azt mutatja, hogy az aktorok képesek-e megtenni a szervezet versenyképességéhez, fejlődéséhez szükséges lépéseket, és csak másodlagos kérdés az, hogy ezek a lépések milyen erőforrásból merítkeznek. A szervezeti tanulás, a tudásmenedzsment és az abszorpciós kapacitás fogalmi kereteit szintetizáló modell (Vera et al, 2011) szerint a szervezetek verseny- és megújuló képessége szempontjából a legnagyobb átfogó problématerületet a szervezeti tanulás jelenti. Ez az, ami mindenre kiterjedő ernyőként öleli fel többek között az aktorok dinamikus képességét, ezen belül pedig a tudásmenedzsmentet és az abszorpciós kapacitást. E szerint a mikro szintű abszorpciós kapacitás olyan szervezeti rutinok és folyamatok összessége, amely lehetővé teszi a külső források megszerzését, feldolgozását, átalakítását és felhasználását, illetve ezáltal a dinamikus képesség fokozását.

Mikro perspektívából az abszorpciós kapacitás tehát a változást befolyásoló tényezők egyike. Ezek között hangsúlyosan szerepelhet a saját, belső források feltárásának és felhasználásának a képessége. Erre jó példák azok az intelligens tanulószervezetként működő iskolák, illetve ezek pedagógusai és vezetői, akik egyaránt működtetnek belső, horizontális kommunikációt, illetve vesznek részt külső, tudásmegosztó hálózatokban, azzal a céllal, hogy a külső-belső forrásokból származó tudást később sajátos igényeiknek megfelelően adaptálják. Azok a mikroszintű abszorpciós kapacitással foglalkozó szerzők (lásd pl.: [Lane et al 2006](#), [Todorova-Durisin, 2007](#); [Easterby-Smith et al 2008](#), [Zahra-George, 2002](#)), akik elméleteit Vera és munkatársai szintetizálták, direkt kapcsolatot jelölnek a tanulás, a tudásmenedzsment és a változási képességek között (lásd [Winter 2003](#); [Teece, 2007](#), [Cohen-Levinthal, 1990](#)), illetve az egyéni tanulás elméletének megfelelően azonosítják a külső források szervezeti felvételének lépéseit is. Habár az általuk meghatározott lépéssorok némiképp eltértek egymástól, öt állomásban összegezhetőek. Ezek az állomások a következők: (1) a potenciálisan értékes külső ismertek azonosítása, (2) ezek megszerzése, (3) asszimilálása, majd (4) az asszimilált ismeretekből új tudás létrehozása és (5) hasznosítása.

Az abszorpciós kapacitás elemzési kereteit idáig két szinten, mikro és makro szinten értelmeztük, előbbi alatt az egyes intézmények kapacitását vizsgáló perspektívát, utóbbi alatt az országok vagy nemzeti rendszerek felszívóképességét értve. Emellett persze más osztályozások is elképzelhetőek. Így például ha figyelembe vesszük azt, hogy az abszorpció egyik fő meghatározója a menedzsmenttechnikák alkalmazása, akkor különös jelentőségű lehet a makro és mikro szintek mellett a köztes szint kapacitása is. A lehetséges osztályozások közül talán érdemes kiemelt figyelmet fordítani a fejlesztések típusaira is, hiszen a minden intézményt érintő reformok mellett gyakoriak az iskolák egyes csoportjait megcélzó – általában kísérleti jellegű – fejlesztések is, az ilyen beavatkozások esetében specifikus aktorcsoportok vonatkozásában értelmezhetjük az abszorpciós kapacitást.

Az abszorpciós kapacitás vonatkozásában az egymással kapcsolatban álló rendszerek, szintek vizsgálata különösen fontos lehet, mivel ezek kölcsönösen alakítják, erősítik, vagy éppen gyengítik egymás befogadó képességét. Így a makro vagy a mezoszint abszorpciós kapacitása előidézhetheti az intézményi szintű abszorpció változását, például akkor, amikor egy EU tagállam oktatásfejlesztésre fordítható közösségi támogatásokat használva fel a tanárok szaktudásának tényleges fejlődését, vagy az iskolák menedzsmentkapacitásának növekedését segíti elő. Illetve a hatás ellentétes irányban is megfigyelhető. Korábban említettük, hogy a makroszintű abszorpciós kapacitás egyik fő bázisa a mikroszintű abszorpciós kapacitások sokasága, ez többek között azt is jelenti, hogy a makroszintű abszorpciós kapacitás növelésének különösen hatékony eszköze lehet például az intézményi szintű stratégiai menedzsment kapacitások (így az iskolavezetés) fejlesztése. A szintek és rendszerek összekapcsolódását mutatja az is, hogy az egyes intézmények dinamikus képességét nem csupán az intézményen belüli tényezők határozzák meg, de a szervezeteken túlnyúló tényezők is. Az olyan folyamatok megvalósulása, mint a jó gyakorlatok horizontális terjesztése szervezetközi szinten ugyanis csak akkor valósulhat meg, ha a partnerintézmények nyitottak a külső források befogadására, illetve hajlandóak mások számára is forrásként funkcionálni. Ha az oktatási rendszer szintjét vizsgáljuk, akkor ilyen kölcsönhatásként értelmezhetőek az ágazatközi kapcsolódások is, hiszen az oktatási ágazat abszorpciójának növekedését eredményezheti például a közlekedés, a nyomdaipari eljárások, az infrastruktúra, a média, az IKT eszközök, vagy ágazaton belül a közoktatás és a felsőoktatás (pl. tanárképzés) fejlődése, abszorpciójának növekedése is.

A rendszerek egymást formáló hatásrendszere jól mutatja, hogy (mint már korábban említettük) abszorpciós kapacitás nem állandó, hanem a számtalan befolyásoló tényező hatására az idővel folyamatosan változó jellegű. Így az abszorpciós kapacitást komolyan vevő tervezésnek, illetve a kapcsolódó ex-ante, folyamatközi és ex-post értékeléseknek szükségszerűen számolniuk kell az időtényezővel, azaz dinamikus jellegűnek kell lenniük (Bressers et al, 2012). A főbb vizsgálati – makro és mikro szinten egyaránt értelmezhető – kérdések közé tartozik például az, hogy a kapcsolódó intézményi apparátus kapacitása várhatóan megfelelőnek bizonyul-e a feladatok ellátására (lásd pl. European Commission, 2013a), hogy milyen élő tanulóközösségek működnek, de jellemző az olyan alapfeltételek vizsgálata is, mint amilyen az egészségügy (Bourguignon-Sundberg, 2006), vagy a közlekedés működése, és az IKT eszközök jelenléte is. Ha kurikulumfejlesztésekben gondolkodunk, akkor az abszorpciós kapacitás elemzésének fontos eleme lehet az érintettek kognitív feltételeinek vizsgálata is. Így például annak elemzése, hogy a résztvevők képesek-e a komplex adaptív rendszerekben való gondolkodásra, a fejlesztés időbeli szakaszainak figyelembe vételére, az implementáció által érintett világok eltérő logikájának kognitív kezelésére, a makro és mikro perspektívában történő egyidejű gondolkodásra vagy a változások evolúciós rendszerként való értelmezésére. A kurikulumimplementáció szempontjából különösen érdekes kérdés az, hogy a pedagógusok képesek-e kezelni komplexitást, hiszen a modern tanulásszervezési módszerek osztálytermi bevezetése a fejlett oktatási rendszerekben olyan komplex, dinamikus környezetben történő implementációs folyamat, amely a pedagógusoktól ebbe az irányba is nyitott, fejlett implementációs tudást és képességet követel meg (Vermunt– Endedijk, 2011).

Az „elfogadható” felszívás, illetve a még „elfogadható” költségek elemzéséhez annak a kérdések a megválaszolása szükséges, hogy hol van az a pont, illetve milyen koordináták szerint lehet meghatározni azt a hatást, amittől kezdődően azt mondhatjuk, a beavatkozás költségei hosszabb vagy rövidebb távon megtérülnek, illetve ami alatt azt mondjuk, hogy a fejlesztést nem sikerült a fejlesztési terepen úgy végrehajtani, hogy a járulékos költségek elfogadhatóak legyenek. E kérdések megválaszolásához nyújthatnak segítséget többek között az implementáció megvalósulási szintjeit értelmező elméletek, illetve az elérhető fejlődési szintet vizsgáló és a fejlesztés nem várt hatásait feltáró kutatások.

Az implementációkutatások kezdetét jelentő, mikro perspektívából vizsgálódó – korábban többször említett – Rand kutatás először állított fel olyan elméletet, amely próbálta magyarázni az oktatási változások implementálásának eredményességét (Berman-McLaughlin, 1975). Ennek kapcsán jelent meg az a gondolat, hogy az iskolák komplex adaptív rendszert alkotnak, ezzel összhangban pedig az implementációt olyan folyamatnak tekintették, melynek során különösen nagy jelentőségűvé válik a tanárok tanulása, ami egyaránt jelent egyéni és a kollektív tanulást. Az implementációs folyamat eszerint akkor sikeres, ha a pedagógusok a rendelkezésre álló idő alatt képessé válnak a kurikulum saját közegükben történő értelmezésére, az előírt gyakorlatok és technológiák ennek megfelelő alkalmazására, illetve arra, hogy saját szakmai meggyőződésüket, gondolkozásukat és viselkedésüket a javasolt irányba tudják terelni. A Rand kutatás modelljében négy – a sikertelen, a technikai, a formális és a teljes - bevezetési szintet határozott meg, melynek utolsó két szintje kapcsán értelmezte a „hűség” és az intelligens, vagyis a tanuláson alapuló, és egyéni értelmezést lehetővé tevő adaptáció természetét és várható hatását. Későbbi kutatások arra mutattak rá, hogy a rendszerek fejlettségi szintje határozza meg az elérhető adaptációs szintet, illetve azt, hogy ehhez milyen stratégia (top-down, bottom-up) alkalmazása lehet a leginkább célravezető (Fullan, 2008b; Mourshed et al, 2010).

A támogatási források nem feltétlenül eredményeznek pozitív változásokat, sőt, gyakran előfordul, hogy romboló hatást generálnak (Váradi, 2006; Moyo, 2010). A költségek mérlegelése egészen más kritériumok szerint történhet, nemcsak az egyes ágazatok, de egyazon ágazat specifikus fejlesztési területei között is. Így például jelentősen különbözhet az elvárt eredmények eléréséhez szükséges idő, és a várható költségek mértéke attól függően, hogy azok mennyire igénylik a résztvevők tanulását, kognitív és affektív váltását. A várható költségek különösen nagyok lehetnek azon szereplők számára, akiknek viselkedésüket jelentős mértékben kell megváltoztatniuk, illetve jelentősebb költségek jelennek meg azok oldalán is, akik elveszítik szakmai vagy társadalmi pozíciójukat (Würzburg, 2010). A külső forrásfelhasználásra épülő fejlesztés talán legsúlyosabb kockázata, hogy a minimális szintre redukálhatja a belső problémákra fókuszáló programalkotást, illetve, hogy a beáramló források jelentős károkat okozhatnak a piaci működésben is, hiszen nagymértékben emelhetik az egyes szolgáltatások árát. A negatív hatások kapcsán gyakran említik a fejlesztések abszorbeálását mérő indikátorok nem megfelelő érzékenységet is. Nem megfelelő indikátorok alkalmazása esetén ugyanis tényleges fejlődés nélkül vagy akár romboló hatások mellett is elérhetőek az elvárt célértékek. Sőt, sok esetben éppen ezek az indexszámok idézik elő a fejlesztések visszas hatását, alkalmazásuk egyik leggyakoribb negatív következménye, hogy a jelenségek mutatószámokkal jellemzett összetevői háttérbe szorítják azokat, melyekre a mérések nem terjednek ki (Havasi, 2010).

Habár az nem képzelhető el, hogy egy fejlesztés implementációs csúszások, torzulások, deficittek nélkül menjen végbe, ezek redukálására elképzelhető az abszorpciós kapacitás növelésével (Bourguignon – Sundberg, 2006), melynek egyik legfontosabb központi eszköze a fejlesztési terep sajátosságainak figyelembevétele. A következő fejezetben ezzel, a változások közegevel, illetve annak komplex természetével foglalkozunk.

3.2 A fejlesztési beavatkozások közege

Korábban azt mondtuk, hogy a fejlesztési terek abszorpciós képességére jelentős és közvetlen hatással vannak a fejlesztési beavatkozások közegeinek sajátosságai, értve ez alatt az olyan tényezőket, mint a helyi szereplők szaktudása, az intézményrendszerek kiépültsége és működési mechanizmusai, illetve az, hogy a fejlesztési stratégiák képesek-e alkalmazkodni mindezen adottságokhoz. Azonban az abszorpciós kapacitásra tekinthetünk olyan rendszerjellemzőként, mint ami maga is része a fejlesztés közegeinek, mely a beavatkozások és egyéb változást generáló tényezők hatására folyamatosan formálódik és melyre kiemelt figyelmet fordít a fejlesztési terep sajátosságaira érzékeny változásmenedzsment.

Az oktatási változások közeget feldolgozó témakör első alfejezetében a fejlesztési beavatkozások kontextusának néhány fontos kérdését tekintjük át. Elsőként a fejlesztések által érintett szereplőkkel, szereplők csoportjaival foglalkozunk, hiszen az ő összjátékuk jelenti azt a közeget, ami (érdekeinek, tudásuknak, hiedelmeinek, érzelmeiknek, motivációjuknak) függvényében jelentősen előrelendítheti, vagy akár véglegesen blokkolhatja a változási folyamatok megvalósulását. Ezt követően a fejlesztések típusa szerint értelmezzük a fejlesztési közegek jellemzőit, megkülönböztetve a mindenkire kötelező érvényű reformokat és az iskolák bizonyos körét megcélzó fejlesztési beavatkozásokat, a kurrikulomot érintő és nem érintő beavatkozásokat, illetve a saját országon belüli és kívüli fejlesztéseket. Ismertetjük továbbá azokat a tényezőket, amiket a témában vizsgálódó kutatások a leggyakrabban elemeznek, ezekkel bővebben azonban nem itt, hanem más tartalmak kifejtése során foglalkozunk majd. Így például e felsorolásban megjelenik a rendszerek fejlettségi szintje, melyről az idő és a menedzsment témakörön belül szólnunk majd bővebben. A kontextus kapcsán inkább a felsorolt elemek körkörös kölcsönhatására hívjuk fel az olvasó figyelmét,

mely természetszerűen átvezet minket a kompetitív problémaköréhez, ami az oktatási változások közegeként feldolgozó témakör második alfejezetét jelenti.

3.2.1 A fejlesztési beavatkozásokat fogadó kontextus

„A fejlesztés nem vákuumba érkezik” idéztük első szintetizáló tanulmányunkban (Fazekas-Halász, 2012) az ismert amerikai oktatáskutató Linda Darling-Hammond 1990-es cikkét, ezzel jelezve, hogy a kontextuális feltételek súlyosan korlátozhatják, vagy akár hatékonyan támogathatják a fejlesztési célok megvalósulását. Emellett a fejlesztések kiváltó okai is leggyakrabban környezeti változásokhoz köthetők, így például az új *politikai/stratégiai vezetés* és a nagy horderejű, *kritikus jelentések megjelenése* gyakran eredményezik az oktatási változtatások elindítását (Mourshed et al, 2010). A fejlesztési beavatkozások kontextusát tágan értelmezve ide sorolhatunk minden olyan – társadalmi, kulturális, gazdasági, technikai, infrastrukturális, politikai, jogi – tényezőt, mely befolyással lehet a fejlesztési beavatkozások megvalósulására. A leggyakrabban említett és talán a legmeghatározóbb mindközül a fejlesztés által érintett szereplők viselkedése, az, hogy a különböző mértékű befolyással rendelkező csoportok és egyének együttműködően viselkednek-e, képesek-e a beavatkozások költségeit kezelni, illetve van-e elég tudásuk a fejlesztések megvalósításához.

Ha a közoktatást célzó beavatkozások érintett szereplőiről (actors, agents, stakeholders) beszélünk, elsősorban a „belső” szereplőkre, az iskolahasználókra, a fejlesztést irányítókra, a támogató intézményekre és hasonlókra gondolunk. Érintett szereplőként azonosíthatjuk azokat, akik a fejlesztésben 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. Ilyenek lehetnek például azok a piaci szereplők, akik a tanácsadói-szakértői munkát végzik vagy a taneszköz-ellátás területén látnak el feladatokat. Az oktatásfejlesztési beavatkozások érintettjeként jelenhetnek meg más szektorok képviselői is, így például a nyomdaipari szereplők vagy számítástechnikai programfejlesztők.

A problématerület jelentőségét mutatja, hogy az implementációs folyamatok elismert kutatási témává válását a legtöbben annak a korábban már említett könyvnek a megjelenéséhez kapcsolják (Pressman–Wildavsky, 1984), mely a beavatkozás sikertelenségét az érintettek viselkedésével magyarázza. Az e könyvben bemutatott modell a beavatkozás hatásának eredeti céljaihoz képest történő torzulását attól teszi függővé, hogy az érintett szereplők hogyan viszonyulnak a beavatkozáshoz, illetve hogy ezt milyen intenzitással teszik. A megvalósítási folyamatok és az érintett szereplők viselkedésének, érdekeinek kapcsolatáról már korábban is sokat tudott a politikatudomány. A terület egyik, sokat idézett kutatója, Theodore J. Lowi a hetvenes évektől munkáiban a közpolitikák megvalósulásának konfliktusait és kockázatát is az érintettek érdeklődéseitől teszi függővé (lásd pl. Lowi, 1972). A közpolitika típusaira az implementáció menedzselése kapcsán még visszatérünk, itt annyit érdemes elmondani, hogy a fejlesztést megcélzó (konstruktív) változtatások esetében jelentős implementációs konfliktusok akkor várhatók, ha annak jelentős redistributív következményei vannak, ha előidézik a hatalmi erőter változását, illetve ha olyan intézményi formákat hoznak létre, melyek hátrányosan érintenek egyes csoportokat (Jenei, 2007).

Ma már a fejlesztési beavatkozások tervezésének és értékelésének egyik legfontosabb eleme a résztvevők viselkedésének, befolyásának, illetve ezek változása dinamikájának feltárása. A beavatkozások ugyanis olyan bonyolult és komplex rendszerbe érkeznek, ahol a különböző szereplők és intézményesült szereplőcsoportok állandó interakcióban és kölcsönhatásban állnak egymással, az ő viselkedésük nemcsak a beavatkozás megvalósulását, de más aktorok viselkedését is állandó jelleggel formálják, ezáltal alakítják a kontextus erőterét,

meghatározzák a cselekvések irányát, intenzitását, dinamikáját. „Így az érintettek viselkedése komplex hatásrendszert generál, mely a tervezettől egész más utakra térítheti el az implementációt. Az oktatási szektor esetében, ha lehet, mindez még inkább meghatározó, hiszen itt különösen kiterjedt, általában állami rendszerről beszélünk, melyhez széles érdekcsoportok kapcsolódnak” (Fazekas – Halász, 2012). Az implementációs folyamatok tehát számtalan szereplőt érinthetnek direkt vagy indirekt módon, az implementációs folyamatok előzetes, közbeni és utólagos feltárásakor az implementáció által érintett összes résztvevő közül a potenciálisan befolyásos szereplők és koalíciók meghatározása a jellemző. Itt azonban érdemes megjegyezni, hogy az a szándék, mely a szereplők mindegyikét figyelembe kívánja venni, várhatóan blokkolja az implementáció tervezését, így ugyanolyan veszélyes lehet, mintha a szereplőkkel egyáltalán nem számolnának (Brynard, 2005).

Már a nyolcvanas években felismerték azt, hogy nem elképzelhető olyan előre meghatározott stratégia, amely adott problémára, vagy fejlesztési cél megvalósítására a szereplők sajátos igényeinek figyelembevételével, illetve más környezeti feltételektől függetlenül alkalmazható lenne. William A. Firestone, a Rutgers University Graduate School (New Jersey) oktatáspolitikával és vezetéssel foglalkozó professzora és szerzőtársa, a számos átfogó nemzeti iskolareformot, azok implementációját és hatását vizsgáló független kutató, H. Dickson Corbett egy 1988-ban publikált írásukban prognosztizálták, hogy a beavatkozások mögötti oksági kapcsolatokat feltáró implementáció-kutatások várhatóan különös figyelmet fognak fordítani a különböző kultúrák hatására. A fejlesztési beavatkozások közegének kérdéskörére a kilencvenes évek közepén már az Oktatási Enciklopédia (The Complete Encyclopaedia of Education) is kiemelt figyelmet fordított: a vonatkozó szócikk (Thomas, 1994) elmondja, hogy bár az egyes oktatási programok nemzeteken belüli és nemzetközi terjesztése és adaptációja régóta nagy hagyományú fejlesztési gyakorlat, a programok sikerességét vizsgáló kutatások szerint a különböző környezetekbe importált intézkedések csak ritkán voltak képesek ugyanolyan jól működni. Az ezt igazoló kutatások, esettanulmányok közül talán érdemes kiemelni azokat, melyek a különböző országokban a legkisebb változtatás nélkül bevezetett programokat vizsgálták. Ilyen például az USA egész közoktatását megcélzó *No Child Left Behind* oktatási reformkísérlet megvalósulását bemutató esettanulmány (Gordon – Luis, 2010) is, mely szerint a törvény észak-karolinai bevezetése lényegében nem hozott változást, míg ugyanaz a törvény Nebraskában olyan rendszerrel találkozott, melyben a sikeres (indikátoroknak megfelelő) bevezetés a helyi rendszer regressziójához vezetett (lásd bővebben: Fazekas, 2012).

Az aktorok mellett különösen meghatározó környezeti feltételként jelenhetnek meg az olyan jellemzők, mint a működő intézményrendszerek struktúrája, fejlettségi szintje, de ugyanilyen fontos, hogy a fejlesztés típusa milyen fejlesztési környezetet generál. A különböző típusú fejlesztések rájuk jellemző sajátos közeget teremtenek, majd ezzel kölcsönösen alakítják, formálják egymást. Így például a reformok, vagyis azok a változások, amelyek az adott oktatási rendszer minden intézményét célba veszik másfajta lehetőségekkel, kihívásokkal, kockázatokkal találkoznak, mint azok a változtatások (célzott fejlesztési beavatkozások), amelyek csak az iskolák egy meghatározott körére irányulnak. Általában azt mondhatjuk, hogy a változásnak a célzott fejlesztési beavatkozások kedvezőbb kontextuális feltételeket teremtenek, mint a mindenkire nézve kötelező érvényű reform, többek között mert előbbibe általában önkéntes alapon kapcsolódnak be a résztvevők, így jellemzően kevesebb ellenállásba ütköznek és a szereplők inkább ismerik, értik feladataikat. A célzott fejlesztési beavatkozások másik fontos jellemzője, hogy ezek Magyarországon általában külső forrást felhasználó támogatásokra támaszkodnak, ennek következtében rendszerint intenzív, a fejlesztési források legitim felhasználását monitorozó értékelések kísérik őket. A külső

fejlesztési gazda jelenléte pedig nemcsak a megvalósítás folyamatának kontrollját erősíti, de egyúttal a külső fejlesztési tudást is becsatornázza a fejlesztési folyamat tervezésébe, koordinációjába és értékelésébe. Ennek jelentősége abban rejlik, hogy a külső, nem saját országban véghezvitt fejlesztéseket működtető országok (ilyen a legtöbb „gazdag” ország, így például Anglia, Hollandia, Norvégia, Svédország, Németország, természetesen az USA és maga az Európai Unió is) implementációs tudása jellemzően nagyobb, mint azoké, akik ilyen fejlesztő tevékenységet csak saját országon belül folytatnak. „Ennek hátterében az áll, hogy a külső és belső fejlesztések világát sokszor összekötik azok a szakértők, akik 'ingáznak' a külső és belső fejlesztések között, és akik az egyik szférából a másikba átviszik a releváns tudást. Az Európai Unió e tekintetben is különleges eset, részben azért, mert külső fejlesztési tevékenységére különösen erősen hat saját belső politikája, részben azért, mert a különböző szerepekben végzett fejlesztéseit nehéz egymástól elhatárolni”(Fazekas – Halász, 2012).

A reform típusú változások megvalósítását és sikerességét azonban inkább kíséri kiemelt figyelem, mint a szűkebb körű fejlesztéseket, hiszen itt a kitűzött célok elérésének a legtöbbször komoly politikai súlya van, melynek sikere vagy bukása jelentheti akár kormányzati vezető(k) sikerét vagy bukását is. Az angol *National Literacy Strategy* és *National Numeracy Strategy* programok bevezetésekor például az akkori oktatási miniszter kilátásba helyezte lemondását, amennyiben a kijelölt célok nem teljesülnek. A nagy politikai téttel bíró ügyek, pedig rendszerint a társadalom, a média és a szakma érdeklődése központjába is kerülnek (lásd bővebben: Fazekas, 2012).

A kurrikulumot érintő reformok és fejlesztési beavatkozások implementációs szempontból többek között abban térnek el azoktól, amelyek nem vagy nem elsősorban a kurrikulum megváltoztatása irányulnak, hogy az előbbieket a mindennapi pedagógiai folyamatokat, a tanulás-szervezés mélyebb rétegeit célozzák meg, a legtöbbször szükségessé téve a tanári szakmai viselkedés alapvető jegyeinek megváltoztatását. A későbbiekben, a „*A pedagógusok tanulása*” című fejezetben erre még részletesen visszatérünk. Itt elég annyit megjegyezni, hogy ilyen változásként értelmezhetjük például az olyan fejlesztéseket, melyek a csoportmunkát, a projektalapú vagy az önálló tanulói kutatásra épülő oktatást vezetnek be, vagy melyek a saját gyakorlatra reflektáló tanulás-szervezési innovációkat követelnek meg. A szakmai meggyőződések mélyebb rétegeit érintő változások elérését, egy új pedagógiai kultúra kialakítását megcélzó fejlesztések esetében a kulturális ütközések súlya különösen erős lehet, hiszen a változások sokakban a tanári szerepkör újraértelmezését teszik szükségessé, az ehhez kapcsolódó feladatok pedig az énképet veszélyeztető hatásokat generálhatnak. Az új típusú tanulás-szervezési módszerek bevezetésének „költségei” különösen jelentősek lehetnek azok esetében, akik régóta tanítanak hagyományos módszerekkel és a fejlesztést jelentős többletmunkát jelentő, a mindennapi gyakorlatukba történő külső direkt beavatkozásként élik meg, de azok esetében is, akik újonnan kerülve a pályára a határozott iránymutatás hiányát érzik. Jelentős költségek jelennek meg azok oldalán is, akik elveszítik szakmai vagy társadalmi pozíciójukat. Az oktatásfejlesztések vonatkozásában ilyennek tekinthetők azok a „tudós tanárok”, akiket inkább a diszciplínájuk elméleti kérdései vonzzák, akiket a kompetencia alapú oktatásnak megfelelő tanárszerep megfoszthat tiszteletteljes posztjuktól.

Bár a különböző típusú beavatkozások kontextusának értelmezése érdekében határozottan elkülönítettük a reformokat és a fejlesztési beavatkozásokat, valójában nem húzható éles határvonal köztük, utóbbi előbbi eszközöként is értelmezhető, hiszen a fejlesztés felfogható olyan kísérletezésként, melyre akár a teljes oktatási rendszert érintő reformok is épülhetnek. Sőt, azok a reformok, melyek gazdái értik a komplex rendszerek sajátosságait és az evolúciós

folyamatok természetét, szükségszerűen kísérletezésekre épülnek. Ilyenkor a kísérletezést a reform egészének részeként értelmezik.

Bár a célzott fejlesztési beavatkozások kapcsán már megkülönböztettük a külső és a belső fejlesztéseket, érdemes itt visszatérnünk a fejlesztések e két típusára, ugyanis már említett hatásokon kívül más fontos a fejlesztés közegét érintő implikációik is vannak. A külső fejlesztések esetében különösen erősen jelentkező kérdés lehet az, hogy fejlesztések mennyire felelnek meg a fejlesztés terepét jellemző kulturális közegnek, a politikai vezetők és a társadalom elvárásainak, nézeteinek, hiedelmeinek, a helyi erőviszonyoknak, a kiépített intézményrendszernek. A kulturális ütközések köre és súlya alapvetően befolyásolja a várható implementációs csúszások, torzulások, deficitek mértékét. Másik erősen jelentkező kérdés a „befogadó ország” elköteleződése (*country ownership*). Azoknak a külső fejlesztéseknek, melyeket kívülről delegált fejlesztő csapatok koordinálnak, veszélye, hogy a donor által megbízott szakértők a fejlesztést követően általában távoznak a befogadó országból és az általuk koordinált fejlesztések a helyi vezetés elköteleződését nem, vagy csak kevésbé képesek kiváltani. E felismerés hatására felértékelődött a helyi vezetés bevonásának jelentősége, annak ellenére, hogy ennek következtében várhatóan jelentősen növekszik a beavatkozások megvalósítási kockázata. Hiszen ha a külső fejlesztés beépül a fejlesztési terep intézményi rendszerébe, politikai vezetésének közegébe, a társadalmi elit érdek és hatalmi viszonyainak erőterébe lényegesen megnő a várható implementációs csúszások és torzulások valószínűsége. Ezzel együtt azonban a bevonással olyan helyi szintű vezetői elkötelezettség alakulhat ki, mely a későbbiekben meghozott döntések során is figyelembe veszi a kontinuitás biztosítását. Ez adhat lehetőséget arra, hogy az intézmények működését meghatározó explicit és implicit struktúrák – pl. prioritások, motívumok, gondolkodásmód, erőforrás eloszlás – tartósak legyenek, evolúciós jelleggel öröklődjenek (Halász – Szöllősi, 2012; Chapman – Moore, 2010).

A változtatások közege szempontjából a külső és belső fejlesztések megkülönböztetése azonban még nem elegendő. A külső fejlesztések esetében szükséges további két típus elkülönítése: a valóban másik országban végzett fejlesztéseké és a saját közösség önálló tagállamain belül véghezvitteké. Utóbbiról beszélünk szövetségi államok olyan központi fejlesztései esetében, melyek – komoly autonómiával rendelkező – tagállamok vagy tartományok rendszerében akarnak változást elérni. Itt politikai értelemben ugyan belső fejlesztésről van szó, hiszen a szövetségi állam a saját területén fejleszt, de az autonóm rendszerek perspektívájából a fejlesztési beavatkozás mégis „kívülről” jön. Így az USA esetében, ahol az oktatás az egyes államok saját döntési és felelőségi körébe tartozik, bár politikai értelemben egyértelműen belső fejlesztésről beszélünk, megvalósítási szempontból már nehezebb eldönteni külső vagy belső fejlesztésről van-e szó. Ezt igazolja az is, hogy a programok megvalósítása során megfigyelhető problémák egy része tipikusan a külső fejlesztések sajátosságaiból adódik. Tipikusan ilyennek tekinthetők a kulturális eltérések, vagy a tulajdonosi érzet hiánya. Emellett létezik a külső-belső fejlesztések egy másik típusa is, melyet egyedül az Európai Unió képvisel, hiszen a közösségi regionális politikákon belül és a strukturális alapokból történő fejlesztésekkel az Unió saját területén belül szuverén tagállamokat céloz meg. A fent említett problémák az uniós fejlesztések vonatkozásában is megfigyelhetők. Így például a 2004-ben csatlakozott forráshiányos kelet-közép-európai országok sajátos igényei jelentős mértékben eltértek a korábbi tagállamokétól. A kelet-közép-európai régióban a közösségi források felhasználása nem tudott a korábban megszabott keretek között mozogni, ez eleinte sok helyen szabálytalan (többek között rendszerműködtetésre fordított) forrásfelhasználást, majd később a felhasználási keretek megváltozását eredményezte.

Mindezidáig az aktorok és a fejlesztések típusa szerint értelmeztük a fejlesztési közegek jellemzőit. Emellett a kontextus értelmezéséhez természetesen szükséges foglalkozni egyéb sajátos feltételekkel, illetve ezek változásával is. Az oktatási változások tervezése és értékelése során a környezeti tényezők közül általában kiemelten kezelik a rendszerek működésének fejlettségét, a vonatkozó szabályozásokat, az alapfeltételek meglétét, így például a közlekedést, az egészségügyi ellátást, az infrastruktúrát, a saját pénzforrásokat és hasonlókat. Egy, a környezeti feltételek körkörös kölcsönhatására különösen érzékeny holland esettanulmány (van Twist – van der Steen, 2013) a kontextus vizsgálata során például figyelembe vette a média visszhangját, az önkormányzat a beavatkozáshoz való viszonyulását, a környezet szocio-geográfiai, szocio-demográfiai és szocio-económiai tulajdonságait, ezeken belül a tanulói populáció sajátosságait, a szülők iskolázottságát, a sajátos nevelési igényű gyerekek arányát. Az iskolák belső kontextusa vonatkozásában vizsgálták az iskolák ideológiai elkötelezettségét, teljesítményét, működési struktúráját, menedzsmentjét, kultúráját, méretét, az iskolák tanulói és tanári létszámát és annak arányát, pénzügyi helyzetét, a környéken működő iskolákkal kiépített kapcsolatát, a dolgozók, illetve a tantestület állandóságát, így például azt, hogy az igazgató mióta van a posztján.

A kutatási eredményeik arra mutattak rá, hogy azok az intézmények, amelyek relatíve kis létszámmal működnek érzékenyebbek a külső hatásokra, sokkokra. Másik fontos eredményük, a tantestületek állandóságának vizsgálatából következik, eszerint nemcsak a fluktuáció, de a túlzott állandóság is gátja lehet a változásnak. A kutatás talán legfontosabb eredménye, hogy rámutat a kontextus elemei között lévő dinamikus kölcsönhatásra, konkrét példákkal mutatja be, hogy a beavatkozások hatására olyan öngerjesztő, cirkuláris hatások jönnek létre, melyek nem várt eredmények sokaságát hozzák. Ez a körköröség egyaránt jellemzi az iskolák belső közegében lezajló hatások rendszerét, illetve a környezet és az iskola között végbemenő interakciót is. Korábban említettük, hogy a jelentősebb kritikai jelentések nagyobb volumenű változások kiindulópontjai lehetnek, itt azonban még egy pontosítást meg kell tennünk: az ilyen jelentések megjelenése egyaránt indíthat progresszív fejlődési folyamatot, de az iskolák bukásához is vezethet, amennyiben „ördögi” köröket indít el. Az említett holland esetek arra mutatnak rá, hogy a „gyengén teljesítő” minősítés ilyen irányú hatásokat is elindíthat. Így például volt olyan intézmény, ahol néhány magasabb végzettségű szülő a minősítés hatására más iskolát választottak gyermekeiknek, ez pedig ahhoz vezethet, hogy a jobb szocioökonómiai státuszú gyermekek tömegesen hagyták el az iskolát. A minősítés tehát a szülők támogatására volt meghatározó hatással, ami pedig megváltoztatta az iskola tanulói összetételét, immár az iskolában hátrányos helyzetű gyermekek lettek többségben, és ez negatív hatással volt az iskola teljesítményére. De volt olyan iskola is, ahol oly kevés diák maradt az iskolában, hogy az intézmény nem volt már képes a korábbi struktúra szerint működni tovább (pl. szükségessé vált az osztályok összevonása).

Láthatjuk, hogy az olyan környezeti tényezők, mint amilyen egy minősítés megjelenése az iskola működésének teljes átalakításához vezető hatásrendszerként képes elindítani, melyben szorosan összekapcsolódik az iskola külső és belső környezetének formálódása. Az előbbi példák „ördögi körök” kialakulásának lehetséges formáit mutatták, de a hatásrendszer pozitív folyamatokat is generálhat. Van Twist (2013) és munkatársa szerint pozitív hatásokat generáló körök akkor valósulhatnak meg, ha a kritikus minősítés már a kezdetekben konstruktív energiákat szabadít fel az iskolából. Ez bekövetkezhet akkor, ha az iskolavezetés képes úgy kommunikálni az új helyzetet, hogy annak hatására mind az iskolán belüli, mind az iskolán kívüli szereplők támogatását elnyeri. Az iskolán belül ez a tanárok fejlődési

motivációjának emelkedését, az iskolán kívül pedig finanszírozási támogatásokat és/vagy egyéb involválódást jelenthet (önkormányzat, szülők, kormány, stb.).

Amikor szerencsés vagy kevésbé szerencsés hatás-ciklusokat azonosítunk nem szabad elfeledkezni arról, hogy csak azokra a hatásokra tudunk támaszkodni ezek megismerése során, melyeket valamilyen típusú mérési eszköz kimutatott, azonban minden valószínűséggel számos egyéb nem mért hatása van a fejlesztési beavatkozásoknak. Míg a fejlesztési beavatkozásokat el tudjuk indítani, menedzselni tudjuk, és le is tudjuk állítani, ezek pozitívnak vagy negatívnak mondott hatását nem, azok szabadon futó öngerjesztő folyamatokban élnek. Sok szempontból „szabadon választhatják” irányukat, erősségüket, illetve azt, hogy mikor indulnak meg és mikor vesznek el.

3.2.2 A beavatkozásokat fogadó rendszerek komplexitása

A holland minősítések által generált körkörös hatások, melyek végül az iskolák teljesítményének különböző irányú változását, illetve jelentős átstrukturálódását és megszűnését eredményezték szükségessé teszik az oktatási közegek *komplex rendszerként* való értelmezését. Ha a figyelmünk a komplex rendszerek természetére, annak elméletére irányul, egészen más perspektívába helyezi az oktatási rendszerek működésének megközelítését, mintha ez nem történik meg. Megoszlanak a vélemények arról, hogy ma mennyire elterjedt az a megközelítés, mely a fejlesztési beavatkozások implementációját komplex rendszerekben végbemenő összetett folyamatként értelmezi, illetve mennyire gyakori az a gondolkodás, mely az oktatásügyi változásokat lineáris logikában megvalósítható közigazgatási feladatként kezelhetőnek tekinti (lásd: **van Twist – van der Steen, 2013; Brynard, 2005**).

A lineáris megközelítés szerint az egyik tényező megléte (például a hatásos tanítási módszerek) egy másikhoz (például kiemelkedő tanulói teljesítményhez) vezetnek, tehát szoros és közvetlen logikai összefüggés van fejlesztési beavatkozás és a célzott terület ezt követő történései között. Ellenben számos példa mutatja – többek között a fenti holland eset is – hogy ugyanaz a beavatkozás különböző iskolákban különböző hatásokat vált ki, a legtöbbször a várt hatások elmaradásával és a nem várt hatások megjelenésével együtt. A komplex megközelítés ezzel szemben képes feldolgozni a tényleges hatások körkörös, komplex rendszerét, ez a megközelítés megengedi, hogy úgy gondolkodjunk a fejlesztések által kiváltott hatásrendszerről, mint ami több ösvényen indulhat, különböző hatások egymást erősítő vagy gyengítő találkozásával jár, és más-más eredményekhez vezethet. Fontos látnunk azonban hogy a lineáris gondolkodás nem egyenlő azzal a megközelítéssel, ami szerint ugyanaz a fejlesztési stratégia és eszközrendszer minden intézmény számára megfelelő fejlesztési támogatást képes nyújtani. Ellenkezőleg, ez a megközelítés különösen érzékeny tud lenni a rendszerek sajátosságaira, erősségeire, problémáira, hiszen az ilyen tervezés is rendszeresen vizsgálja a rendszer meghatározó tényezők sokaságát. Ez a gondolkodás azonban megpróbálja leegyszerűsíteni komplex rendszerek dinamikáját stabil és kiszámítható mechanizmusok sorozatára. Habár e folyamatoknak nagyon erős saját belső logikája van, valójában nem kiszámítható hogy hosszabb távon milyen eredményekhez vezetnek, hiszen a komplex rendszerekben számtalan olyan lehetséges hatáspont rejlik, mely új irányba terelheti a fejlesztések megvalósulását. Ugyan a legvalószínűbb esetekkel számolhatunk előre, sőt, ez szükségszerűnek bizonyul a fejlesztések elindításakor, azt semmiképp sem tudhatjuk, hogy a tényleges megvalósulás útja hova vezet majd. A különbség a lineáris és a komplex rendszerben való gondolkodás között az, hogy míg a lineáris gondolkodás nem várt hatások sokaságáról beszél, addig a komplex rendszerek szerint ezek a hatások bár nem tervezhetőek,

logikus következményei a fejlesztések által elindított hatás-ciklusoknak (van Twist – van der Steen, 2013).

Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a komplex rendszerek elemei egymásra kölcsönös hatással vannak, illetve kölcsönös függőségi viszonyban állnak egymással. A „kölcsönhatás eredményeképpen a részek viselkedése oly módon változik meg, hogy az egész rendszer minőségileg új, a részek tulajdonságaitól eltérő viselkedésmintát követ [...] pusztán a részek vizsgálatából nem jósolható meg az egész rendszer viselkedése, a globális tulajdonságok új törvényszerűségeket követnek” (Vicsek, 2003).

A komplex rendszerek elemei bonyolult és hierarchikus struktúra szerint szerveződnek és a különböző szinteken lévő elemek az egyes szinteken belül és azok között is kölcsönhatásban állnak egymással. Eric D. Beinhocker, a komplexitás problémakörével kiemelten foglalkozó angol közgazdász, az *Institute for New Economic Thinking*⁶ ügyvezető igazgatója „*The Origin of Wealth*” c. könyvében a társadalom, pontosabban a gazdasági folyamatok komplexitásának érzékeltetéséhez a gyárak termelése és a szeméttelpeken élő nincstelenek közötti kapcsolatokat tárta fel, és a példájából jól kirajzolódik a két periféria szereplőinek egymásrautaltsága. Nagyon leegyszerűsítve, történetében azt meséli el, hogy ha egy szeméttelpepet érő monszuneső lehetetlenné teszi az ott élő emberek munkáját, a hulladékok szelektálását, az olyan piaci folyamatokat generál, mely jelentős károkat okozhat a nagy kapacitású gyárak profittermelésében. A minket körülvevő rendszerek legtöbbje ilyen önszervező, illetve nagyobb környezete által befolyásolt, komplex, dinamikus, adaptív rendszerként értelmezhető, mely az idő során nyílt evolúciós folyamatok által formálódik. A társadalom mellett ilyenek tekinthető például a forgalom, az időjárás, a tőzsde, a vállalkozások, az immunrendszer, a World Wide Web, vagy a gyorsan globalizálódó világ gazdaság (Sanders – McCabe, 2003).

E rendszerek egyik legfontosabb tulajdonsága a dinamika, az állandó változás. Ezek állapota adott pillanatban a megelőző pillanat állapotától függ és e pillanatok között jellemzően változás figyelhető meg. A gazdaság világából hozva példát, ilyen az árak mozgása, a bérek változása, illetve a vállalatok piacokra való be- és kilépése. Ezek változó állapotát jól illusztrálja a fürdővíz példája, melynek alkotórészei, molekulái folyton cserélődnek, a lefolyón, vagy a fürdőkád szélén, a ki- és a megengedett csapokon keresztül beáramló víz mennyiségétől és minőségétől függően (Beinhocker, 2006). Érdemes itt megjegyezni, hogy a gazdasági tényezők változása az oktatási rendszer sajátos változásait is generálja, például az infrastruktúra, a pedagógusok szakképzettsége, illetve ezeken keresztül a tanulói teljesítmény és motiváció terén. Az oktatási rendszer nemcsak amiatt tekinthető különösen dinamikus rendszernek, mert a legtöbb ágazat változásai hatást gyakorolnak valamelyik alrendszerének működésére, vagy specifikus területének minőségére, hanem azért is, mert a legfőbb „eszköze”, „működési terepe” és „terméke” a tanulói és tanári tanulás/tudás. Ez pedig maga is dinamikus, állandóan változó jellegű.

Az elmúlt húsz évben a komplex rendszerek tudományos megközelítésének forradalma zajlott, aminek köszönhetően a tudományos gondolkodás a lineáris mechanikus világnézet felől egyre inkább a nemlineáris dinamikák, az evolúciós fejlődés által vezérelt rendszerekben való gondolkodás felé mozdult el. Tudásunk mára a komplexitásról összetett elméletté formálódott, egyre többet tudunk a komplex rendszerek szerkezetéről, viselkedéséről és változtatási folyamatairól, s ez a tudás szükségszerűen átfogó, interdiszciplináris jellegű. E

⁶ lásd: <http://ineteconomics.org/about>

szemlélet tudományos elfogadása egyben azt is jelentette, hogy felmerülő kérdések túl nagyoknak bizonyulnak ahhoz, hogy egyetlen tudományág képes legyen feltárni őket. Ahogy a különböző típusú komplex rendszerek között a tudósok elkezdtek a kapcsolatokat keresni, magának a tudományágaknak is nyitni kellett az érintett területek tudományágai felé (Sanders – McCabe, 2003). Így direkt kapcsolat keletkezhetett a természettudományok, a társadalomtudományok és a humán tudományok között, például a fizika, a matematika, a számítástechnika, a neurológia, a művészet és az építészet között (Turcotte – Rundle, 2002).

A komplexitás problémaköre igazi multidiszciplináris terület. A huszadik század elején, az 1970-es években indult el, nagyrészt fizikusok kezdeményezésére az a folyamat, melynek hatására először a fizika, majd más tudományokban is radikális irányváltás történt. A fizikusok, az életet meghatározó nehezen megismerhető, összetett és bonyolult folyamatok kezelését segítő általános elméletek alkotása reményében indított vizsgálataikkal elkezdtek megdönteni az addig alkalmazott nagy elméleteket.⁷ Olyan elméletek születtek e kezdeményezés során, mint a relativitáselmélet, a kvantummechanika, a termodinamika az egyensúlyi rendszerek, a káosz és a komplexitás-elmélet. A tudósok felismerték, hogy az univerzum nem determinisztikus, mint egy óra, és nem véletlen, mint a kaszinó, sőt, azok a rendszerek, amelyek vagy teljesen determinisztikus módon vagy véletlenszerűen működnek, igazából meglehetősen ritkák. A legtöbb jelenség valahol a középen van, bonyolult és kiszámíthatatlan módon ötvözve e két pólust (Beinhocker, 2006). Mára már azzal kapcsolatban is előrehaladott gondolkodás zajlik, hogy miképpen lehet a komplexitás összetett elméletét az oktatási ágazatban akár makroszinten (a reformok implementálásában), akár mikroszinten (az osztálytermi tanulási folyamatok szabályozásában) alkalmazni (lásd például: Sanders – McCabe, 2003; Byrne, 1998, Halász, 2007).

A 1980-as években, az olyan kifejezések, mint a káosz, a dinamikus és nemlineáris a köztudatba is beépültek, mivel népszerű regények és hollywoodi filmek is foglalkoztak ezekkel a témákkal. Ilyen volt James Gleick Káosz c. bestsellere (Gleick, 1999): ez a könyv többek között foglalkozik a „pillangóhatás” néven népszerűvé vált elmélettel. Az elmélet alapját Edward Norton Lorenz, az atmoszféra légmozgásait vizsgáló kutató 1963-as tanulmánya adja, ebben Lorenz a komplex rendszerek érzékenységeire hívta fel a figyelmet, azaz arra, hogy a kezdeti feltételek apró változtatásai is hatalmas eltéréseket eredményezhetnek rendszerszinten (Lorenz, 1963).

A társadalom – mint komplex rendszer – kapcsán érdemes itt kiemelni, hogy ez a megközelítés alapvető ellentétben áll a hagyományos, felülről lefelé, hierarchikus irányítást alkalmazó kormányzati eszközök alkalmazásával, illetve a lineáris ok-okozati összefüggések keresésével. A komplex rendszerekben gondolkodók tudják, hogy az aktorok kölcsönhatása, illetve a széles terjedésű kapcsolati hálózatokon áramló erőforrások, információk jelentősége, változási folyamatokat irányító jellege összehasonlíthatatlanul nagyobb, mint a központi irányítástól érkező globális irányelvek hatása (Sanders – McCabe, 2003; Brynard, 2005).

A társadalmi aktorok hálózati működésének érzékeltetéséhez sokszor a kémiai molekulák hálózatának átalakulását, a halmazállapotok változását, az elemek kötésének változását (gőz, víz, jég) hozzák példának (lásd pl. Beinhocker, 2006), illetve sokan hivatkoznak Stanley Milgram amerikai szociálszichológus „kis világ” kísérletére is. Utóbbi kvalitatív módon igazolta, hogy két véletlenszerűen kiválasztott ember átlagosan három, legfeljebb hat kapcsolaton keresztül eljut egymáshoz. „Milgram a társas struktúrák vizsgálatához saját

⁷ Ebben olyan neves tudósok vettek részt, mint például a kvarkok "feltalálója", Murray Gell-Mann, Nobel-díjas részecskefizikus (Vicsek, 2003).

szolgáltatába állította az USA postaszolgáltatást és érvényes kísérleti bizonyítékot nyert arra, hogy a világ társadalmi értelemben sokkal kisebb, mint gondolnánk. Milgram 160 levelet küldött ki, és azok közül, amelyek végül eljutottak a tőzsdeügynökhöz, úgyszólván mindegyik három barátján keresztül ért el hozzá – mintha a hozzá vezető társadalmi útvonalak mind néhány szűk csatornában futnának össze” (Buchanan, 2001). Bár az elméletet számos kritika érte, illetve a mai napig vita tárgyát képezi, megkérdőjelezhetetlen eredménye, hogy számos tudós foglalkozott későbbiekben ennek továbbgondolásával. Ennek eredményeképpen ma már tudjuk, hogy a kis világ kapcsolatai szociális hálózatok függvénye, melyek egyaránt lehetnek véletlenszerűek és szabályszerűek, tehát rendeződhetnek random módon, vagy akár rácsszerkezetben. Az ismeretségi kör valószínűleg magában foglalja a játszótársakat, a munkatársakat, a szakmabeli ismerősöket, a szomszédokat, de természetesen vannak olyan ismerőseink is, aki kívül esnek a szabályszerűen mondható ismeretségi körökön, az interneten szerzett ismerősök pl. e kategóriába sorolhatók (Beinhocker, 2006).

Talán érdemes megjegyezni, hogy a számítástechnika, és ezen belül a számítógépes grafika gyors fejlődése jelentősen hozzájárult a komplex rendszerek tudományos megismeréséhez. Ezek lehetővé teszik számtalan egymással kapcsolatban álló változó vizsgálatának lehetőségét, hogy ezen keresztül feltáruljon és képileg is megjeleníthető legyen az összetett fizikai, biológiai és társadalmi rendszerek szerkezete és dinamikája (Sanders – McCabe, 2003). Ennek a technikai fejlődésnek eredménye többek között az is, hogy modellezni tudjuk azt a közeget, amibe az oktatásfejlesztési beavatkozásaik érkeznek. Ezek láttán pedig könnyebb megértenünk és érzékeltetnünk, hogy a sokszorosán összetett kapcsolati hálózatokon keresztül a nem-lineáris rendszereket érő kisebb (akár csak a rendszer egyes pontjait érintő) külső hatások időben és térben is terjedhetnek, így akár teljes rendszert formáló jelentős változásokká képesek válni (Lorenz, 1963; Bradley 1995). Mindez a tudás különösen fontos az oktatásfejlesztések tervezése és kutatása során, hiszen rendkívüli módon felértékeli a csupán egyes iskolákat, vagy iskolák bizonyos csoportját érintő fejlesztések és a helyi szintű innovációk várható rendszerszintű hatását.

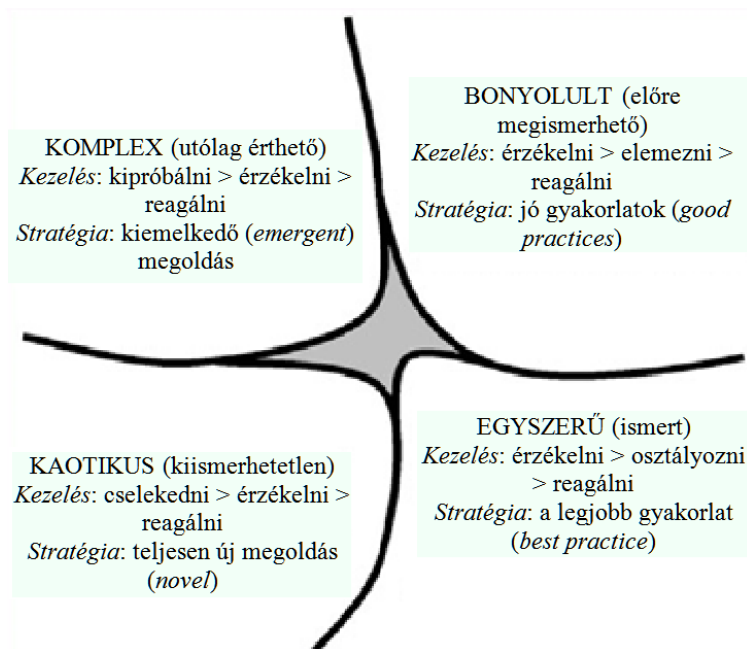
A kurrikulum fejlesztését célzó beavatkozások terepe általánosan véve a társadalom egésze, specifikusan pedig az oktatási szektor. Ez utóbbi olyan különösen kiterjedt rendszer, melyhez bonyolult rendszerdinamika szerint működő széles érdekcsoportok kapcsolódnak (Hargreaves et al., 2010). A modern oktatási rendszerek folyamatosan egyensúlyoznak a szakmai, a politikai és a piaci hatások közt, ezek egyensúlyi helyzete más és más attól függően, hogy mely szintre – osztálytermi, intézményi vagy rendszerszintű szabályozásra – vonatkoznak. Mindegyikhez kapcsolódik egy elsősorban rá jellemző domináns szabályozási forma: az osztálytermihez a szakmai, az intézményihez a piaci, a rendszerszinthez a politikai, melyek kölcsönhatásban a másik két, kevésbé domináns formával alakítják az egyes szintek rendszerét (Halász, 1991).

A komplexitás tudomány (*complexity science*) az a forrás, ami viszonylag nagy rálátást adhat az adaptív rendszerek egészének viselkedésére, ami a rendszerszintű és szervezeti működés, gondolkodás és változás megértését kínálja, ami segíthet azonosítani a változások és átalakulások kulcsfontosságú pontjait. Az oktatási rendszereket vizsgáló kutatók számára is ez a tudás teszi lehetővé a nem-lineáris kapcsolatok és komplex változási folyamatok megértését. Ha oktatási rendszerekben gondolkodunk, akkor olyan elemek kölcsönhatását próbáljuk modellezni, mint a pedagógusok, az igazgatók, a diákok, a szülők, a tankönyvpiaci, a szakszervezeti szereplők, illetve olyan a külső hatásokat elemzünk, amelyek befolyásolják ezek viselkedését, ilyen lehet a közösségi és a nemzeti politika, vagy a tanárképzés (Sanders – McCabe, 2003). Az oktatási rendszerek fejlődésével foglalkozó kutatók közül a korábban már

többször idézett Michael Fullan is különös figyelmet fordít a komplex rendszerek természetnek megértésére, többek között a kaoszelmélet használva az oktatási rendszerekben zajló változások magyarázatára. Fullan az oktatási rendszert a kaosz peremén létező rendszerként azonosította, amelynek jellemző állapota a rendezett, kiszámítható, stabil és a kaotikus között van (Fullan, 2008b). A komplex adaptív rendszerek sajátos implementációs kihívásaival és lehetséges vezetési stratégiáival foglalkozik egy walesi származású kutató, Dave Snowden is. Az általa kidolgozott⁸ ún. Cynefin-modell (lásd 2. Ábra) jól mutatja, mennyire más implementációs helyzettel kell kalkulálni a bonyolult fejlesztési célokat magas komplexitással jellemezhető környezetben megvalósító beavatkozások esetében, mint azokban az esetekben, amelyekre ez nem vagy kevésbé jellemző (Fazekas-Halász, 2012).

2. Ábra

Cynefin-modell: a környezet jellemzői, a lehetséges kezelés és stratégia.



Forrás: A Cognitive Edge Network weblapja⁹ alapján

A modell a komplex rendszerekkel kapcsolatban kiemeli, hogy mivel itt *utólag érthető* folyamatok zajlanak, csak kísérletezéssel, kipróbálással majd ezek eredményeinek elemzésével lehet a megfelelő implementációs utakat keresni. Ez pedig a nagyfokú bizonytalanság kezelését igényli, hiszen teret kell hagyni az evolúciós folyamatok érvényesülésének. Figyelembe véve, hogy a kurrikulumot érintő beavatkozások célpontja a tanári munkán túl, a gyermeki tanulás, a *komplex* környezet egy új dimenziója tárul fel előttünk. Ennek a befolyásolása a fenti modell értelmében elsősorban az evolúciós folyamatoknak teret engedő, kiemelkedő (emergent) megoldásokra alapozott stratégiával képzelhető el.

A fentebb példaként hozott holland oktatásfejlesztési esettanulmány is (van Twist - van der Steen, 2013) kiemelten foglalkozott a komplexitás, illetve a körköröség problémakörével,

⁸ A modellt itt bemutatott formájában ugyan Snowden alkotta meg, de a mögötte lévő osztályozást mások sokkal korábban is alkalmazták már (lásd például Emery – Trist, 1965).

⁹ A szervezet honlapját lásd itt: <http://cognitive-edge.com>.

mely egyaránt jellemzi az iskolák belső hatásrendszerét, valamint a környezet és az iskola között végbemenő interakciót. Estekkel támasztotta alá, hogy a beavatkozások, a mindennapi, valós iskolai gyakorlat során a tervezettnél az elemek sokkal tágabb sokaságára hatnak közvetlenül, és még többre közvetett módon. A beavatkozások hatására olyan öngerjesztő cirkuláris hatások jönnek létre, mely előre nem látható eredmények sokaságát hozzák. Láthattuk, hogy csupán egy minősítés akár néhány hónap alatt az iskola bezárásához vezető hatásrendszert képes elindítani, de jó példa erre jól ismert tesztekre való felkészítés veszélye is. Ilyenkor a specifikus célokra vagy kimenetekre való fókuszálás megváltoztatja a tanítási gyakorlat céljait, illetve a tanárok megtanulják, hogy hogyan szerepeltessék diákjaikat, még a kevésbé jól teljesítő tanulókat is eredményesen a teszteken.

A komplex rendszerekben az egymással kölcsönhatásba lépő erők hatására előre nem látható helyzetek alakulnak ki, és gyakran előfordul, hogy egyes kölcsönhatások aránytalanul nagy következménnyel járnak. Így, szükségszerűen számolni kell implementációs deficitekkel, vagyis az implementáció várt eredményeinek részleges vagy teljes elmaradásával (lásd: [Fazekas, 2013a](#)). Habár nehezen elképzelhető, hogy egy felülről lefelé irányuló implementációs folyamattal bevezetett fejlesztés implementációs deficit nélkül kerüljön a gyakorlatba, úgy tűnik, a változási folyamatok befolyásolásával (pl. tanulószervezetek működtetésével) lehetőség van a deficitek redukálására, és kellően mélyreható – az osztálytermek és az egyes tanulók szintjét elérő – változások elérésére ([Fullan, 2008b](#)). A komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközökről „*Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése*” c. fejezetben lesz szó részletesebben.

A komplexitás problémakörét azonban nemcsak a társadalom szintjén szükséges értelmezni, a amikor az implementációs folyamatokról gondolkozunk. Fontos látnunk, hogy azok a fejlesztési beavatkozások, amelyek a kurrikulumot érintik az egyéneken belüli kognitív váltást tesznek szükségessé. Az egyén maga pedig az egyik leginkább komplex rendszer: olyan rendszer, melynek biológiai és pszichés működését csak korlátozottan ismertjük. Ebbe a rendszerbe vitt külső hatások által előidézett reakciók előre nem vagy nehezen kiszámíthatóak. Ahogy Eric D. Beinhocker ([2006](#)) fogalmaz, nem lehet matematikai képlettel leírni egy olyan rendszer működését, mely kreativitással, képzelettel, tanulási képességgel, szeretettel, gyűlölettel él. Az egyéni szinttel, az itt bekövetkező változásokkal bővebben „*A pedagógusok tanulása*” c. fejezetben fogunk foglalkozni.

3.3 A fejlesztési beavatkozások és a komplex oktatási rendszerek szintjei

A fejlesztési beavatkozásokat fogadó közegek, illetve azok komplexitásának értelmezéséhez szükséges az egymásba ágyazott rendszerek (pl. pedagógusok, iskolák, pedagógiai intézetek, az oktatási rendszer egésze), és ezek kölcsönhatásának figyelembevétele. Talán nincs is olyan az implementációs folyamatokat vizsgáló kérdéskör, mely vizsgálható lenne az egymásra épülő szintek sajátosságainak megkülönböztetése nélkül. E fejezetben így az oktatási rendszerek egymásba ágyazódott jellegével, a leggyakoribb szintek áttekintésével foglalkozunk, valamint vizsgáljuk azt is, hogy a különböző szerveződési rétegek milyen implementációs funkciókat tölthetnek be az oktatásfejlesztési beavatkozások során.

3.3.1 A komplex rendszerek szintértelmezései

A korábbi fejezetekben már többször megkülönböztettük az implementációs folyamatok makro- és mikroszintjét. A *makroszintet* tekintjük a *rendszerek legmagasabb szerveződési szintjének*, az oktatási szektor esetében ez az oktatási rendszer átfogó, általában nemzeti

szintjét jelöli. Az e szinten működő központi szereplők döntéseikkel több, vagy akár minden beágyazott alrendszerre (pedagógusok, iskolák, iskolacsoportok, pedagógiai intézetek) közvetlen hatással lehetnek. A *mikroszint a legkisebb még értelmezhető elemek rendszerét* jelöli: az oktatásfejlesztési beavatkozások implementációjának vizsgálata során általában az iskolákat tekintjük ilyennek (lásd például [van den Akker et al, 2005](#); [Perjés – Vass, 2009](#)). Itt a sokféle, erős kölcsönhatásban álló részekből álló rendszerdinamika megértése a cél, és az iskolák már elég nagy rendszerek ahhoz, hogy az érdeklődésünk központjában álló kölcsönhatások megfigyelhetők legyenek.

A makro- és mikroszintű folyamatok együttesen határozzák meg az implementáció sikerét. A mikroszintű aktorok viselkedése, a makroszint kezdeményezéseire adott válaszaik sokasága dönti el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg, és alapvetően a mikroszintű folyamatok határozzák meg az abszorpció képességet. Itt dől el, hogy a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások képesek-e tényleges változásokat előidézni iskolák és pedagógusok ezreinek a viselkedésben. A mikroszintű feltételek és a várható problémák felértékelése jelzi azt, hogy a fejlesztéssel foglalkozók figyelme a komplex rendszerek kezelésére irányul, illetve hogy a beavatkozások logikája a döntéshozatalra fókuszáló, *programozott (top-down)* megközelítés felől a megvalósítási mozzanatokat középpontba állító, *adaptív-evolúciós (bottom-up)* megközelítés felé tolódik el. A két szint megkülönböztetését, az ezekről való tudás megteremtését a kurrikulumelmélet és -fejlesztés egyik legjelentősebb kognitív váltásaként, fejlődéseként értelmezzük.

A valóságban az oktatási beavatkozások közege ennél jóval összetettebb rendszert alkot. A tipikus és valószínűleg leghasznosabb gondolkodásmód a mikro- és makroszint mellett egy harmadikat, a *mezoszintet is megkülönbözteti*. Utóbbi a *köztes szerveződési szintet* jelöli, az itt működő alrendszerek keretei tágabbak a mikroszintű egységeknél, de nem érik el a rendszer egészének átfogó szintjét. A kurrikulumimplementáció esetében ez az a szint, ahonnan még jól láthatók a mikroszintű történések, feltételek, szükségletek és ahonnan már a rendszer egészének működése is átlátható. Gyakran előfordul, hogy *három szintnél többet különböztetünk* meg. Például amikor az iskolai szintet tovább bontjuk, és külön foglalkozunk a vezetőkkel, a pedagógusokkal és a diákokkal (e szintet néha „nanoszintnek” nevezik). Ehhez kapcsolódnak az olyan problémakörök, mint például a tanári viselkedés, beleértve ebbe a tanári motivációt, identitást és hiedelmeket. Újabb szintek azonban nemcsak erősebb fókuszálással, de a perspektíva tágításával is megjelenhetnek. Így például az oktatásfejlesztési beavatkozások vizsgálata során sokan kiemelt figyelmet fordítanak a *szupraszintre* is, ami azt a nemzetközi közeget jelenti, ami akár az uniós szabályozásokkal, akár a nemzetközi trendekkel is befolyásolhatja az alatta lévő szintek alrendszerének viselkedését. Valójában ezeknél is jóval több szint létezik. Általában azonban az implementáció problémakörével foglalkozó legtöbb szerző e három-öt szintben gondolkodik, mivel az összes létező szint számbavétele (ha ez egyáltalán lehetséges lenne) már olyan mértékig növelné a komplexitást, hogy az se kezelhető, se kommunikálható nem volna.

A különböző szintek elemei önszervező jelleggel szinteken belül és szintek között is erős kölcsönhatásban állnak egymással, kölcsönös függőségi viszonyok, két, vagy többirányú hatások vannak. A rendszereket, alrendszereket egymásba ágyazódásuk és egymásra hatásuk miatt csak nyitott rendszerekként értelmezhetjük, olyan rendszerekként, amelyek működését visszacsatolási hurkok határozzák meg, ahol a beáramló (pl. gazdasági, politikai, társadalmi, környezeti) hatások, erőforrások, vagy információk jelentősége különösen magas ([McCombs, 2010](#)). Az ilyen komplex rendszerek működésének összetettségét a témával foglalkozó szerzők egymástól látszólag független események közötti oksági összefüggések feltárásával

érzékeltek: ilyen az a korábban említett, **Beinhocker (2006)** által leírt érzékletes példa, amely azt tárta fel, hogy egy szeméttelep eltűnése milyen tartós hatásokat generálhat a globális gazdasági folyamatokban.

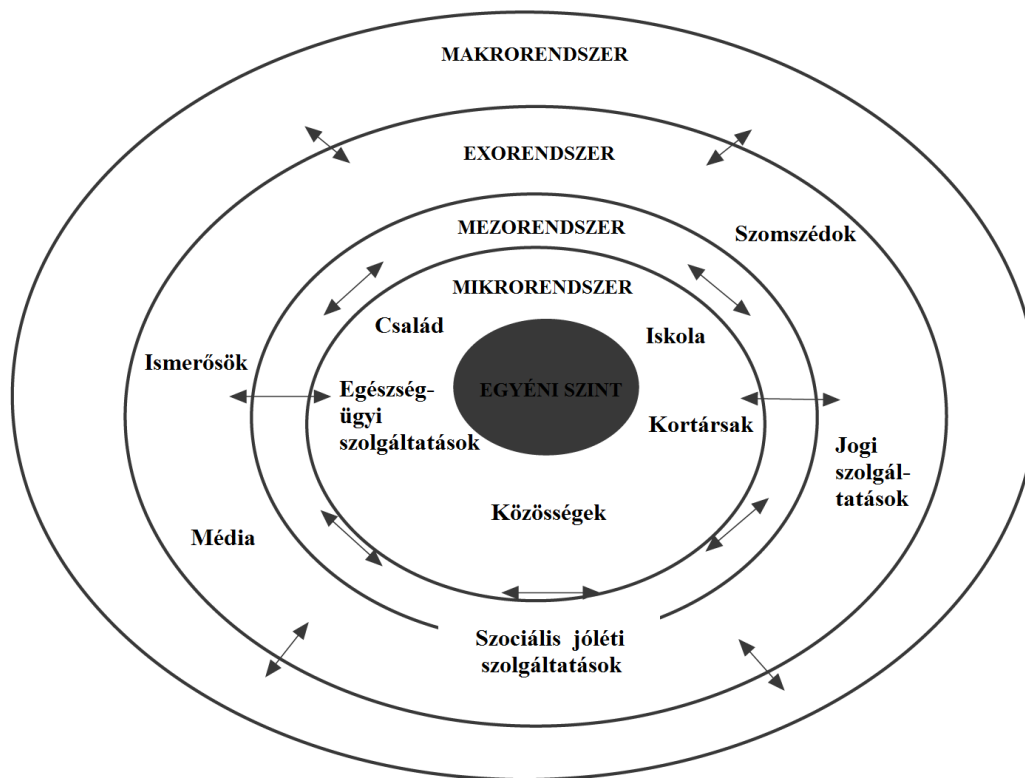
A komplex, társadalmi rendszerekbe érkező fejlesztések implementációja során a szintek mindegyike szükségszerűen szerephez jut, akkor is, ha a megvalósítási folyamatok menedzsmentje épít a bennük lévő energiára, és akkor is, ha nem. Ettől függően az egyes szintek segíthetik, vagy épp akadályozhatják a másikat fejlesztési munkáját. A társadalmi alrendszerek, így az oktatási rendszer belső dinamikáját, és így az ezen belül végbemenő változásokat gyakran értelmezik ökoszisztéma modellek szerint. Ilyenkor egymással kapcsolatban lévő természeti populációk összetett változásainak rendszeréhez hasonlítják az oktatási folyamatok módosulását. Így például Yong Zhao és Kenneth A. Frank (2002) a zebra-kaigák szaporulatának mozgásával illusztrálta az oktatási változások összefüggéseket.

Az OECD egyik átfogó, a munka világához szükséges képességek kialakulását elősegítő stratégiája is az ökoszisztéma modell szerint közelíti meg az oktatásügyi változásokat. A stratégia a korábban megvalósult ausztrál, majd az ezt tanulmányozó-adaptáló angol kormányzati beavatkozások (**Payne, 2007**) tapasztalataira épült. Összhangban ezek megközelítésével, a stratégia deklarálta a képesség-ökoszisztéma (*skills ecosystem*) egyensúlyi állapotának megbontását, majd egy új, dinamikus rendszer kialakítását javasolta a szervezettel kapcsolatban álló kormányok számára.

Sokszor az osztálytermi folyamatokat is ökológiai perspektívából vizsgálják, s a kívülről jövő fejlesztési beavatkozásokat a rendszerbe betörő „idegen faj” metaforájával írják le (**Zhao – Frank, 2002**). A legtöbbet idézett, a tanulási környezetet humánökológiai rendszerként leíró modell, a gyermeki fejlődést szociokulturális szempontból vizsgáló Bronfenbrenner nevéhez kötődik (lásd: **Bronfenbrenner, 1979; 1994**). Ő a tanulási környezetet koncentrikusan taguló (makro-exo-meso-mikro) szintek szerint határozta meg (lásd 3. *Ábra*).

3. *Ábra*

A tanulási környezetet humánökológiai modellje



Forrás: A szerzők Dockrell-Messer (1999, p.139) alapján

Az egyéni fejlődés meghatározó környezetét felvázoló modell a már ismert makro, mezo, mikro és az egyéni (nano) szintek mellett két az implementáció szempontjából különösen fontos réteget is elkülönít. Az egyik ilyen az exoszint, vagy exorendszer, ami azt a környezeti szintet jelöli, amelyben ugyan az fejlesztésben résztvevő iskola vagy pedagógus közvetlenül nincs jelen, de az itt lévő dinamikák, történések, döntések jelentős hatással lehetnek a mikroszinten bekövetkező változási folyamatokra. Míg a mezoszint olyan társadalmi képződményeket jelent, amelybe a mikroszint közvetlenül beágyazódik, így például iskolahálózatokat, vagy pedagógiai szolgáltatók holdudvarát, addig az exoszint olyan alrendszereket foglal magában, mint a tankönyvpiac, a média, vagy más térségek pedagógiai intézményrendszere. Persze sokszor előfordul, hogy a mikroszintű szereplők az itt exoszintként értelmezett rendszerek részét képezik.

A másik, számunkra érdekes lehatárolást az ábrán nem szereplő kronorendszer („*chronosystem*”) adja, ami az idő problémakörét hozza be a társadalmi alrendszerek értelmezésébe. Erről bővebben az időről szóló fejezetben lesz majd szó: itt annyit érdemes megjegyezni, hogy ez a dimenzió segít látnunk az alrendszerek időbeli változásait. Ez utal arra, hogy ezek valójában nem állandó, hanem nagyon is dinamikus közegeket teremtenek, illetve ez mutatja meg azt is, hogy miként alakulnak át környezeti feltételek jelentősége, így többek között – fenti példával élve – az „új idegen faj” metaforájával leírt fejlesztési beavatkozás kibillentő jellege az idő előrehaladásával miként módosul.

3.3.2 A helyi szint és implementációs funkciói

A fejlesztési beavatkozások implementációja szempontjából a mezo vagy helyi szint különös jelentőségű területnek tűnik. Ez az a szint, ahonnan még kezelhetőek a mikroszintű folyamatok, és már értelmezhető a rendszer egészének működése is. A *helyi szint* gyakran a közigazgatási és kormányzási rendszer lokális szintjét jelöli, ami a legtöbb európai országban

a települési vagy térségi önkormányzatokat jelenti, de jelentheti a központi hatóságok nagyobb önállósággal rendelkező helyi szerveit is. Ezen intézmények a hozzájuk tartozó körzetekben az alkotmányosan szabályozott, választásokkal elnyert legitim hatalom birtokosai vagy annak helyi képviselői. Ha önkormányzatként működnek az irányításuk alatt álló területeken adót vetnek ki, jogszabályokat alkotnak, intézményeket hoznak létre, kinevezik azok vezetőit, illetve döntenek a kapcsolódó finanszírozási kérdésekről.

Mivel az önkormányzatok lokális és integrált egységek, felelősségük és hatalmuk *több ágazatra vagy szakpolitikai területre* is kiterjed. Legfőbb feladataik közé tartozik például az integrált városfejlesztés, de finanszírozási kérdések kapcsán, gyakran fenntartóként találkoznak az iskola világával is. Döntéseket hozhatnak az iskolák saját pedagógiai programjáról, a helyi innovációkról, a tanulói teljesítmények méréséből származó adatok felhasználásáról vagy éppen központi fejlesztések bevezetéséről. Az önkormányzatok irányítása alatt állhatnak olyan intézmények is, melyek az iskolák eredményességét (a szakmai fejlődést, a méltányosság növelését, a tanulói teljesítményeket) hivatottak elősegíteni. Az, hogy különböző ágazatok tartoznak a kormányzásuk alá egyszerre jelent óriási erőforrást és nehézséget az ágazati implementációs folyamatokban, hiszen itt olyan nehezen kontrollálható kapcsolódások és függőségek jelennek meg, melyek jelentősen alakíthatják a beavatkozások implementálásának dinamikáját, komplexitását, befolyásolhatják annak eredményességét.

Jelentős kockázati tényező a különböző ágazatok és az ágazatokon belüli alrendszerek izoláltsága, versengése, mely szükségszerűen az ágazati és ágazatközi csoportok konfliktusos helyzetét idézi elő. A hasonló forrásokhoz való hozzáférésért folyó rivalizálás során olyan ágazati érdekek és érvek ütköznek egymással, melyek szembeállítása holisztikus szemlélettel nehezen értelmezhető, így például a fejlődő országok esetében gyakran felmerülő kérdés, vajon a fizikai és mentális jóllét megőrzésében egyaránt szerepet játszó oktatási terület fejlesztése, vagy a diákok és környezetük egészségi állapotának javítása, a járványok visszaszorítása, az oktatási rendszerben való részvétel lehetőségének megteremtése az inkább indokolt fejlesztési terület (Halász – Szöllösi, 2012). A versengő területek együttes kezelésével, az ágazatközi együttműködés erősítésével, a résztvevők fenyegetettségérzésének feloldásával kezelhetők ezek az érdekütközések. A destruktív harcok visszaszorítása következtében felszabaduló energiák a fejlesztések javára is fordíthatók. Az ágazatközi együttműködések lehetővé teszik az olyan tanulási folyamatok – akár spontán – elindulását, melyek legfőbb inputjai az ágazatok közötti különbségekből származnak, illetve melyek az innovatív megoldások horizontális terjedését eredményezik. Az ilyen tanulási folyamatok leginkább a szereplők tudásának különbözőségére épülnek, az egészségügy területén például előtérbe kerül az *implementációs hűség*, és háttérbe szorul az oktatási implementáció világában pozitívan értékelt *adaptáció*. Az eltérés olyan befolyásoló tényezőkre vezethető vissza, mint a szakterület jellege, a szakterület szereplőinek sajátosságai vagy a társadalmi vélekedés az adott terület súlyáról, komplexitásáról. Az más ágazatok implementációs tudásának megismerése céljából sok esetben célzott kutatásokat indítanak, ilyen volt az is, amikor az oktatási szakemberek az eredetileg a fizikusok érdeklődése központjában álló komplexitáselmélet alkalmazásának relevanciáját keresték a saját területükön (Sanders – McCabe, 2003). Az oktatási ágazaton belüli alrendszerek szintén más és más implementációs helyzetben vannak. A szak- vagy felnőttképzés esetében számolni kell a gazdaság szereplőivel, illetve a felsőoktatás világában a technológiai fejlesztés és innovációs politika szereplői éreztetik a jelenlétüket.

Az oktatási ágazat humán erőforrás-fejlesztő funkciója miatt különösen sok ágazathoz kapcsolódik, és áll ezekkel intenzív kölcsönhatásban. Tulajdonképpen nem találunk olyan

szektort, mellyel valamilyen mértékben ne érintkezne. Ezek a kapcsolatok számos formában megnyilvánulhatnak. Az egyik ilyen, hogy a munkáltatók az oktatási rendszerből kilépő munkavállalók szaktudását használják. Itt említhetjük azt is, ha egy adott szakterület legújabb innovációit bekapcsolják az oktatási folyamatba, vagy amikor az oktatási infrastruktúra használja legújabb technikai innovációk nyújtotta lehetőséget, ezáltal pedig piacot teremt és nevel az új technológiákat előállító ágazat számára. Ez utóbbi egyébként gyakran a modernizációs fejlesztések egyik eszköze is. Számunkra különösen érdekes kapcsolódási pont az, amikor a fejlesztési beavatkozásokat tervező-irányító testületekben helyet kapnak az érintett szektorok képviselői. Érdekes kérdés az is, hogy az oktatási szektor és más ágazatok hogyan egyensúlyoznak abban az erőterben, ahol az egyes szakmák munkaerőigénye és a képzést szerzett szakemberek száma lényegesen eltér egymástól.

E kapcsolatok jelentőségét erősíti, hogy a fenntartható gazdasági növekedéshez az ágazatok együttes fejlődése szükséges. Éppen ezért számos olyan beavatkozást látunk, ahol a különböző szektorok összehangolt fejlesztése történik. Ugandában például a nemzeti *Víz és közegészségügyi stratégia* kiemelt eleme volt a higiénia oktatása, így az Oktatási, az Egészségügyi, valamint a Vidékfejlesztési és Vízügyi Minisztérium együttesen felelt a program megvalósításáért (Lancaster et al., 2003). Megjegyezzük, hogy az empirikus kutatásunkban vizsgálandó oktatásfejlesztési beavatkozások is egy nagyobb, több ágazatot átfogó program részeként valósultak meg.

Az önkormányzatok helyi integrált szervezetekként különösen fontos szerepet vállalhatnak az ágazatközi együttműködések erősítésében és a destruktív harcok visszaszorításában. Az előbbiek csak úgy tudnak létrejönni, ha az ezt feltételező komprehenzív szemlélet a szintek mindegyikén meghatározó szerephez jut. A fejlesztési beavatkozások esetében például szükséges, hogy az egyes programok központi előkészítése és koordinációja során érintetteként kezeljék a kapcsolódó ágazatok szereplőit is. A rendszerek többsége (fejlesztőszervezetek, országok, önkormányzatok) azonban ma még nem rendelkezik olyan hatékonyan működő, belső intézményi mechanizmusokkal, mely az ágazatközi kooperációt hatékonyan tudnák támogatni (Würzburg, 2010). A szektorális programok támogatásának egyik kiemelt célja éppen e kultúra kialakítása: több esetben a támogatás elnyerésének feltételeként szabják meg az ágazatközi együttműködéseknek keretet adó intézményesített fórumok, szerveződések vagy szervezeti egységek létrehozását (Halász – Szöllösi, 2012).

Az ágazatközi kapcsolatok erősítése olyan funkció, melynek gyakorlásával – vagy figyelmen kívül hagyásával – az önkormányzatok jelentősen alakíthatják a beavatkozások implementációs folyamatait. Ha a köztes szint lehetséges implementációs funkcióiban gondolkozunk, akkor legkevesebb három ilyen támogató tevékenységet tudunk megkülönböztetni:

- (1) Az iskolák célzott támogatását: a gyakorlatban felmerülő problémák azonosítását, valamint lehetőség szerinti orvoslását.
- (2) Az iskolák és a fejlesztőszervezet közti *közvetítő* szerepet, melyen belül tolmácsolással és kommunikációval igyekeznek kezelni a problémákat, kiszűrve a lényeges információkat, a központ számára visszajelzést, az iskolák számára pedig folyamatos tájékoztatást biztosítva, segítve az információk megfelelő értelmezését, valamint csökkentve a reformokkal, fejlesztésekkel szembeni ellenállást.
- (3) A horizontális együttműködés kialakítását és erősítését azáltal, hogy támogatják a jó gyakorlatok standardizálását, megosztását, valamint a tapasztalatcserét (Mourshed et al., 2010).

Ezeket az intézményi funkciókat ugyanakkor nemcsak a köztes közigazgatási szint (kormányzás regionális vagy lokális szintjén lévő önkormányzatok vagy helyi-területi oktatási hatóságok) tudják gyakorolni, hanem egyéb ágensek is, így a legkülönbözőbb piaci szereplők. Emellett arra is gyakran látunk példát, hogy a híd szerepét betöltő közvetítő szint tágabb, mint a központ és az iskolák közötti – piaci vagy állami – intézmények köre, és átnyúlik a fejlesztést koordináló intézményi egységbe vagy éppen az iskolai szervezetbe. Ilyen volt a korábban említett angol NLNS-program struktúrája is: itt a fejlesztést központilag koordináló szervezetnek volt egy olyan alsóbb szintje, mely bár intézményként még e központ részét képezte, funkcióját tekintve már közvetítő feladatokat látott el. A közvetítő funkció tehát kapcsolódik a makro-mezo-mikro rendszerértelmezéshez, de nem mindig azonosítható ezek valamelyikével.

A közvetítő funkciónak meghatározó szerepe van az implementációs folyamatot leginkább befolyásoló tényezők alakításában. Így például a résztvevők elkötelezettségének és kompetenciáinak erősítésében, az adaptálni kívánt modell helyi igényekhez igazításában, az átláthatóság és az értékelhetőség biztosításában, érvényesítésében vagy a tanulási folyamat egyéni, horizontális és szervezeti szintű megvalósulásában (lásd például Mourshed et al, 2010; McLaughlin–Berman, 1975; Altrichter, 2005; Fullan, 2008b). Az utóbbi évek (2008–2011) hazai innovációs gyakorlatának tapasztalatait tekintve megállapítható, hogy a fejlesztések hazai irányítóinak figyelme is egyre inkább kiterjedt a közvetítőintézményekben rejlő implementációs kapacitások kihasználására.

A közvetítőintézmények *szükségletazonosítással és célzott támogatással* növelhetik a fejlesztőmunka problémaorientált jellegét. Helyzetükből adódóan ezen intézmények a központnál hatékonyabban azonosíthatják az iskolák szükségleteit, és ennek köszönhetően könnyebben is reagálhatnak rá. Döntéskörükbe tartozhat, hogy miként osztják meg figyelmüket és támogatásukat a hatáskörükbe tartozó iskolák közt, illetve hogy a támogatásnak hol, milyen formáját látják leginkább indokoltnak. E funkció következtében a központ és az iskolák közti kapcsolattartási forma alapjaiban megváltozhat, a központ alkalmi „ellenőrző” látogatásai helyett a közvetítőintézmények munkatársai az iskolák közvetlen közelében nyújthatnak partneri támogatást. A közvetítő intézmények éppen a *közvetítés* funkcióján keresztül növelhetik az iskolák és a központ közötti kölcsönhatás intenzitását. Olyan kommunikációs csatornát képezhetnek, mely erősíti a konstruktív kommunikációt. Az implementáció szempontjából fontos üzeneteket hangsúlyozottan továbbíthatják az iskolák és a központ felé egyaránt, ennek részeként biztosíthatják, hogy minden iskola kapjon iránymutatást, illetve segíthetik annak megértését, valamint kiszűrhetik a nem konstruktív információkat. Közvetítő feladataik ellátásával „ütközőként” foghatják fel és kezelhetik a fejlesztésekkel szembeni esetleges ellenállásokat. Az iskolák *horizontális együttműködésének támogatásával* megnyitják az iskolák közötti kommunikációs csatornákat, támogatják a tapasztalatcserét, valamint a jó gyakorlatok standardizálását és megosztását. Hálózatépítéssel kapcsolatot teremthetnek a hatáskörükbe tartozó iskolák közt, ezzel segíthetik a spontán megvalósuló intézményközi horizontális tanulási formák elterjedését. Ez utóbbi támogató tevékenység kifejezetten fontos az olyan régiókban, melyek népessége kisvárosokban oszlik meg, hiszen a földrajzi távolság alapvetően befolyásolja az iskolaközi horizontális tanulási lehetőséget és a széles körű támogató szolgáltatások elérését. A köztes szint és a közvetítő funkció érvényesülése így drámai módon alakíthatja át az implementációs folyamat dinamikáját. Ezen a szinten hatalmas energiák és erőforrások állnak rendelkezésre, amelyek magukkal repíthetik az implementációt, és egyúttal olyan blokkoló erők, amelyek megbéníthatják azt.

3.4 Az idő problémaköre

Mind az abszorpciós kapacitás, mind a komplex rendszerek kapcsán már többször érintettük az idő kérdését. A dinamikus rendszerek nem értelmezhetőek az idődimenzió figyelembe vétele nélkül, és az időtényező az abszorpciós képességnek is egyik legfontosabb összetevője. Maga az abszorpció időben zajló folyamat, a fejlesztési források „felszívása” szükségképpen időigényes és az abszorpciós kapacitás maga is időben változik (lásd az időtengelyt az ezeket illusztráló 1. Ábra). A komplex rendszerekben zajló adaptációs vagy evolúciós folyamatok ugyancsak az időben bontakoznak ki. Mint később látni fogjuk, a fejlesztési beavatkozások menedzselői számára az egyik legnagyobb kihívást éppen az idő „kézben tartása” jelenti.

A politikaalkotási és megvalósítási folyamatokkal foglalkozó tanulmányok közül ennek ellenére viszonylag kevés (lásd pl.: Pollitt, 2008; Bressers et al, 2012) foglalkozik komolyabban az idő kérdésével, azaz kevés tekint úgy erre a tényezőre, mint a komplex szakpolitikai rendszerek egyik legmeghatározóbb jellemzőjére. Az időről, illetve az idő „természetéről” való gondolkodás nélkül azonban lehetetlen megértenünk az implementációs folyamatok sikerét vagy kudarcát okozó összefüggéseket és általában a fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, vajon az idő különböző aspektusai hogyan jelennek meg az implementációs gondolkodásban.

Az idő lehetséges implementációs értelmezéseinek számbavételekor jó kiindulópontot adhat a szakpolitikai és közigazgatási kutatások egyik kiemelkedő alakjának, Christopher Pollitt-nak e témában írt rendszerezése (Pollitt, 2008). Pollitt a közpolitikai, illetve implementációs idők típusait és természetét több fejlesztési-szakpolitikai beavatkozás mintegy 30-40 évet befoglaló tanulmányozásán keresztül tárja fel. E munka során 6 elemből álló „eszköztárat” (*toolkit*) állított össze, amely segíti a konkrét eseteken belül az idő jelenségének megragadását. Eszköztára az alábbi időértelmezéseket foglalja magában:

1. Az időtartam (*duration*)
2. Az útvonalak (*paths/arrows*), vagyis az evolúciós elágazásokat eredményező valamilyen irányba történő haladás
3. A lehetőségablakok (*punctuations/windows of opportunity*), vagyis azok az alkalmak, rövid, gyakran váratlan időszakok, amikor jelentős a változások történhetnek
4. A ciklikusság (*cycles/alternations/‘tacking’*), vagyis az idő mint egyfelől lineáris módon előrehaladóként, másfelől ciklikusan visszatérőként értelmezhető jelenség
5. Az oksági összefüggéseket hordozó idő (*causal mechanisms*)
6. Az idő, mint többszörös, párhuzamosan egyszerre jelenlévő jelenség (*multiple ‘times’*)

Az implementációs mechanizmusok megértéséhez mind a hat értelmezési keret különös jelentőségű. Az első azt jelzi, hogy mennyi időt igényelnek az egyes implementációs folyamatok, ez a dolgok természetétől és környezetétől függően változhat, akár több évtizedes időszavakat felölelve. Az idő értelmezése a leggyakrabban ilyen *időskálák* alkalmazásával történik, ez teszi lehetővé a fejlesztések tényleges időigényét meghatározását, illetve ez segíti a hosszabb és a rövidebb távú megvalósítások megkülönböztetését. Az időnek e típusú megközelítése magában foglalhatja az olyan problémakörök kibontását, mint a fejlesztés előrehaladása vagy terjedése, illetve az ehhez szükséges (általában tanári) tanulási idő (lásd például: Sabatier, 2005; Sahlberg, 2005; Barber, 2009; Würzburg, 2010).

Sok becslés született például arra vonatkozóan, milyen időigénye lehet egy kurrikulumot érintő változtatási-változási folyamatnak. Így az amerikai alap- és középfokú oktatás támogatására irányuló szövetségi oktatási törvényt (*No Child Left Behind* – a továbbiakban

NCLB) vizsgáló ún. ECSRIO¹⁰ kutatás (Aladjem et al., 2010) egyik fő célkitűzése volt, hogy feltárja a direkt kapcsolatokat az implementációs folyamat sajátosságai és kontextuális feltételei, valamint a program megvalósításához szükséges idő között. Vizsgálták, hogy milyen implementációs és feltételbeli különbségek figyelhetők meg azon intézmények között, melyek a programot két éven belül sikerre vitték, és azok között, melyek lassabban, csak három és öt év között érték el hosszabb távon is fenntartható eredményeket. Az időigényt befolyásoló nagy jelentőségű változóként azonosították a vezetők és a munkatársak szerepvállalását és kontinuitását, a külső támogatási rendszert és gyakorlatot, az iskola légkörét, úgymint a tanulási folyamat és a tanulói teljesítmény súlypontosítását, a szabályozási mechanizmusokat, a szülők és egyéb érdekelt csoportok bevonását, a helyi fejlesztési stratégiákat és támogatási rendszert, a megelőző módszertani gyakorlatot, illetve azt, hogy a diákok mennyi időt töltenek az iskolában. Egy másik kutatás, mely nem az intézményi, hanem a rendszerszintű reformok országos megvalósítását vizsgálta (Mourshed et al., 2010), összesen húsz oktatási rendszer teljes belső reformját elemezve pedig azt találta, hogy eredményes és hosszabb távon fenntartható makroszintű fejlődés kontextustól függetlenül hat éven belül érhető el.

Annak figyelembevételével, hogy a megvalósítás időigénye a változtatás típusától, céljától és kontextusától függően nagyon eltérő lehet, általában azt mondhatjuk, hogy több évet is felölelő folyamat alatt lesz egy szakpolitikai elképzelésből tényleges stratégia, majd szintén hosszú évek telnek el a megvalósításra. Tehát mindig lényeges időbeli különbség van a kezdeményezések születése, az erre irányuló szükségletek és célok azonosítása, továbbá a megvalósítás és a látható-mérhető kimenetek között (Bressers et al., 2012). Habár a kutatók különbözően határozzák meg a kurrikulumfejlesztési beavatkozások időigényét, a komplex rendszerek sajátosságai okán tudjuk, hogy még azon programok esetében is, amelyek elméletileg már 2-3 év alatt sikerre vihetők mindenképpen szükséges a hatások hosszú távú számbavétele. Az, ami ma „bukott reform” a kontextus változása és a beavatkozás fejlődése során a jövőben még sikerhez vezethet. A fejlesztések ugyanis beavatkozások a rendszerek természetes evolúciós folyamataiba, melyek hosszú időre vagy éppen örökre megváltoztathatják a fejlődési pálya irányát, így tényleges eredményüknek nem csupán a rövid vagy középtávon mérhető eredményeket tekinthetjük, hanem a hosszú évek után bekövetkező hatásokat is. Ebből kiindulva az egymást időben követő, ciklikus mérések azok, amelyek képesek viszonylag érthető (időskálás) képet adni a változások időbeli alakulásáról.

Pollitt második időértelmezési kategóriája is nélkülözhetetlennek látszik a változási folyamatok vizsgálatához. Ez szorosan kapcsolódik ahhoz a problémakörhöz, amelyet a politikatudomány szakirodalma útfüggőségnek (*path dependency*) nevez. Ez utal az implementációs utak elágazásainak jelentőségére, arra, hogy a korábban tett lépések behatárolják azt, amit később tehetünk. A sokszor nagyon hosszú fejlesztési utak tele vannak olyan csomópontokkal, melyekhez érve szükségszerűen eldől, hogy merre megy tovább a változási folyamat, lemondva így az adott csomópont többi lehetőségeiről, de elérve a választott irány által felkínált újabb irányokat. Érdemes ide kötni az ötödik értelmezést is, mely az időt oksági szempontból közelíti meg. Ez tágabb perspektívából azt vizsgálja, hogy a korábbi történések, a már bejárt, lezárt utak hogyan magyarázhatják a későbbi történéseket.

Tekintettel arra, hogy a fejlesztési beavatkozások a jövő alakulását próbálják befolyásolni, azaz olyan jövőt szeretnének létrehozni, amilyen más lesz, mint az lett volna, amely a beavatkozás nélkül jött volna létre, meghatározó jelentősége van annak, hogy a beavatkozás

¹⁰ Evaluation of the Comprehensive School Reform Program Implementation and Outcomes. A programról bővebb tájékoztatás itt található: http://www.centerforcstri.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

tervezői és megvalósítói mennyire értik a jövő nyitott természetét. Vajon értik-e a jövő(k) alakulását meghatározó tényezők dinamikáját, tudják-e kezelni a jövőben megjelenő, a fejlesztés sorsát meghatározó, ugyanakkor annak elindításakor még nem létező tényezők hatását, azaz többek között képesek-e alternatív forгатókönyvekben gondolkodni. Különös jelentősége van annak, hogy számolnak-e azokkal a tényezőkkel, amelyek adott pillanatban még nem láthatók, illetve hogy elég nyitottan hagyják-e a tervezési folyamatokat ahhoz, hogy ezekhez a későbbiekben alkalmazkodni tudjanak. Felismerik-e azokat a tényezőket, melyek az implementációs folyamatok gyorsítani és a lassítani tudják, így például azoknak a formális vagy informális kapcsolatoknak a meglétét, ami például egy-egy jól bevált matematikatanítási innovatív módszer horizontális terjedését robbanásszerűen terjeszti szét egy adott közösségen belül, vagy látják-e azokat a tanári és szülői hiedelmeket, vagy tankönyvpiaci érdekütközéseket, melyek drasztikusan lelassíthatják a fejlesztések megvalósulását. Ilyen tényezők lehetnek továbbá az olyan időben megelőző, vagy követő más beavatkozások, szabályozások, technikai vívmányok, gazdasági események is, melyek jelentősen felgyorsítják, vagy éppen lelassítják a beavatkozások megvalósulását.

Pollitt eszköztárának harmadik eleme azokra a pillanatokra fókuszál, melyek jelentős változásokat hozhatnak, melyek elszalasztása, vagy megragadása alapjaiban változtathatja meg a fejlesztések megvalósulását. Ilyenek tekinthető az, ha egy megjelenő problémára válaszként indul el egy fejlesztés, ha a futó fejlesztéseket nem támogató vezetőket a mandátumuk lejártakor leváltják, vagy ha a környezetben rejlő fel-felkínálkozó erőforrásokat, például képzéseket, infrastrukturális fejlesztéseket biztosító pályázati támogatási forrásokat igénybe veszik. Utóbbihoz tartozik az is, ha például egy módszertani fejlesztéshez köthető számítógépigényt akkor elégítenek ki, amikor az iskola közvetlen környezetében lévők (szülők, pedagógusok családtagjai) munkahelyén egy készletcsere erre lehetőséget ad.

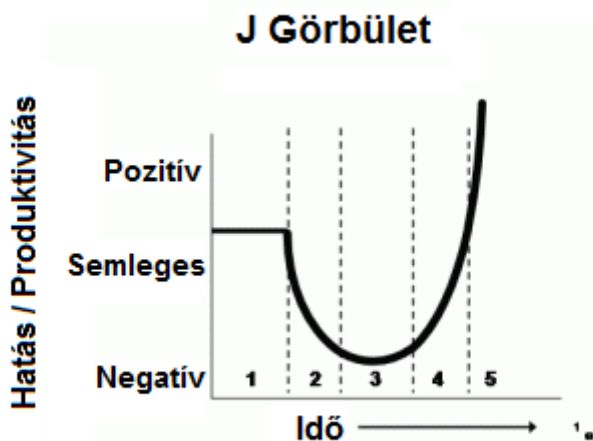
A negyedik értelmezés a ciklikusság jelentőségére hívja fel a figyelmünket, ezt azt mutatja meg, hogy az idő nem feltétlenül lineárisan „megy előre”, mint ahogy arról az európai kultúrában sokszor gondolkodni szoktunk. Az idő felfogható úgy is, mint ami ismétlődik, körbeforog. A lineáris előrehaladást a fentiek során már többször érintettük, így például e kategóriák első két dimenzióját is e logikában mutattuk be. A ciklikus megközelítés könnyen értelmezhető, ha a divatra, vagy a váltakozó eszméknek megfelelő tanügyigazgatásra (így például a top-down vagy bottom-up irányítási modellek alkalmazásának ismétlődésére és fejlődésére), tanulásszervezési módszerek alkalmazására gondolunk. A periodikus, visszatérő helyzeteknek köszönhetően egyre többet láthatunk meg egy bizonyos problémából, hiszen az idő múlásával arra más szemszögből tekintünk, más jellemzőit vesszük észre, és különböző megoldási-kezelési utakat találunk. Így jelentős mértékben segíti a tanári tanulást, ha a pedagógusok időnként tanítási helyzetbe kerülnek, például projektek, vagy témahetek koordinátoraiaként. Végül e rendszerezés szerint az utolsó megközelítés, az időt, mint többszörös, párhuzamosan egyszerre jelenlévő jelenséget vizsgálja. Ez ad lehetőséget arra például, hogy a megelőző öt kategóriát egy (meta) rendszerben értelmezzük.

Az idő a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások értékelése esetében is különös jelentőségű: tulajdonképpen nem is tudunk érvényes értékelést végezni, ha az idő szerepével nem számolunk. Az eredmények az évek folyamán várhatóan még akkor is változni fognak, ha maga a beavatkozás „csak” a saját útján halad, és nem térítik el újabb korrekciós beavatkozások, vagy egyéb jelentős lassító vagy éppen gyorsító külső hatások. Ha a komplex rendszerek természetét figyelembe vesszük, az persze alig elképzelhető, hogy a beavatkozások izoláltan haladjanak az útukon. Mint korábban említettük, célravezetők itt csak azok a folyamatbeli mérések lehetnek, melyek a különböző időkben felvett adatokkal

biztosítják a dinamikus változási modellek alkotását. Az értékeléseknek ugyanakkor figyelembe kell venniük a beavatkozások természetes ciklikusságát, a beavatkozások fejlődését. A beavatkozások természetüknél fogva időről időre újabb és újabb fázisokba lépnek. Ezt illusztrálja például a Világbanknak a közoktatás-értékelési rendszerek fejlesztését célzó programja (Clarke, 2010), amely olyan dinamikus, többdimenziós modell követ, ami éppen az időbeli fejlődés vizsgálatára ad lehetőséget. E modell eltérő fejlettségi szintekkel számol, és ezek meghatározásához olyan változókat vizsgál, mint a támogató környezet, a rendszer összehangoltsága és az értékelés minősége.¹¹ Ezekhez kapcsolódóan négy lehetséges fejlődési stádiumot (*stages of development*) határoz meg: a látens, a kialakuló, a kialakult és a kiforrott szinteket. A modell képet tud adni a beavatkozások egy adott időpontra vonatkozó szintjéről, egyben a rendszer fejlődéséről is, így alkalmazása a fejlesztő beavatkozások előkészítését és a fejlesztési projektek előrehaladásának monitorozását egyaránt hatékonyan támogathatja.

Egyik legismertebb ide kapcsolódó fogalom, a korábban többször hivatkozott Michael Fullan után *implementációs gödörnek* (*implementation dip*) nevezett időszakos regressziós állapotot jelöli. A „gödör” kifejezés itt a teljesítménybeli és bizalmi visszaesést jelzi szimbolikusan, mely az új kompetenciák és új gondolkozásmód kialakítását megcélzó beavatkozások bevezetését követően lép fel. Ezt az időszakot jellemzően minden olyan iskola megéli, amely hosszabb távon a tanári viselkedés és a kompetenciák fejlesztésében sikereket ér el. Azok a vezetők, akik értik az implementációs gödör jelenségét, tudják, hogy munkatársaik két alapvető problémával küzdenek a fejlesztés e szakaszában: a változástól való félelemmel és a modernizációs eszközök alkalmazásához szükséges kompetenciák, technikai ismertek, a know-how hiányával (Fullan, 2001). Az implementációs gödör gondolatát többen is továbbgondolták, illetve grafikusan megjelenítették, ezek közül talán a legismertebb Jellison (2006) J görbülete (lásd 4. Ábra).

4. Ábra
A „J Görbület”



Forrás: A szerzők, Jellison (2006) nyomán

¹¹ A modell részletes ismertetését lásd fejlesztőszervezetekről készült háttérelmzésünkben (Halász-Szöllősi, 2012).

A korábban többször említett holland esetek elemzése során van Twist és munkatársai (2013) az implementációs gödör problémáját az általuk „ördögi körnek” nevezett negatív hatásrendszer megnyilvánulási formájaként azonosították. Eszerint az új módszerek megismerése kezdetekben a tanárok elbizonytalanodásához, a tanítási kompetenciaérzet gyengüléséhez vezet, ami akár stresszhelyzet kialakulását, szélsőséges esetben pedig akár egészségkárosodást, megbetegedéseket is eredményezhet. Abban az esetben, ha ezt a hatásrendszert nem sikerül visszaszorítani, további következményei is lehetnek, így például a szülők érzékelti fogják, hogy a pedagógusok egyre kevésbé magabiztosak a tanulási folyamatok irányításában, ezzel együtt a tanításban érintett szereplők egyre nagyobb hányada fordul várhatóan az új módszerek ellen.

Az implementációs gödör problémaköre természetesen csak ott tud jelentkezni, ahol tényleges különbség van a tanári gyakorlat és a fejlesztés által támogatott módszerek között, tehát olyan a tényleges minőségbeli eltérés van az új módszerek és a tanárok aktuális tudása között, ami tanári tanulás nélkül nem hidalható át. Mindez felveti az idő problémakörének újabb megközelítési lehetőségét, amely a kontextus, illetve az oktatási rendszer fejlődésének tágabb perspektívájából közelíti meg a problémát. A kutatók ilyenkor a mikro- vagy makroszintű, azaz intézményi vagy országos rendszerfejlődési stádiumok sajátosságait, és az ezekhez köthető sajátos fejlesztési lehetőségeket azonosítják. Az idődimenzió ilyen tágabb értelmezése teszi lehetővé a rendszerfejllettségi szint szerinti gondolkodást, az egyes szintek sajátosságainak figyelembevételét, illetve ez magyarázhatja a különböző stratégiák alkalmazásának relevanciáját. Érdemes persze hangsúlyoznunk: bár általában úgy gondolunk a rendszerek fejlődéséről, hogy azok idővel egyre magasabb stádiumokba lépnek, ez nem feltétlenül van így, vagyis előfordul, hogy az idő előrehaladásával a rendszerek eredményessége nem nő, vagy éppen alacsonyabb stádiumba lép.

Habár e problémakörre a kutatók általában a makroszintű perspektívából tekintenek, az így nyert tudás könnyen értelmezhető az egyes iskolák szintjén is. *Michael Fullan* szerint minél magasabb teljesítményt produkáló intézmények fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt egy decentralizált stratégia, amely laza iránymutatással teret enged a helyi szakmai döntéseknek, a tanárok kreativitásának, az egyéni felelősségvállalásnak és az iskolákon belüli innovációknak (*Fullan, 2008b*). Ezzel az algoritmussal rokonítható elképzelést találunk a második *McKinsey* jelentésben (*Mourshed et al, 2010*) is, amely öt olyan fejlettségi szintet különböztet meg (lásd az *1. Keretes írást*), melyek mindegyikét fejlesztési célokra is lefordítható sajátos problématerületek jellemzik. E szintekhez hozzárendelhető egy-egy olyan beavatkozási klaszter, mely a leginkább megfelelőnek bizonyul a következő szintre történő továbbfejlődés támogatásában.¹²

1. Keretes írás

Rendszerfejlődési szintek és szakaszok az oktatásban

A szegényes rendszerteljesítési szinttől az elfogadhatóig tartó szakasz: A fejlesztési beavatkozások a tanulók írás-olvasási és matematikai alapképességeiknek kialakulása és megszilárdulása segítésére irányulnak, biztosítandó ezáltal, hogy minden iskola képes legyen elérni egy minimális teljesítményküszöböt. Ehhez az alacsonyan képzett tanároknak olyan támogatást – többek között tanulásszervezési eljárásmintákat – biztosítanak, melyek megfelelnek az alapvető tanulói igényeknek.

¹² Érdemes megemlíteni, hogy a II. McKinsey jelentés Magyarország közoktatási rendszerét a „jó” szintre sorolja.

Az elfogadhatótól a jó rendszerteljesítési szintig tartó szakasz: A beavatkozások a rendszer alapjainak megszilárdítására összpontosítanak. Ez magában foglalja a megfelelő finanszírozási és szervezeti struktúra, a pedagógiai modellek, az elszámoltathatósági rendszer kialakítását és működtetését.

A jó rendszerteljesítési szinttől a nagyszerűig tartó szakasz: A fejlesztések rendszerint a szakma elismertségét erősítik. Az iskolavezetést és a tanítást teljes értékű és megbecsült szakmává kívánják tenni, ezért a pozíciók betöltéséhez olyan kritériumokat írnak elő, mint amilyenek például az orvosi vagy jogi szakma betöltéséhez is szükségesek (ilyen a diploma megszerzését követően a mentortanárok melletti gyakorlatszerzés követelménye stb.). Emellett igyekeznek vonzóvá tenni az iskolavezetési és tanítási szakmákat azáltal, hogy karrierlehetőségeket biztosítanak.

A nagyszerűtől a kiváló rendszerteljesítési szintig tartó szakasz: A fejlesztések arra koncentrálnak, hogy elősegítsék az intézményen belüli kreatív kísérletezést és innovációt, vagyis azt, hogy a fejlődési utak kijelölése az egyes intézményeken belül történjen. Különös hangsúlyt helyeznek a horizontális tanulási formák elterjesztésére, a rendszeren belüli kölcsönhatások erejének kihasználására.

Forrás: Mourshed et al, 2010.

A különböző fejlettségi szintek megkülönböztetése mögött is az időről való gondolkodás áll. A feltételezés az, hogy egy-egy rendszer (vagy egy-egy iskola) az idő előrehaladásával kerülhet magasabb fejlettségi szintre. Amikor azt gondoljuk egy-egy szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozásról, hogy azt csak egy bizonyos fejlettségi szinten lehet/érdemes alkalmazni, azt is mondhatjuk, meg kell várni, hogy az annak megfelelő feltételek kialakuljanak. Bizonyos elemzések szerint a szakpolitikai beavatkozásoknak ezt időbeli ciklusokhoz kötése, időben történő „adagolása” (*sequencing*) a dél-kelet ázsiai országok oktatási reformjainak egyik meghatározó sikertényezője (Jensen et al., 2012), de kulcseleme ez a 2000-es évek első felében elindult, nagy figyelmet kiváltó wales-i oktatásfejlesztési programnak is (OECD, 2014).

A korábban említett második McKinsey jelentés szerint, szisztematikus, részletes előírásokat alkalmazó stratégiával az alacsony szakmai kompetenciákkal rendelkező pedagógusok munkájának javítása, illetve a kaotikusan működő rendszerek kívülről irányított rendezése lehet elérhető cél. Ennek hozadéka az írás-olvasási és számolási készségek fejlődése, a tanulói teljesítmény alsó küszöbének emelése és a teljesítési szakadékok mérséklése lehet. Ilyen stratégiával a korábban többször említett Rand kutatás modellje által meghatározott négy bevezetési szint közül legfeljebb a technikai adaptáció (Berman- McLaughlin, 1975) szintje érhető el. A technikai implementáció szintjén a pedagógusok ugyan már képesek alkalmazni az innovatív technikákat és módszereket, de még nem következik be az a kognitív és affektív váltás, ami lehetővé tenné az intelligens adaptációt, azaz az adott kontextusnak megfelelő alkalmazást. Ennek veszélye, hogy a fejlesztések által támogatott gyakorlatok és technológiák a helyi feltételeknek megfelelő értelmezés nélkül hosszabb távon alkalmazhatatlanná válnak (Taylor-Clarke, 2008). Az alacsonyabb teljesítési szinteken, a gyenge szakmai kompetenciákkal rendelkező pedagógusok esetében azonban a kevésbé szorosan irányított és ellenőrzött implementáció kaotikus folyamatokat generálhat.

Ennél fejlettebb kompetenciákkal rendelkező pedagógusok, illetve eredményesebb rendszerek esetében már mélyreható és tartósan fenntartható változások elérése lehet cél. Az implementációs folyamat e szinteken akkor lehet sikeres, ha a pedagógusok a rendelkezésre álló idő alatt képessé válnak a kurrikulum saját közegükben történő értelmezésére, az előírt

gyakorlatok és technológiák ennek megfelelő alkalmazására, illetve ha saját szakmai meggyőződésüket, gondolkodásukat és viselkedésüket a javasolt irányba tudják terelni. E célok elérése már nem képzelhető el csupán információgazdag előírásokkal, itt a pedagógusok a tantermi folyamatok tervezésében már lazább iránymutatást igényelnek. Olyan átfogó iskolafejlesztés lehet itt célravezető, amely szakmai tanuló közösségek és tanulószervezetek kialakítása révén a kreativitás és az innováció támogatásával segíti a pedagógusok, illetve a rendszer eredményességét (*Fullan, 2008b; Mourshed et al, 2010*).

3.5 Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése

A fejlesztési beavatkozások sikerének és általában az abszorpciós kapacitásnak egyik leginkább meghatározó eleme a beavatkozások menedzselése. Korábban próbáltuk igazolni, hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások megvalósítása gyakran előre nem látható, nem lineáris utakon halad, illetve bemutattunk több, a folyamatot jellemző összefüggést (mint amilyen például a korábban részletesen tárgyalt implementációs gödör jelensége). Az ilyen összefüggések megismerése és az ezeket leíró modellek teszik lehetővé a beavatkozások megvalósításának tervezését, illetve segíthet azoknak a menedzsmenteszközöknek a kiválasztásában és alkalmazásában, amelyek lehetővé teszik a megvalósítás közben tartását. Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy csak akkor értelmezhetjük az implementációs folyamatokat a tipikus modellek szerint, ha mindig jelen van a gondolkodásunkban, hogy a modellezés korlátaiból adódóan számos meghatározó tényező nem tud ezekben megjelenni. Továbbá tekintettel kell lenni arra is, hogy minden fejlesztési folyamat más, különböző szintről indul, más igényeket kell, hogy kielégítsen, valamint más szociális és környezeti tényezőknek kell, hogy megfeleljen.

A menedzsment minőségének meghatározó voltát jól mutatja, hogy az implementáció problémavilágát sokan azonosítják a menedzsment problémavilágával. A hangsúly általában azon van, hogy a fejlesztési beavatkozások *projektként* jelennek meg, melyek sikeres megvalósítása a menedzsment minőségétől függ. Ennek megfelelően kiemelt figyelem irányul azokra a menedzselési technikákra vagy eszközökre, amelyeket a társadalom-fejlesztési beavatkozások általános szabályai és eljárásai határoznak meg, és gyakran másodrangú szempont az, hogy az oktatás világa mennyire alkot sajátos közeget. Az egyik legfontosabb eszköz a hatásvizsgálat, azaz annak vizsgálata, hogy a fejlesztések milyen tényleges hatásokat tudtak generálni, illetve ezen belül kiemelt területként jelennek meg az indikátorok. Az alábbiakban külön alfejezetekben foglalkozunk általában a projektmenedzsmenttel, a hatásvizsgálattal és az indikátorokkal.

Az egyik leglényegesebb különbség a beavatkozások menedzselése terén a tekintetben mutatkozik, hogy azok képesek-e kezelni a fejlesztési folyamat nagyfokú komplexitását. A komplexitás kezelésére elsősorban azokat az eszközöket tartjuk alkalmasnak, amelyek a megvalósítás mikro szintjére helyezi a hangsúlyt, illetve amelyek lehetőséget adnak arra, hogy érvényesüljön a helyi szint diverzitása. Ilyen például a különböző forráskönyvekben való gondolkodás, vagy az érintett szereplők elemzése, melyekre részletesen kitérünk a menedzsmenteszközöket tárgyaló alfejezetekben. Az ilyen eszközök mögött meghúzódó fejlesztési szemléletről nagyon leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy ez a hűséges implementációs igény felől jelentősen elmozdult a helyi szintű adaptáció, a különböző értelmezési lehetőségek felajánlása felé. Jól összeilleszthető ez a már sokszor említett és széles körben ismertté vált top-down vagy felülről irányított és bottom-up vagy alulról szerveződő fejlesztési paradigmákkal, így mielőtt kitérünk a konkrét eszközök alkalmazására, előbb az ezt befolyásoló fejlesztési megközelítésekre térünk vissza.

A menedzsment kapcsán fontos kiemelni, hogy a fejlesztési beavatkozások implementációja mellett beszélhetünk – fejlesztési elemeket nem feltétlenül tartalmazó – általános közpolitikai implementációról is. Az alkalmazott menedzsmenttechnikák így általában nemcsak a fejlesztést megcélzó konstruktív közpolitikák implementálása során vannak jelen, hanem a disztributív, a redisztributív és a regulatív politikák (Lowi, 1972) bevezetési folyamatait is meghatározzák. Mindközül a *redisztributív politikákat* a legnehezebb megvalósítani, az azokat kísérő érdekütközések és konfliktusok miatt. A közpolitikai típusok sokszor nem választhatók el egymástól élesen, így a konstruktív oktatáspolitikák gyakran tartalmaznak forráselosztó, illetve szabályozási elemeket is. A jelentős redisztributív következményekkel járó fejlesztések megvalósítási nehézsége, hogy előidézhetik például a hatalmi erőter változását, illetve olyan intézményi formákat hozhatnak létre, amelyek veszélyeztetnek egyes csoportokat.

A fejlesztőszervezetek tapasztalatai szerint különös jelentősége van a szakpolitika koherenciájának, azaz szükséges, hogy megfelelő szabályozási, forráselosztási-finanszírozási, intézményi és humán feltételek is kapcsolódjanak a fejlesztési programokhoz, mivel e nélkül az elszigetelt fejlesztések hosszabb távon nem képesek életben maradni (Halász-Szöllősi, 2012). Ha a fejlesztéseknek külső gazdája is van elképzelhető, hogy más típusú menedzsmentszemlélet és eszközök jellemzik a fejlesztés területét és általában a közpolitikát, és e különbség jelentős feszültséget generálhat. Ilyen lehet például, amikor a külső fejlesztőszervezetek nem vagy csak korlátozottan építik bele a fejlesztés menedzselését az adott ország sajátos szakpolitikai intézményi közegébe (lásd pl. a korábbi PHARE programokat), de az is, amikor a projekt- vagy a stratégiai menedzsment eszközöket csak a fejlesztés területén használják, kizárólag a külső források felhasználásához köthető kötelezettségek miatt.

3.5.1 A fejlesztési beavatkozások logikája és a menedzsment

A fejlesztések egyik legfontosabb kérdése menedzsment perspektívából is az, hogy a beavatkozás menedzsmentje *top-down*, vagy *bottom-up* logika szerint szerveződik-e. Részben ez határozza meg, hogy az alkalmazott menedzsmenteszközök alkalmasak-e az adott logikának megfelelő komplexitás-szint kezelésére. Az mondhatjuk, hogy az oktatásfejlesztésről való általános gondolkozás mára elmozdult a szorosan irányított programok felől az összetett rendszerek dinamikájára építő, az evolúciós folyamatoknak teret adó, intelligens adaptáció felé, ami a komplexitás magasabb szintjének elfogadását és ezzel együtt az alkalmazott menedzsment eszközöknek az ehhez történő hozzáigazítását is magával hozta.

A bevezető részben részletesen elemeztük a kétféle beavatkozási logika különbségét, utalva arra, hogy a szakirodalomban eltérő fogalomértelmezésekkel találkozhatunk. Érdekes itt utalni arra, hogy az egyik felfogás szerint mindkettő jelölhet a központból induló beavatkozást, még akkor is, ha a „*top-down*” megnevezés a döntéshozatalra fókuszáló, szorosan irányított és ellenőrzött implementációt jelent, míg a „*bottom-up*” a komplex rendszerek dinamikáját értő, a megvalósítási mozzanatok középpontba állító implementációs megközelítést jelöl. Más értelmezés szerint – és a megnevezések jelentéséből inkább ez következik logikusan – a „*top-down*” csak a felülről lefelé építkező változtatásokat foglalja magába, a „*bottom-up*” ezzel szemben csak az alulról építkező reformokat jelöli. Jelen tanulmányban a két fogalmat az előbbi értelemben használjuk, azaz a kormányzati központból elindított fejlesztésekre úgy tekintünk, hogy azok mindkét logikát követhetik, illetve ezeket – a kurrikulum-implementációt vizsgáló Altrichter (2005) nyomán – *programozott és adaptív-evolúciós megközelítésnek* hívjuk.

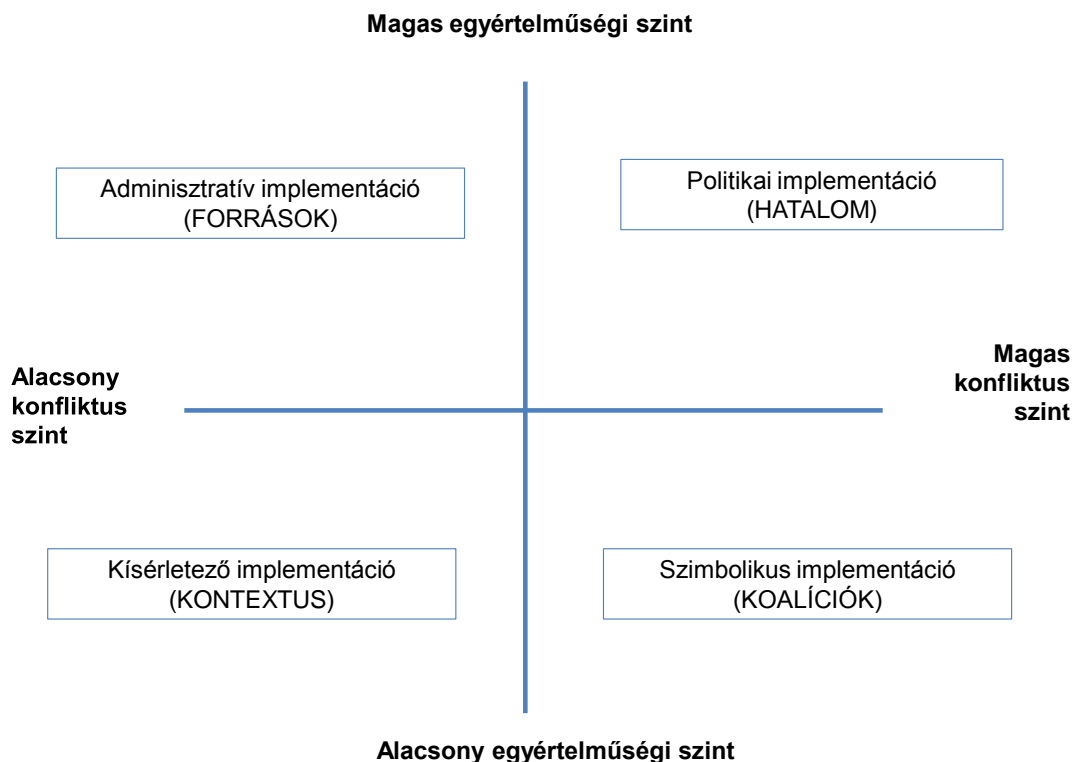
Az általános vélekedéssel ellentétben mind a *programozott*, mind pedig az *adaptív-evolúciós* megközelítés a megvalósítást olyan önálló problématerületként értelmezi, amely „*nem vezethető le mechanikusan a döntéshozatalból*” (Jenei, 2007), lényeges különbség van azonban közöttünk a mikroszintű történések értelmezése terén. A kemény vonalú, programozott fejlesztésekben gondolkozók szerint a megvalósítás folyamata elsősorban a szakpolitika és a hozzá rendelt erőforrások függvénye, melyek közül mindegyik kontrolálható a központi szintről. Ezzel szemben az adaptív-evolúciós megközelítés amellett, hogy elismeri az előző két tényező relevanciáját is, kiemelt figyelmet fordít az intézményi kontextusra, a szereplőkre és a koalíciókra (Brynard, 2005), azaz olyan tényezőkre, amelyek a komplexitás magasabb szintjét eredményezik.

A *programozott fejlesztések* gazdái – előre meghatározott eszközökkel – elérhetőnek gondolják a központi döntések által kijelölt célokat, így a döntési folyamatokra, a szükséges technikai feltételek megteremtése, illetve az implementációs hűségre fordítanak különös figyelmet. A tervezés során megjelölik, majd a lehető legvilágosabban közlik a fejlesztendő területeket, a célokat és a megvalósítási módokat. Általában az értékelési szempontok is egyértelműek, az implementáció folyamatában a szabályok életbe léptetése és ellenőrzésre kap hangsúlyos szerepet (Matland, 1995; Altrichter, 2005; Fullan, 2008b). Ritkán fogalmazódik meg ebben a gondolkodásban az a kérdés, hogy a beavatkozás várhatóan milyen konfliktusokat szül az implementációs lánc alsóbb szintjein (Brynard, 2005). Az ilyen fejlesztésekbe jellemzően csak néhány, általában a célokkal azonosulni tudó szereplőcsoportot vonnak be, és a kapcsolódó felelőségeket is rájuk bízják. Következésképpen azok az érintettek, akik nem kötődnek szorosan a fejlesztés adminisztrációs folyamataihoz, a látókörön kívülre kerülnek (Berman- McLaughlin, 1975; Matland, 1995; Altrichter, 2005). A figyelem korlátozása a prioritást élvező csoportokra, az ő hiedelmeik, érdekeik előtérbe helyezése legtöbbször a redistributív következményekkel nem eléggé számoló, nehezen megvalósítható fejlesztési célokat és folyamatot eredményez. A korábban említett NCLB fejlesztés nebraskai esete jó példa arra, milyen veszélyekkel járhat, ha a fejlődés megítélése olyan előre meghatározott szempontok szerint történik, mely nincs tekintettel a fejlesztési terep sajátosságaira.

A *top-down* és a *bottom-up* szintézisére törekvő Richard Matland modellje szerint csak akkor működhet jól a programozott megközelítés, ha a fejlesztés üzenetei mindenki számára jól érthetők és emellett a résztvevők egyet is értenek ezek tartalmával (Matland a himlőoltás bevezetését hozta példaként). Ha azonban nincs egyetértés, akkor az ilyen típusú implementáció várhatóan kudarccal zárul (Matland, 1995; Sabatier, 2005). Ez a gyakran hivatkozott, kilencvenes évek közepén született modell (lásd 5. Ábra) abból indul ki, hogy szakpolitikák implementálását alapvetően két tényező határozza meg: az egyik az, hogy az adott szakpolitikai kezdeményezések mennyire egyértelműek, azaz mennyire tesznek lehetővé egymásnak ellentmondó értelmezéseket, a másik az, mennyire konfliktusosak, azaz mennyire váltanak ki ellenállást az érintett szereplőkből. Ebből négy jellegzetesen eltérő helyzet adódik, amelyek eltérő implementációs lehetőségeket nyújtanak, és ennek megfelelően eltérő implementációs eszközök használatát teszik lehetővé.

5. Ábra

Matland modellje: az implementáció lehetséges formái és ezek legfontosabb jellemzője



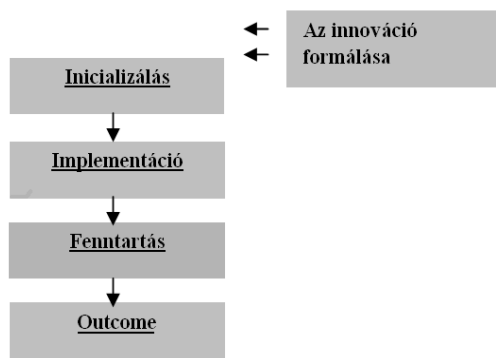
Forrás: Matland, 1995.

Miután a programozott fejlesztések értékelési eredményei csak ritkán hasonlítottak az eredetileg kitűzött célokhoz, sőt gyakran előfordult, hogy nem várt, erős negatív hatások jelentek meg, az 1970-es évektől a fejlesztési folyamatokkal foglalkozók figyelme a megvalósítási folyamatra tevődött át. Egyre inkább elfogadottá vált, hogy a központi döntések megvalósításában nem egyszerű *végrehajtás* történik, illetve hogy maguk a programok is lényeges változásokon mehetnek keresztül az implementáció során (Jenei, 2007; Hargrove, 1975). A felülről lefelé logikától eltérő első klasszikus munka a már többször említett **Pressman–Wildavsky könyv volt (1984)**. Eszerint a kezdeti implementációs terv csak kiindulópontként funkcionál, ami a fejlesztési folyamat közben észlelt változásoknak, igényeknek megfelelően módosítható, sőt módosítandó. Itt a résztvevők innovációval szembeni szkeptikusságát olyan kontrolként értelmezik, ami azáltal segít kijelölni a fejlesztések optimális útjait, hogy folyamatosan kérdéseket vet fel az innovatív módszerek és eszközök helyességét illetően. Az e modell szerint koordinált fejlesztések gazdái több lehetséges scenárióban gondolkodnak, melyek alapját a kontextuális feltételek és az ezekben rejlő erők adják. Az ilyen erők feltérképezésének egyik legfontosabb eszköze az érintettek – már említett, a későbbiekben még részletesebben bemutatandó – elemzése (*stakeholder analysis*) lehet.

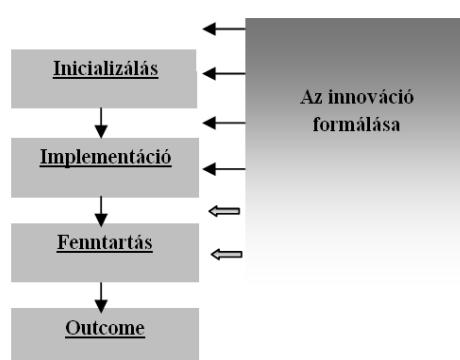
Altrichter (2005) a két paradigma közti eltérés képi megjelenítéséhez az innováció formálásának *helyét* vette alapul (lásd 6. Ábra). Láthatjuk, hogy pusztán e dimenzió mentén is jól érzékelhetők a két megközelítés közötti különbségek.

6. Ábra
A kurrikulumfejlesztés két modellje

Programozott megközelítés szerint



Adaptív-evolúciós megközelítés szerint



Forrás: Altrichter, 2005

Annak ellenére, hogy jelentős különbségeket látunk a programozott és az adaptív-evolúciós megközelítések között, illetve hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások implementációjával foglalkozók általában az utóbbi mellett foglalnak állást, nem mondhatjuk azt, hogy egyes esetekben ne lehetne relevanciája a felülről szorosan irányított implementációnak. Ennek magyarázatához itt meg kell tennünk egy újabb fontos distinkciót: Eddig megkülönböztettük a komplex rendszerek kezelésének igényével és az ilyen igény nélkül történő beavatkozásokat. A korábban többször idézett Richard Elmore által használt terminológia (Elmore, 1980) az utóbbit az *előre*, míg előbbit a *visszafelé történő feltérképezés* vagy *tervezés* (*forward/backward mapping*) fogalmával jelzi. Az előrehaladó tervezés a szándékok kijelentésével kezdődik, ezt követően pedig lépésről lépésre halad előre. Mindezt azonosítottuk a „*top-down*” megközelítésként. A dolgok visszafelé történő feltérképezése ezzel szemben az implementációs lánc alsó szintjeinek viselkedését veszi alapul a politika alkotásához. „*Ez azt jelenti, hogy a közpolitikai folyamatban előzetesen csak alaporientáció alkotható meg, és a különböző lehetőségek és programok közötti választás csak az utólagos átgondolás fényében történhet meg, amikor a programok megvalósítása már megkezdődött, amikor a gazdasági és más kényszermechanizmusok és a társadalmi nyomásgyakorlás működésbe lépett*” (Jenei, 2007; 103.).

Eddig az utóbbi tervezést azonosítottuk az adaptív-evolúciós megközelítéssel, ezt most pontosítanunk kell: a visszafelé tervező fejlesztésgazdák ugyanis találkozhatnak olyan tereppel, melynek sajátosságai programozott fejlesztéseket indokolnak (Mourshed et al, 2010, Fullan, 2008b). Emlékezzünk vissza, a fejlesztési terek ilyen típusú stádiumait, a rendszerfejlettségi szinteket, illetve azok kezelési lehetőségeit a megelőző fejezet végén tárgyaltuk. Ebben az esetben azonban már egy karakterében lényegesen megváltozott programozott megközelítésről beszélünk: olyan intelligens és érzékeny top-down paradigmáról, amely kifejezetten a rendszer adaptivitását, implementációs kapacitását kívánja növelni, és képes arra, ha elérte korlátait, adaptív fejlesztéssé alakuljon. Az intelligens „*top-down*” értelmezéssel lényegében megtörtént a szintézisteremtés az eredetileg minden dimenziójukban különböző paradigmák között.

3.5.2 Az implementáció menedzselésének hagyományos eszközei

A hagyományos menedzsmenteszközök alatt olyan eszközökre gondolunk, mint amilyen a kontrolling, a projektmenedzsment vagy a közigazgatás egészét tekintve az új közmenedzsment (*new public management*) szinte teljes kapcsolódó eszközrendszere. A problémakör jelentőségét az adja, hogy nagymértékben ettől függ, vajon a szándékolt és a megvalósult változás között mekkora eltérés lesz. Az implementáció menedzselése által az oktatás területére olyan kulcsfogalmak jönnek be, illetve kapnak új értelmet, mint amilyen a

monitorozás, a beavatkozások költsége, az értékelés, a tervezés, a célokkal való harmonizáció, az erőforrás-felhasználás vagy a tényleges hatások¹³ vizsgálata (The World Bank, 2011; Chapman–Moore, 2010).

Az oktatásfejlesztés területére elsőként a nagy fejlesztőszervezetek (lásd pl. Világbank, USAID, NORAD) hozták be az üzleti menedzsment technikáit. A hazai oktatásfejlesztési területre is döntően Világbank és az Európai Unió által finanszírozott fejlesztésekkel jött be a projektmenedzsment. Először a kilencvenes évektől az egyértelműen külső fejlesztésként koordinált programokkal, majd az uniós csatlakozás után a külső és belső fejlesztésként is értelmezhető, azaz uniós finanszírozású, de teljes egészében belső menedzselésű fejlesztésekkel (lásd pl. a HEFOP programokat).

Az Európai Bizottság az általa támogatott fejlesztési programok megvalósítása során 2004-re jelentős projektmenedzsment tapasztalatokat halmozott fel. Így például a projektciklusok szerinti tervezési modell (*Project Cycle Management*) alkalmazását már a kilencvenes évektől ajánlották az uniós forrásokat felhasználó országoknak programjaik tervezéséhez: ezt szolgálta például az a „Projektciklus-menedzsment Kézikönyv”, melynek több frissített kiadása is megjelent Magyarország csatlakozásáig (European Commission, 2002). Erről a későbbiekben még lesz szó: itt csak azt érdemes kiemelni, hogy amennyiben az oktatási változások bevezetésére projektként tekintünk, három kulcsfontosságú tényező szerint alakul a célok tervezése, megvalósításának menedzsmentje, illetve kontrolja. Ezek (1) az eredmények (*performance, quality*), a (2) az idő (*time*) és a (3) költségek (*cost*) menedzselése.

Mivel az általunk vizsgált fejlesztések egyik gazdája az Európai Unió, a menedzsment kérdése kapcsán figyelmünk kiterjed azokra a problémákra és eszközökre is, amelyek tipikusan a külső fejlesztések megvalósításakor jelentkező nehézségekhez köthetőek. Ilyen például az a korábban is említett probléma, amikor a fejlesztések célrendszere és menedzsmenteszközei jelentősen eltérnek a többi szakpolitikai területétől. Ennek megelőzése érdekében ma már a fejlesztéseket általában beviszik a befogadó ország politikai közegébe, így támogatják a helyi politikai vezetők elköteleződését, még akkor is, ha várhatóan ennek hatására jelentősen megnövekszik a megvalósítási kockázat, a csúszások és torzulások valószínűsége.

A fejlesztéseket befogadó országok elkötelezettségének (*ownership*) növelése egyik alappillére volt annak a külső fejlesztéseket orientáló, korábban már említett Párizsi Nyilatkozatnak (OECD, 2005), melyet az OECD Fejlesztési Segítségnyújtási Bizottsága (*Development Co-operation Directorate* - DAC) magas szintű fórumán 91 donor és partner ország, valamint számos globális és regionális szervezet fogadott el 2005-ben. A nyilatkozat jelentőségét mutatja, hogy az EU is adaptálta saját joganyagába, így ez többek között Magyarországra is politikai kötelezettséget ró. A bevonás eredményeképpen olyan helyi szintű vezetői elkötelezettségre lehet számítani, mely az egyéb területeken és a későbbiekben meghozott döntések során is figyelembe veszi a fejlesztés irányának megfelelő folytonos fejlődés igényeit és a szükséges erőforrás-eloszlás biztosítását (Mourshed et al, 2010; Chapman–Moore, 2010). Célrendszeri és eszközbeli inkoherencia nem csupán a konstruktív, (re)disztributív és regulatív politikák, de különböző ágazatok között is létrejöhet. Ennek

¹³ A beavatkozások tényleges hatásaira utal az angol „*outcome*” szó, amelyet a fejlesztés és a projektmenedzsment világában határozottan megkülönböztetnek a közvetlen eredményektől, az utóbbit az „*output*” szóval jelölve.

kezelési eszköze az ágazatközi kapcsolódások erősödésének elősegítése. Erről bővebben az implementációs szintek kapcsán már volt szó, itt csak annyit érdemes megemlíteni, hogy ez teremt lehetőséget az ágazatokon átívelő horizontális célok megfogalmazása és megvalósítására, és egyben ez segíthet kiküszöbölni a forrásokért folyó destruktív harcokat (Bovill, 2004).

A fejlesztési tevékenységet máig orientáló nyilatkozat különös hangsúlyt fektetett az országok fejlesztési és igazgatási kapacitásának növelésére, valamint az eredmény-szemléletű menedzsment (*managing for results*), az elszámoltathatóság, a kontroll mechanizmusok, a költséghatékony megvalósítás, a hosszútávú tervezés kialakítására és a korrupció visszaszorítására is (OECD, 2005). A nemzetközi fejlesztőszervezetek munkáját vizsgáló korábbi elemzésünk (Halász-Szöllősi, 2012) szerint e céloknak megfelelően a donor országok a beavatkozások elindítása előtt és alatt többek között vizsgálják a fejlesztési terep, azaz a kontextus sajátosságait, értékelik az abszorpciós és implementációs kapacitást, valamint elemzik a helyi szereplők várható viselkedését (*stakeholder analysis*).

E területek kiemelt szerepét a korábban többször idézett Brynard (2005) is hangsúlyozza: ő az implementáció megvalósulását a közpolitika tartalmától (*content*), az implementációs kapacitástól (*capacity*), a kontextustól (*context*), a résztvevőket és a köztük lévő koalícióktól (*clients and coalitions*) teszi függővé. Utóbbi három tényező vizsgálatára irányuló eszközök a komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenttechnikák közé soroljuk. E tényezők sora azonban nyitott: mi sem bizonyítja ezt jobban, minthogy maga Brynard is kiegészítette az eredetileg négytagú listáját a kommunikáció elemével.

Az implementációs kapacitás témájával a fejlesztés kérdésével foglalkozó irodalom gyakran foglalkozik, azonban még így is nehéz annak meghatározása, hogy az egyes változások eléréséhez és működtetéséhez milyen kapacitások, erőforrások kellenek. Ide tartoznak azok a kézzel fogható erőforrások, amilyen például az emberi, pénzügyi, anyagi, technológiai és logisztikai kapacitás, valamint az olyan elvontabb feltételek is, mint a motiváció, az elkötelezettség, a hajlandóság, az energia, a kitartás, és tulajdonképpen ide sorolható minden olyan immateriális attribútum, ami szükséges a kihirdetett célok gyakorlattá alakításához. Brynard (2005) kiemeli, hogy ez is, akárcsak az implementáció egésze, nem annyira logisztikai, inkább politikai probléma, ahol olyan kérdésekre kell választ adni, mint: „*Ki mit kap? Mikor? Hogyan? Hol? Kitől?*”, valamint azt, hogy az eredmények a kívánt minőségben történő „leszállításához” (*deliver*) minimálisan szükség van a résztvevők elkötelezettségére és a változási képességére.

A kapacitás-felmérést jellemzően markáns kapacitásépítés is követi, aminek alkalmával jelentős strukturális, funkcionális és kulturális átalakítás történhet abból a célból, hogy mobilizálják az összes elérhető forrást a kitűzött célok elérése érdekében. Makroszinten a kormányzati gépezet, mikroszinten az egyes iskolák rendszerét is érintheti az ilyen típusú fejlesztés, mely egyszerre lehet a programok célja és eszköze is. Egyes nézőpontok szerint minden fejlesztési beavatkozás megcélozza valamilyen kapacitás fejlesztését. Érdemes ehhez hozzátenni, hogy a donor országok a kapacitásépítést, illetve általában a fejlesztési tevékenységet már nem a „nyugati fejlett tudás” közvetítéseként értelmezik, sokkal inkább kölcsönös tanulási folyamatként tekintenek rájuk. Olyan nyitott változási folyamat megy itt végbe, amely a fejlesztőszervezetek régre visszanyúló fejlesztési tapasztalatával és a fogadó országok helyi igényeinek és tudásának figyelembevételével rendkívül innovatív megoldásokat eredményezhet (Halász-Szöllősi, 2012; Smith, 2005; Taylor-Clarke, 2008). A

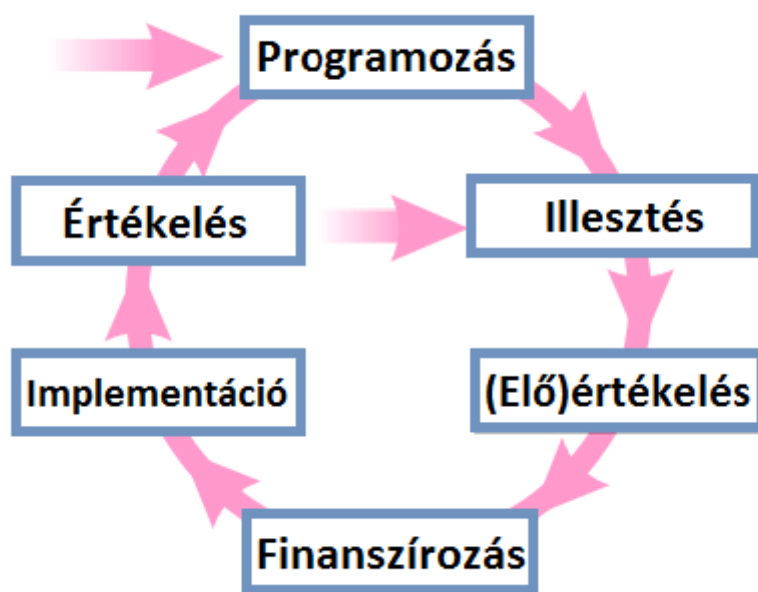
kapacitásépítés e nyitott formája a komplexitás kezelésére alkalmas eszközök egyik kiemelkedő példája.

A kapacitás felmérésének egyik, már többször említett eszköze lehet az érintett szereplők elemzése (*stakeholder analysis*). Ennek során történik például a lehetséges nyertesek és vesztesek azonosítása, illetve az olyan csoportok meghatározása, akik nagy, illetve kicsi befolyással rendelkeznek, akik akarják a változtatást, és azoké, akik ezt nem akarják. Az érintettek elemzése olyan, az egész folyamatra hatást gyakorló közpolitikai elemek vizsgálatát, bejósolását segítheti, mint amilyen a *kontingencia* (a szituációtól, illetve az egymástól való kölcsönös függés), a lehetséges *vétőpontok* (vagyis az egyes résztvevők lehetősége az együttműködésből való kilépésre), a *kumulatív hatás* (azaz a kisebb változások idővel történő összegződése), illetve a *kritikus tömeg* mértéke, kialakulása és a *fordulópont* bekövetkezése. A kapcsolódó vizsgálati dimenziók közt jellemzően szerepelnek azok a *versengő hatások*, melyekről már szó esett az ágazatok és az alrendszerek közti együttműködésnél. Itt azonban ki kell tágítani ezt a perspektívát azokra a hatásokra is, melyek az egyes alrendszereken belülről érkeznek. Az oktatási szektor esetében ilyenek lehetnek például a piaci alapú továbbképzések.

A szereplők elemzésének különösen fontos eleme lehet az *érintettek kognitív feltételeinek* vizsgálata. Így például annak elemzése, hogy a résztvevők képesek-e a komplex adaptív rendszerekben való gondolkodásra, az idődimenzió kezelésére, az implementáció által érintett világok eltérő logikájának kognitív kezelésére, a makro és mikro perspektívában történő egyidejű gondolkodásra vagy a változások evolúciós rendszerként való értelmezésére. A szereplők kognitív feltételei az implementáció minden szintjén meghatározzák az implementációs folyamatok dinamikáját és eredményességét. Gondoljunk csak a külső-belső fejlesztések szintértelmezési különbségeiből adódó feszültségek kezelésére, mely tipikusan olyan probléma, aminek a kezelésében mindhárom szint (makro, mezo, mikro) aktív szerepet tölthet be. A kurrikulumimplementáció szempontjából különösen érdekes kérdés az, hogy *a pedagógusok képesek-e kezelni komplexitást*. Ennek azért van kiemelt jelentősége, mert a modern tanulás szervezési módszerek osztálytermi bevezetése a fejlett oktatási rendszerekben olyan komplex, dinamikus környezetben történő implementációs folyamat, amely a pedagógusoktól ebbe az irányba is nyitott, fejlett implementációs tudást és képességet követel meg.

A komplexitás ellenőrzésének és menedzselésének eszközei között külön figyelmet érdemel az *alternatív scénáriókban* történő gondolkodás. A komplex rendszerekben gondolkodók nem gondolhatják a változásokat-változtatásokat kontrollálhatónak akkor, ha a folyamat tervezői nem gondolkodnak több lehetséges scénárióban, illetve a stratégia megtervezésénél nem kalkulálnak tudatosan eltérő forgatókönyvekkel. Ennek ellenére az implementációt elemző szerzőknél a forgatókönyvek alkalmazására csak ritkán találunk direkt példát, bár implicit módon ez jelen van a kontextuális feltételekben rejlő erők feltérképezésében, illetve a szereplők viselkedésének az elemzésében. Így például a hazai első Nemzeti alaptanterv implementációs stratégiája is a résztvevők csoportjai várható viselkedésének elemzésével vázolta fel a lehetséges forgatókönyveket (Pöcze, 1995).

Az alfejezet elején említett „Projektciklus-menedzsment Kézikönyv” (European Commission, 2002) az EU tagországok programjainak tervezéséhez javasolt menedzsmenteszközöket olyan rendszerben mutatja be, mely a változtatások első indító gondolatától, illetve a prioritási területek és az érintett ágazatokat meghatározásától, az kontextus és a résztvevők igényeihez igazításon keresztül egészen előzetes az eredmények ellenőrzéséig programozza a

[illegible]

1 1 3 3

az uniós fejlesztési gondolkodásban. Az értékelés jelentősége a fejlesztési tapasztalatok kapcsán egyre inkább felértékelődik, illetve egyre komolyabb elvárásként fogalmazódik meg a forrásokat felhasználók felé is a legújabb értékelési szemlélet és technikák alkalmazása. Az értékelés kapcsán számunkra talán a legfontosabb, hogy jelenleg a bevezető részben említett elméleten alapuló és kontrafaktuális¹⁴ megközelítések egyidejű alkalmazása tekinthető elfogadottnak, az Európai Bizottság is ezt javasolja a 2014-ben induló uniós finanszírozású fejlesztések kapcsán. Emiatt az előzetes hatáselemzések elvégzéséhez nélkülözhetetlenné válik az implementációs mechanizmusok mélyebb ismerete, a megvalósítási folyamatok ok-okozati viszonyainak megértése.

Az utóbbi évtizedben nagyhatású előrelépés történt az értékelési gondolkodás és módszerek terén, így ezen a területen ma már jelentősen több tudás áll rendelkezésre, mint például az előző fejezetben érintett Kézikönyv születése idejében. Ennek hatására az értékelési eszközök és rendszerek minősége, megbízhatósága egyre hangsúlyosabbá vált, illetve a fejlesztési politikák egyre inkább a tényleges társadalmi hatások felé orientálódnak. Immár az e területen dolgozóktól azt várják, hogy a helyi kontextust, illetve a fejlesztés és az értékelés elméleti háttérét egyaránt jól ismerő független szakértőként működjenek. Egyszerre lássák az implementáció hatásmechanizmusainak és a programok értékelhetőségének szűk keresztmetszeteit, illetve, ex-ante értékelések keretein belül adjanak előrejelzést a várható menedzsment és értékelési problémákról. A hatáselemzések szerepe az Európai Unió szemében is felértékelődött, ennek háttérében az értékelési tudás látványos növekedése mellett a 2004-ben csatlakozott forráshiányos országok sokszor szabályellenes forrásfelhasználása is állt. A felértékelődés egyik jele volt, hogy a Bizottság 2006 végén létrehozta a Hatásértékelési Bizottságot (*Impact Assessment Board* - IAB), melynek feladata, hogy koordinálja és véleményezze a közösségi szakpolitikai beavatkozások hatásvizsgálatait.¹⁵

Az értékelés, mint menedzsmenteszköz különlegessége, hogy amennyiben azt megfelelő kritériumok mentén maguk a fejlesztési terep szereplői végzik, két típusú eszközként is képes funkcionálni. Egyrészt a PCM harmadik és hatodik pontjának megfelelően alkalmas a fejlesztésekkel kapcsolatos kérdések megválaszolására, másrészt elősegítheti a fejlesztési terep implementációs tudásának fejlődését, azaz tanulási eszközként is működik. Így például a 2014-ben kezdődő uniós programozási ciklusban a fejlesztések elindításához szükséges (EU által előre meghatározott) feltételek meglétét elsőként a tagállamok értékelik, a Bizottság ezt az értékelési tevékenységhez segíti többek között azzal, hogy részletes útmutatót ad hozzá. Ez a folyamat pedig nemcsak az értékelés megvalósulását segíti, de fejlesztési menedzsmenteszközként is funkcionál azáltal, hogy támogatja az országok belső értékelési és általában implementációs tudásának megerősödését.

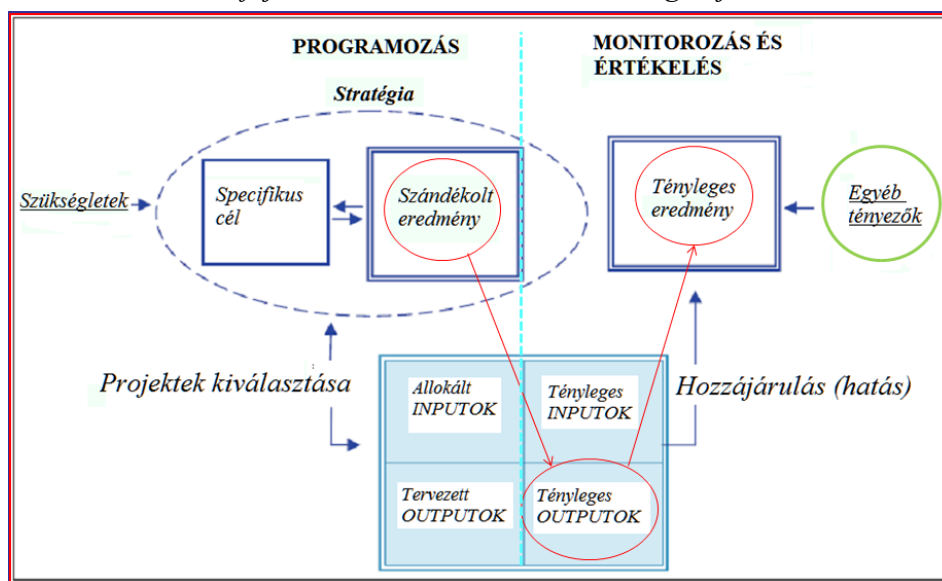
Mivel az értékelések már a beavatkozások tényleges társadalmi és gazdasági hatására irányulnak, az előzetes hatáselemzésektől (*ex-ante impact assessment*) többek között azt várják, hogy azok értsék a beavatkozások logikáját és ellenőrizni tudják a mögöttes oki összefüggések helyességét. Ennek megfelelően például uniós elvárás (lásd pl. **European Commission, 2013a; 2013b**), hogy a programok tervezésekor a szándékolt eredmények a tényleges hatások felé mutassanak, illetve a tényleges hatások igazolhatóan a beavatkozások következtében jöjjenek létre (lásd 8. *Ábra*). Mindez azt is jelenti, hogy a tagállamoknak a programok tervezésekor számolniuk kell a beavatkozások hatásmechanizmusainak azokkal az

¹⁴ A tényekkel történő szembesítésen alapuló kísérleti megközelítés.

¹⁵ Lásd bővebben az IAB honlapján: http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/iab/iab_en.htm

összefüggéseivel, amelyekkel e tanulmányban foglalkozunk, és amelyek a kutatásunk figyelmének középpontjában állnak.

8. Ábra
A fejlesztési beavatkozások hatáslogikája



Forrás: Halász, 2013

Az ex-ante értékelések tagállami megvalósítását támogató uniós útmutató (European Commission, 2013b), jó gyakorlatokat is bemutatva, a programok mögötti beavatkozási teóriák feltérképezéséhez és értékeléséhez segíti hozzá a 2014. és 2020. közötti időszak tervezőit, értékelőit. Az útmutató megelőző tapasztalatokra hivatkozva az ex-ante értékelések főbb lépéseit öt pontban foglalja össze. Ezek (1) a program stratégia értékelése, (2) az indikátorok, a monitoring és az értékelés vizsgálata, (3) a pénzügyi juttatások konzisztenciájának elemzése, (4) az Európa 2020 stratégiának való megfelelés értékelése, és végül (5) a stratégiai környezet vizsgálata.

A nemzeti programok stratégiáinak vizsgálata kapcsán a célkitűzések konzisztenciája kap különös hangsúlyt. Itt az értékelők figyelmét arra irányítják, hogy vajon mennyire felelnek meg a programok célkitűzései egymásnak és az EU 2020 stratégiának, illetve hangsúlyosan az országspecifikus ajánlásoknak. A regionális vagy területi programok vizsgálata kapcsán mindez kibővül a sajátos helyi igények figyelembevételével is. A dokumentum az Európai Szociális Alap (ESZA) felhasználásával kapcsolatban a korai iskolaelhagyással példázza, hogy az egyes régiók mutatói lényegesen eltérhetnek egymástól így az országos célkitűzések az egyes területeken újraértelmezésre szorulnak. A konzisztencia problémáját a horizontális célkitűzések és az idő perspektívájából is értelmezi, utóbbi az időben megelőző programokkal való kapcsolódások elemzésekor jelenik meg. E javaslatok mögött meghúzódó teóriák (pl. a kontextus szerepe, az ágazatközi kapcsolódások jelentősége, a fejlesztések evolúciója) megegyeznek az implementációkutatások eredményei szerint (lásd. pl. Altrichter, 2005; Fullan, 2008b; Altrichter, 2005; Mourshed et al, 2010) a beavatkozások tényleges hatását leginkább meghatározó összefüggésekkel.

Hasonlóan a nemzeti programok stratégiáinak vizsgálatához, a másik négy ajánlás mögött is fontos megvalósítási kérdések húzódnak meg. Maradva az idő problématerületénél, az indikátorokkal foglalkozó második részben például elvárásként fogalmazódik meg, hogy a

mérőföldkövek megállapítása az implementáció ritmusának megfelelően történjen, ami a fejlesztések megvalósítási stádiumainak ismeretére és figyelembevételére utal. Ide kapcsolható az ezt felvezető témakör is, ami azt a kérdést tárgyalja, hogy mely célkitűzés teljesülése mikor várható. Ez utóbbi példákkal illusztrálva mutatja be a folyamat közben is mérhető kimenet (*output*), az azonnali eredmény (*immediate result*) és a hosszabb távon elérhető eredmény (*longer-term result*) indikátorokat, jelezve, hogy az ESZA felhasználású programok esetében mind a kimenet, mind az eredményindikátor monitoringját tervezik.

Az indikátorokkal kapcsolatban felmerülő dilemmák jól mutatják, hogy nemcsak a megvalósítási kérdések kapcsán, hanem az értékelési módszerekhez kötődően is megjelenhetnek problémák. Sőt, ezek a legtöbbször kölcsönösen hatnak egymásra. A fenti példánál maradva, ha az indikátorok meghatározása nem igazodik a fejlesztések ritmusához, a mérések nem lesznek képesek kimutatni a beavatkozások tényleges eredményét. Ez megakadályozza a célzott időközi beavatkozások indítását és így várhatóan csökkenti a fejlesztésbe vont szereplők elkötelezettségét, illetve növeli a nem várt (negatív) hatások arányát. Az értékeléssel kapcsolatban megjelenő lényeges kérdés például, hogy az időközi monitoringjelentések valóban be tudják-e tölteni funkciójukat, hogy az alkalmazott eszközök képesek-e visszajelzést adni a társadalmi változásokról, hogy az adatok ténylegesen elérhetőek-e, hogy a fejlesztéseket körülölelő komplex hatásrendszerből miként mérhető a beavatkozás tényleges hatása, illetve hogy a kapcsolódó intézményi apparátus kapacitása várhatóan megfelelőnek bizonyul-e majd a feladatok ellátására. Az értékelési folyamat minőségbiztosítása érdekében a Bizottság azt javasolja, hogy az értékelők pontosan határozzák meg minden indikátor tartalmát, forrását és mérési eszközeit, illetve ezeket kézikönyvben foglalják össze.

Habár az értékelési és menedzsment mechanizmusok jóságának, hatásának előzetes becslése jellemzően teóriákon alapszik, a Bizottság szerint fontos, hogy az értékelési és menedzsment rendszerek kísérleti jelleggel is bírjanak, illetve hogy elég nyitottak legyenek az időközi változásra, amennyiben a monitoring-eredmények az eljárások karakterének változtatását teszik szükségessé (European Commission, 2013b). A Bizottság ennek megfelelően az elméleten alapuló és a kontrafaktuális, azaz a tényekkel történő szembesítésen alapuló vagy kísérleti megközelítés egyidejű alkalmazását javasolja. Az ex-ante értékelések elvégzéséhez így nélkülözhetlenné válik az implementáció-kutatások által feltárt megvalósítási hatásrendszer ismerete, melynek figyelembevétele jól tükröződik az útmutató javaslataiból is.

3.5.4 Az indikátor mint menedzsmenteszköz

Az implementáció menedzselését vizsgálva külön is érdemes foglalkozni az indikátorok alkalmazásával. Ezek teszik mérhetővé és ellenőrizhetővé az implementáció eredményességét – így például azt, hogy a fejlesztési beavatkozások elérték-e a tervezett hatást –, így az implementáció egyik legfontosabb menedzsmenteszközének kell tekintenünk őket. A velük való külön, részletesebb foglalkozást az is indokolja, hogy az indikátorok alkalmazása az uniós forrásokból finanszírozott fejlesztési beavatkozások, ezeken belül a kutatásunk során vizsgált közoktatás-fejlesztési programok menedzselésének talán legfontosabb eszköze, és ez közvetlen hatással lehet a fejlesztési beavatkozások megvalósulásának csaknem minden elemére.

Az indikátorok olyan *jelzőszámok*, melyek a világban való eligazodásunkat segítik, használatukkal lehetővé válik a valóság akár végtelenül komplex jelenségei néhány – adott szempontból – fontos jellemző mentén történő leírása. Ugyanakkor éppen ebben rejlik használatuk kockázata is. A UNDP *Signposts of Development* című kiadványa (2007)

érzékletes példát hoz az indikátorok természetére, bemutatva néhány, a szél mozgását jelző mutatót. Eszerint ez az önmagában nem látható jelenség, illetve ennek iránya és erőssége olyan általa előidézett hatásokon mutatkozik meg, mint például a fák lombkoronájának elhajlása. Van, akinek a mozgás ténye már önmagában elegendő információt hordoz, például annak, aki azt figyeli, hogy egy adott évszak a végéhez közelít-e, másoknak azonban az erősség és az irány is meghatározó lehet. Így például a vitorlások a szélerősség alapján hozhatnak döntést arról, hogy vitorlát bontanak-e, a hajó irányításához pedig a szélirány ismerete is nélkülözhetetlen. E jelzőszámok nem képesek leírni a vizsgált jelenségek komplexitását, illetve nem magyarázzák azok okát, egyes kulcskérdések mentén azonban lehetővé teszik a különböző időkben és/vagy közegekben megvalósuló változások kimutatását és összehasonlítását (Havasi, 2010; Bukodi, 2001).

A fejlesztési beavatkozások vonatkozásában az indikátorok azok a számszerűsített mutatók, melyek a projektek előzetesen elvárt eredményeiről és a megvalósulás szintjeiről adnak mennyiségi (számszerűsített) információt, így ezek jelenthetik a különböző központi, regionális és intézményi szintű döntések alapját. Általában az indikátorok négy típusát különböztetjük meg. A (1) költségvetésre vonatkozó forrás- vagy *inputmutatókat*, ide tartoznak a beavatkozások szükséges eszközei és pénzeszközei, a korábban már többször említett (2) kimeneti vagy *outputmutatókat*, amik a megvalósult tevékenységekre, illetve ezek mérhető eredményeire vonatkoznak, a már szintén szóba került (3) *eredményindikátorokat*, ezek a résztvevőket érintő hatásokat mutatják és (4) a *hatásmutatókat*, melyek a beavatkozások hosszabb távon fennmaradó eredményeit jelzik. Az utóbbi három megkülönböztetésére a fent említett UNDP-kiadvány (2007) a vízellátás példáját hozza: e szerint a felszerelt kutak száma a kimeneti, az otthon tiszta vízhez hozzáférő népesség aránya az eredmény-, a betegségek csökkenése pedig a hatásindikátor.

A mutatók összetettségük alapján lehetnek *egyszerű* és *összetett* indikátorok, utóbbiak „több területről származó információt sűrítenek bele egyetlen mutatóba. Az egyszerű mutatók közé tartozik a szegénységi ráta, az összetett [...] mutatók közé például a GDP” (Havasi, 2010). A komplex jelenségek leírására sokszor hierarchikus rendszert alkotó, állandósult indikátorcsoportokat alkalmazunk. Ilyen például az Európai Tanács laekeni ülésén 2001-ben elfogadott szegénységgel és társadalmi kirekesztődéssel kapcsolatos 18 elemű, a gazdasági, társadalmi és demográfiai változásokat, a társadalmi befogadást, a nyugdíjakat és az egészségügyi helyzetet mutató elsődleges és másodlagos elemeket tartalmazó indexlista, aminek az első két szintjét nemzetközi, a harmadik szintjét pedig nemzeti indikátorok alkotják (lásd KSH, 2012; 2006).

A laekeni indikátorok rámutatnak egy következő, a *területi* (földrajzi) érvényesség szerinti osztályozási lehetőségre. Eszerint megkülönböztethetünk helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi indikátorokat. Az olyan országok esetében, melyek egy vagy több szupranacionális közösség tagjai (mint Magyarország is), a nemzetközi indikátorok szintje tovább rétegződik. Tulajdonképpen mindegyik réteg további felbontása lehet értelmezhető és indokolt, azonban a gyakorlatban a regionális, a nemzeti és a közösségi indikátorok alkalmazása a domináns.

A vizsgált társadalmi folyamat és az indexszámok közötti összefüggés alapján is különbséget tehetünk a mutatók között: a *direkt* jelzőszámok közvetlenül, míg a *proxy* indikátorok közvetetten kapcsolódnak az általuk jellemzett jelenséghez. Előbbire példa a nappali tagozaton tanulók száma vagy a természetes szaporodás-fogyás index, és az utóbbi kategóriába sorolható, ha például az öngyilkosságok számának alakulásából következtetéseket

vonunk le a társadalom jól-létére vonatkozóan (Bukodi, 2001). Sokszor a direkt, illetve a proxy indexekkel azonosítják (sorrendben) az *objektív* és *szubjektív indikátorokat*, e kategóriáknak azonban több értelmezése él ma a statisztikai nyelvzetben. Van, amikor a szubjektív indikátorokkal az egyéni megítéléseket, érzéseket kifejező mutatószámokat jelölik, ilyen lehet például a tanárok vagy a szülők vélekedése a bevezetett innovatív módszertan eredményességéről. Számunkra különösen fontos az utóbbi értelmezés szerinti objektív és szubjektív indikátorok viszonya, mivel „sokszor „az 'objektív' mutatók javulását a 'szubjektív' indikátorok nem igazolják vissza. A kettő közötti 'disszonancia' megértése, kezelése fontos társadalompolitikai kérdés” (Havasi, 2010; 686.).

A jelzőszámok alkalmazása egyaránt kapcsolódik az implementációs, a projektmenedzsment és az értékelési tudáshoz. A tervezési fázisban az elvárt mutatók meghatározásának alapját a beavatkozás és annak várható hatásai közötti kauzális összefüggések adhatják: már ekkor különösen fontos a fentebb említett mutatókategóriák tudatos megkülönböztetése. Az indikátorok elementáris kritériuma, hogy *specifikus, releváns, elérhető, mérhető és megbízható* adatokra támaszkodjanak, illetve kellő *érzékenységgel* mutassák ki a kisebb változásokat is. Ennek egyik feltétele, hogy a hozzájuk rendelt *időtényező* igazodjon az elvárt változási folyamat természetéhez. Mivel az indikátorok fontos feladata a résztvevői kommunikáció elősegítése, a mutatókkal szemben az *egyértelműség* is hangsúlyos elvárás. Ezek mellett általában az indikátorok alapkritériumaként említik az *interpretálhatóságot*, vagyis a több szempont szerinti hasznosíthatóságot (Havasi, 2010). Érdekes felidézni egy olyan listát, amely részletesen számba veszi az indikátorokkal szemben állítható követelményeket (lásd a 2. Keretes írást).

2. Keretes írás

Az indikátorokkal szemben támasztandó követelmények

- „1. Legyen érvényes és jelentéssel bíró (releváns).
2. Legyen érzékeny és specifikus a vizsgált jelenség szempontjából. (Az érzékenység arra utal, hogy a vizsgált jelenség változására képes legyen érzékenyen reagálni, mégpedig gyorsan és megbízható módon.)
3. Legyen kutatásokkal megalapozott.
4. Legyen statisztikailag is helytálló, megbízható.
5. Legyen érthető és könnyen interpretálható.
6. Mondja el a viszonyát a kapcsolódó indikátorokhoz (hogyan illeszkedik a többi indikátorhoz).
7. Tegye lehetővé a nemzetközi összehasonlítást (egyszerre legyen használható hazai és nemzetközi célokra).
8. Legyen alkalmas a mélyebb bontásokra is (nemcsak globálisan, összesítve mondjon valamit a vizsgált jelenségről, hanem területi, társadalmi csoportokra vonatkozó bontásokban is).
9. Legyen hosszabb távra (is) konzisztens (ellentmondásmentes).
10. Legyen időszerű, időben rendelkezésre álló, naprakész.
11. Kapcsolódjon a felmerülő és sürgető társadalmi-gazdasági kérdésekhez, a politikai döntésekhez.
12. Legyen kényszerítő erejű (impozáns), érdeklődésre számot tartó és izgalmas (legyen érzékeny a fontos és érdeklődésre számot tartó kérdésekre).”

Forrás: Új-Zélandi Statisztikai Hivatal, idézi Havasi (2007)

A projekt tervezése során az elvárt indexszámok meghatározásának fontos eleme az innováció még elfogadható szintű fennmaradásához, továbbműködéséhez nélkülözhetetlen minimális feltételek megállapítása. Ez szorosan hozzákapcsolódik a változások következtében várhatóan fellépő károk és veszteségek azonosításához, ezek formájának, természetének, fejlődésének, dinamikájának vizsgálatához, illetve annak az időnek a meghatározásához, amin belül a veszteségek és károk helyreállítása szükséges.

Korábban már Nebraska és Észak-Karolina államok kapcsán hoztunk példát arra, hogy nem megfelelő indikátorok megjelölése esetén tényleges fejlődés nélkül vagy akár romboló hatás mellett is elérhetőek az elvárt célértékek. Sőt, sok esetben éppen ezek az indexszámok idézik elő a fejlesztések „perverz” hatását, hiszen az adatredukciós jelleg és az értékelő funkció nemcsak a változási folyamatok nyomon követését, az eredmények mérését, illetve mindezek gördülékeny kommunikálását teszik lehetővé, hanem jelentős *kockázati tényezőket* is magukban rejtnek. Alkalmazásuk egyik leggyakoribb, nem várt negatív következménye, hogy a jelenségek mutatószámokkal jellemzett összetevői háttérbe szorítják azokat, melyekre a mérések nem terjednek ki. Havasi az ún. „posztautista” közgazdaságtani irányzat¹⁶ gyakran hivatkozott képviselőjét, *David Boyle*-t idézve (2002) több példát is hoz az indikátorokkal történő mérés veszélyeire. „Például, hogy Margaret Thatcher az iskolák közötti verseny ösztönzésére, és egyben a gyermekek teljesítményének mérésére, az iskolák sikerességét mérve, bevezetett egy standardizált tesztrendszert, mellyel a tanulók tudását három életkorban mérte. Ettől kezdve az iskolák a tesztekben szereplő információk átadására koncentráltak, s az élet szempontjából fontos egyéb tudás átadását háttérbe szorították” (Havasi, 2010; 682.).

A megfelelő indikátorok alkalmazása elősegítheti a korábban elemzett implementációs összefüggések ellenőrzés alatt tartását. Így például az idősoros adatok nélkülözhetetlenek az idődimenzió figyelembe vételéhez, a mikroszintű és makroszintű indikátorok együttes alkalmazása szükséges az eltérő szinteken zajló folyamatok egyidejű figyeléséhez, továbbá egyes indikátorok lehetővé teszik az eltérő érintett csoportok viselkedésének nyomon követését. A témánk szempontjából külön figyelmet érdemelnek a tanulás eredményességéhez köthető mutatószámok

Ha érdeklődésünk központjában a tanulói tanulás áll, vagyis olyan komplex jelenség, aminek számos megnyilvánulási formája természetéből adódóan nem vagy csak nehezen és nem teljes körűen mérhető (Halász, 2014), szükséges, hogy az indikátorok használata kiegészüljön a jelenség komplexebb vizsgálatával is.

Ilyen nehezen mérhető eredmény például az olyan magas szintű kognitív képességek kialakulása és fejlődése, mint a komplex problémamegoldó képesség, a kritikus gondolkodás vagy a rendszerben történő gondolkodás, melyek csupán „mély tanulással” (*deep learning*) (lásd például Biggs, 2003; Entwistle, 2000) érhetők el. De a nehezen mérhető eredmények közé sorolhatók a tanulás nyomán fejlődő nem kognitív, illetve csoportszintű képességek is (lásd Scardamalia, 2002; O’Neil–Chuang–Chung, 2004; Scardamalia–Bereiter, 2006; Brunello–Schlotter, 2011). Fontos, a tanulás eredményességét mérő mutatók mögött szakmai és társadalmi konszenzus álljon: általában ilyennek tekinthetők a nemzeti és nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok indikátorai.

¹⁶ „Abból indul ki, hogy a különféle tudományos elméletek nem tudják leírni a valóságot a maga teljességében, ezért miközben bizonyos szempontjaira rávilágítanak, a többi része „sötétben” marad. Az is előfordulhat, hogy két elmélet a valóság ugyanazon szeletét vizsgálva különböző következtetésekre jut.” (Havasi, 2010; 197.)

4 A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása

Kutatásunk azoknak a fejlesztési beavatkozásoknak a hatásmechanizmusait vizsgálja, amelyek a tanulás és tanítás megszervezésének módját, azaz a kurrikulumot érintik. A kutatás első szakaszáról készült összegzésünk önálló alfejezetet szentelt annak, hogy az implementáció hogyan jelenik meg a kurrikulumelméletben.¹⁷ Már ott jeleztük, hogy a kurrikulum fogalma alatt, a ma domináns szóhasználatnak megfelelően, a legtágabb értelemben vett *tanulási környezetet* értjük, amibe beletartozik a legtöbb olyan elem, melyeket az itt vizsgált fejlesztési beavatkozások alakítani próbálnak. Érdemes hangsúlyozni: a kutatásunk nagymértékben támaszkodik a modern kurrikulum-elméletre, és tudatosan törekszik arra, hogy azt implementációs perspektívából gazdagítsa.

E fejezet célja azoknak a kurrikulum-elméleti összefüggéseknek rövid összegzése, amelyek megalapozták a kutatás empirikus részét. Az első rész felidézi azokat az általános, implementációs perspektívából leginkább releváns kurrikulum-elméleti összefüggéseket, amelyek alapvetően orientálják a kutatásunkat. Az ezt követő alfejezetek három olyan tényezőt vizsgálnak, amelyek a korábbi elemzéseink eredményei szerint a kurrikulum-implementáció sikerét a leginkább meghatározzák. Ezek (1) a fejlesztési beavatkozás által bevezetett *program* sajátosságai, (2) a programot a mindennapi osztálytermi gyakorlat során alkalmazó *pedagógusok* viselkedése, mindenekelőtt a program bevezetéséhez szükséges *tanulásuk* és végül (3) annak a *szervezeti környezetnek* a sajátosságai, amelyben a programot bevezetik, ezen belül mindenekelőtt a szervezeti tanulás és a szervezeti adaptáció. E három tényezőt önálló alfejezetekben vizsgáljuk, de ezek mellett a figyelmünk előterében van és mindegyik alfejezeten átívelő horizontális témaként jelenik meg két további, a kurrikulum-implementáció sikerét alapvetően meghatározó tényező. Ezek egyikét (4) azok a *támogató rendszerek* alkotják, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a pedagógusok és az iskolák alkalmazni tudják a bevezetett programot, a másikat pedig (5) a program alkalmazásának a *kontextusa*, különös tekintettel olyan tényezőkre, mint a tanulók társadalmi-kulturális jellemzői, valamint a szülők, a tágabb helyi közösség, az intézményi szolgáltatásokat igénybevevő egyéb csoportok és az intézményfenntartók viselkedése.

4.1 Kurrikulum-elméleti összefüggések

A kutatásunk első szakaszát lezáró korábbi szintézistanulmányban hangsúlyoztuk, hogy bár a kurrikulum a neveléstudomány és az oktatásról való gondolkodás egyik leggyakrabban használt fogalma, nincs és nem is lehet általánosan elfogadott meghatározása. Megkülönböztettük a *szűkebb* értelmezést, amely e fogalom alatt lényegében dokumentumokat, azaz a *tanterveket* (gyakran hivatalos állami tanterveket) ért, és a *tágabbat*, amely a *tanulást befolyásoló tényezők* tág körét vonja be e fogalom értelmezési tartományába, és jeleztük, hogy e kutatásban a tág értelmezést követjük. Utaltunk arra, hogy a kurrikulumot inkább „*folyamatként*”, mintsem „*termékként*” értelmezzük, többek között azért, mert implementációs szempontból elsősorban ez a perspektíva érdemel figyelmet. Kiemelt módon hangsúlyoztuk a *szándékolt* és *megvalósított* kurrikulum közötti különbséget, utalva arra, hogy implementációs perspektívából e kettő összemosása eleve értelmezhetetlen. Végül ugyancsak kiemelt figyelmet adtunk a *makro-* és *mikro-*perspektívák megkülönböztetésének,

¹⁷ Lásd az „Az implementáció a kurrikulumelméletben” c. részt „Az implementáció világa” c. tanulmányban (Fazekas-Halász, 2012)

hangsúlyozva a kurrikulum *többszintes* természetét, és az egyes szintekre jellemző eltérő perspektívák megértéséhez szükséges *kognitív feltételeket*.

Az implementációs perspektíva iránti érdeklődés a kurrikulum-elméletben viszonylag későn jelent meg (Snyder et al., 1992). A témával foglalkozó elméletalkotók hosszú időn keresztül nem érzékelték a szándékolt és a megvalósított kurrikulum közötti különbséget vagy nem tekintették ezt az elmélet szempontjából meghatározónak. Ma már elképzelhetetlen olyan komolyabb, a kurrikulummal foglalkozó elméleti munka, amelynek ne foglalkozna az implementáció kérdésével,¹⁸ és e témának óriási irodalma lett. Ez utóbbiba nemcsak a kurrikulum-elméleti kézikönyvek és egyéb publikációk sorolhatóak, hanem azok is, amelyek témája az *oktatási változások*, az *iskolafejlesztés* vagy a *oktatási innováció*. Ez utóbbiak gyakran nem is említik a kurrikulum fogalmát, de amikor a változást vagy a jobbítást célzó fejlesztési beavatkozásokat tárgyalják, a figyelmük középpontjában a tanulási környezetnek, azaz a tág értelemben vett kurrikulumnak a változása áll (Lieberman, 1998; Hopkins – Reynolds, 2001; OECD, 2003; 2013).

A *szándékolt (intended)* és *megvalósított (implemented, enacted)* kurrikulum határozott megkülönböztetése a kutatásunk különösen fontos, egyúttal természetes és nélkülözhetetlen eleme, hiszen éppen azt vizsgáljuk, hogy a szándékolt kurrikulum, amelyet a fejlesztési beavatkozással bevezetett *program* hordoz, a tényleges iskolai gyakorlatban milyen módon valósul meg, azaz hogyan lesz belőle megvalósított kurrikulum. Ez utóbbiról azt állítjuk, hogy soha nem feleltethető meg teljes mértékben a szándékolt kurrikulumnak, és a kurrikulum-implementáció elmélete számára a leginkább meghatározó kérdés éppen a kettő közötti különbségről szól. A kettő kapcsolatát úgy is megfogalmazhatjuk, hogy fejlesztési beavatkozással bevezetett program, azaz a szándékolt kurrikulum az iskolákba „érkezve” ott „találkozik” azzal a megvalósított kurrikulummal, amely korábban az iskolai és osztálytermi gyakorlatot jellemezte, és amely létező szakmai rutinokra épül.¹⁹ Minket éppen ennek a „találkozásnak” a dinamikája, ennek lehetséges kimenetei, és különösen az e kimeneteket meghatározó tényezők érdekelnek.

A kurrikulum-implementáció elméleti irodalmát vizsgálva három olyan megközelítés rajzolódik ki előttünk, amelyeket paradigmaticusnak tekinthetünk, és amelyeket szükséges itt felidézni. Ezek szorosan köthetők azokhoz az implementációs megközelítésekhez, amelyekről korábban az „Implementációkutatás az oktatásban” c. fejezetben volt szó. Érdeemes hangsúlyozni, hogy ezek nemcsak a mögöttes elméleti megfontolásokat és elköteleződéseket tekintve különböznek egymástól, hanem időbeli megjelenésük is követte egymást (Snyder et al., 1992). Ezek a kurrikulum-implementációról szóló gondolkodásnak (1) az alkalmazás *hűségét*, (2) a kölcsönös vagy kétoldalú *adaptációt* és (3) a *gyakorlatba ágyazottságot* hangsúlyozó megközelítései.

A kurrikulum-implementációs kutatásokat – éppúgy, mint általában az implementációra irányuló kutatásokat – az első időszakban a *hűség (fidelity)* paradigma dominálta, amely a programok sikerét alapvetően attól tette függővé, hogy a megvalósítók mennyire hűségesen követik a programok tervezőinek előírásait, és arra keresték a választ, vajon miért nem eléggé hűséges a követés, illetve hogyan lehet azzá tenni. A hetvenes években ezt fokozatosan

¹⁸ Lásd pl. a nagy Neveléstudományi Enciklopédia (Postlethwaite et al., 1998) „Curriculum Management” vagy „Curriculum Theory” szócikkeit, valamint az Amerikai Oktatáskutató Társaságnak a kurrikulummal kapcsolatos kutatásokat szintetizáló nagy kézikönyvét (Jackson, 1992)

¹⁹ Érdeemes felfigyelni a „megvalósított kurrikulum” kettős jelentésére: ez ugyanis jelölheti éppúgy program bevezetése előtti, mint az az utáni állapotot.

kiegészítette, esetenként kiszorította a kölcsönös vagy kétoldalú adaptáció paradigmája, amelynek követői úgy találták, hogy sikeres implementáció csak akkor történhet, ha mind a programok tervezői, mind azok lokális megvalósítói a kontextusnak megfelelően alkalmazkodnak, azaz az előbbieket elfogadják és támogatják a program hozzáigazítását a helyi kontextushoz, az utóbbiak pedig elfogadják, hogy a program sikere a viselkedésük és szakmai rutinjaik megváltoztatását igényli. Ez utóbbi megközelítés térhódítása nagymértékben köthető az első szintézistanulmányunkban (Fazekas-Halász, 2012) is itt is gyakran idézett Rand kutatáshoz.

A kurrikulum-implementációról való gondolkodás harmadik meghatározó paradigmája abból indul ki, hogy a kurrikulum az, amit a pedagógusok az osztályterekben a tanulókkal való interakciójuk során létrehoznak, és nem az, amit a tantervek tervezői megalkotnak és „bevezetni” próbálnak (Snyder et al., 1992). Erre a megvalósított (*enacted*) kurrikulumra egy sor külső tényező gyakorol hatást, amelyek közül a tantervi dokumentumok vagy – ami a mi kutatásunk perspektívájából elsősorban érdekes – a fejlesztési beavatkozásokkal bevezetett programok csupán az egyiket alkotják. Ehhez a paradigmához kapcsolható az a megközelítés, amelyet az ún. dizájn alapú kurrikulum-kutatás (*design-based curriculum research*) követ. Ez elsősorban azokhoz a tanuláslélektannal foglalkozó *kognitív pszichológusokhoz* köthető, akik az elmúlt évtizedekben rendkívüli áttörést értek el az emberi tanulás természetének a megértésében, és akiket ennek nyomán különösen érzékenyek voltak arra a különbségre, amit általában az iskolák értenek tanítás és tanulás alatt, és amit ők az emberi tanulás természetéről való új tudás alapján ez alatt értettek (Brown, 1992; Peterson – Herrington, 2005).²⁰ Ebben a paradigmában a kurrikulum-fejlesztők nem általános társadalmi vagy kulturális célokból indulnak ki, hanem a megfigyelt osztálytermi gyakorlatból és annak létező problémáiból, és a fejlesztő beavatkozásuk e problémák megoldását kívánja támogatni (Plomp, 2010). Ez különösen megfelel az implementáció-kutatásban „alulról-felfelé” vagy „alulról szerveződő” elnevezéssel (*bottom-up*) jelzett, korábban részletesen bemutatott megközelítésnek.

A hűség-paradigma felől a design megközelítés és a kurrikulumot megvalósító pedagógusok tudásának aktivizálására épülő paradigma felé történő mozgás tehát leírható úgy is, mint a kurrikulum-elmélet által az elmúlt évtizedekben bejárt fejlődési út. Egy ausztráliai kutató által 2003-ban publikált tanulmány (Macdonald, 2003) négy olyan, időben egymást követő paradigmát azonosít, amelyeken keresztül jól megragadható általában a kurrikulum-elméleti és kurrikulum-politikai gondolkodás, konkrétan a kurrikulum-implementációs gondolkodás fejlődése. Az első a „tanár-biztos” (*teacher proof*) kurrikulum²¹ azaz a hűség (*fidelity*) paradigmája, a második az, amit a leggyakrabban iskolaalapú kurrikulum-fejlesztésnek (*school-based curriculum development*) neveznek, a harmadik a lokális (intézményi szintű) problémamegoldásra épülő, amelynek középpontjában már a pedagógusok szakmai fejlesztése („továbbképzése”) áll és a negyedik ennek továbbfejlesztése, a horizontális tanulásra és az iskolák közötti tudásmegosztásra épülő paradigma. A harmadik és különösen a negyedik paradigmában kiemelt figyelmet kap a kurrikulum-implementáció kognitív aspektusa, vagyis az a tény, hogy a sikeres kurrikulum-implementációnak az alkalmazók oldalán olyan kognitív feltételei vannak, amelyek nélkülözhetetlenné teszik a pedagógusok tanulását, és olyan szervezeti feltételek megteremtését, amelyek kedveznek a pedagógusok tanulása számára (Ball – Cohen, 1996; Spillane et al., 2002).

²⁰ A design alapú kurrikulum kutatásról és fejlesztésről részletesebben lásd: Halász (2013)

²¹ Azokat a programokat, amelyek „hűséget” követelnek, az ötvenes-hatvanas évek amerikai szóhasználatát átvéve szokták „tanár-biztos” (*teacher proof*) programnak nevezni, ami eredetileg pozitív jelentéssel bírt és a program kiváló minőségére utalt.

Akkor, amikor a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozásokról beszélünk, a kurrikulum fogalmába egyaránt beleértjük azokat a tanulószervezési megoldásokat, amelyet a fejlesztési beavatkozás megpróbál bevezetni (ezt nevezzük itt *programnak*) és azt a tényleges tanulószervezési gyakorlatot, amely az iskolákra jellemző, és amit a fejlesztési beavatkozás megpróbál megváltoztatni. Amikor a beavatkozás tervezői a hűség modellt követik, arra törekszenek, hogy a kurrikulumot mint bevezetendő produktumot, azaz a programot a lehető legalaposabban specifikálják és az alkalmazóktól az előírások lehető legpontosabb követését várják el. Amikor a kölcsönös alkalmazkodás modelljét követik, a hűség paradigmánál látottakhoz hasonlóan megkövetelik a program helyi alkalmazóitól az alkalmazkodást a program előírásaihoz, ugyanakkor eleve azzal számolnak, hogy a programot hozzá kell igazítani a helyi kontextushoz, és a mechanikus alkalmazást kifejezetten rossznak tartják, azaz a programnak a helyi kontextushoz való adaptálását a sikeres implementálás feltételének tekintik (Smylie, 1998). Amikor a programok tervezői a harmadik, azaz a gyakorlatba ágyazottságot hangsúlyozó megközelítést követik, a létező gyakorlat elsődlegességéből és sokféleségéből indulnak ki, és olyan program kidolgozására törekszenek, amely pedagógusokat segíti abban, hogy a létező tanulószervezési problémákat azonosítsák, ezekre intelligens válaszokat dolgozzanak ki, és ilyen módon a tanulószervezés eredményessége javuljon.

Bármelyik megközelítésről is beszélünk, mindegyik esetben a fejlesztési beavatkozás által bevezetett program és a fogadó közeg „találkozásának” a problémavilága tárul elénk. A program – azaz a javasolt kurrikulum vagy a kurrikulumot érintő javasolt változtatás – mindig egy-egy konkrét iskolába, osztályterembe, azt alkalmazó pedagógushoz vagy pedagógusok közösségéhez „érkezik”, és a hatása attól függ, milyen módon találkozik ez a két oldal. Ennek kimenetét éppúgy meghatározzák a program, mint a fogadó közeg sajátosságai. Ez azt jelenti, hogy egyszerre két elemzést kell elvégeznünk: egyfelől azt, amely a fejlesztési beavatkozással bevezetett programoknak azokat a sajátosságait tárja a fel, amelyek befolyásolják az implementáció sikerét, másfelől azt, amely a fogadó közeg sajátosságait tárja fel. Az utóbbi perspektívájából mindenekelőtt azokra a pedagógusokra kell figyelni, akik egy-egy iskolán belül megismerkednek az oda érkező programmal, értelmezik azt, összevetik a meglévő gyakorlatukkal, pozitív vagy negatív viszonyt alakítanak ki az irányába, megpróbálnak alkalmazkodni hozzá vagy éppen ellenállnak neki. Ennek megfelelően a következőkben először a programok releváns sajátosságait vesszük szemügyre, majd a fogadó közegnek azokkal a jellemzőivel foglalkozunk, amelyek meghatározzák alkalmazkodó képességét, vagyis azt a képességét, hogy befogadja és „megemésze” a fejlesztő beavatkozással oda bevitt programot. Eközben persze figyelmet kell fordítanunk azokra a mechanizmusokra és kontextuális jellemzőkre is, amelyek segíthetik, vagy éppen gátolhatják ezt az alkalmazkodási folyamatot.

4.2 A program/beavatkozás sajátosságai

Programon itt azt a fejlesztési beavatkozást értjük, amely hatni próbál a kurrikulumra. Maga a program tartalmazhat részletesen kidolgozott kurrikulumot, de állhat olyan instrukciókból is, amelyeket nem lehet kurrikulumnak tekinteni, viszont a kurrikulum módosulását célozzák. Rögtön látható, hogy ebben a definícióban a kurrikulum egyszerre két jelentésben jelenik meg: egyfelől mint *szándékolt* kurrikulum vagy *kurrikulum-dokumentum* (ezt tartalmazhatja a program), másfelől mint az iskolákban létező, *megvalósított* kurrikulum (ennek a megváltoztatását célozhatja a program). A program ebben a megközelítésben egyszerre jelentheti (szándékolt) kurrikulumot és beavatkozást a (megvalósított) kurrikulumba.

Amikor a programról, mint (szándékolt) *kurrikulumról* beszélünk, ennek szinonimájaként a „*pedagógiai rendszer*” (Falus et al., 2012) vagy a „*programcsomag*” (Arató et al., 2002; Pála, 2006) fogalmait is használhatjuk.²² Ebben az esetben a programot magát olyan kurrikulumnak tekintjük, amelyet egy fejlesztési beavatkozással próbálnak meg implementálni. Amikor viszont a programról, mint *beavatkozásról* beszélünk, akkor magára az implementációs aktusra figyelünk, és a figyelmünk középpontjában az áll, vajon a beavatkozás milyen változásokat képes generálni abban a (megvalósított) kurrikulumban, amely arra az iskolákra jellemző, ahová a beavatkozás behatol. Ilyenkor abban az értelemben használjuk ezt a fogalmat, ahogyan az ún. beavatkozás-kutatás (*intervention research*) használja, ahol gyakran ennek szinonimájaként az angol „*treatment*” szó jelenik meg (Fraser et al., 2009; Pressley et al., 2006), amit magyarrá nehéz lenne lefordítani a fogalom erős gyógyászati konnotációja miatt.

Ha a programok sajátosságait implementációs perspektívában nézzük, az egyik első dolog, ami a szemünkbe ötlük az, hogy ezek mennyire követelik meg a szigorú követést (azaz a hűséget), illetve mennyire nyitottak a helyi adaptációra, esetleg mennyire számolnak ezzel vagy éppen mennyire tartják ezt nélkülözhetetlennek. Az a kérdés, hogy egy program mennyire garantálhat eredményt, függetlenül attól, hogy azt ki milyen feltételek között alkalmazza, egyike azoknak a kérdéseknek, amelyek mindmáig megosztják a kurrikulum-elmélettel foglalkozókat. Egyfelől vannak olyanok, akik a tudományos kutatás által megalapozott standard megoldásokat (*research-based curricula*) tartják optimálisnak, és a programon végrehajtott helyi változtatásokat a program sikerét veszélyeztető tényezőknek tekintik, másfelől vannak olyanok, akik a gyakorlati szakemberek által végrehajtott helyi adaptációt a program sikeres implementálása elengedhetetlen feltételének tekintik. A domináns gondolkodásmódnak, részben a tanuláskutatás, az innováció-kutatás és az oktatási változások megértésére irányuló kutatások eredményeinek a fényében, ma már inkább az utóbbi tűnik. Azaz a sikeres megvalósítást a kontextusra való odafigyelés, és a programot alkalmazók tacit tudásának mobilizálása, aktív tanulása és tudásmegosztása nélkül egyre kevésbé tartjuk elképzelhetőnek (lásd pl. Altrichter, 2005; Giles – Hargreaves, 2006; Jensen et al., 2007; Turnbull, 2009; OECD, 2012). Ugyanakkor – különösen az orvosi vagy egészségügyi beavatkozások modelljét követők körében – továbbra is jelentős hatása van annak a megközelítésnek, amely a tudományos kutatás által igazoltan hatásos programok (*evidence based programs*) esetében a fejlesztők által definiált protokollok szigorú betartását tekinti az eredményesség feltételének.²³

A releváns irodalom (lásd pl. Cohen - Spillane, 1992; Dusenbury et al., 2003; Carroll et. al., 2007) továbbá az e kutatás keretei között korábban végzett elemzések (Halász, 2014) alapján a programoknak az implementáció sikerét meghatározó jellemzőit a következőkben foglalhatjuk össze:

1. a program komplexitása
2. a programhoz kapcsolódó erőforrások és támogatók
3. a program újszerűsége
4. a program koherenciája és egyértelmősége
5. a program specifikussága

²² Az empirikus vizsgálatunkban elemzett fejlesztési beavatkozások egyik csoportjára (a HEFOP 2.1 kóddal kezdődőkre) inkább az előbbi, a másik csoportra (a HEFOP 3.1 kóddal kezdődőkre) inkább az utóbbi elnevezés volt jellemző.

²³ Lásd pl. az Egyesült Államokban működő, az amerikai oktatásfejlesztési folyamatokra különlegesen nagy hatást gyakorló „Coalition for Evidence Based Policy” nevű szervezet által ajánlott programokat (<http://evidencebasedprograms.org/about/full-list-of-programs>)

6. a program kulcselemeinek különválaszthatósága
7. a program implementációs vonatkozásainak kidolgozottsága
8. a kontextus-érzékenység
9. a támogató elemek integrálása
10. az implementációt támogató menedzsment elemek

A *program komplexitása* arra utal, hogy a beavatkozás által célba vett terület hol helyezkedik el az egyszerűtől a komplexig tartó skálán. Például egy oktatástechnikai eszköz integrálása egy tantárgy tanításába viszonylag egyszerű beavatkozást igényel, ugyanakkor a korai iskolaelhagyás mértékének a csökkentése vagy az iskolai erőszak visszaszorítása olyan beavatkozási területek, amelyek esetében szinte lehetetlenség minden releváns tényezőt számításba venni vagy ellenőrzés alatt tartani. Komplex beavatkozási területeken a bevezetett program általában csak egyike azoknak a tényezőknek, amelyek az adott terület alakulását meghatározzák, azaz ilyen esetekben a program teljesen sikeres végrehajtása mellett is megtörténhet, hogy – a programon kívüli tényezők hatása miatt – elmarad az a hatás, amit a programtól vártak. A programok egy részére a komplexitás olyan mértéke jellemző, hogy az eredményességüket szinte lehetetlen előre megjósolni, illetve kizárólag a kísérleti kipróbálásból lehet arra következtetni.

A *programhoz kapcsolódó erőforrások és támogatók* alapvetően meghatározzák minden program sikerét. Bár az olyan tényezők, mint a program bevezetésére szánt pénzügyi források nagysága és tartóssága, a program mögött lévő politikai-társadalmi támogatás mértéke vagy éppen a programfejlesztők szakmai reputációja a programon kívül lévőknek tűnnek, egy-egy program implementációs vonatkozásainak vagy megvalósulási esélyeinek az elemzésénél ezeket is a programot jellemező tulajdonságok közé lehet sorolni.

A *program újszerűsége* arra utal, hogy a javasolt megoldások milyen mértékben illeszkednek a meglévő gyakorlathoz vagy milyen mértékben térnek el attól, mennyire tekinthetők szokatlanoknak. Nyilvánvaló, hogy minél inkább eltérnek a bevezetni kívánt megoldások a létező intézményi gyakorlattól, azaz minél nagyobb mértékű alkalmazkodást igényelnek, annál nagyobb implementációs kihívással kell számolni. Ilyenek például azok a programok, amelyek az iskolák megszokott működési rendjébe nehezen illeszthetők be (pl. a javasolt tanulószervezési eljárások nem illeszkednek a tanórák megszokott időtartamához vagy a diszciplináris munkamegosztáshoz), különleges eszközigényeket támasztanak vagy nehezen létrehozható együttműködési formákat igényelnek (pl. különböző tantárgyakat tanító pedagógusok között vagy pedagógusok és különböző iskolán kívüli szereplők, így civil szervezetek, munkahelyek vagy olyan szervezetek között, mint a könyvtárak és múzeumok).

A bevezetett *program viszonyát más programokhoz* azért fontos vizsgálni, mert az egyes programok az esetek nagy részében más, párhuzamos vagy korábbi beavatkozásokkal együtt fejtik ki a hatásukat. A különböző programok interakcióba léphetnek egymással, felerősíthetik vagy gyengíthetik egymás hatását, szinergikus hatások alakulhatnak ki közöttük, és akár ki is olthatják egymást (EVALSED, 2013).

A *program koherenciája és egyértelműsége* a programok egyik legismertebb, és viszonylag könnyen vizsgálható minőségi jegyére utal. A mögöttes feltételezés az, hogy a koherens és egyértelmű programok, azaz azok, amelyek egyes elemei logikus és jól állásható egységbe illeszkednek, amelyekre a fogalmi integritás (conceptual integrity) jellemző, és amelyek ennél fogva a megvalósítók számára jól érthetőek, sikeresebben megvalósíthatóak, mint azok, amelyek nélkülözik a koherenciát (Cohen - Spillane, 1992; Pratt - Short, 1998). Érdemes

ugyanakkor számolni azzal is, hogy a programok belső koherenciájának és egyértelműségének hiányosságai adott esetben implementációs előnyt is jelenthetnek, különösen abban az esetben, ha bevezetőik nem a hűség paradigmát követik, hanem olyan adaptációs modellben gondolkodnak, ahol akár kedvező is lehet a többféle értelmezés lehetősége. A túlzott koherencia és egyértelműség, különösen akkor, ha aprólékos előírásokkal és ezek betartását szigorúan ellenőrző menedzsmenttel társul, a nagy komplexitású programok, illetve az intelligens adaptációra képes közeg esetében implementációs hátránnyal is járhat.

A *program specifikussága* egyszerre két dologra is utalhat. Egyfelől arra, hogy a program jól elkülöníthető-e más programoktól vagy más beavatkozásoktól, és így könnyen vizsgálható-e az, hogy a bekövetkező hatás valóban a program hatása volt. Ennél összetettebb a specifikusság másik értelmezése, ami arra utal, hogy a program megértése és alkalmazása igényel-e különleges felkészültséget, speciális kompetenciákat vagy pedig az alkalmazása e nélkül is lehetséges. Általában elmondható, hogy az utóbbi értelemben minél specifikusabb egy program, annál bonyolultabbá válik az implementálása, és annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a bevezetése során az alkalmazók valamit „elrontanak” (Cohen - Spillane, 1992; Carroll et. al., 2007). A magas szintű specifikusság különösen fontossá teheti a programot megvalósítók tanulását.

A *program kulcselemeinek különválaszthatósága* azért fontos, mert ha nem lehet jól elkülöníteni egymástól a lényegesebb és kevésbé lényeges elemeket, a program implementálása igen nehezen menedzselhető (Dusenbury et al., 2003). Azok a programok, ahol ez az elkülönítés egyszerű, az implementálás során lehetséges a szükségképpen korlátozott figyelmet és az energiákat vagy erőforrásokat a kulcselemekre koncentrálni.

Végül, talán a legfontosabb a *program implementációs vonatkozásainak kidolgozottsága*, vagyis az, hogy a program kidolgozói milyen mértékben kalkuláltak az implementációs kihívásokkal és mennyire építették bele a programba azokat az implementáció szempontjából fontos elemeket, amelyeket az előző, „*Implementációs összefüggések*” című fejezetben részletesen elemeztünk. Ennek a komponensnek három elemét érdemes külön kiemelni.

Az első az, hogy a program mennyire érzékeny a *befogadó közegre*, azaz mennyire vesz tudomást arról a sajátos kontextusról és annak a kontextusnak a sokféleségéről, amelyek belül alkalmazni fogják. Mennyire számol például a különböző érintett kulcsszereplők (pl. tankönyvkiadók, taneszköz-gyártók, támogató szervezetek) viselkedésével vagy ezek együttműködésével vagy egyéb külső hatótényezőkkel (pl. a beavatkozás által nem érintett, de az eredményeket nagymértékben alakító tantárgyakon belüli változásokkal). Vagy mennyire számol a „befogadó” intézmények belső viszonyaival, így a vezetők felkészültségével és elkötelezettségével, a vezetők és beosztott pedagógusok kapcsolatával, a pedagógusok tanulási motivációival vagy az iskolaszervezet abszorpciók képességével).

A második fontos implementációs jellemző a *támogató elemek* jelenléte vagy hiánya. Azaz vajon a program tartalmaz-e a pedagógusok tanulását támogató vagy a szervezeti alkalmazkodást és tanulást támogató olyan elemeket, mint szakértői és mentorálási szolgáltatások, a horizontális tanulást segítő gyakorlatközösségek kialakulásának és működésének a támogatása vagy a szervezetfejlesztő beavatkozások. Nemcsak a támogató elemek hiánya okozhatja egy-egy program implementációs esélyeinek a romlását, hanem az is, ha ezek az elemek nem elég intelligensek. Így például az, ha a program nem vesz tudomást a pedagógusok szakmai tudásának a természetéről (így pl. a hagyományos továbbképzési

formákkal nem közvetíthető tacit tudás meghatározó jelentőségéről), a pedagógusok tanulásának a sajátosságairól (így pl. a horizontális tanulás pótolhatatlanságáról) vagy az iskola mint szervezet meghatározó súlyáról (pl. az iskolán belüli tudásmegosztás szervezeti meghatározottságáról).

Végül a harmadik implementációs elem az implementálás *menedzseléséhez* köthető. Így vizsgálható az, vajon a programhoz kapcsolódó előírások (a programokhoz kapcsolódó kézikönyvek, protokollok) mennyire kidolgozottak, mennyire alaposak, az be tudják-e tölteni a gyakorlat folyamatos eligazításának a szerepét, választ adnak-e a bevezetés során felmerülő kérdésekre és így csökkenteni tudják-e az újszerűséggel járó bizonytalanságot. Ugyancsak vizsgálható, vajon a program mennyire tartalmaz olyan elemeket, mint a kipróbálás, a kipróbálás tapasztalatai alapján történő korrekciós lehetőségek, a beválás-vizsgálatok, az értékelés és monitorozás, illetve mennyire alkalmas a program arra, hogy a bevezetése projektszerűen menedzselhető legyen (pl. könnyen hozzárendelhetőek-e időhatárok és mérföldkövek, illetve az ezek elérését jelző indikátorok).

A fenti jellemzőkkel jól leírhatóak a kurrikulum elemeket tartalmazó vagy a kurrikulum megváltoztatását célzó fejlesztési beavatkozások. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy konkrét tantárgyakhoz vagy kognitív képességekhez köthető, így különösen a természettudományos, a matematikai és az olvasási képességek fejlesztését célzó beavatkozásokra (lásd pl. Cohen – Hill, 2001; Rowan et. al., 2009) általában inkább jellemző a program specifikussága, magas szintű koherenciája és egyértelműsége, mint azokra, amelyek emocionális képességek és attitűdök formálását és ehhez kapcsolódóan az iskolai élet tágabb körét vagy a kurrikulum „perifériáját” célozzák meg, és amelyek gyakran olyan elemeket is tartalmaznak, amelyeket az „extra-kurrikuláris” fogalommal szoktunk leírni. Az utóbbiak közé tartoznak például azok a beavatkozások, amelyek az aktív állampolgárságra nevelést, az egészségnevelést, az együttműködési képességek fejlesztését vagy éppen a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését, a szülők és a helyi közösség aktívabb bevonását és hasonló „puha” területeket vesznek célba.²⁴ Korábban hasonló különbségeket mutattunk ki az uniós finanszírozású hazai fejlesztési programok jellemzői között is (Fazekas, 2013a) és e különbségekre később, „A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások” c. fejezetben, a hazai fejlesztéseket elemezve még itt is visszatérünk.

A programok jellemzői, mint arra utaltunk, az azokat fogadó közeg jellemzőivel együtt, közösen határozzák meg a beavatkozások implementációs esélyeit. A programnak és annak a szervezeti közegnek a „találkozása”, ahová a program „behatol” sajátos dinamikát hoz létre, amit nemcsak a program sajátosságai alakítanak, hanem a fogadó közeg jellemzői is, így ezekre implementációs szempontból éppúgy kell figyelni, mint magára a programra. A program és a fogadó közeg „találkozásának” egy lehetséges értelmezését mutatja be Fazekasnak (2013c) az a modellje, amely az egyensúly és egyensúlytalanság, illetve a statikus és dinamikus jelleg két dimenziójában elemzi mind a fejlesztési beavatkozásokat, mind az azt befogadó iskolákat, mint szervezeti közegeket (lásd 9. Ábra).

9. Ábra *A fejlesztési beavatkozások és a fogadó közeg találkozása*

²⁴ Ennek jó példáját alkotják azok értékelő és elemző kutatásokkal intenzív módon követett beavatkozások, amelyek „The Annenberg Challenge” név alatt végzett a kilencvenes években egy amerikai alapítvány az Egyesült Államok több nagyobb városában (Annenberg..., 2003).

A fejlesztési beavatkozások és az azokat fogadó közeg			A beavatkozás jellege			
			Egyensúlyt teremtő		Egyensúlyból kibillentő	
			Hűséget igénylő	Adaptálást igénylő	Hűséget igénylő	Adaptálást igénylő
A fogadó közeg jellege	Egyensúlyban van	Statikus egyensúly				
		Dinamikus egyensúly				
	Nincs egyensúlyban	Statikus egyensúlytalanság				
		Dinamikus egyensúlytalanság				

Forrás: Fazekas (2013c)

Az a modell, amelyet a 9. Ábra tartalmaz (melyet a szerzője tényleges esetekre alkalmazott) a program és a fogadó közeg „találkozásának” 16 jellegzetesen eltérő típusának a megkülönböztetését teszi lehetővé. Ez nagy erővel hívja fela a figyelmet arra, hogy fontos megkülönböztetni, mind a kurikulumot érintő fejlesztési beavatkozásoknak, mind az azokat befogadó iskoláknak azokat a jellegzetesen eltérő típusait, amelyek találkozása igen eltérő implementációs kimeneteket eredményezhet.

A program-implementáció és különösen az abszorpció szempontjából a fogadó közeg talán legfontosabb jellemzője adaptációs képessége és hajlandósága. Ezt alapvetően meghatározza a szervezet, azaz az iskolák és a szervezetben dolgozó egyének, azaz a pedagógusok képessége a tanulásra. Korábban utaltunk arra, hogy a modern kurrikulumfejlesztési gondolkodásban kiemelt figyelmet kap az implementáció kognitív aspektusa, ehhez kapcsolódva a pedagógusok tanulása és azok a szervezeti feltételek, amelyek kedveznek a pedagógusok tanulásra számára. Az alábbi két alfejezetben erről lesz szó.

4.3 A pedagógusok tanulása

A modern kurrikulumelmélet és azok az elemzések, amelyek a kurrikulum megújítását célzó fejlesztési beavatkozásokról szólnak, mint láttuk, különös hangsúlyt helyeznek a pedagógusok adaptáló, kurrikulum-formáló szerepére, és a pedagógusokra gyakran mint kurrikulum-alkotókra (*curriculum-maker*) tekintenek (Jackson, 1992). Azaz olyan szereplőnek tekintik őket, akik kezében a központ által támogatott tartalmak, módszerek és eszközök szükségszerűen sajátos, sokszor az eredeti fejlesztési irányoktól lényegesen eltérő módon hasznosulnak. Az implementációs folyamatokat feltáró kutatások egyik legfontosabb kérdése, hogy a tanárok miként értelmezik, hogyan formálják a bevezetni kívánt kurrikulumfejlesztési programot, illetve annak elemeit. Mindez különösen fontossá teszi azt, hogyan alakul a tanárok gondolkodásmódja, módszer és eszközhasználata, kapcsolatrendszerük, és ezek hatására a szándékolttól és a magvalósított kurrikulum közti távolság.

A tanári tanulás jelentősége az implementációs folyamatban többek között az, hogy ez teszi lehetővé a fejlesztési beavatkozások intelligens értelmezését. Az oktatási változások

implementálásának eredményességét vizsgáló, korábban többször említett Rand kutatás, mint láttuk, az iskolákat komplex adaptív rendszerként írta le, és ezzel összhangban, az implementációt olyan folyamatnak tekintette, melynek során különösen nagy jelentőségűvé válik a pedagógusok tanulása. A Rand kutatás kurrikulumelméleti jelentőségét mutatja, hogy eredményeivel mások mellett az Amerikai Oktatáskutató Társaság (AERA) korábban említett kurrikulum kézikönyve (Jackson, 1992) is kiemelten foglalkozik. A pedagógusokkal mint kurrikulum-alkotókkal foglalkozó fejezete a „vezeték” (*conduit*) metaforát alkalmazza a tanári működésre, hiszen az ő tevékenységükön keresztül érkezik a központ által támogatott kurrikulum az osztálytermekbe (Clandinin-Connelly, 1992). A közvetítés maga jelentős formáló hatással bírhat, amit többek között az ajánlott kurrikulumhoz való személyes viszonyok határoznak meg.

A tanárok, mint kurrikulum-implementálók és -alkotók vonatkozásában érdemes felidézni a „kurrikulum mint lehetőség” (*curriculum potential*) fogalmát. Egy elemzés (Deng, 2011) szerint a fogalmat először Joseph Schwab, a Chicagói Egyetem professzora használta 1973-ban egy olyan publikációban, amely még a kurrikulum szűk értelmezéséből indult ki, majd a kurrikulum és a tanárok kölcsönhatását kutató Miriam Ben-Peretz ültette át azt saját szakterületére. E fogalom arra utal, hogy a központ által támogatott kurrikulum, illetve a programcsomagok nem tekinthetők a tanári működés egyedüli meghatározójának, sokkal inkább olyan lehetőségek hordozójaként funkcionálnak, amiből a tanárok és a diákok együttesen hozzák létre a különböző tantermi folyamatokat (Ben-Peretz, 1975, Clandinin-Connelly, 1992), azaz a megvalósított kurrikulumot.

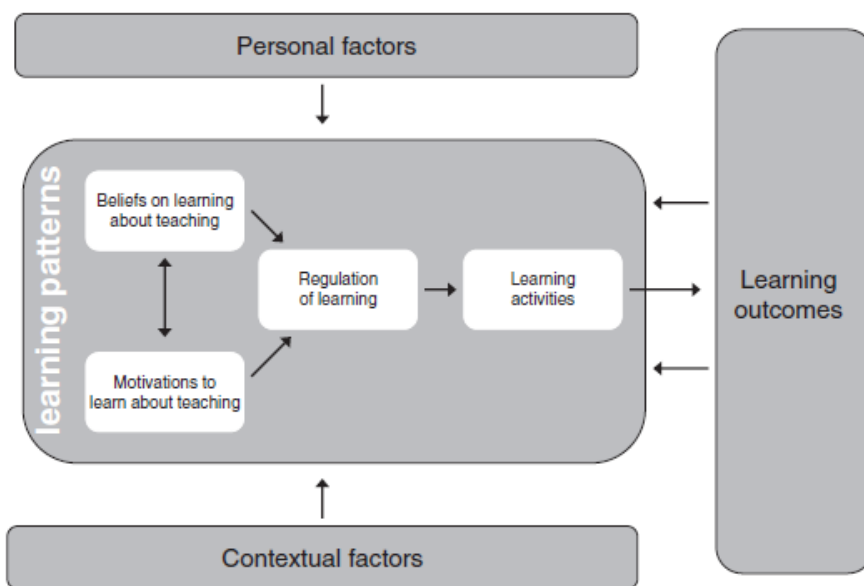
Mint e fejezet bevezető részében utaltunk rá, az AERA többször idézett kurrikulumelméleti kézikönyve a kurrikulumfejlesztés három fő megközelítését különbözteti meg a tanári viselkedés feletti kontroll szerint: az első a „tanár-biztos kurrikulum” („*teacher-proof curricula*”), mely a top-down perspektíva szerint hűséges adaptációt kíván meg a résztvevőktől; a második a tanárokat, aktív implementálóknak („*teachers as active implementors*”) tekintő nézőpont, mely a kölcsönös, kétirányú adaptációra helyezi a hangsúlyt és végül a harmadik a tanárokra, mint a fejlesztések formálóiira tekint („*teachers as adaptors in development*”). Ezek a megközelítések jól illeszkednek az 1. táblázatban bemutatott elméleti modellekhez, és ehhez hasonló rendszerezést követ a korábban ugyancsak említett Macdonald (2003) az általa felvázolt négy fejlődési szakasz ismertetésekor.

A tanárok, mint „aktív implementálók” és „fejlesztés-formálók” perspektívájából különös jelentőséggel bír a kognitív dimenzió. Az implementáció kognitív vonatkozásaira érzékeny és a tanári tanulás fontosságát hangsúlyozó implementáció-kutatók (pl.: Cohen-Hill, 2001; Darling-Hammond, 1990) az előzetes tudásra, a szakmai viselkedést orientáló vélekedésekre, illetve az egyéni szűrők jelentőségére hívják fel a figyelmet. A pedagógusok tanulására tehát – csakúgy, mint a tanulói tanulásra – komplex hatásrendszer által befolyásolt folyamatként tekintenek, melynek jól ismert elemei közé tartozik többek között a sajátos kompetenciaérzet, a feladat újszerűségének reális megítélése, a sikeres teljesítés esélyéről való gondolkodás, a saját képességekről alkotott elképzelés, a feladat iránti érdeklődés, a megelőző tanulási élmények, az erőforrásokkal való gazdálkodás, illetve a tanulási környezet sajátosságaira történő tudatos reflektálás (lásd: Réthy, 2002; Boekaerts, 2010).

A tanári tanulás esetében az eredményes tanulásnak csak azt a folyamatot tekinthetjük, ami lehetővé teszi a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazását. A tanári tanulásnak számos pedagógiai megközelítése létezik. Az a modell, amelyet a tanári és a tanulói tanulási mintázatokkal egyaránt kiemelten foglalkozó Jan D. Vermunt, a Cambridge Egyetem

professzora és szerzőtársa, az innovációk kapcsán az ön- és a társas regulációval foglalkozó Maaike D. Endedjik alkottak (lásd 10. Ábra) azt írja le, milyen tényezők határozzák meg leginkább a tanári tanulás kimenetét, kiemelve a tanulási mintázatok (*learning patterns*), a kontextus (*context*) és az egyéni tényezők meghatározó szerepét (Vermunt – Endedjik, 2011). Jól látható, hogy a modell arra a mai tudásunknak megfelelő *tanulói* tanuláselméletre épül, melyet számos kutatási eredmény támaszt alá (Vermunt, 1998).

10. Ábra
A tanári tanulás modellje



Forrás: Vermunt – Endedjik, 2011

A modell legfontosabb elemét az a tanulási tevékenység adja, melynek során a pedagógusok a fejlesztések által támogatott innovatív módszereket sajátítják el. Ezt olyan (a tanulói tanulás kapcsán már jól ismert) tényezők határozzák meg, mint az önregulációs képesség, a tanulási motiváció és a kapcsolódó hiedelmek, köztük a saját tanulási folyamataikra vonatkozó vélekedések. Ez utóbbi két elem erősen befolyásolja egymást és az előbbi, illetve a tanulási tevékenység minőségét, kimenetét, így azt mondhatjuk, hogy ezek, illetve ezek kapcsolata jelentős hatással van a tanulási eredményekre, ezek minőségére.

A kutatásunk szempontjából különösen fontos, hogy a tanulási folyamatok eredményei, illetve a hozzájuk kapcsolódó tapasztalatok közvetlenül becsatornázódnak az újabb tanulási folyamatok motivációs elemeibe, leginkább a saját tanuláshoz kapcsolódó hiedelmek rétegébe, ezáltal pedig meghatározzák az egyes pedagógusok további tanulási mintázatait is. Ennek értelmében a fejlesztési beavatkozások tapasztalatai, az új módszerek adaptálásának sikere vagy sikertelensége nemcsak az aktuális fejlesztések sikerét vagy sikertelenségét határozzák meg, de a jövőbeli tanulási folyamatokat és így a jövőbeli fejlesztések kimenetét is, és jelentős gátló vagy segítő (a korábbi foglaimkat használva: gyorsító vagy lassító) tényezőként jelennek meg.

A tanulás affektív oldalát, illetve az önszabályozást kutató – fentebb idézett – Monique Boekaerts, aki azért kezdett el foglalkozni a tanulás pszichológiai megközelítésével, mert tanárként saját tanulói tanulási folyamatát szeretne volna jobban megérteni, az eredményes tanulás nyolc legfőbb érzelmi, illetve motivációs alapelvét fogalmazta meg. Ezek szerint

motiváltabbak vagyunk a tanulási folyamatokban, (1) ha kompetensnek érezzük magukat az elvárt feladat vonatkozásában, (2) ha biztos kapcsolatot érzünk a célzott cselekvéseik és az elért eredmények között, (3) ha értékesnek, fontosnak, izgalmasnak, illetve relevánsnak érezzük a feladatokat, (4) ha pozitív megelőző tanulási élményeink, tapasztalataink vannak, illetve (5) ha nem állnak fenn olyan negatív érzelmek, mint amilyen a szorongás, vagy a szégyen. Ezen alapelvek szerint akkor lehetünk képesek felszabadítani a kognitív erőforrásaikat, (6) ha tudjuk befolyásolni az érzelmeink erősségét, időtartamát és kifejezőmódját, illetve akkor tanulunk kitartóan, (7) ha az erőforrásainkkal (pl.: különböző támogatási formák igénybevétele, időbeosztás) gazdálkodni tudunk és hatékonyan meg tudunk küzdeni az akadályokkal, valamint (8) ha úgy érezzük, a környezetünk támogatja a tanulási folyamatunkat (Boekaerts, 2010).

A tanulást meghatározó motivációs és affektív elemek közül alig találunk olyat, amely a fejlesztési beavatkozások, illetve a tanári tanulás vonatkozásában ne bírna különös jelentőséggel. Így például a résztvevők feladat-specifikus hiedelmei, tehát az elsajátítandó innovatív módszerekhez kötődő előzetes elképzelések, elvárások adnak jelentést és célt a tanulási folyamatnak, ezek határozzák meg, hogy a tanulási folyamatban lévők mennyire tartják relevánsnak, vagy érdekesnek az elsajátítandó tartalmakat, mennyire érzik magukat hatékonyak, illetve, hogy mik a tanulási folyamattal szemben támasztott kimeneti elvárásaik. Ezek együtt nagymértékben meghatározzák a tanulási hajlandóságot. Ugyanilyen fontosak a résztvevők érzelmei is. Így például az olyan elsődleges érzelmek, mint az öröm, a düh, vagy a félelem és az olyan másodlagos érzelmek, mint a remény jelentős hatással lehet a tanulási folyamatokra, illetve azok kimenetére. A fejlesztési beavatkozások kapcsán létrejövő tanulási helyzetek az érzelmek széles spektrumát képesek előhívni, gondoljunk csak a korai sikert, vagy a társas tanulás lehetőségét biztosító fejlesztési elemekre, vagy éppen a sokszor átláthatatlan nagy mennyiségű adminisztratív elvárásokra, illetve azokra a kötelező képzésekre, melyek iránt nem fogékonyak a résztvevők.

Bár a tanári és a tanulói tanulás természetéről nagyon hasonlóan gondolkodunk, illetve az egyikre vonatkozó megállapítások könnyen értelmezhetőek a másik terület vonatkozásában is (lásd például a tanulói motivációs alapelvek adaptálását), mégis meg tudjuk jelölni azokat a sajátosságokat, melyek inkább a tanári tanulásra jellemzőek, illetve melyek indokoltá teszik, hogy ne csupán tanulásról, hanem tanári tanulásról beszéljünk. Ezek a sajátosságok leginkább a kontextussal, illetve az elvárt eredményekkel vannak összefüggésben. Sajátos környezeti feltételnek tekinthető például az az adottság, hogy a pedagógusok jellemzően azonnal gyakorlatban próbálják ki az újonnan megismert tudást, ilyenkor az elméleti tudás megszerzése és a gyakorlati hasznosítás egyaránt a tanulási folyamat részét képezi. Tanulói tanulás kapcsán hasonlóan csak a felsőoktatásban résztvevők körében tapasztalhatunk. A tanári tanulás jellemzője továbbá, hogy a szakmai tapasztalatok hozzákapcsolódnak a tanulási folyamathoz, a korábbi gyakorlat, illetve a mögötte lévő paradigmák pedig ütközhetnek is az új ismeretekkel, ilyen módon jelentős gátat képezve a tényleges tanulási eredmények elérésnek, illetve a beavatkozások megvalósításának.

A legtöbb országban a pedagógusok *tanuláselmélete*hez kapcsolódó hiedelmei mögött csak ritkán jelenik meg az emberi tanulás mai tudásunknak megfelelő értelmezése, a képességfejlesztés komplex felfogása, a tanulás tanulásának előtérbe helyezése, a csoport mint a tanulás specifikus kontextusa. Ez általában olyan implicit struktúrához kötődik, amely a tudást átadható ismeretként értelmezi, illetve amely a tanulás kontextusaként nem a csoportot, hanem az egyént látja. Bár a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások általános célja a tanári *szakmai tudás* fejlődésének elősegítése, a viselkedés és hiedelmek

megváltoztatása, az ilyen közegbe vitt tanulócentrikus megközelítést vagy a kooperatív tanulásszervezési formák alkalmazását megcélzó fejlesztések sokszor nem képesek elérni, hogy a szereplők a mögöttük meghúzódó koncepciót a kognitív pszichológia által igazolt, tudományos igazságként értelmezzék. Következésképpen az ezekről való gondolkozás általában megmarad azon a szinten, ahol a fejlesztések eszközeit csak új, divatos (ideiglenes) meggyőződéseknek tekintik. Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy azok az ún. konzervatív reformok, amelyek nem a kompetenciafejlesztésről vagy a tanulócentrikus módszerek bevezetéséről szólnak, hanem például a képesség szerinti csoportokba sorolást, az iskolai egyenruha viselését vagy éppen a szigorúbb fegyelmezési módszerek elterjesztését célozzák meg, kontextustól függően éppúgy ütközhetnek a tanári szakmai meggyőződésekkel, mint a progresszív reformok. Az új módszerek mögötti szemlélet, az új típusú *szakmai tudás* azonban nemcsak a pedagógus gyakorlatával, de az olyan érintett szereplők nézeteivel is ütközhet, mint a szülők, a pedagógustársak, vagy a tanulók. Az ő ellenállásuk, vagy támogatásuk is jelentősen befolyásolhatja a pedagógusok tanulási motivációját (Fazekas-Halász, 2012).

A szakmai tudás („*professional knowledge*”) kérdése a tanári tanulás kapcsán erősen megjelenik két területen is. A tanárok szakmai tudásának fejlesztése a kurrikulumfejlesztések egyik kiemelt célja, és a tanárok aktuális tudása a tanári tanulás meghatározó kontextuális feltétele is. Az idő problématerületén belül kifejtett rendszerfejllettségi szintek kapcsán már bemutattuk, hogy a lehetséges tanulási utakat, az önálló innovációs, fejlődési képességet alapvetően meghatározza a tanárok „kezdeti” szakértelmének szintje, illetve fentebb részletesen tárgyaltuk az előzetes szakmai tudás hatását a tanári tanulásra, gondolkodásra és viselkedésre, azt, hogy a tanárok a velük történő eseményeket a hiedelmeik, feltevéseik és tudásuk alapján interpretálják.

A pedagógusok szakmai tudásának meghatározásakor a legtöbben azt a nagy hatású kategóriarendszert idézik, melyet a Stanfordi Egyetem professzora, Lee S. Shulman alkotott meg, és amely egyben a területről való gondolkodás kezdetét is jelentette. Shulman hét elemű kategóriarendszere (lásd a 3. Keretes írást) olyan elméleti háttérnek tekinthető, mely létrejötté óta mind a pedagógus alap- és továbbképzéseket, mind az ezekre irányuló kutatásokat jelentősen orientálta.

3. Keretes írás

Lee S. Shulman „Pedagógiai tudás” kategóriarendszere

1. Tárgyi tudás („*Content knowledge*”)
2. Általános pedagógiai tudás („*General pedagogical knowledge*”)
3. Kurrikulum tudás („*Curriculum knowledge*”)
4. Pedagógiai tartalmi tudás („*Pedagogical content knowledge*”)
5. A tanulók és sajátosságaik ismerete („*Knowledge of learners and their characteristics*”)
6. A nevelési-oktatási kontextus ismerete („*Knowledge of educational contexts*”)
7. A nevelési-oktatási célok, funkciók és értékek ismerete („*Knowledge of education ends, purposes, and values*”)

Forrás: Shulman, 1987

Shulman fontosnak látta, hogy a pedagógusok meg tudják különböztetni a szakterületükhöz kötődő, valamint a nevelési-oktatási feladataikhoz kapcsolódó tudásokat (Bullock, 2011).

Utóbbi részét képzik például a tanulói kognitív struktúrák, vagy a tananyaghoz kötődő tanulási nehézségek, tévképzetek ismerete, de fontos eleme a taneszközökről és az osztálytermi folyamatok menedzseléséről való tudás is. A struktúrát többen is továbbgondolták, így születtek olyan elméletek is, melyek a kognitív dimenzió (lásd [Grossman, 1995](#)) és a kontextus szerepe szempontjából értelmezték újra a struktúrát (lásd [Barnett and Hodson, 2001](#)).

A témáról való hazai gondolkodás is erősen támaszkodik Shulman kategóriarendszerére, így például egy a pedagógus mesterséget értelmező írás ([Falus, 2001](#)) is egyik elméleti alappillérként említi azt. Ebben a rendszerben kiemelt figyelmet kapnak a tanárok rutinjai, hiedelmei, nézetei, a gyakorlati pedagógiai tudás, az értékelő rendszer és a reflexió. Talán érdemes itt megjegyezni, hogy e rendszer szinte minden eleme mögött jelen van a gyakorlati tudás és a reflektív tanulás elméletei révén ismerté vált Donald A. *Schön* befolyása is. Schön gyakorlatialapú ismeretelméleti kategóriái a tacit tudás jelentőségére hívják fel a figyelmet. Ennek értelmében a pedagógusok számtalan olyan egyedi és kiszámíthatatlan helyzettel, problémával találkoznak, melyek kezelése szükségszerűen azonnali spontán válaszokban történhet. A gyakorlati tudás az, ami lehetővé teszi, hogy a szakemberek azonnali döntéseket hozzanak anélkül, hogy ezek indokolhatóságát, vagy származtathatóságát mélyen vizsgálnák. A reflektív pedagógus emellett képes a gyakorlati tevékenységét különböző nézőpontok szerint vizsgálni, és tapasztalati tanulási helyzetté alakítani.

A tanári tanulás szempontjából fontos utalni azokra a specifikus támogatórendszerekre, melyek a kurrikulum-fejlesztéseket jellemzően kísérik. Ilyen például a mentorok és a képzők együttes jelenléte, az elméleti ismerteket és gyakorlati technikákat összekötő online tartalmak, vagy a tanulói hálózatok. A támogatórendszer talán legfontosabb jellemzője lehet az, ha egyszerre segíti a tanulóközösségek-tanulói hálózatok és a „kutatótanári” szerep kialakulását. Utóbbi ad lehetőséget arra, hogy a pedagógusok kutató-kísérletező pedagógiai tevékenysége az önfejlesztő tanulás forrása és motorja legyen. E szerep betöltéséhez szükséges, hogy a tanárok az általuk koordinált mindennapi pedagógiai folyamatokat monitorozzák, értékeljék, az eredményeknek megfelelően alternatív utakat keressenek, kísérleteket hajtsanak végre, és ezekre alapozva alakítsák tanítási gyakorlatukat.

A tanári tanulóssal kapcsolatban fontos hangsúlyozni egyrészt azt, hogy kizárólag azt a folyamatot tekinthetjük eredményesnek, amely lehetővé teszi a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazását, másrészt pedig azt, hogy az elvárt kurrikulum nélkülözhetetlenül új tanári szerepek elsajátítását teszi szükségessé. A hagyományos tanítási gyakorlat során a tanárok elsődleges feladata, hogy e tanulószervezési modell keretein belül képesek legyenek jól érthetően elmagyarázni a tartalmi elemeket, és a tanulók tanulási folyamatait irányítani tudják, illetve motiválják diákjaikat. A fejlesztési programok által többnyire támogatott tanuló-központú oktatási formák, mint például a feladat-, a probléma-, a projekt-, a kompetencia-alapú, vagy a multimédiás eszközökkel támogatott oktatás megvalósításához a klasszikus oktatói mellett nélkülözhetetlen számos egyéb szerep felvállalása, illetve kapcsolódó képesség, készség kialakítása. Így például a pedagógusoknak a feladatalapú oktatás során szükséges gyakori visszacsatolást adó, a diákokat aktív munkavégzésre serkentő coachként működni, illetve megfelelő minőségű feladatokat önállóan megalkotni. A projektközpontú oktatás megkívánja, hogy a tanárok átlássák és irányítsák a projektcsoportok munkáját, ösztönözzék a csoportokon belüli és csoportközi együttműködést, biztosítsák, hogy minden gyermek hozzájáruljon a készülő produktumokhoz.

A kompetenciaalapú oktatást felvállaló pedagógusok pedig már nemcsak trénerként, de karriertanácsadóként, kompetencia-értékelőként is működnek (Vermunt-Verloop, 1999). A tanulócentrikus oktatásra való felkészülés jelentős kihívást jelenthet a hagyományos didaktikus tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára, annak ellenére, hogy mindegyik eredményes megvalósítása feltételezi a tanulókkal való erős és pozitív személyközi kapcsolatot (Den Brok et al., 2004). Ez a tanulási folyamat magában kell, hogy foglalja a tanári hiedelmek, a tanulásszervezési módszerek mögötti paradigmák, vagyis a tanításról és a tanulói tanulásról való gondolkodás változását. Az attitűdök és gondolkodás váltásához nélkülözhetetlen, hogy azok, akiknek ezt meg kell tenniük motiváltak legyenek az új tanulásszervezési eljárások elsajátítása irányában, megértsék azokat az elméleteket és célokat, amelyek a fejlesztések alapját adják, képesek legyenek az új tanulásszervezési elképzelések gyakorlatba ültetésére, az új kurrikulum reflektív kipróbálására-alkalmazására, és a tanári tanulóközösség aktív tagja tudjanak lenni.

4.4 Társas tanulás, szervezeti tanulás és szervezeti adaptáció

Korábban többször utaltunk a tanári tanulás társas vonatkozásaira és szervezeti kontextusára. A szervezeti dimenzió azért különös jelentőségű, mert az impelementációhoz szükséges tanári tanulás általában konkrét szervezeti kontextusban, így a munkahelyeken és a szakmai tanuló közösségek vagy gyakorlatközösségek változatos formáiban valósul meg. A szervezet, ezen belül a szervezeti kultúra és rutinok idővel jellemzően kisebb-nagyobb változásokon mennek keresztül, biztosítva újabb és újabb feltételeket a tanárok tanulásához. Ennek figyelembe vétele nemcsak azért fontos, mert e nélkül nem érthető meg a tanári tanulás természete, hanem azért is, mert az impelementáció sikerét maguknak a szervezeteknek a tanulása is meghatározza. A sikeres kurrikulum-impelementáció feltételezi a szervezeti alkalmazkodást, azaz a *szervezeti tanulás* megjelenését. Az adaptációt hangsúlyozó kurrikulum-impelementációs modellekre épülő kurrikulum-reformokban és fejlesztési beavatkozásokon ezért gyakran találkozunk azzal a törekvéssel, hogy az iskolákat tanulószervezetté alakítsák.

Mint korábban láthattuk, a tanárok tanulása olyan komplex folyamat, ahol a kognitív konstrukciók alkotása dinamikus értelmezések során jön létre, és ez szükségszerűen sokszor félreértéseket és átértelmezéseket is jelent. Bár a folyamat egyaránt megvalósulhat egyénileg és kollektív módon, a tanári tanulásra egyre kevésbé gondolunk úgy, mint egymástól elszigetelt egyének önálló tanulására. Az interakciókon keresztül létrejövő folyamatokat tekintjük a legmagasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulási formáknak, továbbá a szakmai tanuló közösségeknek tulajdonítunk alapvető szerepet a sikeres oktatási gyakorlat iskolán belüli kialakításában és fenntartásában (Stoll - Louis, 2007; Gilbert, 2011; Istance-Kobayashi, 2012). Ezzel összhangban a figyelem egyre inkább az iskola, mint szervezet vagy munkahelyi környezet felé terelődik és ennek megfelelően a fejlesztések megvalósulásáról is úgy gondolkodunk, mint amit ez alapjaiban határoz meg. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a szakmai tanulóközösségek létrejöttét és működését a komplex rendszerek kezelésének egyik legfontosabb eszközének is tekintjük (Fullan, 2008b). A szakmai tanuló közösségeknek otthont adó iskolák lényege, hogy pedagógusaik és vezetőik intenzív belső kommunikációt teremtenek, illetve külső tudásmegosztó hálózatok tagjaként együttműködés során hozzák létre az újabb és újabb kognitív konstrukciókat. A megszerzett és egymással megosztott tudás hozzájárulhat az eredményes tanulásszervezési megoldások kidolgozásához, de segítheti az egyes tanulók szintjén felmerülő problémák azonosítását, megértését is, illetve ezekre az adekvát megoldások megtalálását (Hargreaves-Goodson, 2006; Giles-Hargreaves, 2006; Mulford-Silins, 2003; Day et al., 2009).

Azok a tanári tanulási formákat kategorizáló rendszerek, melyek a különböző típusokat az eredményesség és minőség perspektívájából azonosítják, gyakran a magányos és a társas tanulás dimenziójában értelmezik a tanulási folyamatokat. Az alábbi, 4. Keretes írás *Keretes írás* olyan jellegzetes csoportosítást mutat be, mely több empirikus adatfelvétel alapját adta (lásd: Meirink et al, 2009; Saqipi – Rexhaj, 2012; Bakkenes et al., 2009). Összhangban a fent említett általános gondolkodásmóddal, ez a megközelítés is kevésbé eredményesek tartja a magányos tanulási folyamatokat, melyek nem interakciókból származó tudásra, saját intuíciókra és önreflexióra épülnek, mint azokat, amelyek során a tanárok egymástól kérnek és kapnak tanácsot szakmai problémáik megoldására.

4. Keretes írás

Tanári tanulási típusok

- (1) Tevékenységen keresztüli 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 et al, 2009

A „magányos” típusra példa lehet a szakkönyvek megismerése, az internetes tájékozódás, az egyéni kísérletezés és a saját gyakorlat folyamatos elemzése. Időnként ide sorolják a valójában a két kategória határán elhelyezkedő, konzultációval nem kísért hospitálásokat vagy előadásokat is, ezek azonban már a jelentősen többször eredményeznek hosszan tartó és ténylegesen mély hatást a tanári pedagógiai gyakorlatban. Egy erre irányuló kutatás szerint a tanárok kollégájuk tevékenységét látva sokszor olyan „ötleteket kapnak”, melyek a sajátjuk felülvizsgálatára és megújítására készíteti őket. Ahogy e kutatás során egy közgazdaságtan tanár megfogalmazta: *„Láttam, hogy a kollégám az asztalokat kis csoportok szerint rendezte el. Ez adta az ötletet, hogy talán megpróbálhatnám a kiscsoportos munkát egyszer én is. A diákjaim talán szeretnék így dolgozni”* (Bakkenes et al., 2009).

Az „interaktív”, vagy „kollektív” tanulási típusok jellemzően olyan munkaformákban történnek, mint a műhelymunkák, a kerekasztal-beszélgetések vagy a konzultációval kísért hospitálások és előadások, illetve ezek hatására indulnak el. A pedagógusok az ilyen együttműködések alkalmával általában tanulósszervezési problémákat dolgoznak fel, nyilvánossá teszik az osztálytermi gyakorlatot, illetve lehetőséget teremtenek arra, hogy megosszák egymással pedagógiai eljárásaik egész rendszerét (Gordon Györi, 2009; Mourshed et al, 2010; Balázs et al., 2011, Istance–Kobayashi, 2012). A tanulásnak ezt a formáját gyakran nevezzük „horizontális tanulásnak”, beleértve ebbe az előbb említett, tanárok között megvalósuló, de interakció nélküli hospitálásokat és előadásokat is. Érdemes megemlíteni, hogy a tényleges, akár különös intenzitású tanulást eredményező együttműködéseknek sokszor nem a tanulás az elsődleges célja. Például a közös tananyagfejlesztés során, a tanulók viselkedési problémáiból a megvitatása vagy technikai és szervezési kérdések tisztázása alkalmával a tanulás járulékos eredményként jelenhet meg (Bakkenes et al., 2009).

Ha a tanári tanulásra, mint munkahelyen történő folyamatra gondolunk, sajátos tanulási típusok tárulnak fel előttünk. A 4. Keretes írás *Keretes írás*ban szereplő öt kategória

kiegészülhet például a formális képzésekkel, a plusz-munka keretei között létrejött tanulással, továbbá a kliensekkel, vagy partnerekkel való közös munka során létrejövő tanulási helyzetekkel (Bakkenes et al., 2009). Az utóbbi terület iskolai értelmezésére érdemes külön kitérni: erről beszélhetünk akkor, ha például a pedagógusok tanulnak a szülőktől vagy a diákoktól. Ilyen lehet az, ha a szülők tárnak egy jellemzően pedagógiai problémát a tanárok elé, illetve, ha azok megoldását közösen dolgozzák ki. Jó példa erre az is, amikor a diákok saját tanulási tevékenységüket elemzik, akár különböző menedzsmenttechnikák alkalmazásával,²⁵ vagy ha a pedagógusok és a gyerekek közösen elemzik a stratégiai feladatok tanulói megoldásait, de talán legtipikusabb az IKT területen történő tanár-diák szerepcseré. A munkahelyi megközelítés kapcsán olyan kérdések is erőteljesek lehetnek, mint a különböző csoportok közötti rivalizálás, a presztízsharcok, a szakmai hiedelmek, nézetek közötti különbségek, a partnerek elvárásai, a fizikai környezet alkalmassága nagyobb csoportok együttműködésére, vagy a különböző területeken dolgozókat magában foglaló műhelyek működése. Emlékezzünk vissza, az előző alfejezetben bemutatott tanári tanulás modell (lásd **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**) egyik meghatározó elemét éppen a kontextus adta, mely szerepének jelentősége leginkább e dimenziók kapcsán tárul fel előttünk.

Korábban utaltunk arra, hogy a szakmai tanuló közösségek és a tanulószervezetek létrehozása és működtetése a fejlesztési beavatkozások implementálásának talán legfontosabb támogatóeszköze lett. A fejlesztések gazdái általában jól ismerik az ilyen típusú együttműködések előnyeit, így a kurrikulum-fejlesztési beavatkozások is egyre gyakrabban foglalnak magukban hálózatiépítési és szervezetfejlesztési elemeket. A következő fejezetben bemutatott hazai uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztések is általában törekedtek ezek kiépítésére, különösen a második programozási időszaktól, azaz 2007-től kezdődően, amikor ezek mögött már kiforrott koncepció állt. A fejlesztők egyaránt megcélolták az iskolák tanulószervezeti működtetését, az aktívan működő iskolahálózatok, iskola-közi együttműködések kiépítését és az ezeket támogató regionális koordinációs irodák létrehozását. A hazai implementációs gondolkodás és gyakorlat eszerint a korábban említett stádiumok (Macdonald, 2003) közül a legkésőbbi és a leginkább fejlett paradigmához köthető. Ahhoz, ahol a horizontális tanulás és az iskolák közötti tudásmegosztás, a tanári tanulás és az ezt támogató szervezeti feltételek megléte kiemelt figyelmet kap.

A szakmai tanuló közösségek vagy gyakorlatközösségek hatékonysága a vezetés és a szervezeti gyakorlat működésétől függően lényegesen eltérő lehet. Például jelentősen támogathatja ezek eredményességét, ha a vezetés elősegíti a csoportok közötti kommunikációt, illetve a tényleges cselekvésekről, feladatokról (pl. óravázlatokról, tanulói munkáról, értékelésről) való konstruktív dialógust. A témában született kutatások és irodalom alapján (Gilbert, 2011) kilenc olyan vezetési, szervezeti és egyéni feltételt érdemes meghatározni, amelyek jelentős befolyással lehetnek a tanuló közösségek működésének hatékonyságára (lásd az 5. Keretes írást).

5. Keretes írás

A szakmai tanuló közösségek működésének kritériumai

- (1) Közös értékek és jövőkép (*shared values and vision*)
- (2) Kollektív felelősség (*collective responsibility*)

²⁵ Ezt az egyik olyan iskolában figyelhettük meg, amelyben a kutatásunk során esettanulmányt készítettünk. Itt a tanulók a SWOT elemzés módszerének alkalmazásával tanzultak, amire azok a tanáraik tanították meg őket, akik korábban e módszert minőségmenedzsment feladataik megoldása során alkalmazták.

- (3) Hatékony vezetés (*effective leadership*)
- (4) Reflektív szakmai vizsgálódás (*reflective professional inquiry*)
- (5) Szilárd tudásbázis (*sound knowledge base*)
- (6) Együttműködés (*collaboration*)
- (7) Bizalom és a pozitív munkakapcsolatok (*trust and positive working relationships*)
- (8) A munkavégzésbe beépülő önfejlesztés és tanulás (*work-based self-development and work-based learning*)
- (9) Partnerség (*community partnerships*)

Forrás: Gilbert, 2011

E kritériumrendszerből kiolvasható, hogy a tanulás vagy a tudásteremtés és tudásmegosztás beépülhet a szervezeti rutinokba, rendszerekbe, struktúrákba, kultúrába és stratégiákba. Mindez olyan szervezeti változásokat generál, mely eredményeképpen szükségszerűen a korábbtól eltérő tanulási-munkahelyi környezetet alakul ki. Fontos itt megjegyezni, hogy az általunk vizsgált uniós kurrikulum-fejlesztések általában változásokat akarnak elérni – éppen a tanári tanulás és a szervezeti alkalmazkodás támogatása érdekében – a szervezeti területeken, így az intézményi célok, stratégia, a menedzsment és gyakran az értékelés terén.

A szervezeti változásról és a szervezeti tanulásról való korai gondolkodás (lásd pl. Argote, 1999; Cohen-Sproull, 1996) gyakran a pszichológiai tudást, az egyéni (emberi) tanulásról szóló elméleteket ültette át a szervezeti tanulás területére. Így értelmezték a döntéshozatal, az információfeldolgozás, a hibaészlelés és korrigálás mechanizmusait szervezeti szinten, ez utóbbit például az egy és kéthurkos tanulás vonatkoztatásával. Emiatt a kapcsolódó elméleteknek ma is nagyon jelentős a kognitív vonala. A területről való gondolkodás fejlődésével a szervezeti tanulás elmélete már nemcsak a pszichológia, de más kapcsolódó területek tudására is épít, a szervezeti tanulást leíró koncepciók a tudományterület fejlődésével egyre inkább átfogóak lettek. Így például immár egyaránt építenek arra az organikus szemléletű paradigmára, ami az emberek, a csoportdinamika a szocio-kulturális faktorok és a hálózatok szerepét hangsúlyozza és a számítási szemléletre. Ennek köszönhetően jöttek létre azok a fejlesztési beavatkozások megvalósítása kapcsán is jelentős kulcsfogalmak, mint az interpretatív rendszerek és a gyakorlatközösségek (Daft -Weick, 1984; Brown-Duguid, 1991).

Fontos megjegyezni, hogy a szervezeti tanulás kutatása nem elválasztható a szervezeti változások menedzselésétől, előbbi jellemzően azt próbálja feltárni, hogy a szervezetek miként alakulnak át, hogyan újítják meg magukat, hogyan reagálnak a folyamatosan változó környezetre (lásd pl. Barnett, Greve - Park, 1994, Macintosh, 1999; Crossan et al., 1999). A szervezeti változások menedzseléséhez kapcsolódó gyakorlati tudás időben megelőzte a szervezeti tanulás akadémiailag elfogadott közös konceptuális keretét, a tanácsadók már tudás és tanulásmenedzsment eszközöket adtak a vezetők kezébe, mikor a kapcsolódó teoretikus tudás még nem volt kiforrott, validálható (Vera et al., 2011). Bár a szervezeti tanulás tudományos kutatása az 1960-as évektől indult, a „tanulószervezet” és a „tudást teremtő szervezet” fogalma csak a 90-es években került be a szélesebb szakmai köztudatba (Argyris, - Schön, 1978; Senge, 1990; Nozaka - Takeuchi, 1995), amit gyorsan követett ezek iskolai kontextusban történő értelmezése (Hargreaves, 1999; Mulford, 2005).

A szervezeti tanulásra vonatkozó megközelítéseknek, a fentiekkel összhangban, két típusát érdemes megkülönböztetni: az inkább leíró, tudományos jellegű (ez legfőképpen arra a

kérdésre keresi a választ, minként tanulnak a szervezetek), és az inkább fejlesztő, előíró jellegű (ez azt mutatja meg, miként kell a szervezeteknek tanulniuk). Többek között a „tudásmenedzsment” szó használata jelzi számunkra, hogy mely megközelítéssel találkozunk. Tudásmenedzsment alatt általában a szervezeteken belüli tudás direkt irányítását, fejlesztését, ellenőrzését érik, mely célja a tudás hozzáférhetővé tétele, fejlesztése, az új technológiák alkalmazása, fejlesztése, illetve az adott intézmény céljainak elérése, szervezeti teljesítmény fokozása. Ezt a kifejezést gyakran használják tanácsadók, menedzserek, sokszor találkozhatunk vele konferencia-programokon, kiadványokon, míg a tudományos értekezések érdeklődésének központjában inkább a „szervezeti tudás és tanulás” áll. E két terület, jól megtermékenyítve egymást, együttesen határozzák meg az üzleti életéről, a szervezetek világáról való gondolkodást, a nagy költségvetésű projektek tervezését, koordinációját és elemzését (Vera et al, 2011).

Mivel a tudás megteremtésére, megosztására, átalakítására és alkalmazására való képesség a gazdaság világában a versenyképesség és a piaci előnyök egyik legfontosabb forrásává vált, komoly igény keletkezett arra, hogy meghatározzuk, vajon mi tekinthető tudásnak. Az eltérő filozófiai nézetek és fogalmi paradigmák, illetve a különböző kultúrák, ágazatok és tudományterületek más-mást választ kínálnak fel a kérdésre. A jelen kutatás szempontjából e tekintetben az a meghatározó, hogy vajon milyen tudás segítheti elő a leginkább a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementációját. Implementációs szempontból a releváns tudás, legyen szó akár explicit, akár tacit tudásról, elsősorban az adaptációhoz, a változáshoz, a változás megéléséhez és ennek menedzseléséhez köthető. E tekintetben különösen jelentős a szervezetek azon tulajdonsága, melyet a szakirodalom dinamikus jellegnek, *dinamikus kapacitás*nak (hív)

Általában azt mondhatjuk, hogy a dinamikus kapacitás inputját egyrészt a szervezeti rutinok jelentik, vagyis a szervezeten belüli és a szervezeten kívüli tudásmegosztási és a külső tudás „behívásának” kultúrája, másrészt környező források, például más iskolák tudása, illetve azok dinamikus képességei. A dinamikus képességet kutatók egyetértének abban, hogy nem önmagukban a dinamikus képességek határozzák meg a versenyelőnyt, hanem azok a szervezeti képességek és források, amelyek a segítségükkel létrehozhatóak, és amelyek már közvetlen hatással vannak a teljesítményre (pl. Eisenhardt-Martin, 2000; Winter, 2003).

Az iskolák esetében a dinamikus képesség legfontosabb alapja a tanári tanulás és az intézmény egészenek a szintjén zajló szervezeti tanulás. A dinamikus képesség az, ami előhívja a szervezeti tudás átformálását, ez fogalmilag annyiban különül el az abszorpció kapacitástól, hogy utóbbi kifejezetten a külső források bevonására és megkötésére fókuszál, míg előbbiben a szervezet falain belül született tudás evolúciója is jelentős szerepet kap. A dinamikus képességet lényegesen befolyásolja a külső környezet stabil, vagy instabil jellege. A gyorsan változó környezet nem teszi lehetővé a szervezeti viselkedés magas szintű standardizálódását, illetve kikényszeríti annak a szervezeti működési formának a létrehozását, amelyet organikusnak, vagy dinamikusnak nevezünk (Santos et al., 1998). A környezeti feltételek közül a fejlesztési beavatkozások természete különösen erős hatással lehet a szervezetek dinamikus jellegére. Így például a programok korábban már említett alacsony egyértelműségi szintje (Matland, 1995) előidézhetheti, illetve szükségessé teheti a szervezeti tanulás, illetve az azt támogató vezetési formák megjelenését. Ugyanilyen hatással lehet az, ha a kurrikulum-fejlesztést célzó beavatkozások olyan komplex és nehezen standardizálható feladatokat határoznak meg, mint például a polgári képességek fejlesztése a vitamódster alkalmazásával vagy a problémamegoldó, együttműködési és önálló tanulási képességek fejlesztése a projektmódszer alkalmazásával.

5 Az uniós forrásokból finanszírozott hazai közoktatás-fejlesztési beavatkozások implementációs sajátosságai

Szintézistanulmányunk utolsó fejezetében azt a közoktatás-fejlesztési kontextust mutatjuk be, amelyen belül az empirikus kutatási szakaszban vizsgálandó programok²⁶ megvalósultak. Figyelmünk egyrészt a tágabb, nemzetközi környezet feltárására, másrészt a hazai implementációs gondolkodás és intézményrendszer működésére irányul. Előbbi jelentőségét leginkább az uniós tagság befolyása indokolja, tekintettel arra, hogy Magyarország azok közé a kevésbé fejlett, kelet-közép-európai országok²⁷ közé tartozik, amelyek jelenleg az Unió periferiáját jelentik, és ahol az ESZA különösen fontos pénzügyi hozzájárulásnak bizonyult a szakpolitikai reformok implementációjában (London..., 2010). A fejezet első részében olyan kelet-közép-európai tagországokban megvalósuló közösségi alapokból finanszírozott közoktatási programokat mutatunk be, melyek a kurikulum formálására, vagy arra is irányultak. Implementációs perspektívából vizsgáljuk, hogy az uniós társfinanszírozással végzett oktatásfejlesztések milyen prioritások, általános és specifikus célkitűzések mentén zajlottak, valamint azt, hogy ezek milyen konkrét beavatkozásokat foglaltak magukban. Ezt követően a Magyarországon megvalósult oktatásfejlesztési programokra fókuszálunk, azt mutatjuk be, hogy 2004-től kezdően milyen volt és miként változott a hazai fejlesztési szereplők és intézmények implementációs eszköztára, kapacitása és gondolkodása. A hazai implementációs kontextus bemutatása során a programok tervezőit, koordinátorait, értékelőit és megvalósítóit is megszólaltató műhelyeinkre²⁸, valamint a vonatkozó dokumentumok elemzésére támaszkodunk.

5.1 Uniós társfinanszírozású curriculumfejlesztések Kelet-Közép-Európában

Mivel a közép-kelet-európai régióban a 2000-es évektől az oktatásfejlesztési programok jobbra az Európai Unió támogatásával zajlottak, a nemzeti szakpolitikák alakulását nagymértékben befolyásolták a strukturális alapok felhasználásához kötődő szabályok, célrendszerek és menedzsmenteszközök. Az implementációs folyamat menedzselésének azok az eszközei, amelyekkel korábban „Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése” című fejezetben foglalkoztunk, lényegében az uniós társfinanszírozású programokon keresztül hatoltak be a régió országaiba. A közösségi politika hatását tovább erősítette, hogy itt az uniós alapokból finanszírozott programok mellett csak ritkán valósultak meg tisztán nemzeti forrásokra épülő oktatásfejlesztési beavatkozások. Ennek hátterét az adja, hogy a tagállami önerő sok ország esetében – így Magyarország esetében is – lényegében kimerítette az ágazati fejlesztésekre szánt belső pénzügyi kereteket, azaz nem jelentett addicionális forrást (Hermann – Varga 2011; Halász, 2012).

Az uniós fejlesztési tapasztalatok alapján azt mondhatjuk, hogy a régió országai²⁹ sajátos csoportot alkotnak a közösségi források felhasználása, ezen belül az *abszorpció* terén.

²⁶ Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program és Társadalmi Megújulás Operatív Program közoktatás-fejlesztési programjai (A Magyar Köztársaság Kormánya, 2004; 2007)

²⁷ Általában ide soroljuk a 2004-ben csatlakozott volt szovjet blokk nyolc országát: Csehországot, Észtországot, Lengyelországot, Lettországot, Litvániát, Szlovákiát, Szlovéniát és a három évvel később csatlakozó Bulgáriát és Romániát.

²⁸ A 101579. sz. OTKA kutatás keretein belül szervezett Implementációs Alaputatási Műhely. Bővebb információ: www.implala.elte.hu

²⁹ Bulgária, Csehország, Észtország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Románia, Szlovákia, Szlovénia,

Egyrészt a saját források hiánya miatt itt a közösségi forrásokat gyakran nem a fejlesztések finanszírozására, hanem a saját alapok pótlására, a mindennapi működéshez szükséges feltételek biztosítására próbálták fordítani. Másrészt az országok tervezési kapacitása, ezen belül a regionális tervezés és menedzsment is relatíve alacsony fejlettségi szinten állt, áll. Az abszorpciós képességet is vizsgáló értékelések szerint (lásd pl. [London..., 2010](#); [Poland, 2002](#); [Magyarország, 2011](#)) a legnagyobb problémát a projektkultúra és menedzsment technikák hiánya, az állami támogatások nem professzionális pénzosztó-mechanizmusokkal történő odaítélése, a nem megfelelő koordináció, feladatmegosztás, és monitoringrendszer, az indikátormutatók bizonytalan megfogalmazása, a magas fluktuáció, a korrupció, a rugalmatlan intézményi és jogi keretek és az érdekeltség hiánya jelentette. Ennek megfelelően az elmúlt években a legtöbb országban megfogalmazódott az igény a tervezési és menedzsmenteszközök fejlesztésére, és a rendszerkörnyezet racionalizálására. Lengyelországban például az oktatási szektor bürokratikus működésének a feloldására javasolt módosítások között volt a tanárok adminisztratív terheinek csökkentése és a szakmai értékelési folyamat racionalizálása ([Poland, 2009](#)), ehhez hasonlóan Csehországban is az iskolák értékelési gyakorlatának metodológiáját, a monitoring eljárások megújításának szükségességét jelezték ([Czech..., 2007](#)). Emellett az abszorpció feltárására irányuló vizsgálatok szerint (lásd pl. [Lithuania, 2004](#); [Czech..., 2003](#); [Romania, 2008](#); [Bulgaria, 2007](#); [Latvia, 2004](#); [2009](#); [London..., 2010](#)) az itteni oktatási és képzési rendszerek nehezen alkalmazkodnak a piaci igényekhez, a kisebb településeken nem, vagy csak nehezen érhetők el megfelelő minőségű szolgáltatások, a tanárok szakértelme általában nem teszi lehetővé az innovatív tanulásszervezési eljárások megfelelő helyi szintű adaptációját és az iskolák nem rendelkeznek a programok bevezetéséhez szükséges korszerű oktatási eszközökkel.

A régió országai jellemzően olyan irányba terelik a nemzeti politikákat, amely irányban elérhető külső források állnak rendelkezésre, ennek megfelelően a közpolitika-alkotási folyamatok során általában kiemelt szerephez jut az Strukturális Alapok felhasználását orientáló szabályozás és az európai célrendszer értelmezése, elemzése (lásd pl. [Bulgaria, 2006](#); [Republic of Estonia, 2007](#); [Latvia, 2004](#)). Az ilyen típusú tervezés talán súlyosabb kockázata, hogy a minimális szintre redukálhatja a tisztán nemzeti politikaalkotást, illetve az, hogy a költséghatékony tervezésre való érzékenység is kiveszhet a gyakorlatból. A közösségi célokkal történő harmonizáció következtében a régió leggyakoribb oktatási célkitűzései számunkra is jól ismertek, ilyen az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom megteremtése, az oktatási és képzési szolgáltatásoknak a munka világa igényeihez való igazítása, az oktatás és képzés minőségének a javítása, az egyenlő hozzáférés biztosítása, a társadalmi integráció erősítése, a humán erőforrás-fejlesztés és az IKT alkalmazása. A 2. táblázatban összegeztük, hogy a 2004 és 2006 közötti időszakot meghatározó operatív programokban található prioritások és kapcsolódó célkitűzések hány százaléka köthető a hat legnépszerűbb közösségi célkitűzéshez.

2. táblázat

A kelet-közép-európai régió legjellemzőbb oktatást és képzést érintő célkitűzései³⁰

Terület	Prioritások (%)	Kapcsolódó célkitűzések (%)
LLL, Tudás alapú gazdaság	70	90

³⁰ A 2004-ben csatlakozott 8 közép-európai ország 2004-2006 közötti humán erőforrás operatív programjai valamint Bulgária és Románia 2007-es operatív programjai alapján.

Foglalkoztatás, Oktatás és képzés a piac igényeihez való igazítása	60	70
Minőségi oktatás	40	80
Humánerőforrás-fejlesztés	40	70
Területi kohézió, egyenlő hozzáférés	30	70
Infrastruktúra, IKT	10	70

Forrás: Fazekas, 2013a

A régió köz-, illetve szakoktatásának modernizációját orientáló célok alatt sorakozó programokat gyakran megelőző és/vagy párhuzamosan futó helyi intézkedések továbbvitelére használják fel (lásd pl. Poland, 2004; Czech..., 2003; Bulgaria, 2007). Így például az első programozási időszakban a lengyel oktatásfejlesztési beavatkozások a 1999-ben bevezetett reformra épültek, illetve a következő programozási időszakban a bolgárok is a 2006-tól induló nemzeti programjukat vették alapul a közösségi alapokból finanszírozott fejlesztések tervezésénél. Ehhez azonban fontos látnunk azt is, hogy a megelőző programok célrendszere az EU tagságra való előzetes felkészülés miatt sok esetben már eleve megfelelt az EU prioritásoknak (lásd pl. Czech..., 2007). Az uniós támogatással megvalósuló beavatkozások gyakran foglalnak magukban kurrikulum-fejlesztési elemeket³¹ és irányulnak a rendszerek kapacitásának valamilyen típusú fejlesztésére. Habár változó, hogy e két elem egy intézkedésen belül, vagy külön intézkedésekben jelenik meg, a leggyakrabban ezek a területek összekapcsolódnak (lásd 3. táblázat).

3. táblázat
A kelet-közép-európai régió oktatásfejlesztési beavatkozásai

Ország	Intézkedés azonosítója	Kurrikulum - elem	Kapacitás - építés	Ország	Intézkedés azonosítója	Kurrikulum - elem	Kapacitás - építés
Csehország	3.1	X	X	Litvánia	1.5		X
	3.3		X		2.1	X	
Észtország	1.1	X	X		2.3	X	X
Lengyelország	2.1	X	X		2.4	X	X
	2.2	X	X	Magyarország	2.1	X	X
Lettország	1.4		X		Szlovákia	3.1	X
				3.3		X	X
	3.2.	X	X	Szlovénia	2.3	X	X
Bulgária	3.1	X	X	Románia	1.1	X	X
	3.2				1.3		X
	3.3	X	X				

³¹ Kurrikulumot érintő fejlesztésként értelmeztük azokat a tartalmi fejlesztéseket is, amelyek nem a standard kurrikulumot érintik, így például az olyan extrakurrikuláris oktatást vagy egyéb hasonló területeket támogató fejlesztéseket, mint amilyenek a bolgárok új infokommunikációs technológiák alkalmazását szükségessé tevő on-line kurzusai voltak.

	4.1	X	X		1.4	X	X
	4.2	X			2.1	X	X
	4.3	X	X		2.2	X	X

Forrás: A 2004-ben csatlakozott 8 közép-európai ország 2004-2006 közötti humán erőforrás operatív programjai valamint Bulgária és Románia 2007-es operatív programjai. Fazekas Ágnes kigyűjtése

A kurrikulumfejlesztéseknek az eszközbeszerzés, illetve a klasszikus humán-kapacitásépítés (tanár-továbbképzés) a leggyakoribb kísérője, de gyakori az új, akár más szektorokhoz tartozó szereplők bevonása, illetve a már a rendszerben lévő szakemberek részvételi arányának növelése, az elszámoltathatóság és átláthatóság intézményének kiépítése és modernizációja. Emellett látunk példát a horizontális, ágazaton belüli és ágazatközi együttműködések támogatására is.

Mivel az uniós fejlesztési politikában és fejlesztési gyakorlatban az implementáció problémaköre kiemelt figyelmet kap, így ez szükségképpen hat a nemzeti szintű folyamatokra. Az operatív programokban két típusú implementációs megközelítést találtunk: az egyik inkább technikai jellegű, a másik problémaorientált. Előbbire példa a fejlesztésekhez kapcsolódó feladatok és felelősök számbavétele, utóbbira pedig az, amikor a fejlesztés gazdái stratégiai szinten elemzik a releváns problématerületeket, az implementáció során várhatóan megjelenő kihívásokat. Előbbi kapcsán tárul fel előttünk például az, hogy az igazgatási, támogatási, kommunikációs és ellenőrzési feladatok jelentős részét általában a regionális (mezo) szintre delegálják. Utóbbi kapcsán pedig olyan fogalmak jelennek meg, mint a partnerség, a fenntartható fejlődés, vagy az abszorpciós kapacitás. Általában azt mondhatjuk, az implementáció szempontjából fontos kérdések megjelennek a stratégiákban, a kérdés inkább ezek minőségével kapcsolatban jelenik meg. Így a társadalmi egyeztetés, a partnerség kérdése szinte minden ország stratégiájában megtalálható, a hangsúly azon van, hogy a szereplők ténylegesen a kellő szerephez jutnak-e ahhoz, hogy érdekeiket érvényesíteni tudják. Ehhez hasonlóan, az implementáció mikro szintje is megjelenik a tervezési gondolkodásban, azonban a legtöbbször a mezoszintű feladatok és a kötelezettségek kapcsán, és csak ritkán, mint heterogén, önálló és adaptív aktorcsoport. A régió egyik legnagyobb implementációs kockázati tényezője, hogy a tanulószervezetek kiépítése nem kap elég hangsúlyt, és a fejlesztések idődimenziója, például a kontextus változása és a beavatkozások ciklusai is csak elvétve jelennek meg a kiemelt problématerületek között. A régió jellegzetessége, hogy bár a tervezési fázisban – a fentiek ellenére is – azt mondhatjuk, hogy jól működik a stratégiai megközelítés, ez a végrehajtás során már rendszerint nem érvényesül, és a technikai feladatok határozzák meg az implementációs folyamatokat. A projektek megvalósítása során tehát egyre inkább a technikai oldal válik dominánssá, az operatív célok sokasága fogalmazódik meg, mely célok idővel kizárólagosságot élveznek.

5.2 A hazai fejlesztések

Az elmúlt évtizedben Magyarországon is az Európai Unió támogatásával történtek a jelentősebb közoktatás-fejlesztési beavatkozások. Mivel Magyarország már a csatlakozását megelőző, ún. felkészülési periódusban is az Európai Bizottsággal egyeztetve dolgozta ki fejlesztési irányait, a strukturális források felhasználásához kapcsolódó *tervek jól illeszkedtek hazai szakpolitikák főbb vonalaihoz*.³²

³² A szakpolitikai környezetét formáló dokumentumok közül érdemes külön megemlíteni a roma népesség helyzetének javítására irányuló, a társadalmi befogadásról szóló közös memorandumot (Magyar Köztársaság, 2003c), amit az Európai Bizottság a tagjelölt országokkal készített; a magyar foglalkoztatás- és munkaerő-piaci

5.2.1 Fejlesztés programok és időszakok

Az első hazai fejlesztési időszak a csatlakozástól a strukturális alapok következő ciklusa kezdetéig, 2007-ig tartott. Rövidségét az magyarázza, hogy amikor Magyarország uniós csatlakozására sor került, és ezzel a strukturális alapok – ezen belül a közoktatás fejlesztésére is használható Európai Szociális Alap – megnyíltak számára, az előző uniós tervezési ciklus már a végéhez közeledett. E periódusban legfőbb hazai, hosszú távú stratégiai célkitűzés az életminőség javítása, illetve az EU-átlaghoz viszonyított jövedelmi különbségek mérséklése volt. Ennek megvalósításához kötődött az a három specifikus cél, amelyek mentén már körvonalazódtak a konkrét fejlesztési területek. A specifikus célok közül az oktatás számára a legkedvezőbb terepet a humán erőforrások jobb kihasználása adta, bár a másik kettő (a versenyképesebb gazdaság, a jobb minőségű környezet és a kiegyensúlyozottabb regionális fejlődés) is előrevetítette az oktatás kiemelt szerepét. Az operatív programok közül a Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP) és a Regionális Operatív Programok (ROP) érintették a közoktatást. A kurrikulum formálását megcélzó oktatási programok az előző keretein belül jelentek meg, bár a későbbiekben volt, hogy ezek implementálása a területfejlesztési OP-k infrastrukturális támogatásaihoz való hozzáférés feltételeként jelent meg. Az első fejlesztési időszak a tervezésekor az oktatási szektort érintő legnagyobb problémaként (1) az oktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolat gyengeségét, (2) az iskolarendszer egyenlő esélyeket biztosító szerepének korlátozottságát, (3) a szegényes fizikai infrastruktúrát és (4) az egész életen át tartó tanulás megvalósulásának hiányosságait azonosították egyben ezek lettek a legfontosabb fejlesztési területek is.

A fejlesztési tervek kidolgozása három évvel a csatlakozás előtt, 2001 februárjában kezdődött. E fázis különlegessége, hogy időbeli csúszás következtében az ex-ante értékelések együtt haladtak a tervezési folyamatokkal. A helyzetelemzés, a stratégiaalkotás és a konkrét cselekvési területeket meghatározó operatív programok kidolgozása is párhuzamos és dinamikus tervezési folyamatként valósult meg. Ez természetesen idézett elő olyan kölcsönhatásokat, ami feltételezte a felmerülő kérdések több irányból történő megközelítését. Ez a kapcsolat tette lehetővé például azt, hogy az első ex-ante értékelők összegezzék a korábban megvalósult PHARE-programok tapasztalatait, illetve hogy ennek eredményei beépüljenek a HEFOP helyzetelemzésébe (Magyar Köztársaság, 2003a; Magyar Köztársaság, 2003b). Bár a tervezési folyamatban számos jelentős – az implementációs összefüggések fejezetben is bemutatott – megvalósítási kritériumot figyelembe vettek, így például az ágazatközi együttműködés kialakítását és az érintett szereplők bevonását, az értékelések szerint számos olyan problématerület koordinációja gyengének bizonyult, melyről a stratégiák kezdetekben intelligensen gondolkodtak. Gyengén koordinált területként azonosították a horizontális politikák megvalósítását, a célok indikátorokra való lefordítását és kommunikációját, a bevonást és az elkötelezettség kialakítását. Az oktatási ágazat területén a tankönyvpiaci szereplők bevonásának hiánya jelent meg talán a legerősebben (Kerber, 2011; Expanzio, 2007). Ezek a deficitiek jól érzékeltetik azt az előbb említett prioritás- vagy *célvesztési folyamatot*, ami miatt a stratégiai célkitűzések a megvalósítás során, a mikroszint felé haladva egyre kevésbé képesek érvényesülni.

Az első fejlesztési ciklus megvalósítása alatt a szakpolitikai környezetben is fontos változás történt, ugyanis 2005-ben elfogadták a 2007–2013 közötti időszakra vonatkozóan az *egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját* (Magyar Köztársaság, 2005).

A 2007 és 2013 közötti időszak már követte az uniós tervezési ciklust, az oktatást érintő problémák és prioritások kérdésében az első és a második periódus közt nem fedezhető fel lényeges eltérés. Ennek hátterében többek között az első fejlesztési szakasz rövidebbé áll, illetve az, hogy az első időszak célkitűzései a ciklus időkereténél jóval előrébb mutattak. A második fejlesztési ütem tervezése során is kiemelten építettek a megelőző implementációs tapasztalatokra, az első programozási időszakból származó megvalósítási tudást helyezve fókuszba. Így például jelentős problématerületként jelölték meg a lemaradó célcsoportok korábban megfigyelhető pályáztatási nehézségeit, ami ahhoz vezethet, hogy a fejlesztések nem kiegyenlítik, hanem tovább erősítik az egyenlőtlenségeket. Ennek kezeléseként tették lehetővé a fenntartói pályázást. Így azok az iskolák is bevonhatóak lettek, amiket korábban nem lehetett a pályáztatási rendszerrel elérni. Emellett számos más implementációs célt is megjelöltek a korábbi tapasztalatokra építve, így például a végrehajtás és a tervezés szorosabb kapcsolatának kialakítását, a mérhető és jól definiált célok meghatározását, a közreműködők teljesítményének mérését, a szabályozottság oldását, a kísérletezést, a korábbi beavatkozások hatásmechanizmusainak mélyebb feltárását, valamint a fejlesztési célok értelmezését és az elkötelezettség kialakulását lehetővé tevő kognitív váltást.

5.2.2 A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások

A kurrikulumot érintő hazai fejlesztési beavatkozásoknak az első fejlesztési szakaszban két jól megkülönböztethető tartalmi iránya alakult ki. Az egyik az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése, a másik a társadalmi integráció elősegítése. Ha e két tartalmi irányt „*A program/beavatkozás sajátosságai*” c. alfejezetben korábban bemutatott program-jellemzők szerint összevetjük, mint látni fogjuk, jelentős eltérések figyelhetők meg közöttük. A két programtípus így eltérő implementációs kihívásokkal szembesült.

Már az első fejlesztési periódus programjainak kidolgozása során valós igényként fogalmazódott meg, hogy az ennek keretében megvalósult projekteket továbbiak kövessék, folytatólagos támogatórendszerrel kísérve. Ennek megfelelően az első két fejlesztési periódus célkitűzései és intézkedései szorosan egymásra épültek: a második az első sok szempontból kipróbálási szakasznak tekintette.

A két kurrikulumfejlesztési beavatkozás-típusnak közös jellemzője volt, hogy iskolák és pedagógusok egyre nagyobb körében próbálta elérni az egyéni és a szervezeti viselkedés jelentős megváltozását, azaz szakítást évszázados szakmai és szervezeti rutinokkal és meggyőződésekkel. Ennek érdekében komoly szakmai támogatási rendszert hoztak mozgásba, az erőforrások jelentős részét az egyéni és szervezeti tanulás támogatását szolgáló intézményi mechanizmusok kiépítésére és működtetésére fordítva.

5.2.2.1 A kompetencia alapú oktatás elterjesztése

A kompetencia alapú oktatás fejlesztését és bevezetését célzó programok (HEFOP 3.1 és TÁMOP 3.1.) a közoktatás teljes vertikumát átfogva segítették az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességek megalapozását. Ezek mögött már egy olyan tanulás-központú paradigma húzódtott meg, amely a fejlesztendő kompetenciákra fókuszált. A fejlesztési koncepció hátterében az a meggyőződés állt, hogy a kompetenciafejlesztő osztálytermi folyamatok csak akkor valósulhatnak meg, ha jelentősen átalakulnak a pedagógusok és az iskolák által alkalmazotttanulásszervezési módszerek, azaz a tanulási környezet egésze megváltozik.

A fejlesztési koncepció ötlete a 2000-es évek elején született meg azzal a céllal, hogy nagy volumenű és mélyreható változásokat indukáljon a tanulás-szervezés gyakorlatában illetve, hogy magát a fejlesztési tevékenységet is a korábban alkalmazottnál hatékonyabb, új keretek közé helyezze (lásd [Arató et al., 2004](#)). Magát a koncepciót egy négytagú fejlesztőcsapat alkotta meg és fogadtatta el a minisztériummal 2002-ben. A kompetenciafejlesztés szükségességét a nagy szakmai megdöbbenést kiváltó, a 2000-es évek elején lezajlott első PISA-felmérés eredményeivel indokolták. A program egyik legfontosabb kontextusát a közvetlen előzményként értelmezhető középtávú oktatási stratégia ([Magyar Köztársaság, 2004](#)) jelentette. A fejlesztés kezdetekben nem egy, hanem két pilléren állt, az egyik a Nemzeti alaptanterv (Nat) felülvizsgálata és implementációja ([Vass, 2004](#)), a másik az uniós HEFOP program volt. Azonban viszonylag rövid idő után forráshiány miatt a Nat-os fejlesztési vonalat lényegében leállították. A koncepció elfogadását követően egy rendkívül gyors ütemű fejlesztés kezdődött, melynek 2007-ig bezáróan része volt az ovódai nevelésre és 1-12 évfolyamig az innovatív tartalmak, módszerek és eszközök kifejlesztése, tesztelése a HEFOP 3.1.2 pályázaton nyertes konzorciumok segítségével, és több, mint 300 intézményben történő elterjesztése a HEFOP 3.1.3 pályázat keretén belül. A második fejlesztési periódusban pedig már több, mint ezer intézmény vezette be a programokat.

A kompetenciafejlesztő programcsomagok kidolgozói az akkoriban itthon újdonságnak számító tág kurrikulumentelmezésben gondolkodtak, az erről való általános nemzetközi szakmai kommunikációhoz igazodva. A kurrikulumba beleértették a tanulási környezet egészét, így a standardokat, követelményeket, a tanítási tartalmakat, a taneszközöket vagy a tanulás-szervezési és értékelési módszereket. A program során olyan területek fejlesztése is történt, aminek korábban itthon csak kevés előzménye volt, és a magyar közoktatás általános gondolkodástól távol állt. Ilyen volt például a szociális, és az életviteli kompetencia, vagy a kereszttantervi programcsomagok. A kezdetekben ez sok helyen ellenállásba ütközött, illetve sokan azért támadták a programot, mert az „számúzni akarta a tudást és az ismeretet”. Ennek egyik hatékony kezelési eszköze volt, amikor a fejlesztők, képzők és mentorok szaktárgyi nyelven és szaktárgyi tartalmakat használva mutatták be a tudás új „minőségi” értelmezését. A HEFOP 3.1 programcsomagok típusait és komponenseit a *6. keretes írás* foglalja össze.

6. Keretes írás

A programcsomagok

A HEFOP 3.1 programcsomagok az általuk lefedett területet tekintve három típust alkottak:

„A” típus: Az adott kompetenciaterülethez tartalmilag legközelebb álló műveltségterülethez kapcsolódó, azt teljes egészében lefedő műveltségterületi programcsomagok, illetve az adott kompetenciaterülethez tartalmilag kapcsolódó, több műveltségterületet átfogó, részben fedő programcsomagok.

„B” típus: Kereszttantervi programcsomagok, amelyek az adott kompetenciát eltérő műveltségterületek tananyagába ágyazottan fejlesztik.

„C” típus: A tanórán kívül, de iskolai keretek között felhasználható programcsomagok.³³

Az oktatási programcsomag komponensei:

1. tantervi (célok, követelmények, az értékelés elvei, a tananyag kijelölése, időbeli elrendezése);

³³ Lásd részletesebben: sulinoVa adatbank honlapja: http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=247

2. pedagógiai koncepció (összefoglalja, elméletileg is megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul);
3. modulleírások (részletes ismertető egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről, az ajánlott eszközökről);
4. eszközök (információ- és feladathordozók, illetve a kettő kombinációi, vagyis hagyományos és digitális taneszközök);
5. értékelési eszközök (a tanulói fejlődés mérése);
6. továbbképzési programok (a tanárok felkészítése a program alkalmazására);
7. támogatás: tanácsadás és programkarbantartás a fejlesztőműhely részéről.

Forrás: Zsigovits, 2008

A programcsomagok legfontosabb eleme a *modul* volt, ez „tartalmazza azokat a pedagógiai eljárásokat és módszereket, amelyek segítségével a pedagógus szemléleti és módszertani megújulása segíthető elő” (Zsigovits, 2008). A rendszer újszerűsége folyamatjellegéből adódott, ez ugyanis a fejlesztési feladatokat nem tanévekre bontva, hanem folyamatos, egymásra épülő fejlődésként értelmezte. A modulok egy-egy témakört felölelő egységek, melyek – a kipróbáló iskolák javaslatára – a helyi feltételeknek, szükségleteknek megfelelő sorrendben és formában építhetők be a hagyományos tanulási-tanítási folyamatba.

Az adaptáló iskolák feladata a programcsomagok bevezetése és saját innovációk megvalósítása volt: az utóbbi programelem, az idő előrehaladásával, azaz a második programozási időszakban lett igazán hangsúlyos. *Stratégiai jelentőségű* kérdés volt a *támogatási rendszer* felépítése, mely olyan elemekből állt, melyek nemcsak egymás mellett tudtak működni, de szükség esetén képesek voltak helyettesíteni vagy kiváltani egymást. A HEFOP 3.1.3 program értékeléseiből tudjuk, hogy a legtöbb esetben a kapcsolódó képzések és a mentorálás időbeli csúszással és a résztvevők véleménye szerint nem kielégítő hatékonysággal valósultak meg. A sulíNova adatbank volt az a támogatási csatorna, amely ennek következtében felértékelődött, hiszen elektronikus úton hozzáférhetővé tette a megvalósításhoz szükséges tartalmakat (Expanzió, 2007; Baráth, 2008). Ennek keretei azonban nem tették lehetővé a személyes interakciókat, ez a hiány intenzívebb iskolaközi és helyi együttműködési igény kialakulásához vezetett. A résztvevők átértelmezve a továbbképzések funkcióját, immár az iskolaközi együttműködések forrásaként tekintettek azokra.

Az első fejlesztési időszak kompetenciafejlesztő programjait három fő implementációs konfliktus kísérte. Egyrészt a politikai időkeret és a fejlesztéshez szükséges idő – mint sok más fejlesztés esetében – itt sem tudott egymásra találni, így az előre meghatározott határidőkre nem tudtak rendelkezésre állni az egyes fejlesztések, szolgáltatások, eszközök és szabályozórendszer-módosítások. Másrészt a tankönyvpiaci szereplők bevonásának elmaradása is tényleges megvalósítási nehézségeket hozott, az iskolák nem értek hozzá a szükséges taneszközökhöz. Végül a harmadik jellegzetes implementációs konfliktushelyzet a sikeres tanulói továbbhaladással kapcsolatos kételyekből fakadó, gyakran elutasító szülői fogadtatás jelentette.

Bemeneti mérések hiányában esettanulmányok, interjúk és óralátogatások tanulságából tudjuk, hogy a pedagógusok véleménye szerint a kompetenciafejlesztő programcsomagok hozzásegítették őket a szakmai fejlődéshez. Emellett nőtt a 6 és 12 éves életkorú diákok motiváltsága, javult a tanár-diák viszony, kevesebb kudarcélmény érte a tanulókat az órákon,

a diákok közötti kommunikáció, empátia és tolerancia, a munkára való hajlandóság javuló tendenciát mutatott, pozitív iskolai hangulat alakult ki, és a lemaradó, hátrányos helyzetű tanulók oktatásában javulás volt érezhető (Kerber, 2011).

A következő programozási időszakban már jóval szélesebb iskolai körben, a *TÁMOP 3.1.4 program intézményeiben* próbálták elterjeszteni a programcsomagok alkalmazását. Ekkor – mint korábban utaltunk rá – már intenzívebben összekapcsoltak a tartalmi és az infrastrukturális fejlesztések, azáltal, hogy több operatív program működését is központilag próbálták harmonizálni. A *TÁMOP 3.1.4* programot 2008. elején indították, a kiírt pályázatot jóval a tervezett határidő előtt felfüggesztették, miután a beérkezett támogatási igények összege meghaladta a konstrukcióra szánt összeghatárt. Mint fent említettük, ebbe a fejlesztésbe már behozhatóak voltak olyan iskolák is, amelyek az intézményi pályázási rendszerrel nem voltak elérhetőek.

A *TÁMOP 3.1.4* intézkedés próbakiírásnak tekintette a *HEFOP 3.1.3* programot, illetve a legtöbb célkitűzése és támogatási feltétele meg is egyezett az elődje által meghatározottakkal. Az egyik legfontosabb változás a fenntartók bevonása volt. Ennek értelmében a pályázatot benyújtó fenntartók kötelesek voltak beépíteni a fejlesztési célokat a helyi politikába. Ez a különös fontosságú implementációs lépés olyan intézkedési területeket vont maga után, mint a fenntartók külső támogatása, például képzések biztosításával. A fenntartók mellett ez a program egy másik, a korábban kimaradt érintett csoportot is megcélzott, a tankönyvpiaci szereplőket. A *TÁMOP 3.1.4* programban így már számos, a tankönyvjegyzéken található tankönyv elszámolható volt (Országos Köznevelési Tanács, 2009). Emellett fontos változás volt, hogy a Nemzeti alaptantervbe 2007-ben beépítették az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa ajánlásával elfogadott kulcskompetenciákat, így a kompetencia alapú oktatás bekerült a tartalmi szabályozás rendszerébe. Ennek nyomán olyan új vagy módosított kerettantervek is készültek, amelyek igazodtak a kompetencia alapú oktatás követelményeihez, illetve módosították a tankönyvrendeletet is.

A *TÁMOP 3.1.4* program további újdonsága volt a tanulószervezeti működés kiemelt támogatása. Ennek legfőbb megnyilvánulása volt a horizontális együttműködést elősegítő, a jó gyakorlatok, vagyis a már kifejlesztett, kipróbált és bevált pedagógiai módszerek cseréjére lehetőséget biztosító piactér kialakítása. A horizontális együttműködések a szintén ebben az időszakban létrehozott *TÁMOP 3.2.2* regionális központok támogatták. Ezáltal lehetővé vált, hogy egy központi, kínálatvezérelt fejlesztés helyett decentralizált, keresletvezérelt fejlesztés valósuljon meg alapvetően központi irányítással.³⁴ Ezzel együtt a pályázati kiírásban a szakmai elvárások jobban körvonalazottak lettek, mint a korábbi időszakban, a *TÁMOP 3.1.4* több szakmai indikátort jelölt meg, mint elődje. Előírás volt például, hogy a bevont tanulócsoporthoz érintett tanóráinak 25%-a IKT-eszközzel támogatva valósuljon meg, valamint hogy legalább egy témahetet szervezzenek tanévenként³⁵. A pályázat megvalósítása során volt példa arra, hogy egy kritériumtól eltekintett a fejlesztést irányító központ, mikor a koordinációs szervezetektől és közvetlenül az iskoláktól arról értesült, hogy a megvalósítás komoly nehézségekbe ütközik.³⁶

Ebben az időszakban kezdődött el annak a „Fejlesztési Nyomonkövető Felület” (FNF) online rendszernek a fejlesztése is, mely várhatóan a később kezdődő programok megvalósítását tudja majd hatékonyan segíteni. A rendszerbe az iskolák töltik fel a náluk megvalósult változást

³⁴ Wolfné dr. Borsi Julianna szóbeli közlése

³⁵ Részletesebben lásd a pályázati kiírásban: <http://palyazat.gov.hu/doc/1259>

³⁶ A tantárgyintegráció területét érintette a módosítás.

folyamatok alapadatait, így lehetővé téve a folyamatos monitorozást, és a későbbi elemzéseket³⁷.

5.2.2.2 Az esélyegyenlőséget támogató fejlesztések

A kurrikulumot érintő másik nagy beavatkozási csoport elsődleges célja olyan befogadó iskolarendszer és pedagógiai környezet kialakítása volt, amely biztosítja a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók számára az *integrált nevelést*, ezáltal javítja továbbtanulási lehetőségeiket, valamint munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esélyeiket. Hasonlóképpen a kompetencia alapú oktatás elterjesztését célzó beavatkozásokhoz, az e téma köré szerveződő intézkedések is az osztálytermi folyamatok befolyásolására, a kurrikulumot érintő célirányos, helyi innovációk elősegítésére fókuszáltak. Azt mondhatjuk, hogy az előző beavatkozás-csoportnál ezek általában jelentősebb pedagógiai, szemlélet és módszerbeli váltást tettek szükségessé, illetve itt különösen nagy szerephez jutottak az extrakurrikuláris tanulási formák.

Az intézkedés közvetlen hátterét azok a 2000-es évektől kezdődő, nagy médiafigyelemmel kísért, etnikai alapú szegregációval kapcsolatos események jelentették, amelyek a szakpolitika figyelmét is jelentős mértékben befolyásolták. A 2002-es kormányváltást követően a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének kérdése központi helyet foglalt el az oktatási ágazat szakpolitikájában. Ennek következtében a HEFOP 2.1-es intézkedés „jóval magasabb szintű és jóval inkább egyértelmű szakpolitikai támogatást élvezett, mint a kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok létrehozását, kipróbálását és elterjesztését célzó 3.1-es beavatkozás” (Szöllösi, 2012). Jól mutatja a központi magas szintű elköteleződést, hogy az esélyegyenlőség biztosítására a közösségi támogatások mellett jelentős hazai forrásokat is biztosítottak, így különösen az ún. integrációs normatívát (Magyar Köztársaság, 2003c), aminek sikeres igénybevétele később a HEFOP 2.1 program forrásaihoz való hozzáférés egyik feltétele lett.

A program megalkotása mögött az a civil mozgalom állt, melynek főszereplői roma esélyegyenlőségért küzdő szociológusok, emberjogi aktivisták voltak. Az ő tevékenységük kezdetekben kifejezetten a roma szegregáció és az indokolatlan fogyatékosná minősítés megszüntetésére irányult. A terület korábban is bírt politikai támogatottsággal, évek óta működött például egy felzárkóztatásra kidolgozott olyan program, ami délutáni kiegészítő foglalkoztatásokra adott kereteket nemzeti normatívákból, azonban ezek a programok nem tudtak átütő hatást elérni. A roma tanulók tudáshoz való korlátozott hozzáférését több hazai kutatás is igazolta, illetve az első PISA eredmények arra is jól használhatók voltak, hogy demonstrálják velük a családi háttér és az iskola szerepének jelentőségét, a magyar iskolarendszer szelektivitását. Amikor a mozgalomnak sikerült minisztériumi támogatást állítani az „ügye” mellé, érdekvédő tevékenységüket szükségszerűen más hátrányos helyzetű csoportokra is ki kellett terjeszteniük. Ekkor terjesztették el a ma használatos „halmozottan hátrányos helyzetű” gyerekek fogalmát, hogy így az érdeklődésük központjában lévő csoport jól lehatárolható legyen a közel ugyanannyi más „hátrányos helyzetű” csoportoktól.

Az emberjogi aktivisták a kezdetekben – még az uniós források felhasználása előtt – jogszabályi módosításokban gondolkodtak. Céljuk többek között az volt, hogy az iskolai „keveredés” legfeljebb 25%-os eltéréssel feleljen meg a természetes társadalmi összetételnek. Szabályozási szinten elérték a diszkrimináció, a hátrányos elkülönítés, az indokolatlan fogyatékosná minősítés tilalmát, illetve azt, hogy a visszahelyezett gyerekek után külön

³⁷ A rendszer fejlesztése a 2014-es időszakra

normatívát lehessen igényelni. Munkájuknak köszönhetően megszigorodott a magántanulóvá válás és az iskolai körzethatárokat is újradefiniálták. A miniszteri támogatottsággal együtt bekerült a szabályozásba az is, hogy az iskolák integrációs munkáját az úgynevezett Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) fogja szakmailag támogatni, ez volt az a pont, ahol az emberjogi mozgalom oktatásfejlesztéssé alakult át és szükségessé vált a „megfogalmazni, kiharcolni, képviselni” képes civil lobbisták szakmai támogatást is nyújtsanak, illetve maguk mellé hívjanak ilyen szakértőket.

Az IPR az integrációs normatíva eredményes felhasználásának biztosítékeként funkcionáló komplex kurrikulumfejlesztési koncepció lett (Magyar Köztársaság, 2003c). Egy olyan iskolának szóló dokumentum, ami egyrészt leírja a fejlesztés célját, másrészt abban próbál ajánlásokat tenni, útmutatókat adni, hogy az iskolák hogyan tudják bevezetni az integrált nevelést, hogyan készítsenek integrációs stratégiai tervet, helyzetelmést, miket érdemes megvizsgálniuk saját gyakorlatukban. Az IPR főbb pontjait a 7. keretes írás mutatja be.

7. Keretes írás

A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (IPR)

I. A pedagógiai rendszer alkalmazásának feltételei

1. Integrációs stratégia kialakítása
2. Az iskolába kerülés előkészítése
3. Együttműködések, partnerségi kapcsolatok kiépítése

II. A tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer:

1. Kulcskompetenciákat fejlesztő programok és -elemek a következő területekről:

- 1.1. Az önálló tanulást segítő fejlesztés
- 1.2. Eszközjellegű kompetenciák fejlesztése
- 1.3. Szociális kompetenciák fejlesztése
2. Az integrációt segítő, tanórán kívüli programok, szabadidős tevékenységek
3. Az integrációt elősegítő módszertani elemek
4. Műhelymunka, a tanári együttműködés formái
5. A háromhavonta kötelező kompetencia alapú értékelési rendszer eszközei
6. Multikulturális tartalmak
7. A továbbhaladás feltételeinek biztosítása

III. Elvárható eredmények

IV. Kétéves bevezetési ütemterv

Forrás: Szöllősi, 2012

Mindehhez a pedagógusok módszertani fejlesztése is kapcsolódott tizenegy területen: ilyen volt például a differenciálás, a projektoktatás, vagy a drámapedagógia. Ez már a HEFOP 2.1 program keretein belül létrejövő EU finanszírozással megvalósuló pályázati alapon elnyerhető támogatás volt. A program tervezése során a korábbi időszak (PHARE) tapasztalatai érvényesültek, emellett pedig olyan kísérleti (pilot) programok indultak, melyek célja a korai iskolaelhagyás megelőzése, a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére vonatkozó új módszerek kidolgozása, tesztelése volt (MEGAKOM, 2008). A HEFOP 2.1 struktúrája különösen tagolt volt ehhez az intézkedéshez kilenc különböző támogatási terület kapcsolódott. A programok jelezték a személyközi és intézményi együttműködések, továbbá

a jó gyakorlatok megosztásának szükségességét, a pályázati kiírások jelentős része csak konzorciumi együttműködésben volt megvalósítható.

Az a kurrikulummodell, amelyet a 2.1 program követett, jóval távolabb állt az általánosan létező iskolai gyakorlattól, így komolyabb változtatásokat tett szükségessé, mint a 3.1-es program. A korábban már említett, Matland-féle implementációs modell alapján itt az egyértelműség szintje inkább alacsony, míg a konfliktusosságé inkább magas volt, így komoly kihívásokkal kellett szembenézni az implementáció során. Ennek megfelelően a stratégiai tervezés során jelentős hangsúlyt helyeztek *az intézményi kontextus formálására* is, így például a teljes tantestületek képzését tűzték ki célul, ezzel az egyes pedagógusról az egész iskolaszervezetre tágítva az attitűdváltás célját. A tervezők arra számítottak, hogy a helyi szintű integráció jelentős ellenállásba ütközhet, illetve, hogy egy-két pedagógus elkötelezettsége nem lehet elegendő az iskola gyakorlatának megváltoztatásához. A továbbképzések után a képzők nem hagyták magukra a tantestületeket, mentorálták a gyakorlatba vezetés folyamatát. Ezt követően pedig az iskolák Regionális Szakmai Műhelyeken oszthatták meg az iskolák a tapasztalataikat. A fejlesztéshez tehát kapcsolódott egy olyan iskolákat magába foglaló hálózat létrehozása, ami az integrált nevelést támogatta. Emellett a program lehetővé tette, hogy az intézmények külső szakembereket, pszichológusokat, logopédusokat alkalmazzanak, így biztosítva a befogadó intézményi feltételrendszer egyik nélkülözhetetlen feltételét, ami egyben lehetővé tette az ágazatközi kapcsolódást, illetve tanulást is.

Különös jelentőséggel bír az, hogy az intézkedésekkel azokat a társadalmi szereplőket is el kívánták érni, akik jelentős hatással lehetnek a fejlesztések megvalósítására. E célcsoportba tartoztak többek között a helyi döntéshozók, a szülők, a média képviselői, a szociális munkások, a kistérségi koordinátorok és a civilszervezetek képviselői is. Nekik is szervezetek tréningeket, az ő bevonásuk az iskolák kötelezettsége volt, mely a pályázati támogatás elnyerésének feltételeként fogalmazódott meg. A fejlesztés emellett a felsőoktatást is megcélozta, a módszertani képzéseket az egyetemi alapképzésekbe is bevitték.

A HEFOP 3.1 és a 2.1 programok közös támogatórendszerre épültek, így mindkét program eljárásgyűjteményét a sulíNova online adatbank jelentette. A 2.1 program gondozói itt az intézményi jó gyakorlatokat és a legprogresszívebbnek gondolt nemzetközi szakirodalmakat tették hozzáférhetővé magyar nyelven az iskolák számára. A két program között erős tartalmi kapcsolat volt, a 2.1. programokat kidolgozó szakemberek megvizsgálták a 3.1-es programcsomagokat olyan szempontból, hogy azok érzékenyek-e az esélyegyenlőség problémájára, illetve javaslatokat tettek ennek jobbítása céljából. A két program azonban nem azonos integrációs megközelítést alkalmazott: a 3.1 fejlesztők elsősorban a 2.1 intézkedéstől független, *gyógypedagógus* szakértőkkel működtek együtt, „kihasználva így a kétféle integrációs megközelítés összekötődéséből fakadó lehetőséget” (Szöllősi, 2012).

A program menedzsmentproblémái lényegében megegyeztek a HEFOP 3.1 programéval, hangsúlyos volt például az *indikátormutatók érvényességének* kérdése, és az *időbeli csúszás*. A kompetencia alapú oktatás koncepciójához hasonlóan *az estélyteremtő oktatás célja is átöröklődött a következő programozási periódusra*. A kapcsolódó intézkedések (TÁMOP 3.3, 3.4) megvalósítására biztosított források jelentősen kibővültek. továbbá itt már az esélyegyenlőség biztosítása, illetve a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók kerültek az intézkedések fókuszába.

6 Hivatkozások

- A Magyar Köztársaság Kormánya (2004): Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (online: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=11521 - utolsó letöltés: 2014.05.02.)
- A Magyar Köztársaság Kormánya (2007): Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013 (online: www.nfu.hu/download/2736/tamop_adopted_hu.pdf - utolsó letöltés: 2014.05.02.)
- Aladjem et al. (2010): Achieving Dramatic School Improvement: An exploratory Study, U.S. Department of Education.
- Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. Johannes Kepler University, Linz
- Annenberg Institute for School Reform at Brown University (2003): Research Perspectives on School Reform: Lessons from the Annenberg Challenge (online: <http://annenberginstitute.org/challenge/pubs/index.html#chapters>)
- Arató László – Knausz Imre – Nahalka István – Pála Károly (2002): Modernizáció és programfejlesztés. Javaslat a magyar közoktatásban használandó oktatási programok fejlesztésére. Kézirat (online: <http://knauszi.hu/node/34>)
- Argote, L. (1999): Organizational Learning: Creating, Retaining, and Transferring Knowledge. Norwell, MA: Kluwer
- Argyris, C. - Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley
- Bakkenes, Inge – Vermunt, Jan – Wubbels, Theo (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. Learning and Instruction. Vol. 20. pp. 533-548
- Balázs Éva et al. (2011): Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Ball, Deborah Loewenberg – Cohen, David K. (1996): Reform by the Book: What Is: Or Might Be: The Role of Curriculum Materials in Teacher-Learning and Instructional Reform? Educational Researcher, Vol. 25, No. 9. pp. 6-8.
- Baráth Tibor (2008): A mentori tevékenység értékelése, beválás vizsgálat, NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. Qualitas T&G, Szeged.
- Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. Science Education, 84, 426–453.
- Barnett, W., Greve, H., and Park, D. (1994): An evolutionary model of organizational performance. Strategic Management Journal, 15: 11–28.
- Beinhocker, Eric (2006): The origins of Wealth. Evolution, Complexity and the Radical Remaking of Economics. New York: Random House
- Bencsik Andrea - Bognár Krisztina (2003): Tanulószerkezetek változásmenedzsmentje a tudásmenedzsment felé vezető úton, IME II. ÉVFOLYAM 5. SZÁM 2003. JÚNIUS
- Bencsik Andrea, Bognár Krisztina (2003): Tanulószerkezetek változásmenedzsmentje a tudásmenedzsment felé vezető úton, Veszprémi Egyetem (online: http://www.imeonline.hu/article/124/24-30_bencsik.pdf)
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. Curriculum Theory Network, 5(2). pp. 151–159.
- Biggs, John (2003): “Aligning teaching and assessing to course objectives”. Keynote lecture. Conference on „Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations”. University of Aveiro. 13–17 April .

- Boekaerts, Monique (): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning in: Dumont et al.: The nature of learning (Using research to inspire practice), OECD
- Boekaerts, Monique (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning in: Dumont et al.: The nature of learning (Using research to inspire practice), OECD
- Bourguignon, François – Sundberg, Mark (2006): Absorptive Capacity and Achieving the MDGs, UNU-WIDER
- Bovill, Catherine (2004): Cross sector policy and practice at the department for international development (DFID) in the UK and Nepal. In: Second Global Conference on Interculturalism, 2-4 December 2004, Vienna, Austria.
- Boyle, David (2002): The tyranny of numbers. Harper and Collins Publishers. London.
- Bradley, Elizabeth (1995): Causes and Effects of Chaos. Computers and Graphics, Volume 19, No. 5, pp. 775-778.
- Bressers, Nanny - Van Twist, Mark - Ten Hevelhof, Ernst (2012): Exploring the temporal dimension in policy evaluation studies, in: Policy Sciences, Volume 46, Issue 1 , pp 23-37, NewYork (online: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11077-012-9169-3#page-1>)
- Bronfenbrenner, Urie (1979): The ecology of human development, Harvard University Press. Cambridge
- Bronfenbrenner, Urie (1994): Ecological Models of Human Development, in: International Encyclopedia of Education , Vol 3. 2nd, Ed. Oxford (online: <http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/35bronfbrenner94.pdf>)
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. The Journal of the Learning Sciences, 2(2), 141-178
- Brown, J.S. and Duguid, P. (1991) Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. Organizational Science, 2: 40–57
- Brunello, Giorgio – Schlotter, Martin (2011): Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems. IZA DP No. 5743. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor. Bonn. online: <http://ftp.iza.org/dp5743.pdf>
- Brynard, P. A. (2005): Policy implementation: Lessons for service delivery. South African Journal of. Public Administration. Pretoria: University of Pretoria. Vol 40. No 4.1. pp. 649-664.
- Bulgaria (2006): National Human Development Report, 2006 (online: <http://hdr.undp.org/en/reports/national/europethecis/bulgaria/name,3349,en.html> - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Bulgaria (2007): Operational Programme “Human Resources Development”2007-2013, online: ophrd.government.bg/view_file.php/14405 (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Bullock, Shawn Michael (2011): Inside Teacher Education, Challenging Prior Views of Teaching and Learning, Sense Publishers, Rotterdam
- Byrne, David (1998): Complexity Theory and the Social Sciences. Routledge. London & New York.
- Carroll, Christopher – Patterson, Malcolm – Wood, Stephen – Booth, Andrew – Rick, Jo – Balain, Shashi (2007): A conceptual framework for implementation fidelity. Implementation Science. 2(40) (online: <http://www.implementationscience.com/content/2/1/40>)
- Chapman, D. W. – Moore, A. Schuh (2010): A meta-look at meta-studies of the effectiveness of development assistance to education. International Review of Education, 56:547–565.
- Clarke, Marguerite (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.
- Cohen, M. D. and Sproull, L.S. (1996) *Organizational Learning*. London, Sage
- Cohen, David K. – Spillane, James P. (1992): *Policy and Practice: The Relations between Governance and Instruction*. *Review of Research in Education*, Vol. 18. pp. 3-49
- Cohen, David. K. & Hill, H.C. (2001): *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cohen, Wesley M. – Levinthal, Daniel A. (1989): *Innovation and learning: The two faces of R&D*. *The Economic Journal*, Volume 99, September. pp. 569-596
- Cohen, Wesley M. – Levinthal, Daniel A. (1990): „Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation,” *Administrative Science Quarterly* 35: 123–33
- Cowie et al. (2009): *Curriculum Implementation Exploratory Studies Report to the Ministry of Education*.
- Crossan, M., Lane, H., and White, R. (1999) *An organizational learning framework: From intuition to institution*. *Academy of Management Review*, 24: 522–538.
- Czech Republic (2003) *Ex-ante evaluation of the Human Resources Operational Programme National Observatory of Employment and Training Prague January 2003* (online: http://old.nvf.cz/observatory/dokumenty/ex_ante_hrd_eng.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Czech Republic (2007): *Education and Training 2010, National Report*, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/cz07_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- D.Jean Clamandin – F. Michael Connelly (1992): *Teacher as curriculum maker*, in: Jackson P. W. (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Daft, R. and Weick, K. (1984) *Towards a model of organizations as interpretation systems*. *Academy of Management Review*, 9: 284–295.
- Darling-Hammond, Linda (1990): *The Power of the Bottom over the Top*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 12, No. 3 (Autumn).
- Datnow, Amanda and Vicki Park (2009): *Conceptualizing Policy Implementation: Large-Scale Reform in an Era of Complexity*. In Gary Sykes, Barbara Schneider, and David N. Plank (eds) *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge. Pp. 348-361
- David Roodman (2006): *Aid Project Proliferation and Absorptive Capacity*, Center for Global Development
- Day, Christopher et al. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report. University of Nottingham. Research Report No DCSF-RR108.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). *Interpersonal teacher behaviour and student outcomes*. *School Effectiveness and School Improvement*. No. 15. pp. 407–442.
- Deng, Zongyi (2011): *Revisiting Curriculum Potential*. *Curriculum Inquiry* 41:5. pp. 538-559.
- Dockrell, Julie – Messer, David J. (1999) *Children's Language and Communication Difficulties: Understanding, Identification and Intervention*
- Durberry, R., N. Gemmell, D. Greenaway (1998): *New Evidence on the Impact of Foreign Aid on Economic Growth*. Working Paper No. 98/08, Nottingham, U.K.: Centre for Research in Economic Development and International Trade, University of Nottingham.
- Dusenbury, Linda - Brannigan, Rosalind – Falco, Mathea – Hansen, William B. (2003): *A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings*. *Health Education Research*. Vol.18. No.2. pp. 237–256
- Easterby-Smith, M., Graça, M., Antonacopoulou, E., and Ferdinand, J. (2008) *Absorptive capacity: A process perspective*. *Management Learning*, 39: 483–501.
- Eisenhardt, K.M. - Martin, J.A. (2000): *Dynamic capabilities: What are they?* *Strategic Management Journal*, 21: 1105–1121.

- Elmore, Richard F. (1980): Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Science Quarterly*. 94(4). pp. 601–616.
- Emery, F. E. – Trist, E. L. (1965): The Causal Texture of Organizational Environments *Human Relations*. Vol. 18. pp 21-32
- Entwistle, Noel (2000): Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November, 2000. online: <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- European Commission (2002): Project Cycle Management Handbook http://www.sle-berlin.de/files/sletraining/PCM_Train_Handbook_EN-March2002.pdf
- European Commission (2013a): Monitoring Progress (online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress_en.htm - utolsó letöltés: 2014.01.22.)
- European Commission (2013b): Monitoring and evaluation of European Cohesion Policy (online: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7858&langId=en> utolsó letöltés: 2014.01.26.)
- EVALSED (2013): The resource for the evaluation of Socio-Economic Development. (online: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide_evalsed.pdf)
- Evans, Norman – Henrichsen, Lynn (2008): Long-term Strategic Incrementalism: An Approach and a Model for Bringing About Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, Vol. 33, pp. 111–124.
- Expanzió Humán Tanácsadó (2007): A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése, NFÜ megrendelésére végzett áttekintés (online: http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek)
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, *Iskolakultúra* 2001/2. online: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf Utolsó letöltés: 2014. július 2.
- Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest
- Fazekas Ágnes – 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/>)
- Fazekas Ágnes (2011): A közvetítő intézmények szerepe az implementációs folyamatokban. In: Kerber Zoltán (szerk.): Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 77–94.
- Fazekas Ágnes (2012): Nemzeti kurrikulumok reformjai. ELTE PPK (online: <http://www.impala.elte.hu/produktumok>)
- Fazekas Ágnes (2013a): Az Európai Unió oktatásfejlesztési tevékenysége. ELTE PPK (online: <http://www.impala.elte.hu/produktumok>)
- Fazekas Ágnes (2013b): Uniós finanszírozású hazai kurrikulumfejlesztések. ELTE PPK (online: <http://www.impala.elte.hu/produktumok>)
- Fazekas Ágnes (2013c): Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai. A XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás. PowerPoint prezentáció. Eger. 2013. November 6–9
- Firestone, W. A. – Corbett, H. D. (1988): Planned organizational change. In: Boyan, N. J. (ed.): *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman, New York.
- Fixsen, Dean et al. (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. National Implementation Research Network at the Louis de la Parte Florida Mental Health Institute. University of South Florida.

- Fraser, Mark W. – Richman, Jack M. – Galinsky, Maeda J. - Day, Steven H. (2009): Intervention Research - Developing Social Programs. Oxford University Press. Oxford
- Fullan et al. (2003): Watching & Learning 3, Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Fullan, M./Stiegelbauer, S.(1991): The New Meaning of Educational Change. Cassell: London 1991.
- Fullan, Michael – Pomfret, Alan (1997): Research on Curriculum and Instruction Implementation. Review of Educational Research, Vol. 47, No. 2. pp. 335–397.
- Fullan, Michael (2001): Leading in a Culture of Change , Jossey-Bass, San Francisco.
- Fullan, Michael (2008a): Változás és változtatás - Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fullan, Michael (2008b): Változás és változtatás – a ráadás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gaffey, Veronica (2013): (2013) A Fresh Look at the Intervention Logic of Structural Funds, Evaluation, 19. pp. 195–203
- Gilbert, Rob (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)
- Giles, Corrie – Hargreaves, Andy (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. Educational Administration Quarterly. 42(1). pp. 124-156
- Gleick James (1999): Káosz - Egy új tudomány születése. Göncöl Kiadó. Budapest
- Gordon Györi János (2009): Tanórakutatás. Gondolat Kiadó. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Gordon, Molly F. – Louis, Karen (2010): North Carolina and Nebraska: Two States, Two Policy Cultures, Two Outcomes. In: Seashore Louis, Karen – van Velzen, Boudewijn (ed): Educational Policy in an International Context, 2012
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed., pp. 20–24). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Hadjimichael, M.T. - Ghura, D. - Muhleisen, M. - Nord, R. – Ucer, E.M. (1995): Sub-Saharan Africa: Growth, Savings, and Investment, 1986-93. Occasional Paper No. 118. Washington, International Monetary Fund
- Halász Anita - Gáspár Pál - Somogyi Ádám (2005): Az uniós támogatások és a gazdaság abszorpciója kapacitása, online: http://www.icegcmemo.hu/hun/_docs/KESZ_20060131/munkafuzet_10.pdf
- Halász G. (2012): Az oktatás Európai Unióban - tanulás és együttműködés. Új Mandátum, Budapest.
- Halász Gábor – Szöllősi Tímea (2012): A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében. ELTE PPK. Kézirat.
- Halász Gábor (1991): Rend és iskola – avagy az elszabadult gépezet, Café Babel, 1. sz. 71–80. online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Az%20elszabadult%20gepezet.pdf>
- 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. Európai Ügyek Főosztálya. Budapest. 84-101. o Kézirat (online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>)

- Halász Gábor (2010): Organisational Change and Development in Higher Education. In: Jeroen Huisman – Attila Pausits (ed.): Higher Education Management and Development. Waxmann. Münster. pp. 51–65.
- Halász Gábor (2013): Oktatásfejlesztés uniós forrásokból: a 2014-2020 közötti időszak kihívásai. in: Kónyáné Tóth Mária – Molnár Csaba (szerk): Nevelés-oktatás határon innen és túl. XV. Országos Köznevelési Szakértői Konferencia. Litográfia, Debrecen, 2013
- Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Megjelenés alatt
- Hansen, H., F. Tarp, 2000. 'Aid Effectiveness Disputed'. Journal of International Development, 12 (3): 375–98.
- Hargreaves, Andrew (2009): The Fourth Way. In: Hargreaves, Andrew – Fullan, Michael (Eds.): Change Wars. Bloomington, IN: Solution Tree. pp.11–40.
- Hargreaves, Andrew et al. (Eds.) (2010): Second International Handbook of Educational Change. Springer.
- Hargreaves, Andy – Goodson, Ivor (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary. Educational Administration Quarterly. 42(1). pp. 3–41.
- Hargreaves, David (1999): The Knowledge-Creating School. British Journal of Educational Studies 47(2). pp. 122-144
- Hargrove, E. C. (1975): The Missing Link. The Urban Institute, Washington, D. C.
- Havasi Éva (2010): „A számok zsarnoksága, avagy miért nem tesz minket boldoggá a számolás” Könyvszemle, Központi Statisztikai Hivatal (online: http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2010/2010_02/2010_02_197.pdf)
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2011): A közoktatás finanszírozása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 109–132.
- Hervé, Y. – Holzmann, R. (1998): Fiscal transfers and economic convergence in the EU: an analysis of absorption problems and an evaluation of the literature. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
- Hill, Michael – Hupe, Peter (2009): Implementing public policy. Sage. London.
- Hjern, Benny (1982): Implementation Research – The Link Gone Missing. Journal of Public Policy. 2 (3). pp. 301–308.
- Hopkins, D. - Reynolds, D (2001): The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. British Educational Research Journal, Vol. 27. No.4. p459-475
- Horvat, Andrej (2005): Why does Nobody Care About the Absorption? Some Aspects Regarding Administrative Absorption Capacity for the EU Structural Funds in the Czech Republic, Republic of Estonia, Hungary, Slovakia and Slovenia before Accession. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
- Istance, David – Kobayashi, Mariko (2012): Az Innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- Istance, David – Kobayashi, Mariko (szerk.) (2012): Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Jackson P. W. (ed.) (1992): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan.
- Jellison, J. (2006): Managing the Dynamics of Change: The Fastest Path to Creating an Engaged and Productive Workplace, McGraw-Hill, New York.
- Jenei György (2007): Komparatív közpolitika. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat, Budapest.
- Jensen, B. , Hunter, A., Sonneman, J. and Burns, T. (2012): Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia. Grattan Institute Report No. 2012-3. (online:

- <http://grattan.edu.au/publications/reports/post/catching-up-learning-from-the-best-school-systems-in-east-asia>)
- Jensen, Morten Berg – Johnson, Björn – Lorenz, Edward - Bengt Åke Lundvall (2007): Forms of knowledge and modes of innovation. Research Policy. No. 36. pp. 680–693
- Jonathan Payne (2007): Skills in context: what can the UK learn from Australia's skill ecosystem projects? SKOPE Research Paper No 70. May 2007
- Kálmán Judit (2011): Derangement or Development? Political Economy of EU Structural Funds Allocation in New Member States - Insights from the Hungarian Case. Working Paper Series. Central European University. Budapest
- Kerber Zoltán (szerk.) (2011): Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- Kozma Tamás (2012): Oktatáspolitikai. Debrecen – Pécs (online: <http://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>)
- KSH (2006): A Laekeni indikátor – Módszertan. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/laekindikator/laekindikator04m.pdf>
- KSH (2012): A társadalmi kirekesztődés nemzetközi összehasonlítására szolgáló indikátorok, 2011 <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/laekindikator/laekindikator11.pdf>
- Lancaster, C. et al. (2003): Toward Country-led Development: A Multi-Partner Evaluation of the Comprehensive Development Framework. Synthesis Report. The International Bank for Reconstruction and Development and The World Bank (online: <http://www.sida.se/Documents/Import/pdf/Toward-Country-led-Development-A-Multi-Partner-Evaluation-of-the-Comprehensive-Development-Framework4.pdf>)
- Lane, P.J., Koka, B.R., and Pathak, S. (2006) The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. Academy of Management Review, 31(4):833–63.
- Latvia (2004): Single Programming Document Objective 1 Programme 2004 – 2006 (online: www.esfondi.lv/upload/05-saistosie.../spd_en_01062006.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Latvia (2009): National Report on the Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme in the Republic of Latvia (online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress-reports_en.htm - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Lieberman, A. (1998): The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), International handbook of educational change. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. pp. 13-20.
- Lipsky, Michael (1980): Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage.
- Lithuania (2004): Single programming Document 2004-2006 (online: http://www.esparama.lt/ES_Paramam/angliskas_medis/spd_for_2004_2006_tree/publicity_measures/publications/files/SPD.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- London School of Economics (LSE) Enterprise Ltd (2010): Final report for the ex-post evaluation of the European Social Fund (2000 – 2006) (online: ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6470&langId=en - utolsó letöltés: 2014. 04.30.)
- Lorenz, Edward N. 1963. Deterministic Nonperiodic Flow. Journal of the Atmospheric Sciences, March, pp. 130-41.
- Lowi, T. J. (1972): Four Systems of Policy, Politics, and Choice, Public Administration Review, Vol. 32, No. 4. (Jul. - Aug., 1972), pp. 298-310. online: http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi_1972PAR.pdf
- Macdonald, Doune (2003): Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism? Journal of Curriculum Studies. 35(2). pp.139–149

- MacIntosh, R. (1999): Conditioned emergence: A dissipative structures approach to transformation. *Strategic Management Journal*, 20: 297–316
- Magyar Köztársaság (2003a): Nemzeti Fejlesztési Terv. (online: http://www.sze.hu/etk/_palyazatiras/102_nemzeti_fejlesztési_terv.pdf)
- Magyar Köztársaság (2003b): Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004–2006. (online: <http://www.nfu.hu/doc/129>)
- Magyar Köztársaság (2003c): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességbontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere. (online: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/orszagoktatasi/hatranynos-helyzetu>)
- Magyar Köztársaság (2004): Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája. (online: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatasi-fejlesztési_strategiája_040506.pdf)
- Magyar Köztársaság (2005): A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. (online: www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415).
- Magyarország (2011) National report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/hungary_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Marc Buchanan (2001): *Nexus, avagy kicsi a világ, a hálózatok úttörő tudománya*. Typotex
- Maria Montessori (1949): *The Absorbent Mind*, The Theosophical Publishing House, Osmania University, online: <http://archive.org/stream/absorbentmind031961mbp#page/n9/mode/2upind>
- Matland, Richard E. (1995): Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, Vol. 5, No. 2. pp. 145–174.
- McCombs, Barbara (2010): Learner-Centered Practices. Providing the Context for Positive Learner Development, Motivation, and Achievement. in: Meece, Judith L. – Eccles, Jacquelynne S. (eds): *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. Routledge. New York. pp. 60-74
- McDonnell, M. – Elmore, R. F. (1987): Getting the Job Done – Alternative Policy Instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 9., No. 2., Summer. pp. 133–152.
- McLaughlin, Milbrey W. – Berman, P. (1975): Macro and Micro Implementation (online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>)
- McLaughlin, Milbrey W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*. 19:11 pp. 11–16.
- MEGAKOM Stratégiai Tanácsadó Iroda (2008): „HEFOP időközi értékelés 2007”. Végleges verzió. Készítette a Mega-kom Stratégiai Tanácsadó Iroda és a Synovate Piackutató Kft. Értékelési jelentés (online: <http://www.hefop.hu/page.php?MenuID=125>)
- Meirink, Jacobiene – Meijer, Paulien – Verloop, Nico – Bergen, Theo C.M. (2009): How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education* Vol. 32, No. 3. pp.209–224
- Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company
- Moyo, D. (2010): *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There is Another Way for Africa*, Penguin Books, New York.
- Mulford, Bill – Silins, Halia (2003): Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes—What Do We Know? *Cambridge Journal of Education*. 33(2). pp. 175–195.

- Mulford, W. (2005): Organizational Learning and Educational Change. in: A. Hargreaves (Ed.): Extending Educational Change. International handbook of educational change. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. pp. 336-361.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995): The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neil, Harold F. – Chuang, San-hui – Chung, Gregory K. W. K. (2004): Center for Issues in the Computer-Based Assessment of Collaborative Problem Solving. CSE Report 620 (online: <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r620.pdf>)
- OECD (2003): Networks of innovation. Towards new models of managing schools and systems. OECD Publishing. Paris
- OECD (2005): The Paris Declaration on Aid Effectiveness. (online: <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34428351.pdf>)
- OECD (2012): Innovative research-based approaches to learning and teaching. EDU Working Paper 79. Paris
- OECD (2013): Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Paris
- OECD (2014): Improving Schools in Wales: an OECD perspective. Paris
- Országos Köznevelési Tanács (2009): Jegyzőkönyv. (online: www.nefmi.gov.hu/letolt/oknt/doc/oknt_091210.pdf)
- Pála Károly (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. in: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Köznevelési Intézet. Budapest (online: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia>)
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. Iskolakultúra. 12. sz. 81–100.
- Peterson, R. – Herrington, J. (2005): The state of the art of design-based research. Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Vancouver. Canada, 24 October, 2005. (online: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=edupapers>)
- Plomp, Tjeerd (2010): Educational Design Research: an Introduction. in: Plomp Tjeerd & Nienke Nieveen (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, 2007. pp. 9-36.
- Pöcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat : a Nemzeti alaptanterv implementációja = Új Pedagógiai Szemle, 45. 1995. 4. (12-35.)
- Poland (2002) Report of ex-ante evaluation Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004-2006 Expert: Rachel GUYET 12 November 2002 (online: http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/PL26_T1_Appraisal_Report.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Poland (2004) Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004 – 2006 (online: http://www.mrr.gov.pl/ENGLISH/EUROPEAN_FUNDS/EUROPEAN_FUNDS_2004_2006/PROGRAMMES/ESF/SOP_HRD/Strony/SOPHumanResourcesDevelopment.aspx - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Poland (2009) National Report National Report on the Implementation of Education and Training 2010 Work Programme (online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/poland_en.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Pollitt, Christopher (2008): Time, Policy, Management: Governing with the Past. Oxford University Press
- Postlethwaite, T.N. - Clark, B.R. – Neave, G. – Husen, T. (1998): Education: The Complete Encyclopedia (CD-ROM). Elsevier Science Ltd. Oxford

- Pratt, D. – Short, E. C. (1998): Curriculum Management: in: Postlethwaite, T.N. - Clark, B.R. – Neave, G. – Husen, T. (1998): Education: The Complete Encyclopedia (CD-ROM). Elsevier Science Ltd. Oxford
- Pressley, Michael – Graham, Steve – Harris, Karen (2006): The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*. 2006. 76. pp. 1–19
- Pressman, J. – 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.
- Pülzl, Helga – Treib, Oliver (2007): Implementing Public Policy. in: Fischer, Frank – Miller, Gerald J. – Sidney, Mara S. (eds.) *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods*. Taylor & Francis Group. Boca Raton London New York. pp. 89-108.
- Radó Péter (szerk.) (2003): A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Országos Közoktatási Intézet. Budapest
- Ravallion Martín, (2001): "The Mistery of the Vanishing Benefits: An Introduction to. Impact Evaluation. *The World Bank Economic Review*. Vol. 15, No. 1 pp. 115-140
- Republic of Estonia (2007) Operational Programme for Human Resource Development (online: http://partnership.esflive.eu/files/Estonia_ESF%20OP_HRD.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Reszkető Petra (2008): Transfer Absorption Problems as Government Failures. Application to the case of EU Structural Fund management. Central European University Department of Political Science. Kézirat.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás online: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/tanulm2002-2.pdf>
- Romania (2008): National Report Study on the feasibility of reducing obstacles to the transfer of assets within a cross border banking group during a financial crisis (online: http://ec.europa.eu/internal_market/bank/docs/windingup/200908/annex14_finalcountryreport_ro_en.pdf - utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Rowan, Brian – Correnti, Richard – Miller, Robert J. – Camburn, Eric M. (2009): School Improvement by Design Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs. Consortium for Policy Research in Education (online: <http://www.sii.soe.umich.edu/index.html>)
- Sabatier, Paul (1986): Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, Vol. 6, No. 1. pp. 21-48
- Sabatier, Paul (2005): From Policy Implementation to Policy Change: A Personal Odyssey. In: Gornitzka, Íse – Kogan, Maurice – Amaral, Alberto (Eds.): *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. pp. 17–34.
- Saetren, Harald (2005): Facts and Myths about Research on Public Policy Implementation: Out-of-Fashion, Allegedly Dead, But Still Very Much Alive and Relevant. *The Policy Studies Journal*, Vol. 33, No. 4. pp. 559–582.
- Sahlberg, Pasi (2005): Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation. Istanbul
- Sanders, T.Irene – McCabe Judith A. (2003): The use of Complexity Science. Washington Center for Complexity & Public Policy, Washington (online: <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>)
- Santos, Filipe, Heitor, Manuel V. & o Caraca, Joa (1998). Organisational challenges for the university. *Higher Education Management*. Vol. 10 - No. 3. pp. 87-108

Saqipi, Blerim - Rexhaj, Xhavit (2012): Challenges and opportunities of school-based professional development in a decentralizing system, in: Education for the knowledge society 1st Albania International Conference on Education (AICE) (online: <http://ecs.epoka.edu.al/index.php/aice/aice2012/paper/viewFile/827/791>)

Scardamalia, M. – Bereiter, C. (2006): Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In: Sawyer, K. (Ed.): Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge University Press. New York. pp. 97–118.

Scardamalia, M. (2002): Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In: Smith, B. (Ed.): Liberal Education in a Knowledge Society, pp. 67–98. Chicago: Open Court.

Schagen, S. (2011): Implementation of the New Zealand Curriculum: Synthesis of Research & Evaluation, Ministry of Education, New Zealand.

Senge, Peter M. (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday/Currency

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1–22

Smith, H. (2005): Ownership and capacity: Do current donor approaches help or hinder the achievement of international and national targets for education? International Journal of Educational Development 25. 445–455.

Smylie, M. A. (1998): Curriculum Adaptation. in: Postlethwaite, T.N. - Clark, B.R. – Neave, G. – Husen, T. (1998): Education: The Complete Encyclopedia (CD-ROM). Elsevier Science Ltd. Oxford

Snowden, David J. – Boone, Mary E. (2007): A Leader's Framework for Decision Making. Harvard Business Review. Vol: 85. Issue 11. pp. 68–76.

Snyder, J. - Bolin, F. - Zumwalt, K. (1992): Curriculum implementation. In P. W. Jackson (ed.): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan. pp. 402-435.

Snyder, S. (2013): The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory. OECD Education Working Papers. No. 96. OECD Publishing. (online: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt11nr-en>)

Spillane, James P – Reiser, Brian J – Reimer, Todd (2002): Research Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation. Review of Educational Research. Vol. 72, No. 3. pp. 387–431

Szöllősi Tímea (2012): Európai uniós finanszírozással megvalósult közoktatás-fejlesztési beavatkozások Magyarországon. Kézirat. Budapest, ELTE PPK. (online:

Stoll, Louise – Louis, Karen Seashore (eds.) (2007): Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas. Open University Press

Taylor, P. – Clarke, P. (2008): Capacity for a change. Document based on outcomes of the 'Capacity Collective' workshop. Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton.

Teece, D. (2007): Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. Strategic Management Journal, 28: 1319–1350.

Teece, David J. – Pisano, Gary – Shuen, Amy (1997): Dynamic capabilities and strategic management, Strategic Management Journal, Volume 18, Issue 7, pages 509–533, August 1997. Online: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z/pdf)

The World Bank (2011): The World Bank and Aid Effectiveness. Performance to date and agenda ahead. The World Bank <http://www1.worldbank.org/operations/aideffectiveness/documents/WorldBank&AidEffectiveness2011Final.pdf>

- Thomas, Robert Murray (1998): Implementation of Educational Reforms. In: Postlethwaite et al.: The Complete Encyclopaedia of Education. Oxford: Elsevier Science
- Todorova, G. and Durisin, B. (2007) Absorptive capacity: Valuing a reconceptualization. *Academy of Management Review*, 32: 774–786.
- Turcotte, Donald L. and John B. Rundle (2002): Self-organized Complexity in Physical, Biological and Social Systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Arthur. M. Sackler Colloquia, Washington, DC: National Academies Press, pp. 1-3
- Turnbull, Brenda J. (2009): Dissemination in STEM Education R&D: Perspectives on Knowledge Use. Policy Studies Associates for the Community for Advancing Discovery Research in Education
- UNDP (2007): Signposts of development, Selecting indicators. www.undp.org/eo/documents/methodology/rbm/Indicators-Paper1.doc
- Vágó Irén, Simon Mária, Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010.: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 197-273. o.
- van den Akker, Jan et al (2005): Curriculum development re-invented, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, Leiden
- van Twist, Mark - van der Steen, Martin (2013): Coping with very weak primary schools toward smart intervention in dutch education policy
- Várad Balázs (2006), Miért folyik a csata? Avagy a 8000 milliárd átka (online: http://palyazatipenz.blog.hu/2006/11/03/miert_folyik_a_csata_avagy_a_8000_milliard_atka)
- Vass Vilmos - Vágó Irén (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 197-277. o.
- Vass Vilmos (2004): NAT START – A Nemzeti alaptanterv implementációs terve. Kézirat. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Vera, Dusya - Crossan, Mary - Apaydin, Marina (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity in: Easterby-Smith, Mark - Lyles, Marjorie A. (ed.): Handbook of organizational learning and knowledge management. John Wiley and Sons Ltd. Chichester. pp. 153-182
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*. No. 68. pp. 149–171.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*. No. 9. pp. 257–280.
- Vermunt, Jan D. – Endedijk, Maaïke D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. No. 21 . pp. 294- 302
- Vicsek Tamás (2003): "Komplexitás elmélet". *Magyar Tudomány*, 3. sz. (online: <http://www.matud.iif.hu/03mar/vicsek.html>)
- Weiss, C. H. (2005): Értékelés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Winter, S. (2003) Understanding dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*. No. 24. pp. 991–995.
- World Bank (2004): Aid Effectiveness and Financing Modalities, paper prepared for Development Committee Meeting, 2 October, World Bank: Washington DC.
- Würzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: Making reform happen in education. OECD. Paris. pp. 159–181.
- Zahra, S.A. and George, G. (2002) Absorptive capacity: A review, reconceptualisation, and extension, *Academy of Management Review*. 27(2). pp. 185–203.

- Zhao, Yong – Frank, Kenneth A. (2002): Factors affecting technology uses in schools. Michigan State Univeristy. online: <https://www.msu.edu/~kenfrank/papers/Factors%20affecting%20technology%20uses%20in%20schools.pdf> (utolsó letöltés: 2014.05.11)
- Zinkevičiene, Nijole (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
- Zinkevičiene, Nijole (2005): Possible barriers to teachers' receptivity to pedagogical innovations in the initiation phase. Kaunas College. Kaunas.
- 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. (online: <http://www.anycase.hu/images/ref/pdf/zarokotet.pdf>)